

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

ВЕЙ ЛІМІН

УДК 378.22.016.:784]:[159.923.2:331.102.312](043.3)

Кваліфікаційна наукова праця

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО
ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант: **Козир Алла Володимирівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2024

АНОТАЦІЇ

Вей Лімін. Теорія та практика формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. – Київ, 2024.

У дисертаційному дослідженні представлено авторський підхід до формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв. Проблема творчої самореалізації особистості є на часі, адже здатність до самостійної регуляції власної життєдіяльності, за свідомою та власною ініціативою, сприяє втіленню своїх творчих можливостей у соціально-активній фаховій діяльності й спонукає до особистісної потреби у самовираженні, спрямованості на самопізнання і професійне самовдосконалення.

Основними науковими підходами формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами виокремлені: системно-цілісний, компетентнісно-усвідомлений, інтенціонально-рефлексивний, комунікативно-технологічний, креативно-діяльнісний. Системно-цілісний підхід формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва є важливим із позиції методологічної основи дослідження, адже цей підхід передбачає таку стратегію проведення дослідницької роботи, модель якої у структурі самореалізації особистості поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні та музично-виконавські напрями. Компетентнісно-усвідомлений підхід охоплює систему фахових знань, умінь та навичок майбутнього фахівця, його здібності та професійно важливі особистісні якості. Цей важливий підхід вбирає уміння магістрантів музичного мистецтва оперувати інтегрованими прийомами роботи в музично-педагогічній сфері. Інтенціонально-рефлексивний

підхід передбачає свідоме розуміння змісту професійно-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Він сприяє осмисленню магістрантами музичного мистецтва педагогічних дій, спроможністю до мистецької рефлексії, до самооцінки та самопізнання. Комунікативно-технологічний підхід забезпечує формування готовності магістрантів музичного мистецтва до вибору доцільних методів та прийомів організації та керівництва мистецькою діяльністю учнів, що зумовлено основною функцією музичного мистецтва, тобто «духовним спілкуванням», що характеризується особистісним рівнем творчої взаємодії в педагогічній діяльності. Креативно-діяльнісний підхід охоплює оптимальні шляхи спонукання магістрантів музичного мистецтва до оволодіння стратегіями творчої самореалізації, що є процесом суб'єктивно-творчого самовираження в практичній діяльності.

Проведений процесуально-функціональний аналіз проблеми творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва дозволив визначити основні функції мистецької освіти, а саме: пізнавальну, соціонічну, культурологічну, акмеологічну, ціннісну, діагностичну, творчо-спонукальну. Творча самореалізація особистості є процесом реалізації її духовних надбань, що здійснюється на репродуктивному рівні, коли студент накопичує соціальний досвід, цільові установки щодо власної життєдіяльності. Процес самореалізації неможливий без рефлексивного самоусвідомлення, що дає особистості можливість створювати нові художньо-музичні образи, які реалізуються у практичній діяльності, у прагненні до конкретних дій. Саме через ціннісно-сміслову систему особистісних установок майбутнього фахівця відбувається його залучення до процесу самореалізації нових, більш глибоких основ особистісної самосвідомості, що спонукає до цілеспрямованого пізнання та особистісного зростання. Отже, творчу самореалізацію магістрантів музичного мистецтва нами розглянуто як складне поліфункціональне утворення із

багатоструктурними елементами, що дозволяє спрямувати особистість на ефективне здійснення професійної діяльності за рахунок переходу від чуттєвого знання до наукового, яке сприяє здатності до співтворчості на основі рефлексивних дій, цілеспрямованого самоуправління та самоідентифікації. Здатність до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, як інтегральна характеристика, охоплює самопізнання, самовираження, самоактуалізацію, самодетермінацію.

Цикл вокально-хорових фахових дисциплін виокремлений нами як опорний, складається з інтегрованих дисциплін, які поєднують всю теоретичну та практичну підготовку магістрантів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями. Переважна більшість змісту цих дисциплін, спрямована на розвиток диригентсько-хорових знань, умінь і навичок у магістрантів музичного мистецтва, які передбачають оптимізацію процесу вокально-хорової роботи над музичним твором із метою активізації формування в учнів вокально-хорових умінь та навичок.

Провідними принциповими положеннями музично-педагогічного навчання магістрантів музичного мистецтва нами виокремлено принцип культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, спонукання до творчого самовираження. Принцип культуровідповідності орієнтує магістрантів музичного мистецтва до організації такого культурно-освітнього простору з культурогенеруючою функцією, в якому навчально-виховний процес здійснюється адекватно до культури суспільства, країни, напрямків музичної діяльності. Принцип культуровідповідності щільно пов'язаний з принципом інтеграційності, який дозволяє вивчати різні дисципліни у взаємодії, узгоджуючи їх вивчення між собою. Адже інтеграційність є джерелом відкриття для себе нових фактів, які підтверджують чи інтенсифікують певні спостереження, висновки, посилюючи міжпредметні зв'язки, розширюючи сферу мистецької інформації. Дотримання принципу

міжкультурної комунікації у процесі творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва передбачає розгляд музичних творів як перехрестя культур із врахуванням специфічної практики цієї комунікації, що враховує поширені визнані норми та їх антиподи у політичних, моральних, релігійних, естетичних ідеях, образах, рисах представників іншої етнічної культури, менталітету, історії, фольклору. Принцип свідомості та активності виступає обов'язковою засадою творчої самореалізації, зважаючи на його пріоритетне місце у музичній педагогіці як минулого, так і сучасного. Принцип спонукання до творчого самовираження надає імпульс до актуалізації результатів навчання та самонавчання, художній поштовх для розкриття психофізичних можливостей особистості магістранта музичного мистецтва, він дозволяє здійснювати перевірку його готовності до успішного здійснення вокально-хорової роботи.

Визначено структуру творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової діяльності, а саме: пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проективний та творчо-орієнтований компоненти, що охоплює функціональні характеристики окремих її складових елементів, має відповідні зв'язки і відношення між ними. Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності, прагнення до впровадження художніх цінностей в учнівське середовище. Гностично-цільовий компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва включає широку ерудицію у мистецькій сфері, здатність якісного засвоєння сукупності професійних знань і вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності, що дозволяють осмислювати процес спілкування, прогнозувати оптимальні педагогічні ситуації. Комунікативно-конструктивний компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва сприяє актуалізації процесів творчої взаємодії, за допомогою яких стає можливим осмислення діалогу культур, необхідного для

аналізу художніх явищ різних культурно-історичних епох, стилів, жанрів. Технологічно-проективний компонент сприяє забезпеченню якості диригентсько-хорової підготовки магістрантів музичного мистецтва щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, технічних вокальних та диригентських умінь та навичок, що забезпечує планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Творчо-орієнтований компонент спрямований на виявлення унікального творчого стилю професійної діяльності магістранта музичного мистецтва, становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної траєкторії особистісного розвитку в процесі фахово-виконавської діяльності.

Критерієм пізнавально-мотиваційного компоненту нами визначена міра мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації (показники: інтерес до музично-педагогічної діяльності студентів факультетів мистецтв, вияв їх обізнаності у сфері вокально-хорової музики, позитивне ставлення до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва). Критерієм гностично-цільового компонента творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами визначено ступінь свідомого відношення магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності (показники: прояв магістрантами музичного мистецтва рефлексивно-усвідомленого відношення до виконання професійної діяльності, здатність емоційно впливати на аудиторію за рахунок збагачення власної емоційної сфери, оволодіння вміннями формування художньо-естетичних вражень учнів). Критерієм комунікативно-конструктивного компонента нами визначена міра сформованості знань магістрантів музичного мистецтва щодо оперування даними (показники: готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання під час використання засобів мультимедіа, готовність до включення в активні форми міжособистісного спілкування, сформованість досвіду навчально-творчої роботи з використанням засобів мультимедіа).

Критерієм технологічно-проективного компонента нами визначена ступінь диригентсько-хорової підготовки щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь (показники: усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів, вільне оперування магістрантами музичного мистецтва музично-педагогічним матеріалом, уміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами). Критерієм творчо-орієнтованого компонента нами визначена міра здатності магістрантів музичного мистецтва до самостійного та оригінального вирішення поставлених завдань (показники: практичне використання знань і вмінь у самостійній роботі, варіативність виконання креативних завдань, вирішення творчих завдань із використанням інноваційних технологій).

Педагогічними умовами формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності нами визначено: створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення. Розроблена концептуальна модель творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями, що охопила: мету, основні завдання, концептуальні підходи, основні функції, структурну побудову, принципові положення дослідження, педагогічні умови, розроблену поетапну методичку педагогічної роботи, методи, засоби і форми дослідницької роботи, що разом становить повний технологічно-прогностичний цикл.

Розроблена методика формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності охоплює наступні етапи педагогічної роботи, а саме: діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінний,

креативно-прогностичний. Діагностично-пошуковий етап спрямовує магістрантів музичного мистецтва до виявлення вміння використання креативного мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами, вміння ставити навчальну мету й завдання, що пов'язані з вокально-хоровим розвитком школярів, визначення концептуальних засад теорії та методики музичної освіти. Проблемно-інформаційний етап націлений на поглиблення знань магістрантів музичного мистецтва щодо творчої самореалізації в практичній діяльності, відпрацювання їхніх умінь щодо використання фахових знань у вокально-хоровій роботі з учнями. Метою комплексно-моделюючого етапу розробленої авторської методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення комунікативно-конструктивної вокально-хорової діяльності з учнями є формування фахових знань, умінь та навичок щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час диригентсько-хорового навчання. Аналітично-оцінний етап розробленої методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення технологічно-проективної діяльності націлений на формування у магістрантів музичного мистецтва здатності до методичної творчості, що включає вміння доцільно визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом. Креативно-прогностичний етап дослідно-експериментальної роботи спрямовано на формування готовності магістрантів музичного мистецтва на орієнтацію магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності, що дозволяє розв'язувати завдання побудови особистісної стратегії проектування власної творчо-самостійної діяльності.

Педагогічний експеримент проводився за певними етапами. Для встановлення вихідного рівня сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами було проведене констатувальне дослідження за розробленою діагностувальною методикою у відповідності до визначених

критеріїв та їх показників. На цьому етапі дослідження використовувались методи спостереження, бесіди, евристичної бесіди, анкетування, вивчення результатів різних форм контролю навчальної успішності студентів тощо. Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити рівневі характеристики сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. За їх підсумками високий рівень було зафіксовано у 16 %, середній рівень у 35,2%, низький рівень у 48 % респондентів, що зумовило необхідність розробки експериментальної поетапної методики формування творчої самореалізації під час диригентсько-хорової підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі. Спираючись на визначені завдання щодо проведення формувального експерименту нами були розроблені спеціальні методи роботи з магістрантами музичного мистецтва для забезпечення системності та послідовності у формуванні усіх компонентів творчої самореалізації.

На першому етапі здійснювалось формування пізнавально-мотиваційного компоненту, що забезпечував сформованість власної позиції магістранта музичного мистецтва як педагога і музиканта, розширення обсягу знань щодо вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку, методики вокально-хорової роботи над хоровим твором, використання засобів мультимедіа, мультимедійного середовища, а також сучасних комп'ютерних технологій, що посилює інтерес магістрантів музичного мистецтва до сучасних явищ музичного мистецтва. На діагностично-пошуковому етапі було введено такі навчальні методи як метод активного пошуку даних, метод «Інформаційне поле», метод евристичного пошуку, метод самостійного опрацювання хорової літератури для дітей, метод фрагментарної обробки даних, метод розширення обізнаності в галузі хорового мистецтва, метод активного соціально-психологічного навчання, метод професійно-проблемного рефлексування тощо.

Проблемно-інформаційний етап спрямовано на формування гностично-цільового компоненту. Цей етап націлений на поглиблення знань магістрантів

музичного мистецтва щодо творчої самореалізації відпрацювання вмінь магістрантів музичного мистецтва щодо використання цих знань у вокально-хоровій роботі з учнями загальноосвітньої школи, оволодіння навичками вирішення проблемних навчальних ситуацій зі спрямуванням учнів до музично-творчої діяльності та її практичного застосування внаслідок упровадження таких методів, як: метод формування емоційної виразності диригування, метод свідомого контролю над диригентськими діями, відео метод, метод «Творча атмосфера» тощо.

Впровадження на третьому, комплексно-моделюючому етапі експерименту в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики здійснювалось формування комунікативно-конструктивного компоненту, метою якого є формування фахових знань і вмінь щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час диригентсько-хорового навчання. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: метод порівняльного аналізу, метод аналізу конкретних ситуацій, метод планування інсценізації хорових творів для учнів шкільного віку, метод спрямування студентів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану тощо.

Аналітично-оцінний етап спрямовано на формування технологічно-проективного компоненту. Цей етап націлений на формування у магістрантів музичного мистецтва здатності до методичної творчості, що включає вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом, а також застосування певних навчальних методів під час організації музично-творчої діяльності школярів. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: аналітичний метод, метод «Взаємоконтроль у парах», метод аналогії і контрасту, метод вирішення проблемних ситуацій, метод доведення і спростування ідей тощо.

Креативно-прогностичний етап спрямовано на формування творчо-орієнтованого компоненту творчої самореалізації, та спрямовано на розв'язання

завдань творчої стратегії проектування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: метод фокальних об'єктів, «Творчий пошук», поліваріантного вирішення навчальних завдань, самостійного навчання, метод створення екранно-звукового видовища та ін.

Під час контрольного експерименту нами констатовано кількісні та якісні зміни у рівнях сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Використання статистичних і математичних засобів, з їх інтерпретацією уможливило констатувати той факт, що у магістрантів музичного мистецтва експериментальної групи зафіксовано зростання високого рівня сформованості визначеного феномена, що відбулося у значно більшій мірі, ніж у магістрантів включених до контрольної групи (високий рівень: КГ 16,5 %, ЕГ 34,3 %; середній рівень: КГ 39,6 %, ЕГ 50 %; низький рівень: КГ 42,9 %, ЕГ 15,6 %), що свідчить про ефективність і дієвість використання даної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання. Отже, отримані результати дають можливість наголошувати на доцільності його використання у процесі фахової діяльності магістрантів музичного мистецтва.

Ключові слова: творча самореалізація, магістранти музичного мистецтва, вокально-хорове навчання, концептуальна модель, етапи експериментальної роботи.

Wei Liming. Theory and practice of forming the ability to creative self-realization of master's students of musical art in the process of vocal and choral training. - Manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02 – theory and methods of music education. Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. - Kyiv, 2024.

The dissertation study presents an author's approach to the formation of the ability for creative self-realization of students of the faculties of arts. The problem of creative self-realization of the individual is timely, because the ability to independently regulate one's own life activities, on a conscious and own initiative, contributes to the realization of one's creative abilities in socially active professional activity and encourages the personal need for self-expression, focus on self-knowledge and professional self-improvement.

We have identified the main scientific approaches to the formation of the ability to self-realization of masters of musical art: systemic-holistic, competently-aware, intentional-reflexive, communicative-technological, creative-active. The systemic and holistic approach of forming the ability to self-realization of master's students of musical art is important from the point of view of the methodological basis of the research, because this approach provides such a strategy for conducting research work, the model of which combines organizational-methodical, psychological-pedagogical, and musical-performance directions in the structure of self-realization of an individual. Competence-aware approach covers the system of professional knowledge, abilities and skills of the future specialist, his abilities and professionally important personal qualities. This important approach absorbs the ability of masters of musical art to operate with integrated methods of work in the music-pedagogical field. The intentional-reflective approach involves a conscious understanding of the content of professional and pedagogical activity, the development of an attitude towards targeted successful learning and readiness for future independent pedagogical work. It contributes to the understanding of pedagogical actions by master's students of musical art, the ability for artistic reflection, self-evaluation and self-knowledge. The communicative-technological approach ensures the formation of the readiness of master's students of musical art to choose appropriate methods and techniques for organizing and directing the artistic activity of students, which is determined by the main function of musical art, that is, "spiritual communication", characterized by a

personal level of creative interaction in pedagogical activity. The creative-activity approach covers the optimal ways of encouraging master's students of musical art to master the strategies of creative self-realization, which is a process of subjective-creative self-expression in practical activity.

The conducted processual-functional analysis of the problem of creative self-realization of master's students of musical art made it possible to determine the main functions of art education, namely: cognitive, sociological, cultural, acmeological, valuable, diagnostic, creative and motivational. Creative self-realization of an individual is the process of realization of his spiritual assets, which is carried out at the reproductive level, when the student accumulates social experience, target attitudes regarding his own life activities. The process of self-realization is impossible without reflexive self-awareness, which gives an individual the opportunity to create new artistic and musical images that are realized in practical activities, in the pursuit of concrete actions. It is through the value-meaning system of personal attitudes of the future specialist that he is involved in the process of self-realization of new, deeper foundations of personal self-awareness, which encourages purposeful cognition and personal growth. So, we considered the creative self-realization of master's students of musical art as a complex polyfunctional education with multi-structural elements, which allows you to direct a person to the effective implementation of professional activity due to the transition from sensory knowledge to scientific knowledge, which promotes the ability to co-create based on reflexive actions, aimed at self-management and self-identification. The ability for creative self-realization of master's students of musical art, as an integral characteristic, includes self-knowledge, self-expression, self-actualization, self-determination.

The cycle of vocal and choral professional disciplines is singled out by us as the main one, consists of integrated disciplines that combine all the theoretical and practical training of master's students in musical art for productive work with students. The vast majority of the content of these disciplines is aimed at the development of conducting

and choral knowledge, abilities and skills of masters of musical art, which provide for the optimization of the process of vocal and choral work on a musical piece in order to activate the formation of vocal and choral skills and skills in students.

We single out the principle of cultural relevance, integration, intercultural communication, consciousness and activity, encouragement to creative self-expression as the leading principles of music-pedagogical training of master's students of musical art. The principle of cultural relevance directs master's students of musical art to the organization of such a cultural-educational space with a culture-generating function, in which the educational process is carried out adequately to the culture of society, the country, directions of musical activity. The principle of cultural compatibility is closely related to the principle of integration, which allows studying different disciplines in interaction, harmonizing their study with each other. After all, integrability is a source of discovery for oneself of new facts that confirm or intensify certain observations and conclusions, strengthening interdisciplinary connections, expanding the sphere of artistic information. Adherence to the principle of intercultural communication in the process of creative self-realization of a master of musical arts involves considering musical works as a crossroad of cultures, taking into account the specific practice of this communication, which takes into account the widely recognized norms and their antipodes in the political, moral, religious, aesthetic ideas, images, features of representatives of another ethnic culture, mentality, history, folklore. The principle of consciousness and activity acts as a mandatory basis for creative self-realization, given its priority place in music pedagogy, both past and present. The principle of encouragement to creative self-expression provides an impetus to the actualization of the results of training and self-study, an artistic impulse to reveal the psychophysical capabilities of the personality of the master of musical arts, it allows to check his readiness to successfully perform vocal and choral work.

The structure of creative self-realization of masters of musical art in the process of vocal and choral activity is determined, namely: cognitive-motivational, gnostic-

target, communicative-constructive, technological-projective and creative-oriented components, which includes the functional characteristics of its individual elements, has the corresponding connections and relations between them. The cognitive-motivational component implies a deep and stable interest of master's students in musical art in music-pedagogical activities, a desire to introduce artistic values into the student environment. The gnostic-objective component of creative self-realization of master's students of musical art includes broad erudition in the artistic field, the ability to qualitatively assimilate a set of professional knowledge and skills, as well as means of performing professional activities that allow to understand the process of communication, predict optimal pedagogical situations. The communicative-constructive component of creative self-realization of master's students of musical art contributes to the actualization of the processes of creative interaction, with the help of which it becomes possible to understand the dialogue of cultures, which is necessary for the analysis of artistic phenomena of different cultural and historical eras, styles, and genres. The technological-projective component contributes to ensuring the quality of conducting and choral training of masters of musical arts in terms of assimilation of a complex of musical-theoretical knowledge, technical vocal and conducting abilities and skills, which ensures a systematic and consistent implementation in practice of a pre-planned pedagogical process. The creatively-oriented component is aimed at identifying the unique creative style of the professional activity of the master of musical arts, the formation of his personal and creative position as a determinant of the subjectively optimal trajectory of personal development in the process of professional performance.

As a criterion of the cognitive-motivational component, we determined the measure of the motivational orientation of the masters of musical arts towards creative self-realization (indicators: interest in the musical and pedagogical activities of students of the faculties of arts, their awareness in the field of vocal and choral music, a positive attitude towards the creative self-realization of masters of musical arts). The criterion

of the gnostic-objective component of the creative self-realization of the masters of musical arts is the degree of conscious attitude of the masters of musical arts to music-pedagogical activity (indicators: the manifestation of the masters of musical arts reflexive and conscious attitude to the performance of professional activities, the ability to emotionally influence the audience due to the enrichment of their own emotional sphere, mastering the skills of forming artistic and aesthetic impressions of students). As a criterion of the communicative-constructive component, we determined the degree of formation of knowledge of masters of musical art in relation to data manipulation (indicators: readiness of masters of musical art to apply professional knowledge when using multimedia tools, readiness to be included in active forms of interpersonal communication, formed experience of educational and creative work using tools multimedia). As a criterion of the technological-projective component, we defined the degree of conducting and choral training regarding the assimilation of a complex of musical-theoretical knowledge, conducting-technical and vocal skills (indicators: awareness of the role of the organization of musical and creative activity of schoolchildren, free operation of music-pedagogical material by masters of musical arts, ability to determine forms and methods of vocal and choral work with schoolchildren). We defined the criterion of the creative-oriented component as the measure of the ability of master's students of musical art to independently and originally solve assigned tasks (indicators: practical use of knowledge and skills in independent work, variability in the performance of creative tasks, solving creative tasks using innovative technologies).

Pedagogical conditions for the formation of the ability of master's students of musical art to creative self-realization in the process of vocal and choral activity have been determined by us: the creation of an educational and creative developing artistic environment; provision of tutor support for vocal and choral activities of master's students of musical art aimed at achieving readiness for self-realization; combination of theoretical and practical experience of students of the faculties of arts for the

organization of an optimal information environment. A conceptual model of creative self-realization of masters of musical art for vocal and choral work with students was developed, which covered: the goal, main tasks, conceptual approaches, main functions, structural construction, principles of research, pedagogical conditions, developed step-by-step methodology of pedagogical work, methods, means and forms of research work, which together constitute a complete technological and prognostic cycle.

The developed method of forming the ability of master's students of musical art to creative self-realization in the process of vocal and choral activity covers the following stages of pedagogical work, namely: diagnostic-research, problem-informational, complex-modeling, analytical-evaluative, creative-prognostic. The diagnostic-research stage directs master's students of musical art to identify the ability to use creative thinking during preparation for conducting vocal and choral work with schoolchildren, the ability to set educational goals and tasks related to the vocal and choral development of schoolchildren, to determine the conceptual foundations of theory and methodology musical education. The diagnostic-research stage directs master's students of musical art to identify the ability to use creative thinking during preparation for conducting vocal and choral work with schoolchildren, the ability to set educational goals and tasks related to the vocal and choral development of schoolchildren, to determine the conceptual foundations of theory and methodology musical education. The problem-information stage is aimed at deepening the knowledge of master's students of musical art regarding creative self-realization in practical activities, practicing their skills in using professional knowledge in vocal and choral work with students. The purpose of the complex-modeling stage of the developed author's method of forming the readiness of masters of musical art to perform communicative and constructive vocal and choral activities with students is the formation of professional knowledge, abilities and skills regarding the features of creative manipulation of data for their use during conducting and choral training. The

analytical and evaluation stage of the developed method of forming the readiness of master's students of musical art to carry out technological and projective activities is aimed at forming master's students of musical art's ability to methodical creativity, which includes the ability to appropriately determine the forms and methods of vocal and choral work with schoolchildren, free operation of musical material. The creative-prognostic stage of research and experimental work is aimed at forming the readiness of master's students of musical art to orientate master's students of musical art to creative self-realization in practical activities, which allows solving the task of building a personal strategy for designing one's own creative and independent activity.

The pedagogical experiment was conducted in certain stages. In order to establish the initial level of formation of creative self-realization of master's students of musical art, we conducted an ascertaining study according to the developed diagnostic method in accordance with the defined criteria and their indicators. At this stage of the research, the methods of observation, conversation, heuristic conversation, questionnaires, studying the results of various forms of monitoring students' academic performance, etc., were used. The analysis of the results of the ascertainment experiment made it possible to reveal the level characteristics of the formation of creative self-realization of master's students of musical art. According to their results, a high level was recorded in 16%, an average level in 35,2%, and a low level in 48% of respondents, which necessitated the development of an experimental step-by-step method of forming creative self-realization during conducting and choral training in a higher educational and pedagogical institution. Based on the defined tasks of conducting a formative experiment, we developed special methods of working with master's students of musical art to ensure systematicity and consistency in the formation of all components of creative self-realization.

At the first stage, the formation of a cognitive and motivational component was carried out, which ensured the formation of the own position of the master of musical arts as a teacher and musician, the expansion of the scope of knowledge about vocal

and choral work with school-age students, the methods of vocal and choral work on a choral work, the use of multimedia tools, multimedia environment, as well as modern computer technologies, which increases the interest of master's students of musical art in modern phenomena of musical art. At the diagnostic and search stage, such educational methods were introduced as the method of active data search, the "Information field" method, the heuristic search method, the method of independent processing of choral literature for children, the method of fragmentary data processing, the method of expanding awareness in the field of choral art, the method of active social - psychological training, the method of professional problem-solving reflection, etc.

The problem-information stage is aimed at the formation of the gnostic-target component. This stage is aimed at deepening the knowledge of masters of musical arts regarding creative self-realization, practicing the skills of masters of musical arts regarding the use of this knowledge in vocal and choral work with secondary school students, mastering the skills of solving problematic educational situations with directing students to musical and creative activities and its practical application due to introduction of such methods as: the method of forming the emotional expressiveness of conducting, the method of conscious control over conducting actions, the video method, the "Creative atmosphere" method, etc.

At the third, complex modeling stage of the experiment, the formation of a communicative and constructive component was carried out in the process of professional training of future music teachers, the purpose of which is the formation of professional knowledge and skills regarding the features of creative manipulation of data for their application during conducting and choral training. At this stage, such methods were implemented as: the method of comparative analysis, the method of analyzing specific situations, the method of planning the staging of choral works for school-age students, the method of directing students to search for additional explanatory information about the object from the screen, etc.

The analytical and evaluation stage is aimed at the formation of the technological

and projective component. This stage is aimed at the formation of master's students of musical art in the ability to methodical creativity, which includes the ability to determine the forms and methods of vocal and choral work with schoolchildren, free operation of musical material, as well as the application of certain educational methods during the organization of musical and creative activities of schoolchildren. At this stage, the implementation of such methods as: the analytical method, the method of "Mutual control in pairs", the method of analogy and contrast, the method of solving problem situations, the method of proving and refuting ideas, etc. was carried out.

The creative-prognostic stage is aimed at the formation of a creatively oriented component of creative self-realization, and is aimed at solving the tasks of the creative strategy of designing the creative self-realization of master's students of musical art. At this stage, the introduction of such methods as: the method of focal objects, "Creative search", multivariate solution of educational tasks, independent learning, the method of creating a screen and sound spectacle, etc. was carried out.

During the control experiment, we ascertained quantitative and qualitative changes in the levels of formation of creative self-realization of master's students of musical art. The use of statistical and mathematical tools, with their interpretation, made it possible to state the fact that the master students of musical art of the experimental group recorded an increase in the high level of formation of a certain phenomenon, which occurred to a much greater extent than among the master students included in the control group (high level: KG 16, 5%, EG 34.3%; medium level: CG 39.6%, EG 50%; low level: CG 42.9%, EG 15.6%), which indicates the efficiency and effectiveness of using this method of forming creative self-realization master's students of musical art in the process of vocal and choral training. Therefore, the obtained results make it possible to emphasize the expediency of its use in the process of professional activity of master's students of musical art.

Keywords: creative self-realization, master's students of musical art, vocal and choral training, conceptual model, stages of experimental work.

ПЕРЕЛІК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження

1. **Wei Liming.** Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A. Kozyr, V. Labunets, L.Pankiv, W. Liming, Zh. Geyang (2020). Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. Pp. 370-377. **(Індексується наукометричною базою Scopus)** <http://doi.org/10.5281/zenodo.3815266>
2. **Wei Liming.** An Innovative Approach to Training Art Students in Pedagogical Universities, submitted by the authors A. Zaitseva, A. Kozyr, V. Labunets, Y. Provorova, Liming Wei (2021). Has been accepted for publication on the Journal online de Política e Gestão Educacional. Now that your manuscript has been accepted for publication it will proceed to copy-editing, production and will be published on september/october 2021. ISSN 1519-9029. P. 30-39. **(Індексується наукометричною базою Web of Science)** <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15583>
3. **Wei Liming.** Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. Т. Tkachenko, О. Yeremenko, А. Kozyr, V. Mishchanchuk, Wei Liming (2022). *Journal of Higher Education Theory and Practice*. Vol. 22(6). P. 138-147. **(Індексується наукометричною базою Scopus)** <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5236>
4. **Wei Liming.** General problems of higher music education, Ways of modernizing education and improving the research skills of young people. Tkach, M., Kozyr, A., Мумрык, М., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). *Youth Voice Journal* Vol. II, 2023, pp. 59-70. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-96-6 **(Індексується наукометричною базою Scopus)** <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18140.97925>
5. **Wei Liming.** Non-linear thinking strategies in post-non-classical higher art education: A synergistic concept. М. Tkach, О. Oleksiuk, L. Bobyk, М. Мумрык

and W. Liming. (2024). *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series «Physics» + Section «Education»*. Issue 55: 1994-2005. (Індексується наукометричною базою Scopus) <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.199kv4>

Статті у наукових фахових виданнях України

6. Вей Лімін. Функціональний аналіз співацької підготовки майбутніх учителів музики. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук, праць, гол. ред. С. Омельченко, відп. ред. Л. Гаврилова. Вип. LXXV. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2016. С. 44-49.

7. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музики до організації співацького навчання школярів. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 20 (25). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С.38-42.

8. Вей Лімін. Культурологічні особливості співацького навчання майбутніх учителів музики. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук, праць, гол. ред. С. Омельченко, відп. ред. Л. Гаврилова. Вип. 3. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2016. С. 86-96.

9. Вей Лімін. Основні традиції співацького навчання у Китаї. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 20. (1-2016). Частина 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 26-30.

10. Вей Лімін. Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музики до організації співацького навчання підлітків. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць, гол. ред. С. Омельченко, відп. ред. Л. Гаврилова. Вип. 6. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2017. С. 36-41.

11. Вей Лімін. Творча самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва у співацькій діяльності. Науковий вісник Миколаївського держ.

університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3 (58). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 108-112.

12. Вей Лімін. Конструктивно-творчий аспект підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної співацької роботи з учнями. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка. Вип. 23. Частина 2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 233-237.

13. Вей Лімін. Основні принципи фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наукових праць ДДПУ, за заг. ред. В.Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. Вип. ЪXXXIV. С. 49-54.

14. Вей Лімін. До проблеми творчого вдосконалення майбутніх учителів музики у співацькій діяльності. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 23 (28). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 113-117.

15. Вей Лімін. Шляхи використання сучасних технологій у формуванні творчої самореалізації магістрантів. Інноваційна педагогіка: Науковий журнал. Вип. 13, том І. Одеса: ПНДІЕІ, 2019. С. 27-30.

16. Вей Лімін. Діагностика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. № 3 (66). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 150-155.

17. Вей Лімін. Комп'ютерні технології в методиці формування творчої самореалізації магістрантів. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 27. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 121-127.

18. Вей Лімін. Технологічно-проективний аспект формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічна освіта: Теорія і

практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 28. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 238-242.

19. Вей Лімін. Рівні сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Слов'янськ: ДДПУ, 2020. Вип. 13. 263 с. С. 228-235.

20. Вей Лімін. Фахово-комунікативний напрямок формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ, 2021. № 5 (109). С. 206-226.

21. Вей Лімін. Культурологічна функція формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ, 2021. № 6 (110). С. 12-21. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.06/021-021.

22. Вей Лімін. Педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С. 155-162. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.21

23. Вей Лімін. Іntenціoнально-рефлексивний підхід до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: УДУ імені М.П. Драгоманова, 2023. С. 92-99. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.12.

24. Вей Лімін. Аналітико-прогностичний етап формування здатності студентів факультетів мистецтв до творчої самореалізації у практичній діяльності. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 30.

К.: УДУ імені М.П. Драгоманова, 2023. С. 92-99. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2023.30.12. С. 90-97.

25. Вей Лімін. Методика формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорової роботи. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 31. К.: УДУ імені М.П. Драгоманова, 2024. С. 55-61

Монографії

26. Вей Лімін. Традиционные формы музицирования музыкальной культуры Китая. Актуальные вопросы современного искусствоведения: колективна монографія /за заг. ред. проф. О. Михайліченка. Німеччина: LAP LAMBERT: Academic Publishind, 2019. С. 170-183.

27. Вей Лімін. Особенности обучения певческому дыханию студентов-вокалистов. Вопросы музыкознания и обучения музыкальному искусству: колективна монографія / за заг. ред. проф. О. Михайліченка. Німеччина: LAP LAMBERT: Academic Publishind, 2021. С. 195-213.

28. Вей Лімін. Творча самореалізація магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової діяльності: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори. 2023. 316 с.

Інші закордонні видання

29. Вей Лимин. Методы эстетического воспитания студентов университета в классе вокала. Художественная панорама, № 54. Тяньцзин: Народное издательство, 2020. С. 116-117. (Китай).

30. Wei Liming. An innovative approach to training students of art pedagogical universities. Labunets, V. M., Topchieva, I. O., Bondarenko, A., Bondarenko, D., &

Wei, L. (2021). *Linguistics and Culture Review*, 5 (S2), 619-632.
<https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1410>

31. Wei Liming. Integrative Direction of Training of Master of Musical Arts Students. Frankfurt. *TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge*. 4 (58). 2023.
[https://doi.org/10.26886/2520-7474.4\(58\)2023.7](https://doi.org/10.26886/2520-7474.4(58)2023.7)
<https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2604/2554>

Матеріали наукових конференцій

32. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до співацького навчання підлітків у позаурочний час. *Сучасна мистецька освіта: I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 247-252.

33. Вей Лімін. Особистісно-творчий конструкт методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Сучасна мистецька освіта: II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 53-55.

34. Вей Лімін. Специфіка методичної підготовки магістрантів музичного мистецтва до роботи з підлітками. *Сучасна мистецька освіта: III Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 134-135.

35. Вей Лімін. Інноваційний напрям методичної підготовки магістрантів музичного мистецтва в педагогічних університетах України. *Сучасна мистецька освіта: IV Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 29-31.

36. Вей Лімін. До питання традиційного національного мистецького виховання в Китаї. Сучасна мистецька освіта: *V Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 107-111.

37. Wei Liming. Determinative stage of research and experimental work on the formation of the ability to creative self-realization of masters of musical art of universities. Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи з формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва університетів: International Scientific Conference. Trend and Prospects for the Development of Science and Education: Proceedings. 2024. Oxford, United Kingdom. С. 80-83.

Інші видання в Україні

38. Вей Лімін. Формування сучасної вокальної культури України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: щоквартальний наук. журнал. К.: ІДЕЯ ПРИНТ, 2018. № 4. 387 с. С. 151-155.

39. Вей Лімін. Особливості формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: Методичні рекомендації, 2 вип. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 58 с.

40. Вей Лімін. Вокальна культура викладачів музичного мистецтва: інтеграція досвіду Китаю та України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: щоквартальний наук. журнал. К.: ІДЕЯ ПРИНТ, 2019. № 1. 459 с. С. 304-307.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	28
ВСТУП	31
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	41
1.1. Самореалізація студентів факультетів мистецтв як психолого-педагогічна проблема	41
1.2. Прогресивні ідеї вітчизняного досвіду самореалізації вчителів музичного мистецтва	54
1.3. Основні фактори творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва	68
1.4. Провідні наукові підходи до визначення сутності та змісту творчої самореалізації у мистецькій освіті	80
Висновки до першого розділу	96
Перелік використаних джерел	99
РОЗДІЛ II. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	110
2.1. Основні принципові положення творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва	110
2.2. Особливості творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв з позиції інтенціонально-рефлексивного підходу	128
2.3. Процесуально-функціональний аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у художньо-музичній діяльності	141

2.4. Освітньо-виховний вплив мистецьких дисциплін як умова побудови ефективною концептуальною моделі творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв	156
Висновки до другого розділу	166
Перелік використаних джерел	171
РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	184
3.1. Обґрунтування змісту компонентної структури творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв	184
3.2. Критеріальний аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва	196
3.3. Педагогічні умови оптимізації формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв	229
3.4. Поетапна методика технологізації процесу творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва	235
Висновки до третього розділу	246
Перелік використаних джерел	250
РОЗДІЛ IV. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	263
4.1. Діагностика сформованості здатності студентів факультетів мистецтв до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового навчання	263
4.2. Формування пізнавально-мотиваційного та гностично-цільового структурних компонентів здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва	298
4.3. Комплексно-моделюючий етап формування здатності студентів факультетів мистецтв до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового навчання ...	315

4.4. Формування технологічно-проективного та творчо-орієнтованого компонентів здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва	343
Висновки до четвертого розділу	391
Перелік використаних джерел	394
ВИСНОВКИ	400
ДОДАТКИ	411

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Розвиток сучасної освіти в високорозвинених країнах світу орієнтується на європейські стандарти підготовки висококваліфікованих конкурентноздатних фахівців, у зв'язку з чим особливу актуальність набуває досвід професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти в різних країнах світу загалом, і вокально-хорова підготовка магістрантів факультетів мистецтв, зокрема. Загальновідомо, що вокально-хорове навчання є одним з основних виконавських і практичних дисциплін професійного циклу в процесі підготовки майбутніх фахівців, керівників творчих колективів.

Саме тому спрямованість фахової підготовки майбутніх фахівців на творчу самореалізацію відповідає сучасним вимогам українського суспільства щодо формування особистості вчителя музичного мистецтва, здатного до практичних кроків у справі відродження духовності українського народу, формування духовної культури в підростаючого покоління, збереження національної ідентичності в царинах музичної культури, педагогічної освіти та науки. Одним із дієвих інструментів виконання означених вимог є цілеспрямоване формування здатності студентів факультетів мистецтв вищих музично-педагогічних навчальних закладів до творчої самореалізації, що засвідчує актуальність теми дослідження.

Сучасний вчитель повинен бути здатним не лише до репродуктивної діяльності, але й до прийняття нестандартних рішень, прагнути до постійного саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, творчості. Саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва, який є інтегративним творчим процесом свідомого особистісного становлення, сприяє формуванню здатності до творчої самореалізації, що становить усвідомлений процес та осмислений

результат розкриття творчого потенціалу, актуалізації здібностей і можливостей особистості в прагненні самоідентифікувати себе в процесі фахової діяльності.

Зусилля вчених зосереджено на віднайдені нових шляхів розвитку підготовки вчителів у галузі музичного мистецтва. Водночас пошук нового не завжди спирається на рефлексивне осмислення, критичний розгляд досягнутого в мистецькій освіті. Однобічна установка на знаходження нових тенденцій без урахування вже досягнутого не може забезпечити ґрунтовних висновків. Через те в центрі нашої уваги постало завдання – виявити проблеми фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва педагогічних університетів і намітити шляхи їх подолання.

Обмежено розглянуто теоретичні та практичні засади орієнтації магістрантів на викладацьку діяльність (викладач вокалу, викладач диригентсько-хорових дисциплін, викладач спеціального інструменту, тощо) та на науково-дослідницьку діяльність (скорочено години на підготовку магістерської роботи), страждає результативність наукових висновків. Підвищення вимог до магістерських досліджень співіснує із невідпрацьованістю критеріїв їх якості. Необхідно надавати аргументовану оцінку таких вад магістерських робіт, як відсутність новизни, звертання до дослідження проблем, що вже достатньо опрацьовані, слабкість теоретичного обґрунтування висновків тощо. На основі науково-дослідної рефлексії важливо усвідомити, визначити науково-перспективні потреби розвитку педагогіки мистецтва.

В умовах сьогодення, в умовах воєнної агресії Росії все більший розвиток одержують нові освітні технології, засновані на ефективному використанні в навчальному процесі ЗВО сучасних засобів і методів передачі знань. Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення якості навчального процесу. Змінюється сама суть освіти. Велика роль надається методам активного пізнання та самоосвіти навчання (Лист МОН України від

07.03.2022 №1/3378-22 «Про практику застосування трудового законодавства у галузі освіти і науки під час дії правового режиму воєнного стану»).

Одна з головних проблем запровадження інноваційного навчання, в тому числі й на магістерському рівні – вибір оптимального співвідношення найкращих традицій існуючої освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та інструментарію інформаційно-комунікативних технологій. Один із напрямів, шляхів – шукати можливості співіснування різних форм підготовки магістрантів до професійної діяльності. Означені форми мають торкатись і організаційних питань і питань змісту навчання. Як свідчить практика і ряд досліджень, тенденція навчання чітко розвивається в напрямку змішаного навчання, як процесу, що створює комфортне освітнє інформаційне середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію.

Проблема творчої самореалізації набуває ще більшої актуальності, коли йдеться про особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже саме він забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації, сприяє вихованню особистості, здатної творчо й цілісно підходити до розв'язання завдань соціального та професійного змісту. Саме творча самореалізація та самовдосконалення може сприяти приходу в систему мистецької освіти мотивованих, зацікавлених у власній справі фахівців, а також забезпечити успішність входження майбутнього вчителя музичного мистецтва у світ діалогової педагогічної діяльності й взаємовідносин.

Проблему творчої самореалізації особистості розглянуто в багатьох працях з екзистенціально-гуманістичної філософії (В.Андрущенко, Г.Волинка, А.Камю, В.Лутай, Ж.Сартр, В.Шинкарук та ін.); гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт та ін.); у наукових роботах відомих психологів і педагогів (А.Алексюк, О.Баришева, І.Бех, Г.Волинка, Г.Волкова, І.Демакова, Г.Костюк, О.Киричук, В.Клочко, А.Ковальова, Л.Коростильова, Л.Левченко, Л.Левчук, Н.Макаренко, О.Матвієнко, В.Муляр, М.Недашківська, В.Радул, П.Сенж,

С.Сисоєва, В.Сухомлинський, Є.Федосенко, Г.Чернявська та ін.). У дослідженнях цих науковців зосереджено увагу на умовах формування таких важливих складників творчої самореалізації майбутніх фахівців, як активність, самостійність, ініціативність, пізнавальний інтерес, творчі здібності, самовдосконалення, тощо.

Розглядаючи творчу самореалізацію як «самість», тобто направленість на суб'єкта навчання у свідомо-активній діяльності, що спрямована на постійний розвиток особистості (В.Вакуленко, Н.Гузій, К.Завалко, Є.Коваленко, Г.Костюк, С.Мельничук, С.Мусатов, О.Отич та ін.), слід підкреслити взаємодію означеного феномена з процесами творення себе, стосовно ціннісного відношення, як суб'єкта творчості до реалізації власного потенціалу. Доречно зазначити, що в загальнопедагогічному аспекті категорія самореалізація майбутнього вчителя розглядається вченими у взаємозв'язку з його особистісним та професійним розвитком, формуванням педагогічної творчості та майстерності (І.Бех, Н.Гузій, І.Зязюн, О.Киричук, Н.Кічук, А.Маслоу, В.Семиченко, С.Сисоєва, Т.Танько та ін.). Проблемою розробки сутнісних характеристик самовдосконалення майбутніх учителів опікувалися Ю.Афанасьєв, Н.Бібік, Б.Вульфів, К.Завалко, А.Зайцева, Ю.Калугін, В.Орлов, О.Прокопова, Н.Сегеда, П.Харченко та ін. Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності розглядали А.Болгарський, О.Єременко, Н.Гуральник, Л.Коваль, А.Козир, О.Кузнецова, Л.Куненко, В.Лабунець, Л.Масол, О.Михайліченко, І.Мостова, С.Науменко, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Паньків, Т.Пляченко, Г.Побережна, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Теплова, М.Ткач, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.

Аналіз робіт свідчить про наявність наукового підґрунтя для формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовдосконалення у процесі фахового навчання (А.Авдієвський, А.Болгарський, О.Єременко, К.Завалко, А.Зайцева, М.Канерштейн, М.Колесса,

О.Олексюк, Г.Падалка, А.Пазовський, К.Пігров, К.Птиця, О.Рудницька та ін.) та розробки методик вокально-хорового навчання майбутніх фахівців (В.Антонюк, А.Болгарський, Д.Бондаренко, І.Гавран, Н.Голубицька, Н.Гребенюк, І.Коваленко, П.Ковалик, А.Козир, О.Коренюк, А.Лашенко, А.Мартинюк, Т.Смирнова, І.Топчієва, В.Федоришин, Л.Хлебнікова, О.Хоружа, Д.Юник та ін.). Водночас теорія та методика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі співацької діяльності як цілісна організаційно-методична система не була предметом дослідження у музично-педагогічній освіті.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методичну систему, прийоми й засоби творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності.

Об'єкт дослідження – процес вокально-хорової підготовки магістрантів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі мистецької освіти України.

Предмет дослідження – методична система творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності.

Завдання дослідження:

- вивчити стан та уточнити зміст досліджуваної проблеми на теоретичному та практичному рівнях;
- дослідити основні підходи до розв'язання проблеми творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності;
- обґрунтувати основні принципові положення творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання;
- провести процесуально-функціональний аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності;
- розробити компонентну структуру, критерії, показники та схарактеризувати рівні здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності;
- обґрунтувати педагогічні умови здатності до творчої самореалізації

магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання;

- розробити концептуальну модель і поетапну методику формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності та експериментально перевірити їх ефективність.

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

- аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх фахівців у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв'язання проблеми;

- системно-структурний – для виявлення компонентної структури творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у системі вищої музично-педагогічної освіти;

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

- моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі співацького навчання, що відображає взаємозв'язки між елементами досліджуваного феномена;

- спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній роботі;

- оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності;

- експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методичної системи формування здатності магістрантів

музичного мистецтва до творчої самореалізації в процесі вокально-хорового навчання;

- екстраполяції – для поширення висновків дослідно-експериментальної роботи щодо оптимізації формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у співацькій діяльності;

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

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

Уперше: окреслено сутність, зміст і компонентну структуру творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання;

- визначено критерії, показники і рівні сформованості означеного феномена;

- розроблено методичну систему, прийоми, засоби підготовки магістранта музичного мистецтва, здатного до творчої самореалізації у власній музично-педагогічній діяльності, результатом упровадження якої є успішність їхньої майбутньої музично-педагогічної діяльності;

- виявлено динаміку, зміст і послідовність етапів формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового навчання;

- удосконалено способи самоосвіти у вокально-хоровій діяльності магістрантів музичного мистецтва;

- отримали подальший розвиток науково-педагогічні положення щодо збалансованого використання активних форм і методів вокально-хорового навчання на основі інноваційних технологій; діагностичні методики визначення здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, розробка принципів й засобів формування їх здатності до творчої самореалізації у педагогічному процесі вищої школи мистецької освіти, визначення шляхів оптимізації вокально-хорового навчання.

Практичне значення дослідження. Основні теоретичні положення дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал на факультетах мистецтв у курсах: «Методика музичної освіти», «Практикум з вивчення вокально-хорових дисциплін», «Методика викладання постановки голосу» тощо; у процесі індивідуальних вокально-хорових занять для магістрантів музичного мистецтва, колективного музикування, педагогічної практики студентів, тощо. Систематизація музично-педагогічних та інтерактивних знань, навичок, умінь, одержаних на факультетах мистецтв педагогічних університетів, дозволяють інтегрувати їх в освітнє середовище Китаю з урахуванням національних, ментальних, освітніх та культурних особливостей.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка довідка № 157 від 23.10.2023 р.), факультету культури і мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 10/112 від 28.10.2023 р.), Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 645/12 від 25.10.2023 р.), Сумського державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (довідка №449 від 07.02. 2022 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-21-344 від 01.06.2021).

Особистий внесок здобувача. Представлені у дисертації наукові положення одержані дисертанткою самостійно. У працях, опублікованих у

співавторстві, дисертантці належать:

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні і методичні положення представленої дисертаційної роботи пройшли апробацію на I-V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (м. Київ, 2017-2021 рр.), VII Міжнародній науково-практичній конференції «Україна. Європа. Світ. Історія та імена в культурно-мистецьких рефлексіях» (м. Київ, 2023), X International Scientific and Practical Conference Challenges and problems of modern science (м. Лондон, 2023), Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Траєкторія розвитку життєвих перспектив особистості в умовах сучасного освітнього простору» (м. Суми, 2021). Обговорення результатів дисертаційного дослідження здійснювалось у 2017-2023 роках на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Матеріали дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми: «Формування вокальної культури майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України», захищеною в 2011 році, у тексті докторської дисертації не використовувались.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено у 38 публікаціях (33 - одноосібні), серед яких 3 статті у наукових періодичних виданнях, проіндексованих наукометричною базою Scopus; 1 стаття у науковому періодичному виданні, наукометричною базою Web of Science; 19 статей у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України; 1 одноосібна монографія; 2 розділи у 2 колективних монографіях; 1 методичні рекомендації; 3 статті у зарубіжних наукових виданнях; 8 публікацій апробаційного характеру.

Структура дисертації зумовлена логікою наукового пошуку і складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, чотирьох розділів,

висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 457 сторінок, з них 389 – основного тексту. Робота містить 10 рисунків і 23 таблиці.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Самореалізація студентів факультетів мистецтв як психолого-педагогічна проблема

На сучасному етапі активної модернізації системи національної освіти всіх рівнів загалом і мистецької освіти зокрема, проблема творчої самореалізації вчителя у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва набуває пріоритетного значення. Основні напрямки, орієнтири та цілі розвитку мистецької освіти відображено у Законі України «Про вищу освіту» [28], в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, в Державній національній програмі «Україна XXI століття» та ін. Сучасна освітня політика передбачає підготовку нової генерації музично-педагогічних кадрів у контексті творчого підходу, що є трендом означених нормативних актів, підвищення фахового рівня майбутніх фахівців на базі формування їхнього інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої національної цінності, відтворення культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків, побудову освіти в Україні на гуманістичних засадах.

З цієї позиції формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва є актуальним і своєчасним. Проблема самореалізації особистості, здатної до самостійної регуляції власної життєдіяльності, є свідомим, за власною ініціативою, втіленням своїх творчих можливостей у соціально-активній діяльності. Шлях до вирішення даної проблеми лежить через визначення теоретико-методологічних засад саморегулювання особистості у

життєдіяльності, визначенні сутності та змісту здатності до самореалізації, що спонукає особистісну потребу в самовираженні, спрямованість на самопізнання і професійне самовдосконалення.

На проблемі самореалізації особистості, її творчого розвитку та реалізації потенційних сил концентрувалася увага протягом усієї історії людства. Так, ще Аристотель, Геракліт, Конфуцій, Платон, Протагор, Сократ та ін., звертаючись до проблеми розвитку та становлення особистості, підкреслювали значення її самоздійснення в практичній діяльності, тобто необхідності відповідати заданому стандарту, не відступаючи від усталених суспільних норм. Філософи Стародавньої Греції підкреслювали значення споконвічного пошуку себе як індивідуальної, неповторної та унікальної особистості. Учені стверджували, що людина за своєю природою є творцем, що активно прагне до саморозвитку, самопрезентації й ініціативного ствердження в практичній діяльності. Адже прагнення особистості реалізувати себе у власній творчості й утвердитись на практиці є унікальною можливістю кожної особистості [29].

Розвиваючи ідею космоцентризму Платон особливого значення надавав творчому розвитку особистості, її самовдосконаленню. Учений підкреслював, що творче мистецтво є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше ще не було. Адже усе, що викликає перехід з небуття в буття, є творчістю, отже, створення будь-яких мистецьких творів чи мистецьких ремесел можна назвати творчістю, а всіх авторів – їх творцями [29]. Велику увагу Платон приділяв пізнанню як основній потребі особистості та підкреслював важливість переходу з рівня чуттєвого знання, що властиве людині від природи, до рівня наукового знання, яке єдине розкриває істину і, таким чином, сприяє особистісному зростанню [29].

Аналізуючи поняття самореалізація варто підкреслити значення його складових, а саме самості, що підкреслює звернення на себе та «реалізації», яка означає виконувати, здійснювати. У філософському словнику самореалізацію

визначено як «збалансоване й гармонійне поєднання» всіх аспектів особистості; розвиток генетичних та особистісних можливостей [80, 597].

На думку науковців (А.Алексюк, Б.Андрієвський, Г.Балл, О.Баришева, І.Бех, Г.Волинка, О.Киричук, В.Клочко, Л.Коростильова, Л.Левченко, Л.Левчук, Н.Макаренко, В.Малахов, А.Маслоу, В.Муляр, М.Недашківська, О.Олексюк, І.Підласий, Є.Проворова, В.Радул, П.Сенж, С.Сисоєва, В.Сухомлинський, О.Теплова, Є.Федосенко, Р.Цокур, Г.Чернявська та ін.) [2; 6; 7; 9; 16; 32; 33; 37; 42; 44; 48; 49; 51; 60; 64; 73; 75; 77; 78; 83; 94; 101; 102; 107; 109; 111] самореалізація особистості є одним із основних елементів її саморозвитку, що розкриває внутрішню сутність людської природи. Як один із основних структурних складових саморозвитку вона передбачає постановку мети, оволодіння способами її досягнення й реалізацію задуманого, тобто самореалізація є свідомим виконавсько-результативний процес саморозвитку особистості з внутрішніми й зовнішніми його проявами.

В.Сухомлинський, акцентуючи увагу на цінності людської особистості, її індивідуальності, неповторності внутрішнього світу вважав, що людина повинна бути соціально активною, сміливо заявляти про себе. Самореалізація полягає в прояві найповнішої життєвої позиції, і якщо людина в якійсь сфері не стала господарем, якщо вона не стверджує себе в практичній діяльності, не переживає власної гідності творця, якщо не йде з гордо піднятою головою вона не зможе себе повністю реалізувати [75, 448]. Самореалізацію особистості можна порівняти з ієрархічними освітніми «сходінками», якими людина поступово піднімається до все вищих освітніх результатів, адже сенс людського життя полягає в найповнішій життєвій самореалізації.

Узагальнюючи завдання націлені на найбільш повну самореалізацію особистості, які полягають в організації та проведенні професійно-орієнтувальної та фахово-консультативної роботи у навчальному закладі, доцільно виокремити основні, а саме:

- проведення поточного та підсумкового контролю досягнутих результатів освітнього процесу на основі чітких критеріїв якості знань та ефективності самореалізації особистості на кожному етапі навчальної діяльності;

- визначення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку особистості з врахуванням індивідуальних відмінностей;

- внесення необхідних коректив у педагогічний процес із врахуванням індивідуальних життєвих пріоритетів, інтересів та поведінкових установок кожного учня.

Підкреслюючи важливість самореалізації в розвитку особистості протягом всього життя, В.Федоришин визначає цей важливий феномен як найвищу стадію розвитку зрілої людської особистості, зазначаючи, що здійснення самореалізації можливе лише коли самопізнання власних здібностей досягло високого акмеологічного рівня, коли сформовано «Я-концепцію» й свідомо вироблена особистісна готовність до забезпечення сукупності необхідних для самореалізації умов [79].

Основним мотивом прояву самостійності О.Олексюк вважала самовдосконалення, самоактуалізацію та самореалізацію. При чому самоактуалізація повинна бути не егоцентричною, а істинною, яка сприяє самоактуалізації інших та акцентує увагу на відповідальності за свої вчинки, вирішення не лише власних нагальних питань, а й основних ідей сучасності. Одним із основних принципів педагогіки учена вважав принцип творчої самодіяльності, адже в педагогічному процесі необхідно ефективно розвивати в учнів активність і самостійність, творчий підхід та ініціативу, що визначають шлях самореалізації. Оскільки, на думку вченої, творча діяльність є самостійною, то саме в цій якості вона стає найважливішою умовою самореалізації особистості у практичній діяльності [51, 107].

На думку В.Орлова, розглядати професійний саморозвиток особистості доцільно з позиції самовизначення, самовираження та самореалізації. Вчений

стверджує, що саме на стадії самореалізації співвідношення знань про себе відбувається у рамках «Я» і вищого творчого «Я», адже саме на стадії самореалізації формується життєва філософія людини в цілому, особистісна суспільна цінність, усвідомлюється сенс життя. Лише за таких умов учитель музичного мистецтва досягає професійної майстерності, стає гармонійно розвиненою особистістю, творчо самореалізує [52,108].

Самореалізація особистості неможлива без вольової діяльності, стверджує І.Бех, зазначаючи, що самореалізація забезпечує досягнення поставлених нею цілей та здійснення суспільно значущих вчинків та дій. Розглядаючи процес самореалізації особистості через призму особистісно-зорієнтованого підходу вчений зазначає, що лише сильна, цільова воля спроможна сформувати людину з прагненням активної, цілеспрямованої, свідомої, творчої діяльності. Саме переживаючи цей вольовий процес особистість утверджується в думці, що вона є творцем власної долі, тим самим змінюючи самого себе й перебудовуючи навколишнє суспільне середовище. Підкреслюючи значущість природного прагнення до особистісного зростання, І.Бех указує на необхідність визначення оптимальної власної програми самореалізації, побудови особистісної траєкторії розвитку, беручи до уваги її генетичні та соціальні реалії [9, 12].

Через призму самовираження, самоствердження та самоактуалізація розглядав професійну самореалізацію студентів педагогічних навчальних закладів О.Киричук, який визначав самореалізацію як процес «об'єктивації особистістю власних соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатність створювати нові можливості для власного розвитку в процесі взаємодії з навколишнім світом» [32, 28]. Стверджуючи, що самореалізація сприяє впровадженню інноваційних навчальних форм роботи, вчений акцентував увагу на тому, що когнітивним підґрунтям розвитку самореалізації майбутнього вчителя є самопізнання, самооцінка, самоактуалізація, самовизначення, які проявляються в різних видах професійної діяльності та впливають на їх загальну

поведінку та вчинки.

На думку В.Радула, визначати самореалізацію особистості необхідно як процес, у якому передбачено усвідомлення людиною того, чим вона володіє, і чого вона хотіла би досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплений у визнанні цих досягнень іншими [64, 40]. Вчений стверджує, що важливою умовою вибору ефективної стратегії розвитку здатності до самореалізації, є гармонічне поєднання блоків, які дозволяють створити особистісні характеристики, а саме: «хочу», «можу», «потрібно». У своїх дослідженнях В.Радул визначає, що інтегративним показником інтенсивності розвитку соціальної зрілості може бути саме ступінь самореалізації, що характеризує життєдіяльність конкретного вчителя щодо його збагачення суспільно значущими результатами та більшої чи меншої узгодженості всіх рівнів соціальної зрілості [64, 17-19].

Самореалізація, за визначенням Л.Левченко, є свідомим процесом розгортання та зростання сутнісних сил особистості, її творчих можливостей, здібностей, умінь, мотивів, потреб, життєвих цінностей, тощо. Розв'язання суперечностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» на думку автора, сприяє вирішенню проблеми ефективної самореалізації особистості [37]. Учена зазначає, що саме самореалізація становить здійснення можливостей оптимального розвитку особистості за допомогою власних зусиль, співтворчості у процесі взаємодії з іншими людьми (ближнім і дальнім оточенням), соціумом та світом загалом. Учена визначає самореалізацію як інтегральний показник, за допомогою якого можливе здійснення цілісної, усебічної життєдіяльності особистості [37, 4].

Визначаючи самореалізацію як індивідуальний процес реалізації здібностей, знань, потреб, умінь, емоцій, здібностей, волі особистості завдяки індивідуальному практичному упредметненню, В.Муляр розглядає цей феномен як єдину систему елементів (способів, детермінант), що поєднує в собі

технологічний та діяльнісний аспекти [48]. При чому, технологічний аспект передбачає аналіз соціальної активності, творчості, життєтворчості та культури як універсального засобу самореалізації, а діяльнісний виокремлює потреби, цілі, інтереси та ідеали особистості, її мотивацію та соціальну детермінацію у процесі практичного самовизначення.

На думку А.Зайцевої, розглядати питання педагогічних умов самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно у щільній взаємодії з процесами творення себе, стосовно ціннісного відношення, як суб'єкта творчості до реалізації власного потенціалу. Учена наголошує на тому, що творча діяльність у цьому сенсі є самодіяльністю, що охоплює «самореалізацію особистості у процесі творення матеріальних і духовних цінностей, навчання і виховання й розширює межі реалізації унікальних потенцій індивіда у певному виді діяльності. Тому між творчим процесом і реалізацією здібностей людини в суспільно-значимій діяльності, яка набуває характеру самореалізації, існує прямий зв'язок. Якщо потяг до творчої діяльності є внутрішньою потребою особистості, діяльність її у цьому випадку набуває якостей самодіяльності, а реалізація здібностей індивіда у певному виді діяльності набуває статусу самореалізації» [26, 324].

Обґрунтовуючи складність процесу самореалізації, М.Недашківська висвітлює індивідуальну самореалізацію як цілісний життєтворчий процес, обумовлений культурно-історичним контекстом. У структурній побудові самореалізації особистості вчена виокремлює: когнітивні (самопізнання, самосвідомість, самовизначення); керуючі (самоконтроль, самооцінка, саморегуляція); комплексні, інтегральні процеси становлення особистості (саморозвиток, самоактуалізація, самовиховання). Найважливішими умовами самореалізації М.Недашківська визначає свідому постановку особистістю основної мети власної діяльності й знаходження індивідуально значущих цілей [49, 56].

Розглядаючи проблему творчої самореалізації особистості як поліфункціональне явище в педагогічній реальності, С.Сисоева акцентує увагу на значимості свідомого творчого самоствердження в процесі здійснення ефективної діяльності, адже самореалізація – це життєтворчість, самоствердження в роботі, продуктивність у власному житті [73, 15]. Учена розглядає самореалізацію як практичну реалізацію особистістю її задатків, здібностей, обдарувань, здатності до активного здійснення соціальної діяльності, з користю для особистісного розвитку, для колективу і суспільства [73].

У зарубіжній психології та педагогіці проблему самореалізації особистості розробляли А.Адлер, Д.Дьюї, А.Маслоу, К.Роджерс, П.Сенж, С.Френе, Е.Фромм, М.Фулан, К.Юнг та ін. [20; 44; 81; 82; 94; 97; 101; 102; 104; 105; 106; 107; 109; 111]. У працях К.Юнга первісно закладено прагнення до духовного розвитку й найповнішої реалізації власного потенціалу протягом життя. На думку К.Юнга, самореалізація може проходити у декілька етапів. Так у першій половині життя особистість намагається створити власну ідентичність («Я»), тим самим відділяючись від суспільства, а у другій половині прагне стати частиною людського роду. Учений стверджував, що кінцева мета самопізнання й самореалізації – пізнання духовного досвіду через створення та реалізації власної траєкторії розвитку [109].

Самореалізацію як вроджену якість особистості визначає К.Роджерс. Розглядаючи з позиції самоактуалізації особистості процес самореалізації, вчений конкретизує її як постійну потребу в реалізації власного потенціалу. Основним мотивом особистісного зростання людини, здатної до самореалізації є актуалізація власного «Я» тобто «Я-концепція». Розуміючи «Я-концепцію» як відносно стійку, в більшій чи меншій мірі усвідомлену систему уявлень особистості про себе, К.Роджерс розглядає її як гештальт, що складається зі сприйняття себе та своїх стосунків з іншими людьми, а також із власних

цінностей. Керуючись «Я-концепцією» особистість будує свою взаємодію з іншими людьми і виробляє ставлення до себе. Основоположним у працях К.Роджерса є твердження про те, що «Я-концепція» містить «Я- реальне» як усвідомлення себе самого та уявлення про те, якою би людина хотіла бути «Я-ідеальне». Оцінюючи власний досвід, особистість пізнає себе, і незважаючи на те, що з набуттям досвіду людина постійно змінюється, воно завжди зберігає якості цілісного гештальту, адже уявлення людини про себе залишається відносно стійким [105, 409].

Розглядаючи проблему самореалізації особистості К.Роджерс провідним мотивом у житті визначає самоактуалізацію як одне з найважливіших джерел життєвої енергії. Саме самоактуалізація сприяє максимальному виявленню здібностей особистості з метою їх розвитку та збереження. Учений характеризує особистісний процес реалізації як осмислений, самостійно ініційований, спрямований на засвоєння життєвих сенсів як важливих елементів особистісного досвіду. Основним завданням підготовки майбутнього вчителя в контексті його самореалізації є не трансляція інформації, а стимулювання й активізація осмисленого самостійного навчання. К.Роджерс підкреслював, що найпродуктивнішою моделлю навчання є досвід стимуляції. «Учні, які знаходяться у реальному контакті з життєвими проблемами, хочуть вчитися, хочуть зростати», вони будуть обов'язково створювати нове, тим самим самореалізуватись [105].

М.Фулан розглядає оптимізацію освітніх реформ саме через призму підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, найповнішого виявлення його творчого потенціалу на практиці. Учений стверджує, що для досягнення самореалізації найвищого рівня, необхідно повністю використовувати здібності й закладений потенціал особистості, що відповідає внутрішнім тенденціям її розвитку та самодетермінації. Водночас М.Фулан акцентує увагу на тому, що самореалізація в професійній діяльності іноді

здійснюється не повністю, оскільки особистість не завжди замислюється про можливість власного потенціалу, свої не розкриті здібності та здатності, й тому не прагнуть до самовдосконалення [81].

На думку Е.Фромма, для майбутнього фахівця нагальною є потреба в самоактуалізації, в реалізації власних здібностей і творчих потенцій. Розглядаючи процес самореалізації особистості, вчений наближається до позиції А.Адлера про те, що цей феномен має соціально детермінований характер. У цьому ракурсі розглядаючи процес самореалізації особистості, Е.Фромм виокремлює продуктивну самореалізацію, тобто прагнення особистості стати такою, якою вона може бути досягнувши найвищих вершин власного потенціалу. Учений розглядає самореалізацію як цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх протиріч процес, що виступає як установка по відношенню до себе самого. При цьому Е.Фромм акцентує увагу на сугестивному впливі, що справляє на особистість соціальне середовище. Адже самореалізація, на думку вченого, є екзистенціальною потребою – «психічним станом, вічним і незмінним у його основі» [107].

Проблему самореалізації особистості достатньо широко представлено в дослідженнях А.Маслоу, який позиціонує її як найвищий рівень потреби людини, процесом усвідомленої, цілеспрямованої об'єктивації її сутнісних сил у діяльності. Учений розглядає процес самореалізації особистості через призму самоактуалізації, тобто бажання людини показати себе такою, якою вона може бути за сприятливих умов. А.Маслоу стверджує, що процесу самореалізації особистості часто заважають її сумніви, які перешкоджають самоактуалізації. Коли людина прагне досягнення успіху, вона повинна подолати сумніви й сміливо себе вдосконалювати [101]. Центральною ланкою наукової теорії А.Маслоу є концепція самореалізації та самоактуалізації, в якій саме творчість розглядається універсальною особистісною функцією, яка властива всім людям від народження. На думку вченого, у результаті «окультурення» переважна

більшість людей цю якість втрачає, але особистість здатна її відновлювати, якщо постійно взаємодіятиме з людьми, хто зберіг здатність творити [102, 81].

Отже, основні визначення поняття «самореалізація особистості» та її складників відображено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Основні підходи до визначення поняття «самореалізація особистості»

Визначення поняття	Автор, джерело
Прагнення до саморозвитку, повноцінне розкриття особистісного, унікального «Я». Постійне самопізнання та ініціативне ствердження власної етико-пізнавальної позиції в практичній діяльності.	Сократ [110]
Самореалізація особистості відбувається завдяки переходу з рівня чуттєвого знання, що властиве людині від природи, до рівня наукового знання, яке єдине розкриває істину і сприяє особистісному зростанню	Платон [29]
Самореалізації особистості є провідним мотивом у житті, це одне з найважливіших джерел життєвої енергії. Саме самоактуалізація сприяє максимальному виявленню здібностей особистості з метою їх розвитку та збереження. Самореалізація є осмисленим, самостійно ініційованим процесом, спрямованим на засвоєння життєвих сенсів як важливих елементів особистісного досвіду. Основним завданням підготовки майбутнього вчителя в контексті самореалізації є не трансляція інформації, а стимулювання й активізація осмисленого самостійного навчання.	К. Роджерс [104]
Самореалізація відбувається за рахунок становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності, сутності і смислу її діяльності, на	В.Сухомлинський [75]

<p>яких формується мета, потреба у самовираженні, спрямованість на самопізнання і професійне самовдосконалення</p>	
<p>Життєва самореалізація полягає в найповнішому прагненню до самоосвіти до постійного самовдосконалення. Кінцева мета самопізнання й самореалізації – пізнання духовного досвіду через створення та реалізації власної траєкторії розвитку.</p>	<p>К.Юнг [109]</p>
<p>Цілісний, свідомий виконавсько-результативний процес саморозвитку особистості з внутрішніми й зовнішніми проявами, шлях до досягнення найвищих вершин власного потенціалу</p>	<p>Е.Фромм [107]</p>
<p>Самореалізація є поліфункціональним явищем у педагогічній реальності, що сприяє життєтворчості, самоствердженню у діяльності, продуктивності у власному житті</p>	<p>С.Сисоева [73]</p>
<p>Самореалізація є формою відображення поетапного забезпечення умов реалізації духовних потреб, поглиблення особистісного та професійного досвіду на основі рефлексивних дій. Вона сприяє мистецькому здійсненню творчих задумів на основі самонавчання і самовиховання, як систематичної і свідомої особистісної діяльності.</p>	<p>О.Рудницька [67]</p>
<p>Самореалізація є свідомим процесом розгортання та зростання сутнісних сил особистості, її творчих можливостей, здібностей, умінь, мотивів, потреб, життєвих цінностей, тощо. Розв'язання суперечностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» сприяє вирішенню проблеми ефективної самореалізації особистості.</p>	<p>Л.Левченко [37]</p>
<p>Самореалізація є інтегральним показником, за допомогою якого можливе здійснення цілісної,</p>	<p>А.Маслоу</p>

<p>усебічної життєдіяльності особистості. Самореалізація і самоактуалізація створює можливості для творчого розвитку особистості за допомогою власних зусиль, співтворчості у процесі взаємодії з іншими людьми, соціумом та світом загалом.</p>	[102]
<p>Самореалізація – це індивідуальний процес практичного втілення сутнісних сил особистості у практичній діяльності. Самореалізація сприяє розкриттю та реалізації здібностей, знань, потреб, умінь, емоцій, волі особистості завдяки індивідуальному практичному упередженню</p>	В.Муляр [48]
<p>Самореалізація є цілісним життєтворчим процесом, обумовленим культурно-історичним контекстом. Структурна побудова самореалізації містить: когнітивні (самопізнання, самосвідомість, самовизначення); керуючі (самоконтроль, самооцінка, саморегуляція); комплексні, інтегральні процеси становлення особистості (саморозвиток, самовиховання, самоактуалізація)</p>	П.Сенж [111]
<p>Для досягнення самореалізації найвищого рівня, необхідно повністю використовувати здібності й закладений потенціал особистості, що відповідає внутрішнім тенденціям її розвитку та самодетермінації. Самореалізація в професійній діяльності іноді здійснюється не повністю, оскільки особистість не завжди замислюється про можливості власного потенціалу, свої не розкриті здібності та здатності, й тому не прагнуть до самовдосконалення.</p>	М.Фулан [81]

Узагальнюючи позицію вчених, доцільно зазначити, що розробка проблеми самореалізації особистості є нагальною, особливо для мистецької освіти. Аналіз

робіт свідчить про наявність наукового підґрунтя для формування у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до самореалізації у процесі продуктивної діяльності (А.Болгарський, К.Завалко, А.Зайцева, П.Ковалик, А.Козир, О.Музальов, О.Олексюк, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Рудницька, Н.Самохіна, Н.Сегеда, О.Теплова, М.Ткач, Г.Хусаїнова та ін.) [47; 48; 50; 51; 66; 93; 98; 102; 122; 124; 125; 136; 146].

1.2. Прогресивні ідеї вітчизняного досвіду самореалізації студентів факультетів мистецтв

Реформування системи вищої освіти в Україні підпорядковане її інтегруванню у Європейський освітянський простір. Пошук нових шляхів для підвищення конкурентоздатності майбутніх фахівців у європейському й світовому освітньому середовищі відповідно нормативним документам (Закон України «Про вищу освіту» (2016 р.), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр.), визначають увагу держави до проблеми вищої освіти. Базові нормативні документи, що визначають та регулюють освітній процес як систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямовані на розвиток особистості шляхом застосування і формування її компетентностей. У Законі «Про вищу освіту» зазначено, що освітній процес характеризується як «інтелектуальна, діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [28].

Узагальнюючи матеріали міжнародних організацій ЮНЕСКО, Комітету з питань освіти Ради Європи, Організації Міжнародного співробітництва та

розвитку, Європейської Асоціації педагогічної освіти протягом останнього десятиріччя доцільно зазначити, що вони надають особливу увагу проблемам навчання та зростанню протягом всього життя, питанням кваліфікованої підготовки магістрантів. Вирішальну роль у реалізації завдань, поставлених у даних провідних нормативних освітніх документах, відіграє удосконалення освіти у вищій школі з метою формування творчих фахівців, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями і здатні до самостійно-креативної діяльності.

Однією з фундаментальних проблем в теорії і практиці музичної педагогіки є проблема реалізації виховного, розвивального, пізнавального впливу мистецтва на становлення особистості. Актуальними питаннями сучасної теорії і практики педагогіки мистецтва виступають такі, як дослідження можливостей мистецької діяльності в цілеспрямованому розвитку особистості, визначення умов мистецько-педагогічної підтримки цього процесу та висвітлення напрямів розробки технологічних підходів його здійснення як на бакалаврському, так і на магістерському рівні підготовки студентів факультетів мистецтв.

Доцільно зазначити, що поняття «компетентність» орієнтується на духовні структури особистості. Основою їхнього формування виступає поєднання знань, умінь і навичок з індивідуальним переживанням, емоційно-почуттєвим досвідом, зумовленого різноманітними життєвими ситуаціями. Аналіз наукового доробку дає підстави стверджувати, що формування фахової компетентності магістрантів відбувається на основі збалансованого розвитку напрямів професійної підготовки, взаємозв'язку музично-теоретичної і наукової інформованості та музично-виконавських і дослідницько-пошукових умінь, гнучкості та варіативності методичного забезпечення.

Зміст освіти магістрантів визначається нормативною і вибірковою частинами програми, яка розроблена з кожної спеціальності відповідно до Переліку спеціальностей, визначеного для освітньо-кваліфікаційного рівня

«магістр». Нормативна частина програми становить не менше 40 і не більше 60% загального обсягу навчального часу, передбаченого на підготовку майбутнього магістранта музичного мистецтва. Вибіркова частина програми визначається вищим навчальним закладом з урахуванням потреб замовника фахівців, наукових і творчих інтересів магістранта музичного мистецтва, його можливостями щодо оволодіння розділами суміжних освітніх програм, наукового потенціалу навчального закладу.

Специфіка мистецько-педагогічних закладів вищої освіти полягає в поєднанні культурно-освітньої, мистецько-фахової та наукової діяльності. Ця унікальність і дозволяє їм досліджувати формування мистецько-естетичних цінностей у студентів факультетів мистецтв, з урахуванням своєрідності подальшої професійної діяльності (вокально-хорової, інструментально-оркестрової, хореографічної, методико-педагогічної тощо).

Навчальні заклади мистецько-педагогічної освіти, завдяки розгалуженості, багатoproфільності фахового навчання, містять великі резерви для активізації спеціалізовано-профільних та інтегрованих процесів у систему магістерської підготовки. Аналіз науково-методологічної та методичної літератури з проблеми дослідження, а також практичний досвід підготовки майбутніх магістрантів музичного мистецтва дозволяє констатувати, що на сучасному етапі проблема модернізації всієї системи освіти актуалізується в цілому комплексі питань, які стосуються здійснення змістово-організаційних заходів та їх теоретико-концептуального супроводу.

На думку О.Єременко основна мета підготовки магістрантів музичного мистецтва - це отримання «якісно нової (за рівнем і характером) вищої освіти, яка вимагає не лише принципового переосмислення змістових аспектів і реального перегляду наукових і освітніх парадигм, але й застосування провідних технологій сучасного навчального процесу, обґрунтування яких базується на рівні бакалаврату як першого ступеня у підготовці спеціалістів і магістрів. Саме на

цьому рівні студенти оволодівають фундаментальними знаннями з гуманітарних, природознавчих, соціальних і загальнопрофесійних дисциплін, отримуючи професійно орієнтаційну підготовку за спрямуваннями, які охоплюють сфери науки, техніки і культури» [22].

Як приклад, наводимо підготовку магістрантів другого (магістерського) рівня вищої освіти «Музичне мистецтво» на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Освітньо-професійна програма у галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальність 025 Музичне мистецтво налаштована на формування майбутнього фахівця, здатного до широкого узагальнення набутих глибоких теоретичних знань, які базуються на концептуальних положеннях щодо розвитку музичної освіти та виконавства в Україні та світі, сучасних наукових досягненнях у галузі мистецької освіти та методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, критичної оцінки можливих шляхів оптимізації здобуття особистісних компетентностей та готовності до успішної виконавської вокально-хорової, інструментально-викладацької та творчо-проективної діяльності.

Згідно навчального плану підготовки магістра у галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальності 025 Музичне мистецтво, термін навчання 1 рік 10 місяців та галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 середня освіта (Музичне мистецтво), термін навчання 1 рік 10 місяців (НПУ імені М.П. Драгоманова, факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського, 2022р.) розглянуто питання впровадження спеціалізованих профільних підходів до музично-фахової підготовки магістрантів, а саме: у вибірковій частині дисциплін за вибором студентів представлено 11 дисциплін, які поглиблюють підготовку до подальшої професійної діяльності майбутнього фахівця (хорові студії, вокально-хорові ансамблі, оркестрові студії, інструментальні ансамблі, сучасні технології викладання музичних дисциплін, акмеологія мистецької освіти, психологія музичного виконавства, тощо).

Питання удосконалення професійної освіти достатньо широко розглядаються в сучасній науковій літературі. Філософські аспекти педагогіки вищої школи розкрито у працях В.Андрущенко, В.Лутая, М.Михальченко; проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців у вищій школі окреслюються у дослідженнях О.Антонової, І.Богданова, І.Зязюна, Й.Еветса, М.Євтух, Н.Кічук, З.Курлянд, А.Ліненко, В.Луговий, О.Матвієнко, А.Семенова, Р.Хмелюк, О.Цокур [30; 31; 34; 40; 57; 83]; формуванню компетентності майбутніх фахівців присвячені роботи А.Алексюк, В.Бондар, О.Дубасенюк, М.Мульдер, Т.Танько, В.Шепель; Ю.Афанасьєв, Г.Балл, Г.Падалка, О.Рудницька, С.Сисоєва, Х.Якобс [5; 6; 53; 54; 67; 73], які акцентують увагу на творчих засадах професійної підготовки майбутніх фахівців. Вітчизняна вища школа мистецької освіти має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх учителів до діяльності у сфері музичного мистецтва: А.Болгарський, О.Єременко, А.Зайцева, К.Завалко, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, Л.Паньків, Г.Побережна, Є.Проворова, О.Ростовський, М.Ткач, В. Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін. [21; 22; 24; 25; 26; 27; 36; 51; 52; 65; 86; 87].

Сьогодні активізувало дослідження присвячені тим чи іншим проблемам професійної підготовки магістрантів музично-педагогічного профілю. Так, у дослідженні О.Єременко розглядається основні аспекти підготовки магістрантів музичного мистецтва в педагогічних університетах; формуванню професійного потенціалу магістрантів в процесі підготовки у вищих навчальних закладах присвячена робота Р.Цокура; формування здатності до професійної самореалізації майбутніх магістрів музично-педагогічної освіти в інструментальному класі розглядає у своїй праці К.Сергєєва. Окремі аспекти, що стосуються шляхів удосконалення освітньо-професійних програм в магістратурі, висвітлено в роботах В.Сидоренко, М.Комісарова. Так, В. Сидоренко розглядає шляхи удосконалення багаторівневої структури в системі вищої педагогічної освіти та умови організації навчального процесу на магістерському рівні [72];

В.Радкевич визначає особливості ступеневої професійно-художньої освіти та напрямки її розвитку [63, 121-130]. Вивченню проблеми підготовки магістерських робіт присвячені дослідження Г.Падалки, І. П'ятницько-Позднякової; визначення умов формування здатності до професійного саморозвитку в майбутніх магістрів – роботи Р. Цокура [83].

Удосконалення магістерської підготовки, як зазначає В.Радкевич має забезпечувати «якісний добір майбутніх фахівців, істотно зменшити дублювання навчального матеріалу, розвантажити від надмірної описової документації, допомогти студентам раціонально використовувати час для саморозвитку» [63, 121].

Одним із елементів всебічно розвиненої, творчої особистості, якою повинні стати майбутні магістранти музичного мистецтва, постає їх поліхудожня ерудованість. Основне завдання поліхудожньої освіти – розвиток емоційно-чуттєвої сфери вихованців та удосконалення наданих їм природою вмій чути, бачити, відчувати, рухатися, спілкуватись. За визначенням Л.Масол, поліхудожнє виховання – це особистісно зорієнтоване планомірне долучення суб'єктів навчання до різних видів мистецтва у їх взаємодії, результатом якого є формування комплексу естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення [44].

Поліхудожній розвиток передбачає засвоєння одного виду мистецтва через долучення різних видів мистецтва, різних видів художнього мислення з опорою на художній образ, художньо-образну мову різних видів мистецтва, художні засоби виявлення, у тому числі ритм, музичність (мелодіку), структуру (конструкцію, композицію) та є обов'язковою умовою розвитку творчого потенціалу особистості. Отже, поліхудожня освіта – це навчання й виховання особистості у процесі комплексного впливу на неї предметами гуманітарно-

художнього циклу; це нові умови організації всього процесу навчання. На нашу думку, важливим компонентом у професійній підготовці магістрантів виступає вміння аналізувати специфіку взаємозв'язку між різнохарактерними художніми знаннями декількох видів мистецтва і формуванням загальнономистецького погляду на розуміння різних художніх явищ.

Процес поліхудожнього виховання особливо необхідний у період професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Фахівець поліхудожнього профілю оволодіває професійними (фаховими) компетентностями, готовий до розуміння механізмів інтеграції різних видів художньої діяльності на основі взаємодії мистецтв, що сприяє формуванню в нього світогляду, національного менталітету, пізнанню законів світової культури, тощо.

Водночас, аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, вивчення практичного досвіду організації навчального процесу на магістерському рівні дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними і прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишаються поза увагою проблеми аналізу теорії і практики, з'ясування суперечностей, що склались в мистецькій професійній освіті на магістерському рівні, визначення можливостей їх розв'язання.

Актуалізація проблеми фахової підготовки, формування фахових компетентностей майбутніх педагогів вищого освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» на факультетах мистецтв університетів мотивується необхідністю вирішення протиріч між провідними інноваційними пошуками у визначенні змісту і технології навчання у вищій школі й недостатнім їх усвідомленням та світоглядним, науковим і методичним забезпеченням.

Аналізуючи програмні результати навчання магістрантів музичного мистецтва констатуємо, що вони вимірюються як загальними компетентностями (наприклад: здатність виявляти, ставити та вирішувати проблему, здатність

використовувати інформаційні та комунікаційні технології, здатність до реалізації основних принципів мистецької освіти в практичній діяльності, здатність до абстрактного мислення. аналізу, синтезу, здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, здатність генерувати нові ідеї, проявляти креативність, здатність до особистісної взаємодії, здатність працювати автономно, здатність до розробки та впровадження психолого-педагогічного супроводу) так і спеціальними компетентностями.

До спеціальних компетентностей відносяться: здатність створювати, реалізовувати і висловлювати свої власні художні концепції, здатність застосовувати в практичній діяльності рефлексивні та творчі складові, здатність обирати та аналізувати, синтезувати художню інформацію та застосовувати її для теоретичної, виконавської, педагогічної інтерпретації, здатність аналізувати виконання музичних творів, здійснювати порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій, у тому числі з використанням радіо, телебачення, Інтернету, здатність взаємодіяти з аудиторією для донесення музичного матеріалу, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) під час публічного виступу та ін.

Окрім загальних і спеціальних (фахових) компетентностей програмні результати навчання вимірює *інтегральна* компетентність, яка забезпечує здатність розв'язувати складні завдання і проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі мистецького навчання, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій в теорії та методики музичної освіти і виконавстві. Ця компетентність також охоплює здатність до визначення та побудови особистісної траєкторії фахового розвитку магістрантів музичного мистецтва і вимагає більш широкого викладу. Зазначаємо, що компетентність визначається як інтегративна особистісна характеристика, що охоплює функціональну готовність до самостійного виконання певної діяльності та містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння,

навички, особистісні якості, досвід діяльності), які необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності.

Інтегральна компетентність базується на міжпредметних зв'язках змісту шкільного предмета «Музичне мистецтво» у ході професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже музичне мистецтво в тому або іншому ступені взаємозалежне з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою, кіно та ін. Такі жанри мистецтва, як опера й балет - завжди являють собою синтез (інтеграцію) множини мистецтв: музики, театру, дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, хореографії, літератури та ін. Якщо звернутися до ще більш ранніх епох (мистецтво античності або Давнього Сходу), то музикознавцями констатується споконвічна синкретичність, синтез багатьох видів мистецтва: музики, хореографії, літератури, образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, театру, цирку тощо.

У зв'язку із цим варто осмислити таку категорію, як міжпредметні зв'язки, що взаємозалежна з інтегративним підходом в освіті. На думку О.Ростовського, міжпредметні зв'язки відображають «комплексний підхід до виховання й навчання, дозволяють вичленувати як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язку між навчальними предметами» [65]. Доцільно зауважити, що специфіка міжпредметних зв'язків в предметах гуманітарного циклу визначаються загальними цілями освіти, що спрямована на музично-естетичне виховання учнів, особливості видів знань, відбитих у змісті гуманітарних предметів, і видів діяльності (художня, пізнавальна, мовна, образотворча, музична тощо), у які включаються учні при вивченні предмету «Музичне мистецтво».

Доречно зазначити, що міжпредметні зв'язки музики не просте механічне поєднання граней між окремими дисциплінами в рамках одного уроку. Інтенсивні процеси взаємопроникнення й інтеграції мистецьких дисциплін не

повинно привести до стирання або ослаблення їх специфіки, оскільки в кожній дисципліні залишається властивий лише їй предмет дослідження. Перевага наукового підходу до реалізації міжнаукових зв'язків полягає у перетворенні понять окремих дисциплін в універсальні для досягнення конкретних цілей і поставлених завдань.

Таким чином, під міжпредметними зв'язками ми розуміємо рефлексивне взаємопроникнення цілей, функцій, змістовних елементів, що містяться в навчальних дисциплінах, що, будучи реалізовано в процесі пізнання, сприяє узагальненню, універсалізації, багатофункціональності, просторовій ієрархії й міцності знань, умінь і навичок, в остаточному підсумку – формуванню цілісного наукового світогляду і якостей гармонійно розвинутої особистості майбутнього вчителя. Безумовно, що запровадження системи інтеграції міжнаукових зв'язків вимагає від вчителя музичного мистецтва відповідної університетської підготовки, а також постійного вдосконалення у плані самоосвіти та самореалізації. Так, у стінах вищої школи мистецької освіти доцільно:

- давати поняття про інтеграцію в загальному курсі філософії;
- розкривати сутність інтеграційного підходу в дисциплінах психолого-педагогічної спрямованості;
- знайомити студентів факультетів мистецтв з аналізом різних програм з музики й методики використання інтеграційного підходу на уроках музичного мистецтва, що буде їх спрямовувати до самореалізації у практичній діяльності.

Зміст міжнаукових зв'язків та інтеграції широко інтерпретуються по-різному, спираючись на різні національні, регіональні, соціальні й інші мотиви. Інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, заповнення; від *integer* – цілий); поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес, що веде до такого стану [80]. Але це лише одне з багатьох трактувань інтеграції сучасною наукою. Існує й ряд інших трактувань, що мають

нерідко зовсім інший зміст. С.Гончаренко розглядає інтегративний підхід до навчання як такий, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного «об'єднання його елементів у цілісність» [18, 198]. У педагогіці розглядаються різні види інтеграції, а саме: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована та ін. Тобто це форма взаємодії, що передбачає наявність у різних сфер знань загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення й реалізації даних проблем і цілей.

У дещо іншому контексті можна представити інтеграцію як складний структурний педагогічний процес, що вимагає:

- навчання студентів факультетів мистецтв розглядати будь-які явища з різних точок зору;
- розвиток уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні поставленого завдання;
- формування у студентів факультетів мистецтв здатності самостійно виконувати творчі завдання, активно виражати себе в будь-якій творчій діяльності.

Розглянемо декілька інтегрованих програм, які становлять інтерес з позиції практичних розробок, які пов'язані з викладанням музичного мистецтва у сучасній школі.

1. Інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтва в процесі їх естетико-виховного впливу на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту й форми, емоційного й раціонального, морального й естетичного), у єдності завдань розвитку художньо-естетичних почуттів, суджень, смаків та ідеалів школярів. Найбільш ефективним варто вважати звертання до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу, тобто музики, літератури й образотворчого мистецтва.

2. Інтеграція здійснюється на 3-х рівнях:

а) внутрішнього художньо-естетичного синтезу різних видів мистецтв і творчої діяльності учнів;

б) міждисциплінарного гуманістичного синтезу мистецтва, рідної мови, літератури, фольклору;

в) знаходження значеннєвих блоків, образів, тем, понять, що володіють універсальним змістом, що, проростаючи в усі сфери людської свідомості, у тому числі, природничо-наукової й математичної, органічно поєднують їх у цілісну систему.

3. Інтеграція здійснюється на рівні єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін;

- інтеграція як психологічний механізм «перетікання» одного компонента в інший: переживання (емоція) - розуміння (знання) - прийняття (відношення) - насолода (естетичне почуття);

- інтеграція в сфері образно-смісловій, інтонаційній, мовній - і, як наслідок, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, суті, глибинної спільності всіх мистецтв;

- коли те саме художнє явище (незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і поєднує види художньо-творчої діяльності;

- проблемна ситуація уроку музики: зав'язується на матеріалі «немузичному», але образно-інтонаційно-співзвучному його ідеї, темі, емоційному наповненню» [44].

Уроки музичного мистецтва, змістовною й методичною основою яких є комплекс мистецтв, здатні вирішувати завдання відповідно до головної мети всіх уроків художньої орієнтації в школі: духовного розвитку учнів. Ситуаційне, творче використання відомих педагогічних методів з опорою на педагогічний принцип розвиваючого навчання дає можливість педагогові-новаторові

запропонувати власне бачення й розуміння педагогічного процесу й домагатися його результативності.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що незважаючи на різні варіанти розуміння інтеграції, вона усе глибше проникає в професійну педагогічну свідомість. Під педагогічною інтеграцією розуміється сумарне взаємопроникнення знань із різних областей на рівні окремих асоціацій, символів, категорій у рамках окремо взятої навчальної дисципліни (наприклад, предмету «Музичне мистецтво»). У музичній педагогіці в цілому й сфері професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, зокрема, наступив той переломний момент, коли широке застосування на уроках міжнаукових зв'язків і інтегративного підходу повинні привести до формування цілісної картини оточуючої нас дійсності, включаючи й музичне мистецтво як особливий, найбільш ємний спосіб мислення й емоційності.

На думку О.Стріхар, сутність інтеграції полягає в науково обґрунтованому, органічному «взаємопроникненні різних областей знання: у вигляді – а) окремих (точкова інтеграція); б) декількох (блокова інтеграція); в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій та ін.; з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в рамках одного предмету». Тим самим, використання інтеграції в навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) *сприяє* гармонічному розвитку особистості – і учня, і навчаючого (тобто вчителя) а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність, як учнів, так і викладачів [74].

Таким чином, за О.Стріхар існують наступні рівновиди інтеграції в музичній освіті:

1. «Точкова» - епізодична, вузьколокальна інтеграція: на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів (наприклад, взаємозв'язок музичного

й образотворчого ряду, музичного й літературного тексту; або це відбито технологічно – у сполученні прийомів, методів, жанрів з декількох видів мистецтва).

2. Блокова інтеграція, або інтеграція середнього рівня – охоплює взаємопроникнення з декількох різних областей знання тем, ідей, методів, теорій (на уроках музичного мистецтва вона буває або тематична – наприклад, тема моря у музиці, образотворчому мистецтві й літературі; або мистецтвознавча – що дає значне число «ступенів свободи» через поєднання, аналіз і узагальнення – різних видів мистецтва, а не окремих творів або їх тематики);

3. Комплексна, або широкомасштабна інтеграція – на культурологічному, філософсько-світоглядному рівні, на основі рефлексивного оперативного творчого обміну знаннями з різних сфер (наприклад, спів повинен розглядається як сумарний, інтеграційний процес - фізіологічний, фізичний, гносеологічний, духовний, соціологічний, творчий тощо, тобто у різних іпостасях співу як природного феномена).

Звернемо увагу, що основна мета професійної підготовки майбутніх учителів магістерського кваліфікаційного рівня, як зазначає А.Козир, полягає в оволодінні ними акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму [36]. О.Єременко наголошує, що система всієї професійної підготовки фахівця включає в себе такі основні етапи, як: професійна орієнтація, професійний вибір, динаміка професійного становлення майбутнього фахівця в процесі вузівської підготовки, після вузівська діяльність випускника, його професійна адаптація [22, 32]. Тому удосконалення педагогічної освіти в сучасних умовах потребує обов'язкового звернення до міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину – акмеології, яка досліджує процес досягнення людиною вершин її творчості, професійної майстерності. Процес акмеологічного розвитку особистості в реалізації власного творчого потенціалу, доцільно спрямовувати не лише на знанняву

зорієнтованість фахової підготовки майбутніх учителів, а головне – на формування їх особистісно-ціннісних позицій з проєкцією на постійний подальший акмеологічний розвиток.

Таким чином, під міжнауковими зв'язками ми розуміємо рефлексію взаємопроникнення мети, функцій, змістових елементів взаємозв'язку окремих наукових галузей та навчальних дисциплін, яке будучи реалізовано в процесі пізнання, сприяє узагальненню, універсалізації, багатофункціональності, міцності знань, умінь і навичок, зрештою – формуванню цілісного наукового світогляду та якостей гармонійно розвиненої особистості майбутнього вчителя. Безумовно, що запровадження системи інтеграції міжнаукових зв'язків вимагає від вчителя музики відповідної університетської підготовки, а також постійного вдосконалення в плані самоосвіти. Так, у стінах ВНЗ мистецької освіти (так само, як і у коледжі або училищі, адже вчителі музики не завжди мають вищу освіту) доцільно: давати поняття про інтеграцію в курсі філософії; розкривати сутність інтеграційного підходу в дисциплінах психолого-педагогічної спрямованості; знайомити студентів з аналізом різних програм з музики й методики використання інтеграційного підходу на уроках музичного мистецтва, що у свою чергу буде забезпечувати формування фахової майстерності майбутніх учителів музики.

1.3. Основні фактори творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва

Визначаючи основні фактори сучасної мистецької освіти доцільно виявити наявність позитивних концептуальних положень педагогіки, які ґрунтуються на перспективних тенденціях розвитку українського суспільства. Структура педагогічної діяльності включає професійну активність учителя, спрямовану на

вирішення завдань розвитку й навчання підростаючого покоління. Навчальний процес як за змістом, так за формами організації і проведення занять доречно будувати як процес розвитку, а оволодіння знаннями, уміннями й навичками доцільно розглядати як складовий елемент розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим структура педагогічної діяльності вчителя буде наповнюватися новим змістом. Згідно працям А.Козир, вона включає: педагогічні цілі та завдання, діапазон яких охоплює як загальні цілі окремого педагогічного закладу, школи, всієї освітньої системи тощо, так і окремі оперативні завдання; педагогічні засоби вирішення поставлених завдань; аналіз та оцінку педагогічних дій учителя (порівняльний аналіз запланованого і реалізованого в його діяльності), що спрямовані на усвідомлення і корекцію учителем своєї праці [36].

У психолого-педагогічних дослідженнях на особливу увагу заслуговують фактори та умови, які сприяють чи заважають досягненню самореалізації професійної діяльності. На думку С.Гончаренко фактор педагогічний являє собою будь-яке «педагогічне явище, яке стало рушійною силою іншого явища» [18, 475], тобто це об'єктивні причини, які обумовлюють спрямування особистості до самореалізації у фаховій роботі. Фактор, як педагогічний феномен, став рушійною силою інших явищ, що безпосередньо призводять до виникнення предмету, а умови сприяють цьому. Вирішуючи проблему самореалізації особистості суттєвого значення набуває комплекс визначених факторів, наявність яких оптимізує цей процес. І.Подласий розглядає фактор як рушійну силу процесу, як значну причину, яка створена мінімально з двох продуктогенних причин однієї групи [60, 7].

У залежності від цього розрізняють наступні фактори: *об'єктивні*, які залежать від реальності та спрямовані на досягнення оптимального результату; *суб'єктивні*, що пов'язані з внутрішніми передумовами успішної професійної діяльності особистості (мотиви, спрямованість, компетентність тощо); *об'єктивно-суб'єктивні*, які організують професійне середовище та якість

освітньої системи.

Проведене дослідження дозволило виокремити фактори, які впливають на готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності у процесі вокально-хорового навчання. Враховуючи вищезазначені особливості самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі мистецької освіти об'єктивними факторами цього процесу, що залежать від реальності та спрямованості на досягнення оптимального результату нами визначені наступні:

- соціально-економічні;
- родинно-побутові;
- якість навчального процесу;
- умови набуття практичного досвіду;
- суспільну потребу в фахівцях даного профілю.

До суб'єктивних факторів, які об'єднують внутрішні передумови успішності професійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва нами віднесено такі: мотивація і нахили; спрямованість; якості та здібності особистості; компетентність; творчість.

Об'єктивно-суб'єктивними факторами, що створюють організацію професійного середовища вчителя музичного мистецтва та сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців нами визначено:

- відповідальність особистості;
- ефективне опанування фаховою досконалістю;
- потреба у досягненні неординарних результатів;
- різнобічні прояви творчості;

- самореалізація у досягненні високих акме-рівня. У цілому, співставлення факторів, що сприяють формуванню самореалізації магістрантів музичного мистецтва подано на рисунку 1.1, с. 69.

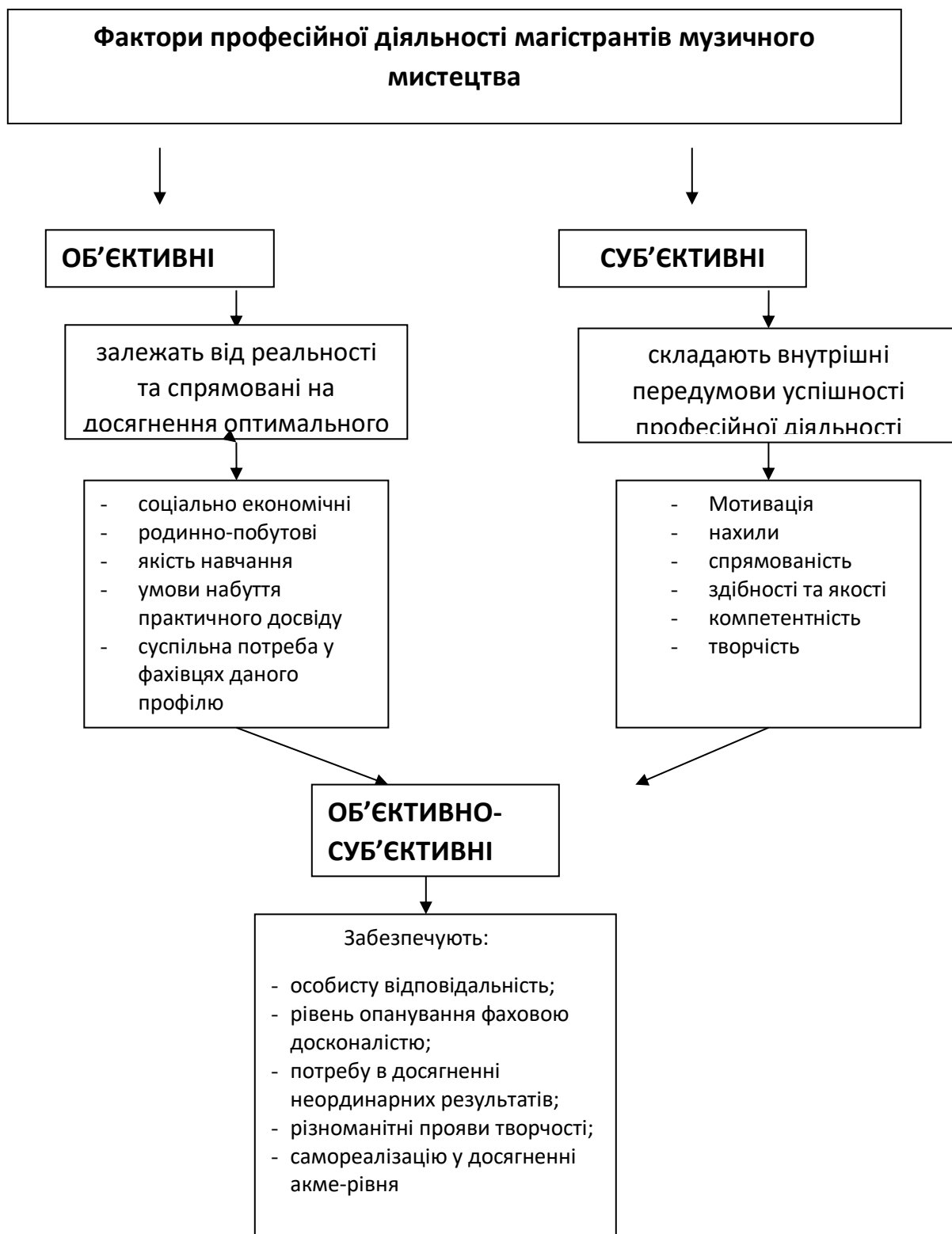


Рис. 1.1. Фактори професійної діяльності магістрантів музичного мистецтва

Підготовка магістрантів музичного мистецтва здійснюється вищими навчальними закладами третього і четвертого рівнів акредитації відповідно освітньо-кваліфікаційним рівням за спеціальностями 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво. С.Гончаренко підкреслював, що ступінь магістра запроваджено в Україні як завершений освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, що «здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру у вищому закладі освіти 4-го рівня акредитації, має досвід їх застосування і продукування нового знання для вирішення професійних завдань» [18, 267].

Розглядаючи підготовку магістрантів музичного мистецтва як невід'ємний складник мистецької освіти в педагогічних університетах, що ґрунтується на фундаментальному знаннєвому досвіді комплексного вивчення професійних дисциплін, навчання здійснюється на базі освітнього ступеня «бакалавр» і освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» за такими термінами 1 рік 4 місяці та 1 рік 10 місяців. Програма підготовки магістрантів музичного мистецтва надає випускникові знання й навички наукової, педагогічної та дослідницької діяльності.

Специфіка підготовки магістрантів музичного мистецтва охоплює різноманітність надання освітніх послуг мистецько-педагогічними закладами вищої школи, що включають культурно-освітні, мистецько-фахові, наукові центри та виконавські навчальні колективи. Структурна унікальність навчальних програм таких навчальних закладів дозволяє їм не лише транслювати, пропагувати і відтворювати традиційні та сучасні мистецько-естетичні цінності, але й досліджувати їх формування у магістрантів музичного мистецтва, з урахуванням особливостей подальшої професійної діяльності (вокально-хорової, теоретико-методичної, інструментально-оркестрової, художньо-педагогічної, тощо).

Підготовка магістрантів музичного мистецтва здійснюється за

спеціалізаціями: оркестрове диригування, музичний інструмент, диригентсько-хорові дисципліни, методика музичної освіти, вокал, музично-теоретичні дисципліни та ін. Цикл спеціальної підготовки магістрантів музичного мистецтва охоплює: хоровий (оркестровий клас), методику музичної освіти, методику викладання дисциплін кваліфікації, спецкурс за кваліфікацією, методологію наукових досліджень. При чому, поглиблена фахова підготовка варіативної частини плану навчального процесу магістрантів музичного мистецтва включає дисципліни самостійного вибору ЗВО. У діючих планах підготовки магістрантів музичного мистецтва на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова такими дисциплінами є «Акмеологія мистецької освіти» і «Педагогіка мистецтва». Дисципліни за вибором студентів включають: практикум за кваліфікацією, спецкурс з фахової підготовки, практикум з виконавської діяльності (за вибраним фахом). Науково-дослідницька робота магістрантів музичного мистецтва включає: науковий семінар, цикл практичної підготовки (виробнича педагогічна практика, науково-педагогічна практика, науково-дослідна практика), підготовку до захисту магістерської роботи.

На думку К.Завалко, розглядати проблему самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно в річищі його самовдосконалення. Аналізуючи самовдосконалення складним процесом розкриття особистісного потенціалу вчена виокремлює основні складові цього феномена, а саме: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання, самопізнання, самооцінка. При цьому К.Завалко стверджує, що самовдосконалення є одним із шляхів самореалізації особистості вчителя музичного мистецтва на основі самопізнання, самооцінки та завдяки самоконтролю й саморегуляції. У зв'язку з цим, учена розглядає проблему життєтворчості як процес багатогранний, що передбачає детальне вивчення того, «який вид діяльності є найбільш значущим для особистості, в якому виді діяльності вона «живе», а в якому «існує», яке поле діяльності для неї

стає полем самоствердження і самореалізації, а яке місцем відбування обов'язків» [24, 139]. Отже, життєдіяльність розглядається дослідницею як взаємодія творчої особистості і продукту її творення; як творча продуктивність особистості, але не у матеріалі мистецтва або науки, а у канві власного життя, свого життєвого процесу [24].

Розглядаючи самореалізацію вищим рівнем самосвідомості, на якому відбуваються не хаотичні, а цілеспрямовані, усвідомлені зміни, що призводять до якісної трансформації особистісних та професійних якостей студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, А.Зайцева стверджує, що творча самореалізація вбирає у себе як активну інтеріоризацію соціального досвіду, так і самоідентифікацію, а також особливості когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та регулятивно-вольової сфер [26]. Погоджуючись із загальною філософською оцінкою теорії інтеріоризації Г.Батищева, вчена розглядає цей процес як екстраполяцію фактів максимально нетворчої поведінки, фактів відтворення готових, заздалегідь напрацьованих образів – на всі процеси об'єктивного життя взагалі.

Наукове осмислення сутності творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва А.Зайцева розкриває з позиції особистісно-діяльнісного підходу, інтерпретуючи самореалізацію як процес практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студентів мистецьких факультетів, який детермінований сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, що відображає міру можливостей актуалізації його творчих потенцій під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями. Учена доводить, що досягнення викладачем мистецьких дисциплін творчого рівня самореалізації можливо за створення умов для мотиваційної спрямованості на творчий саморозвиток, удосконалення самоорганізації з метою свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим

потенціалом у процесі практичної діяльності. Розглядаючи творчу самореалізацію як процес усвідомленого, цілеспрямованого розгортання творчого потенціалу особистості в практичній діяльності, А.Зайцева провідними механізмами творчої самореалізації вважає: самопізнання, самоусвідомлення, регуляцію, самооцінку, самоорганізацію, самоконтроль та самоактивність [26, 327].

А.Козир визначає самореалізацію майбутнього вчителя музичного мистецтва одним із основних факторів перенесення акценту з навчальної діяльності на навчально-пізнавальну, художню. Учена розглядає процес самореалізації особистості через суб'єктну цілісність учителя, що полягає в єдності професійних знань, умінь і навичок та розвиненої культурної самосвідомості, яка забезпечує цілеспрямованість та якість мистецької освіти. Осмислення теоретичних та практичних засад професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва спонукало вчену до висновку, що майстерність розкривається лише в такій практичній діяльності, яка дозволяє розкрити цей феномен як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя у такій педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня [36].

Здатність до самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва як універсальну форму діяльності з трансляцією та творенням усіх культурних форм роботи розглядає О.Олексюк. Учена стверджує, що творча самореалізація майбутнього фахівця і прояв його духовного потенціалу в музично-творчій діяльності «охоплює низку форм художнього вчинку, а саме: від естетичного аналізу музичних творів до композиторсько-виконавської імпровізації та концертного виконавства» [51, 117]. О.Олексюк розглядає музично-педагогічну концепцію формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв з позиції інтерпретаційної діяльності «від першої думки про художню ідею твору і аж до її виконавського втілення». Творчу самореалізацію вчена

досліджує через призму розвитку духовного потенціалу особистості музиканта, який дозволяє відображати міру актуалізації духовних сил у цьому важливому процесі [51]. Нормативно-регулятивними механізмами творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва вчена вважає: світоглядну установку, музично-естетичний тезаурус, естетичний смак, ідеали, ціннісні орієнтації, тощо.

З позицій синергетичного підходу розглядає розвиток здатності до самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва Г.Падалка. Учена вважає, що педагогічний процес повинен бути спрямований на формування здатності до творчої самореалізації майбутнього фахівця, що постає як цілеспрямоване управління з врахуванням як внутрішніх ресурсів (спрямованість студента на самореалізацію, самопрезентування, тощо), так і на умови зовнішнього середовища. При цьому студент факультету мистецтв самостійно обирає найбільш сприятливий шлях для досягнення поставленої мети, тобто особистісну траєкторію творчої самореалізації в професійній діяльності [54]. Г.Падалка зазначає, що у творчому процесі суттєвою ознакою виступають саме педагогічні переконання майбутнього вчителя музичного мистецтва, які будучи чинником спонукання фахівців до практичної діяльності, спрямовують студентів факультетів мистецтв на вірне орієнтування в розмаїтті музично-педагогічних явищ, що дозволяє визначити ефективні підходи до вирішення складних навчальних завдань.

О.Рудницька розглядала формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів через опанування майбутніми фахівцями різнобічного кола гуманітарних наук, поглиблене вивчення «конкретної галузі знань у контексті ознайомлення із загальнолюдською культурою, різними видами мистецтва, сучасними способами наукової діяльності в їх розмаїтті» [67, 61]. Використання ідей саморозвитку, самоактуалізації, самопрезентації орієнтує майбутнього вчителя музичного мистецтва на становлення власної особистісної позиції у процесі фахового

зростання, усвідомлення та переосмислення ним передбачених професійних орієнтирів. У цьому процесі О.Рудницька виокремлювала сформовану рефлексивну позицію майбутнього фахівця у музично-педагогічній діяльності, реалізацію усвідомлених індивідуальних рефлексивних програм власного саморозвитку, що передбачає самовизначення та самореалізацію у процесі пізнання через оволодіння власними засобами навчальної роботи.

Навчальну діяльність майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю через призму формування здатності до творчої самореалізації розглядає О.Музальов. Вчений вбачає оптимізацію цього процесу через розвиток професійно-значущих якостей студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Цей процес, на думку вченого, складається з таких складових: когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісного, комунікативного й активно-творчого [47].

Когнітивний аспект забезпечує накопичення суми знань про сутність та особливості музичного мистецтва, його специфічні риси та вільне володіння уміннями та навичками ефективно вирішувати навчальні завдання. Ціннісно-мотиваційний сприяє свідомому розумінню студентами змісту музично-педагогічної освіти, дозволяє виробляти установку на успішне навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Діяльнісний аспект охоплює вміння оперувати знаннями та досконале оволодіння фаховими методиками. Він включає наявність установки на творче сприйняття студентом навчального музично-педагогічного репертуару, володіння уміннями і навичками художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, спрямування на творчу музично-педагогічну діяльність з учнями.

Комунікативний напрямок характеризується особистісно-орієнтованим рівнем спілкування у музично-педагогічній діяльності, побудовою творчої взаємодії з учнями. Він спрямований на передачу учням ціннісного ставлення до мистецьких творів, що зумовлено важливою функцією музичного мистецтва,

тобто «духовного спілкування». Активно-творчий аспект забезпечує вияв творчої активності студентів факультетів мистецтв у практичній діяльності, в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній навчальній ситуації. Цей аспект націлений на всебічне розкриття внутрішніх сил майбутнього вчителя музичного мистецтва, його саморозвитку, самопізнання та самовираження, що забезпечуватиме в практичній діяльності шлях до самореалізації.

Теоретико-методичні основи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу дослідила Н.Самохіна. Авторське визначення самореалізації вчена здійснила з урахуванням інтегральної природи означеного феномена. У зв'язку з цим під самореалізацією Н.Самохіна трактує осмислений процес і результат здійснення особистістю власних задатків і здібностей у конкретній галузі соціальної діяльності [69, 110]. При цьому вчена зазначає, що розроблені стратегії самореалізації особистості, які формуються під впливом об'єктивних умов та особистісних якостей суб'єкта, є інтегральною характеристикою майбутнього вчителя музичного мистецтва. Конструктивними силами професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва Н.Самохіна виокремлює: творчу активність, високу мотивацію особистісного зростання й досягнень майбутніх фахівців, потребу в повній і вільній реалізації власних творчих здібностей і можливостей, розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси, тощо.

Н.Сегеда, розглядаючи проблему підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної самореалізації, визначає основні характеристики цього важливого феномена, включаючи: самопізнання власного потенціалу, спрямованість на саморозвиток, самоорганізацію особистості, тощо. При чому, саморозвиток майбутнього вчителя музики вчена розглядає під кутом особистісного самовизначення, спрямованого на здобуття компетентності. Загалом, професійну самореалізацію Н.Сегеда визначає як предметну реальність

соціально значущого внеску особистості в «обрану сферу життєдіяльності» з її відповідальністю за наслідки [70]. Важливою складовою професійної самореалізації вчена визначає самоорганізацію майбутнього вчителя музики, як мобілізації власної мотивації, когнітивних ресурсів та поведінкової активності, що ототожнюється нею з творчою діяльністю. На думку Н.Сегеди, самоорганізацію людини доцільно представляти як вищу й найефективнішу форму регулювання особистістю власної поведінки, оскільки здійснюється особлива упорядкованість, взаєморозуміння і саморегуляція між різними складовими цього феномена. Таким чином, навички самоорганізації виступають необхідною умовою для запуску і роботи внутрішніх джерел самореалізації особистості.

Основні тенденції творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі виконавської підготовки розглядає в своєму дослідженні Г.Хусаїнова, до складу яких вона включає: прийняття, опанування та засвоєння студентом факультету мистецтв накопиченого досвіду в сфері художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів для шкільної аудиторії; розвиток, збагачення й перетворення власного досвіду за рахунок набуття загально-педагогічних знань; активне креативне відтворення особистісної сутності майбутнього фахівця, праця якого спрямована не стільки на передавання чужого досвіду, скільки на відтворення самого себе в учнях [82].

З позиції самопізнання людиною власних сутнісних сил розглядає процес самореалізації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів О.Теплова. Самопізнання власної творчої індивідуальності вчена вважає необхідним актом для визначення напрямку вдосконалення особистісних та професійних якостей. Готовність до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики за О.Тепловою – це свідоме прагнення поповнювати свої знання у процесі цілеспрямованої, самостійної і творчої діяльності. Будучи процесом і результатом розвитку творчої особистості студента у вищому навчальному

закладі, що спрямований на оволодіння науковими основами, професійними вміннями та навичками виконавської, педагогічної діяльності з учнями в різних аспектах музичного мистецтва [78], творча самореалізація регулюється внутрішніми потребами, інтересами самої особистості, коли самостійно визначаються цілі самодіяльності, способи оволодіння знаннями, форми самоконтролю.

Аналіз вищенаведеного дає підстави для твердження, що самореалізація особистості є процесом реалізації її духовних надбань, що здійснюється на репродуктивному рівні, коли студент факультету мистецтв накопичує соціальний досвід, цільові установки щодо власної життєдіяльності. Процес самореалізації неможливий без самодіяльності й самоусвідомлення, що дає йому можливість створювати нові художні образи, які реалізуються у практичній діяльності, у прагненні до конкретних дій. Саме через ціннісно-сміслову систему особистісних установок майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається його залучення до процесу самореалізації нових, більш глибоких основ особистісної самосвідомості, що спонукає до цілеспрямованого пізнання та особистісного зростання.

1.4. Провідні наукові підходи до визначення специфіки самореалізації магістрантів музичного мистецтва

Навчаючись за освітньо-професійною програмою магістранти музичного мистецтва в інтегративній єдності оволодівають фаховими дисциплінами та виконавською майстерністю, що включає сольні виступи та колективне музикування. Міждисциплінарне навчання в магістратурі забезпечує: інтеграцію фахових знань; інтеграцію форм і методів професійного навчання; інтегративне оволодіння сучасними педагогічними технологіями; інтеграцію цілей

мистецького навчання.

На думку О.Єременко, інтеграція змісту музично-педагогічного навчання на магістерському рівні здійснюється з метою надання студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів цілісної картини побудови мистецької освіти в контексті застосування різноманітних підходів щодо розвитку означеного феномена. Учена зазначає, що інтеграція, яку доповнюють тенденції професіоналізації, педагогізації та індивідуалізації є важливою не за поєднанням великої кількості дисциплін, а за їх якісною кооперацією, що обумовлена певним способом взаємного зв'язку, у процесі їх поєднання [21, 347]. Побудова системи отримання комплексних знань магістрантами музичного мистецтва має бути відкритою та динамічною, а поєднання певних елементів створеної системи часто виходить за рамки однієї галузі знань. Тому інтегративне вивчення мистецьких дисциплін сприяє розвитку креативного мислення магістрантів музичного мистецтва, що охоплює цілісність, глибину, гнучкість, стійкість та усвідомлення повноти їх знань та вмій.

Переважає більшість музично-фахових занять магістрантів музичного мистецтва відбувається в процесі індивідуального навчання, що створює потенційні можливості для особистісно-орієнтованого розвитку майбутніх фахівців. Діяльність факультетів мистецтв педагогічних університетів націлена на фахово-практичний підхід у створенні освітньо-професійної концепції підготовки магістрантів музичного мистецтва, що дозволяє приділяти особливу увагу активізації спеціалізовано-профільних та інтегративних процесів у системі магістерської підготовки в мистецьких закладах вищої освіти.

Зазначаємо, що підхід – це визначена позиція, що «обумовлює дослідження, проєктування, організацію будь якого процесу» [57, 450]. Підхід визначається певною концепцією, принципом, що центрується на основних категоріях. Спираючись на вищезазначене, основними підходами формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами виокремлені:

системно-цілісний, компетентнісно-усвідомлений, інтенціонально-рефлексивний, комунікативно-технологічний, креативно-діяльнісний.

Системно-цілісний підхід формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва є важливим із позиції методологічної основи дослідження, адже цей підхід передбачає таку стратегію проведення дослідницької роботи, модель якої у структурі самореалізації особистості поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні та музично-виконавські напрями. Ефективне використання системного підходу сприяє адекватній постановці проблеми й орієнтує проведення дослідження на розкриття саме цілісності об'єкта, що вивчається, а також на виявлення різноманітних типів зв'язків даного об'єкта та зведення всіх складових у єдину теоретико-методологічну систему. У процесі такого розгляду проблеми відносно самостійні елементи, в контексті системного підходу, розглядають не ізольовано, а в їхніх взаємозв'язках, у розвитку та русі.

Значимість системно-цілісного підходу в дослідженні складних об'єктів актуалізовано в роботах А.Алексюка, Ю.Афанасьєва, І.Зязюна, Дж. Кліра, В.Садовського та ін. Широкі можливості використання системно-цілісного підходу в педагогічних дослідженнях розглядали А.Алексюк, В.Беспалько, І.Бех, І.Блауберг, С.Гончаренко, О.Данилов, О.Киричук, Н.Кічук, Н.Мойсеюк, В.Семиченко та ін. [9; 18; 30; 31; 33; 34; 45; 56; 71; 98]. Визначати системні дослідження необхідно як сукупність наукових і технічних проблем, які при всій своїй специфіці та розмаїтті схожі в розумінні й розгляді досліджуваних ними об'єктів як систем, тобто як множин взаємопов'язаних між собою елементів, що постають як єдине ціле. Тобто під системно-цілісним підходом доцільно розуміти спосіб наукового пізнання та практичного освоєння складно організованих об'єктів, за якого на перше місце поставлено аналіз не складових частин об'єкта, а його характеристики як цілого, розкриття механізмів, що забезпечують цілісність системи.

Застосування системно-цілісного підходу дозволяє конструювати складно організовані об'єкти. Підкреслюючи велике значення системно-цілісного підходу в наукових дослідженнях, І.Зязюн виокремлював значення системних уявлень, що виникають при передбаченні суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. При цьому вчений визначав, що системний світогляд «конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [30, 12]. Адже саме системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та визначити якісні характеристики, які певним чином відсутні в окремих елементах, що становлять цілісну систему.

Системно-цілісний підхід є теоретико-методологічним знаряддям вивчення інтеграційних процесів, а саме інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій. З позиції системного підходу, самореалізацію особистості доцільно розглядати з урахуванням її інтегральних властивостей. Такий підхід дозволяє вивчати самореалізацію особистості як осмислений процес і результат успішної реалізації суб'єктом власних задатків, здатностей і здібностей у конкретній сфері діяльності. Системно-цілісний підхід також дозволяє інтегрувати різноманітні окремі проблеми, відносити їх до одного знаменника й тим самим складну групу різноманітних проблем об'єднувати в єдину систему.

Самореалізаційні процеси формуються під впливом об'єктивних умов та розвитку особистісних якостей суб'єкта, що є інтегральною характеристикою особистості. Виокремлюючи загальнонаукове значення системно-цілісного підходу Е.Юдін виділяє три важливі особливості даного підходу, що становлять спеціально-наукову методологію, а саме:

- достатньо чітке визначення меж об'єкта, яке є підставою для

відокремлення об'єкта від середовища й розмежування його внутрішніх і зовнішніх зв'язків;

- аналіз і виявлення системотворчих зв'язків об'єкта та способу їх реалізації;

- установлення механізму життєвих ситуацій, динаміки розвитку об'єкта, тобто способу його функціонування.

Акцентуючи увагу на відношеннях сутностей всередині об'єкта та розкритті основних зв'язків між частинами системно-цілісний підхід дозволяє розкривати такі діалектичні категорії, як якість, взаємний зв'язок і взаємодію, розвиток і самовдосконалення. При цьому цей важливий науковий підхід охоплює: кінцеву мету, що стверджує абсолютний пріоритет генеральної цілі; єдність складових дослідницького процесу, яка передбачає вивчення системи як цілого і як сукупності всіх елементів; взаємний зв'язок, що передбачає розгляд будь-якої частини у взаємодії з оточенням; модульну побудову, відповідно до якої організовано вивчення навчального матеріалу; функціональність як спільний аналіз визначеної структури й основних функцій, тощо.

Реалізація системно-цілісного підходу здійснюється через пізнання взаємозв'язків, взаємозалежності, співвідношень, ієрархії сутностей, тощо. Ці обставини викликають потребу в доступі до різноманітної інформації, яка сприяє комплексній орієнтації в розгляді окресленої проблеми. Це дозволяє активізувати можливості змінності у системі, її здатність до розвитку, розширення, заміни окремих частин, накопичення інформації. Використання системно-цілісного підходу сприяє аналізу й синтезу прийнятих рішень та їх децентралізації, що передбачає врахування невизначеностей і випадковостей у системній розробці. Системний аналіз, який демонструє послідовність дій з установлення структурних зв'язків між елементами досліджуваної системи, передбачає:

- багатомірність й цілісність феномена;

- ієрархічність та багаторівневність;
- багатовимірну класифікацію його властивостей;
- визнання його полідетермінованості;
- комплексне дослідження взятого для аналізу феномена в його розвитку.

Предметний аспект розробки системного дослідження передбачає вирішення двох важливих взаємопов'язаних завдань: по-перше, з'ясування того, з яких елементів (компонентів, підсистем) складається аналізована система, і, по-друге, визначення того, як ці елементи між собою взаємно пов'язані. Тобто, використання системно-цілісного підходу, дозволяє установити необхідність і достатність виділених взаємних зв'язків для існування, функціонування й розвитку системи, а також виявити відмінності субординаційних (різнорівневих) і координаційних (однорівневих) співвідношень між елементами розробленої системи.

Системно-цілісний підхід до мистецько-виконавської діяльності забезпечує вирішення проблеми уведення особистості у світ художньо-творчого процесу й освоєння необхідної інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його повноцінне відтворення. У процесі ефективного використання системного підходу здійснюються пізнання всесвіту й рефлексивне усвідомлення особистістю власного місця у світі. Системно-цілісний підхід на думку Г.Падалки, охоплює взаємодію трьох взаємно пов'язаних елементів, а саме: педагогічного, музично-естетичного та виконавського [54]. Таким чином цей важливий підхід сприяє динамізації підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю, певним чином оптимізує його.

Використання системного підходу в процесі вивчення мистецьких дисциплін розглядає К.Гізатов, який підкреслює, що саме застосування цього важливого підходу вимагає вивчення предмету в такому вигляді, де кожна частина становить елемент єдиної системи з її структурою – взаємозв'язками та взаємовідношеннями між усіма елементами. Учений виокремлює чотири

специфічні особливості застосування системного підходу в мистецькій освіті, а саме:

- забезпечення розкриття самої сутності досліджуваного феномена;
- виокремлення основних елементів системи з урахуванням єдиної підстави;
- аналіз та синтез цілого передбачає охоплення всіх елементів, які є складниками цього феномена;
- врахування того, що сенс системного підходу полягає не в якомога більшій кількості складників, для системного аналізу головним є навіть, не «з'ясування їхньої структури, тобто взаємозв'язків між цими елементами, а їхніх координаційних і субординаційних відношень» [17, 49].

Акцентуючи увагу на специфічних особливостях системно-цілісного підходу, вчені [18; 30; 33; 34; 45; 71] визначають його як науковий підхід, відповідно до якого будь-яке явище, процес чи об'єкт доцільно розглядати як сукупність взаємопов'язаних елементів, конкретизованих визначеною метою та завданнями. Доцільно підкреслити, що опис будь-якої системи може бути визначеним у термінах системних об'єктів, властивостей і зв'язків, що є стандартним для розробки різноманітних систем і вирішення поставлених проблем.

Компетентнісно-усвідомлений підхід охоплює систему фахових знань, умінь та навичок майбутнього фахівця, його здібності та професійно важливі особистісні якості. Цей важливий підхід включає спрямованість педагогічного процесу на формування ключових і предметних компетентностей, адже він вбирає уміння магістрантів музичного мистецтва оперувати інтегрованими прийомами роботи в музично-педагогічній сфері.

Поняття «компетентність» є інтегративним, що охоплює такі аспекти: готовність до цілепокладання, готовність до дії, готовність до оцінки, готовність до рефлексії [57, 449]. Реалізація компетентнісно-усвідомленого підходу

передбачає отримання такої системи комплексних фахових знань, що має бути динамічною та відкритою, а поєднання певних системних елементів визначатиме спеціальні завдання мистецької освіти, які не завжди повноцінно можна описати в рамках однієї галузі знань. Адже цей підхід спрямований на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала.

На думку Н.Мойсеюк, основною особливістю компетентності, як педагогічного явища є те, що компетентність «це не специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні операції (хоча, звісно, вона ґрунтується на останніх), а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії, будь-якого віку» [45, 192-193].

Компетентнісно-усвідомлений підхід охоплює систему знань про гуманістичну сутність музичного мистецтва, за рахунок чого спостерігається тенденція посилення розвитку інтелектуальної сфери особистості. Для цього магістранту музичного мистецтва необхідно виробити вміння стимулювати пізнавальні здібності й інтерес учнів, створювати атмосферу натхнення й ситуацію успіху на уроці. Для виконання цього завдання майбутньому фахівцю необхідно:

- допомагати учням діяти незалежно, не давати прямих інструкцій щодо того, чим вони повинні займатися;
- виробляти творчі підходи до вирішення поставленої проблеми;
- не квапитися з винесенням судження, не робити поспішних припущень, лише на основі ретельного спостереження й оцінки визначати сильні й слабкі сторони учнів: не слід покладатися на те, що вони вже мають певні навички й знання;
- не стримувати ініціативи учнів і не робити за них те, що вони можуть зробити (або можуть навчитися робити) самостійно;
- навчити учнів простежувати міжпредметні зв'язки, використовувати

набуті знання;

- привчити учнів до самостійного вирішення завдань, дослідження й аналізу ситуацій, допомагати їм навчатися управляти процесом засвоєння знань;
- використовувати складні ситуації, що виникли в учнів у навчальному процесі, або вдома, як сферу використання отриманих навичок у вирішенні складних завдань [23].

З позиції розгляду самореалізації особистості в практичній діяльності компетентнісний підхід передбачає:

- самостійне визначення мети навчання;
- створення індивідуальної траєкторії особистісного розвитку;
- виконання в певній послідовності сенсорних, розумових та практичних дій;
- усвідомлення цінності власної діяльності та практичне її вдосконалення;
- уміння та навички самоконтролю і самооцінки.

Як зазначають дослідники (Б.Андрієвський, І.Бех, Є.Бондаревська, І.Єрмаков, З.Курлянд, Н.Мойсеюк, Г.Несен, В.Орлов, О.Пехота, І.Якиманська та ін.) [2; 9; 28; 45; 52; 57; 59; 91], важливою компетенцією майбутнього фахівця є оволодіння інформаційними і комунікативними технологіями. Це сприяє ефективному проектуванню педагогічного процесу, що виражається у використанні передових освітніх технологій, форм і методів навчання, серед яких доцільно виокремити: проблемне і розвиваюче навчання, діалогічні форми організації педагогічної взаємодії, використання елементів модульно-рейтингової технології, спеціалізовані методи інтерактивної педагогіки.

Концепція компетентнісно-усвідомленого підходу за своїм змістом передбачає інноватизацію підготовки майбутніх фахівців, що включає:

- впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на удосконалення цілісного навчально-виховного процесу;
- стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності;

- створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки майбутніх фахівців до продуктивної діяльності;
- формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, проектування, уяви, тощо [52, 216-217].

Єдність системно-цілісного та компетентнісно-усвідомленого підходів визначається інтегративними та варіативними зв'язками, які існують у практичній діяльності магістранта музичного мистецтва. Це поєднання суттєво впливає на формування професійних умінь студентів факультетів мистецтв ставити педагогічні творчі практичні завдання, аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності учнів. Отже, з позиції компетентнісно-усвідомленого підходу, формування здатності до творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва постає як процес професійного саморозвитку та самовдосконалення, становлення його особистісно-творчої позиції у процесі фахової підготовки.

Інтенціонально-рефлексивний підхід передбачає свідоме розуміння змісту професійно-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Цей важливий підхід сприяє осмисленню магістрантами музичного мистецтва педагогічних дій, спроможністю до мистецької рефлексії, до самооцінки та самопізнання.

Як визначають дослідники (Б.Андрієвський, О.Єременко, А.Козир, В.Орлов, Г.Падалка, І.Парфентьева, С.Сисоєва та ін.) [2; 21; 22; 36; 52; 54; 55; 73], здатність особистості до рефлексивного усвідомлення себе у порівнянні з діями та вчинками інших людей, передбачає самопізнання, вироблення вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями. Такий підхід дозволяє спрямувати магістрантів музичного мистецтва на всебічний професійний розвиток, на удосконалення методів впливу вчителя на учнів. У результаті успішної реалізації цієї програми у студентів факультетів

мистецтв формуються особистісно-професійні якості та фахові здібності, виробляються вміння та навички продуктивного керівництва учнівськими колективами.

Як стверджував відомий польський психолог К.Обульховський, рефлексія – це плід «роздумів самої людини, результат самостійного осмислення нею дійсності й фундамент свідомої активності особистості, оригінальної інтерпретації й творчої зміни її світу» [110].

На думку І.Парфентьевої, стан рефлексивного усвідомлення – константний стан творчого вчителя музичного мистецтва, екзистенційно пов'язаного з виконанням продуктивної діяльності. Адже потреба власного рефлексивного усвідомлення себе в освітній сфері є сутністю концептуальної позиції магістранта музичного мистецтва. Рефлексія як творчий процес є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних трансформацій і досягнень [55]. Активізація рефлексивних дій студента факультету мистецтв, тобто усвідомленого рефлексивного підходу до повноцінного сприйняття та виконання музичного твору актуалізує духовну сутність магістранта музичного мистецтва як педагога-виконавця (його темпераменту, почуттів, світу емоцій, особливостей мислення, сприйняття, уяви, творчої спрямованості тощо).

Здатність до рефлексивних дій магістранта музичного мистецтва є запорукою позитивного розвитку його професійно-творчих якостей, механізмом, який сприятиме неперервності його фахового розвитку в майбутньому. Доречно підкреслити, що інтенціонально-рефлексивний підхід (інтенція – цілеспрямованість, направленість свідомості, волі, почуттів на будь-який предмет, форма вияву пізнавальної потреби особистості [62, 283], охоплює основні прагнення, наміри магістрантів музичного мистецтва, спрямовуючи їх у практичній діяльності на досягнення поставленої мети, визначаючи основоположним напрямом свідомості, волі, почуттів на успішне виконання фахової діяльності.

Отже, інтенціонально-рефлексивний підхід є ключовим у формуванні здатності до творчої самореалізації, адже він сприяє свідомому прагненню магістрантів музичного мистецтва до адекватного самооцінювання, що є стрижневим у їхній підготовці до професійно-педагогічної діяльності, до творчої самодіяльності у педагогічній роботі.

Комунікативно-технологічний підхід забезпечує формування готовності магістрантів музичного мистецтва до вибору доцільних методів та прийомів організації та керівництва мистецькою діяльністю учнів. Цей підхід зумовлений основною функцією музичного мистецтва, тобто «духовним спілкуванням», що характеризується особистісним рівнем творчої взаємодії в педагогічній діяльності. Саме завдяки комунікативно-технологічному підходу здійснюється досягнення цілей розробленої методичної системи, актуалізується її результативність.

У практичній реалізації комунікативно-технологічного підходу значна роль відведена діалоговому спілкуванню вчителя та учнів, що є системоутворюючим фактором в організації мистецького навчально-виховного процесу. Адже діалогічна взаємодія вчителя та учнів виявляє органічний взаємний зв'язок з відносинами глибинного, особистісного, ціннісно-знанневого спілкування, що характеризується рівністю та активністю обох сторін, коли кожна не лише приймає вплив, але й певною мірою впливає на іншу, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань, а також взаємною гуманістичною настановою партнерів до сприйняття, співучасті, співпереживання, а отже, й прийняття один одного.

Комунікативно-технологічний підхід сприяє ефективній організації творчої взаємодії між учителем та учнями, в результаті чого вони частіше обговорюють різноманітні теми, демонструють велику повагу до співрозмовників, вільно обмінюються точками зору. Для правильної організації цієї роботи магістранту музичного мистецтва необхідно психологічно

настроювати себе на діалогічне спілкування, виробляти готовності до цілісного здійснення означеного процесу. Глибокі знання теоретичних основ ефективного педагогічного спілкування забезпечують усвідомлене використання комунікативних умінь, дозволяє творчо використовувати набуті знання. Професійна технологічна спрямованість магістранта музичного мистецтва передбачає його загальну обізнаність, поглиблення та розширення змісту знань, здатність до адекватного прийняття управлінських рішень згідно інтересам, потребам і ціннісним орієнтаціям учнів. Загалом, комунікативно-технологічний підхід спрямований на співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, визнання за ними права на самовизначення та самореалізацію у процесі мистецького пізнання через оволодіння ефективними засобами навчально-виховної роботи.

Цілий ряд науковців [7; 19; 22; 23; 25; 27; 31; 36; 48; 52; 56; 65; 81; 87] підкреслюють, що освіта в цілому стає ефективною саме тому, що навчально-виховний процес все більше орієнтується на глибинне спілкування. За рахунок цього, зміст існуючої професійно-педагогічної підготовки магістрантів музичного мистецтва скерований на духовне спілкування з учнями, що значно підвищує якість шкільної освіти. Із цього виходить, що саме спілкування, засноване на діалозі, взаємодії, співробітництві й сприянні, визначає успішність мистецького навчально-виховного процесу.

Через сприяння й співробітництво творча взаємодія між учителем і учнями спрямована на розвиток суб'єктності, що надає можливості учасникам цього процесу скеровувати себе на саморозвиток, самопізнання й самореалізацію. Правильно організована творча взаємодія між вчителем та учнями сприяє формуванню емоційно-вольової сфери суб'єктів навчального процесу, що стимулює розвиток інтелектуальної й мотиваційної сфер учнів. З позиції комунікативно-технологічного підходу організація педагогічного процесу на основі творчої взаємодії між вчителем та учнями призводить до якісно нового

розуміння позиції вчителя – як співучасника в мистецькому розвитку дітей, що допомагає вчителю органічно поєднувати викладання предмету й роботу з особистісною сферою учнів.

Технологічна складова означеного наукового підходу об'єднує проектування та здійснення відтворюваного навчального процесу, спрямованого на досягнення поставлених цілей. У нашому дослідженні під педагогічною технологією розумітимемо продуману й логічно вибудовану систему дій вчителя, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, а також на планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Педагогічна технологія дозволяє заздалегідь проектувати навчально-виховний процес і, як складова частина педагогічної системи, відповідає запитам сучасного суспільства. Діагностичність, цілісність, економічність, результативність, проєктивність, керованість – особливості, які відрізняють педагогічну технологію від інших педагогічних явищ. У зв'язку з тим, що педагогічна технологія активізує інтерес і мотивацію студентів до навчальної діяльності, ця освітня модель сприяє більш ефективній підготовці майбутніх фахівців.

З позиції конструювання педагогічної технології самореалізації магістрантів музичного мистецтва вона охоплює комплекс інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців, які сприяють творчому саморозкриттю особистості, активізують освоєння навчальних дисциплін і створення культурного простору з позиції максимального врахування здібностей, схильностей, інтелектуального й творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Забезпечуючи ефективні умови для створення творчої взаємодії в навчально-виховному процесі підготовки фахівців музичного профілю комунікативно-технологічний підхід сприяє інтеграційній мобільності, а також

передбачає конкурентоздатність магістрантів музичного мистецтва на ринку праці, активізує їх самопроекування, самоосвіту, самопрезентування, толерантність, соціальну самореалізацію.

Креативно-діяльнісний підхід охоплює оптимальні шляхи спонукання магістрантів музичного мистецтва до оволодіння стратегіями творчої самореалізації в практичній діяльності. Адже творче вираження в самореалізації, на думку М.Недашківської є процесом суб'єктивно-творчого самовираження, що виступає як вихід за межі екзистенційного, емпіричного на рівень Вищого, або творчого «Я» [49].

З позиції креативно-діялісного підходу самореалізація магістрантів музичного мистецтва розглядається нами як стійке прагнення до об'єктивації власних сил і можливостей, яскраво вираженою творчою спрямованістю, виявленням волі та наполегливості у досягненні поставлених цілей. Діяльнісна складова даного підходу передбачає наявність у магістрантів музичного мистецтва установки на творче сприйняття навчального музичного репертуару, оволодіння уміннями і навичками художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, формування загально-педагогічних і спеціально-виконавських умінь і навичок, що загалом, спрямовано на творчу педагогічну діяльність у загальноосвітній школі.

Продуктивна організація музично-педагогічної діяльності вимагає від магістрантів музичного мистецтва вироблення здатності до мистецької рефлексії та свідомої саморегуляції емоційно-вольового стану, стійкості та адекватності самооцінки, активно-творчого самопізнання, самовираження, саморозвитку й саморегуляції в практичній роботі.

Креативна складова даного підходу визначає уміння магістрантів музичного мистецтва відкривати нові ідеї, ефективні шляхи, робити оригінальні висновки. Знання, уміння й навички є обов'язковою умовою для здійснення креативної діяльності, але її сутність полягає не в нагромадженні творчих актів,

а у використанні їх як засобів для відкриття нових шляхів, способів дій, що ведуть до одержання високих результатів.

Художньо-виконавська діяльність, на думку дослідників [8; 22; 25; 27; 51; 52; 53; 54; 55; 58; 65; 78; 85; 86; 87; 89; 92], містить у собі практично всі елементи, необхідні для визначення її як креативної за своєю природою, тобто результатом виконавства є створення нового реального звучання художніх образів музичних текстів, інтерпретованих кожним виконавцем по-своєму, за індивідуальним планом. У цьому процесі важливо магістрантам музичного мистецтва моделювати художньо-музичний образ наближаючи його майстерного виконання. Це обумовлює необхідність навчання магістрантів музичного мистецтва через творчість, тобто індивідуальне повторення шляху майстра в основних його якостях і властивостях.

Доцільно зазначити, що креативний тип інтелектуальної активності є найвищим. Такий тип інтелектуальної активності особистості викликає бажання обов'язково розібратися в проблемі, що відкрилася, вирішення якої для неї навіть більш важливе, ніж досягнення успіху на даному етапі роботи. Грунтовно вивчаючи означені питання вчена розробила оригінальну методичку «креативного поля» для діагностики типології інтелектуальної активності особистості. Валідність і надійність методички перевірена на великому матеріалі творчої діяльності в науці, практиці, мистецтві, у тому числі й у музиці.

Продуктивне застосування креативно-діяльнісного підходу значно впливає на творчу самореалізацію особистості. Так А.Маслоу, практично ототожнює концепцію креативності з концепцією самоактуалізації особистості. Учений вважає, що навчання творчості, або навчання через творчість може бути корисне не стільки для підготовки суб'єкта до творчої професії або до виробництва продуктів мистецтва, скільки для формування гармонійної особистості. Навчання через творчість, на думку А.Маслоу, – єдиний спосіб для того, щоб учні стали більш людяними, щоб вони актуалізували все, що закладене в них [102].

Трактуючи підготовку магістрантів музичного мистецтва як вищій ступінь підготовки фахівців, який якісно виводить її на новий продуктивний етап, О.Єременко зазначила, що процес підготовки магістрантів музичного мистецтва у педагогічних університетах здійснюється в єдності трьох основних напрямів, а саме: мистецько-фахового, науково-дослідницького і практично-педагогічного. При цьому вчена стверджує, що підвищення якості підготовки магістрантів музичного мистецтва передбачає орієнтацію навчального процесу на «систематичне і послідовне їх залучення до самоствердження і самореалізації в мистецтві, дослідницькій і викладацькій діяльності» [21].

Отже, взаємозв'язок визначених наукових підходів, а саме: системно-цілісного, компетентнісно-усвідомленого, інтенціонально-рефлексивного, комунікативно-технологічного та креативно-діяльнісного спрямований на досягнення цілісності у структурній організації формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, інтеграцію їх фахової підготовки. Цей процес спрямований на забезпечення зв'язку між основними теоретичними положеннями та їх практичним втіленням у процесі продуктивної діяльності з учнями.

Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз самореалізації магістрантів музичного мистецтва дозволив дійти таких висновків:

- проблема самореалізації особистості є на часі, адже здатність до самостійної регуляції власної життєдіяльності, за свідомою та власною ініціативою, сприяє втіленню своїх творчих можливостей у соціально-активній фаховій діяльності й спонукає до особистісної потреби у самовираженні, спрямованості на самопізнання і фахове самовдосконалення;

- аналіз фахових компетентностей, викладений в програмах магістрантів музичного мистецтва дозволив виокремити *інтегральну* компетентність, яка забезпечує здатність розв'язувати складні завдання і проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі мистецького навчання, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій в теорії та методики музичної освіти і виконавстві. Ця компетентність також охоплює здатність до визначення та побудови особистісної траєкторії фахового розвитку магістрантів музичного мистецтва і вимагає більш широкого викладу. Зазначаємо, що компетентність визначається як інтегративна особистісна характеристика, що охоплює функціональну готовність до самостійного виконання певної діяльності та містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід діяльності), які необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності;

- проведене дослідження дозволило виокремити фактори, які впливають на готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності у процесі вокально-хорового навчання. Враховуючи вищезазначені особливості самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі мистецької освіти об'єктивними факторами цього процесу, що залежать від реальності та спрямованості на досягнення оптимального результату нами визначені наступні: соціально-економічні; родинно-побутові; якість навчального процесу; умови набуття практичного досвіду; суспільну потребу в фахівцях даного профілю. До суб'єктивних факторів, які об'єднують внутрішні передумови успішності професійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва нами віднесено такі: мотивація і нахили; спрямованість; якості та здібності особистості; компетентність; творчість. Об'єктивно-суб'єктивними факторами, що створюють організацію професійного середовища вчителя музичного мистецтва та сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців нами визначено: відповідальність особистості;

ефективне опанування фаховою досконалістю; потреба у досягненні неординарних результатів; різнобічні прояви творчості; самореалізація у досягненні високих акме-рівня;

- самореалізація особистості визначена нами як процес реалізації духовних надбань особистості, що здійснюється на репродуктивному рівні, коли студент факультету мистецтв накопичує соціальний досвід, цільові установки. Процес самореалізації неможливий без самодіяльності й самоусвідомлення, що дає йому можливість створювати нові художні образи, які реалізуються у практичній діяльності, у прагненні до конкретних дій. Саме через ціннісно-сміслову систему особистісних установок майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається його залучення до процесу самореалізації нових, більш глибоких основ особистісної самосвідомості, що спонукає до цілеспрямованого пізнання та особистісного зростання;

- основними науковими підходами формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами виокремлені: системно-цілісний, компетентнісно-усвідомлений, інтенціонально-рефлексивний, комунікативно-технологічний, креативно-діяльнісний. Системно-цілісний підхід формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва є важливим із позиції методологічної основи дослідження, адже цей підхід передбачає таку стратегію проведення дослідницької роботи, модель якої у структурі самореалізації особистості поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні та музично-виконавські напрями. Компетентнісно-усвідомлений підхід охоплює систему фахових знань, умінь та навичок майбутнього фахівця, його здібності та професійно важливі особистісні якості. Цей важливий підхід вбирає уміння магістрантів музичного мистецтва оперувати інтегрованими прийомами роботи в музично-педагогічній сфері. Інтенціонально-рефлексивний підхід передбачає свідоме розуміння змісту професійно-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне навчання і готовність до

майбутньої самостійної педагогічної роботи. Він сприяє осмисленню магістрантами музичного мистецтва педагогічних дій, спроможністю до мистецької рефлексії, до самооцінки та самопізнання. Комунікативно-технологічний підхід забезпечує формування готовності магістрантів музичного мистецтва до вибору доцільних методів та прийомів організації та керівництва мистецькою діяльністю учнів, що зумовлено основною функцією музичного мистецтва, тобто «духовним спілкуванням», що характеризується особистісним рівнем творчої взаємодії в педагогічній діяльності. Креативно-діяльнісний підхід охоплює оптимальні шляхи спонукання магістрантів музичного мистецтва до оволодіння стратегіями творчої самореалізації, що є процесом суб'єктивно-творчого самовираження в практичній діяльності.

Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Андрієвський Б.М. Сучасні освітні технології: метод. рекомендації. Херсон: Айланд, 2008. 44 с.
3. Алтарцева О.М. Успіх як результат самореалізації особистості. Наука і сучасність: Зб. наук. праць. К., 1999. ч.2. С. 9-15.
4. Алфимов В.Н., Артемов Н.Е., Тимошко Г.В. Диагностика творческой личности: Книга для учителя. Донецк, 1995. 88 с.
5. Афанасьєв Ю.В. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів: Світ, 1990. 160 с.
6. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. Киев-Донецк: Ровесник, 1993. 32 с.

7. Баришева О.І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: Автореф. Дис. 19. 00.07. канд. псих. наук. К., 2001. 20 с.
8. Бенч-Шокало О.Г. Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції: Навч. посіб. - К.: Ред. журн. "Укр. Світ", 2002. - 440 с.
9. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод.посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
10. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1(6). С.16-18.
11. Вей Лімін. Культурологічні особливості співацького навчання майбутніх учителів музики. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць, гол. ред. С.Омельченко, відп. ред. Л.Гаврилова. Вип. 3. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2016. С. 86-96.
12. Вей Лімін. Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музики до організації співацького навчання підлітків. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць, гол. ред. С.Омельченко, відп. ред. Л.Гаврилова. Вип. 6. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2016. С. 36-41.
13. Вей Лімін. Самореалізація магістрантів музичного мистецтва в процесі практичної діяльності з учнями. Сучасна мистецька освіта: III Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського: матеріали наук.-прак. конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 117-122.
14. Вей Лімін. Творча самореалізація магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової діяльності: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори. 2023. 316 с.
15. Вей Лімін. Шляхи використання сучасних технологій у формуванні творчої самореалізації магістрантів. Інноваційна педагогіка: Науковий журнал. Вип. 13, том I. Одеса: ПНДІЕІ, 2019. С. 27-30.

16. Волинка Г.І. О некоторых закономерностях самореализации и самореализующейся личности. Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе. Киев, 1990. С. 12-14.
17. Гизатов К. Т. Системный подход в педагогике. Методы педагогических исследований. Казань: Татар. кн. изд-во, 1989. С. 47-59.
18. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374с.
19. Гуменюк О.Є. Самотворення „Я-концепції” за модульно-розвивальної оргсистеми. Психологія і суспільство. 2001. №2. С.33-76.
20. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо. Дж. Дьюї; пер. з англ. В.О. Коваленко. Шлях освіти. 1998. № 4. С. 50-55.
21. Єременко О.В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 437 с.
22. Єременко О. В. Основи магістерської підготовки (теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти) : [Навчальний посібник. Суми: СумДПУ, 2011. 292 с.
23. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб., за ред. Л.В. Сохань та ін. К.: Вид-во Богдана, 2003. 520 с.
24. Завалко К.В. Методичне забезпечення самовдосконалення музично-виконавської майстерності майбутнього вчителя. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 2 (7). К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. С. 86-92.
25. Завалко К.В., Проворова Є.М. Самовдосконалення вчителя музики: інноваційно-психологічний підхід: навчально-метод. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2021. 339 с.
26. Зайцева А.В. Творча самореалізація: теорія та методика. Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г.М. Падалки. К.: НПУ імені М.П.

Драгоманова, 2010. 360 с. С.321-328.

27. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 255 с.

28. Закон України «Про вищу освіту»: науково-практичний коментар, за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студіо, 2002. 323 с.

29. Зелінський Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. П.: Слово, 1916. 176 с.

30. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми. 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 ЦНТЕГ», 2008. Вип. V. С. 3-13.

31. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібник. К.: МАУП, 2000. 312 с.

32. Киричук О.В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу. Рідна шк. 2002. № 5. С. 28-29.

33. Киричук О.В., Карпенко З.С. Рівні суб'єктивності та індикатори духовності людини. Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С.3-11.

34. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореф. дис... д-ра пед наук. К., 1993. 31 с.

35. Коберник О.М. Навчально-виховний процес: сутність, проектування, організація. К.: Освіта, 1998. 128 с.

36. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 380 с.

37. Левченко Л.С. Самореалізація та розвиток студентів під час навчання в магістратурі. Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журн. 2012. № 8. С. 281-287.

38. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу. Вопросы психологии. 1987. №3. С.150-158.
39. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. К.: АПН України, 1995. 174 с.
40. Лутай В. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар. Зб. наук. праць. Вип. 3. За заг. ред. В.Андрющенко. К.: Знання, 2000. 520 с.
41. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми томах. М., 1957-1958. Т.5. С. 462-467
42. Макаренко Н.Г. Інтереси в системі самореалізації особистості: дис. ..канд. філос. наук: 19.00.01. К., 1994. 143 с.
43. Малахов В.А., Чайка Т.А. Искусство самореализации человека. Искусство в мире духовной культуры. К.: Наук. думка, 1985. С. 148-149.
44. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование, пер. с англ. К.: Освіта, 1994. 130 с.
44. Масол Л.М., Очаківська Ю.О. Предметний тиждень. Музика. У двох частинах. Част. 2: Методичний посібник для вчителів. Х.: Скорпіон, 2005. 80 с.
45. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
46. Моляко В.О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді. Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України Вип. 19. К., 1999. С.146-153.
47. Музальов О.О. Основи теоретичної і практичної підготовки спеціаліста музично-педагогічного профілю. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. №3. С. 108-115.
48. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філос.-культурол. аналіз). Житомир: ЖІТІ, 1997. 214 с.
49. Недашкова М.А. Самореализация личности как культурно-

исторический феномен. Проблемы философии. Респуб. межведом. науч. сб. К.: Выща школа, Вып. 7. С. 56.

50. Ниренберг Джеральд И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ. Мн.: ООО «Попурри», 1996. 210 с.

51. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаторському процесі. Наук. Записки Тернопольського ДПУ імені В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. 1999. №3. С. 116-120.

52. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг. ред. І.А.Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 276с.

53. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібн. За ред. О.П.Рудницької. К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998. 183 с.

54. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. За ред. В.Г.Бутенка. Херсон.: ХДП, 1995. 104 с.

55. Парфентьева І.П. Розвиток мистецької рефлексії як основного компонента арт-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. Наукові праці: Науково-методичний журнал. Вип. 95. Т. 105. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 73-76.

56. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія. С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька та ін. За ред. С.О.Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

57. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. З.Курлянд, Р.Хмелюк, А.Семенова. Третє видання. К.: Знання, 2007. 495 с.

58. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Монография. 2-е изд. испр. Мн.: БГПУ, 2005. 195с.

59. Пехота О.М. Освітні технології в школі та ВНЗ (До 120- річчя заснування Миколаєва): Матер. Наук.- практ. конфер. Миколаїв: МФНАУКМА,

1999. С.20-25.

60. Підласий І., С.Трипольська Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. Рідна школа. 1998. № 1. С. 3-8.

61. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник. Ред. рада : В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та інші. К., 1996. 792 с.

62. Психологічний словник, за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216с.

63. Радкевич В.О. Ступенева професійно-художня освіта в Україні як педагогічна система. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 3. С.121-130.

64. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія. В.В. Радул та ін. К.: Імекс-ЛТД, 2009. 352 с.

65. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. Наукові записки: психолого-педагогічні науки. № 2. Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2003. 239 с.

66. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.

67. Рудницька О.П. Основні суперечності філософії мистецької освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. №5. С.55-62.

68. Самовоспитание педагогического творчества в процессе вузовского становления: Методические указания для студентов педагогических вузов. Сост. Н.В.Кичук. К.: КГПИ, 1991. 24 с.

69. Самохіна Н.М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу: монографія. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 370 с.

70. Сегеда Н. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Авт. дис...канд. пед. наук. К., 2002. 19 с.

71. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 335 с.
72. Сидоренко В.К. Основи наукових досліджень: навч. посібник для вищих педагогічних закладів освіти. В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко. К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000. 259 с.
73. Сисоєва С.О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. Наукові праці: зб. Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. Т. 7: Педагогіка. С. 13-19.
74. Стріхар О.І. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: навч.-методичний посібник. Миколаїв: РАЛ-поліграфія, 2016. 340 с.
75. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Избр. произведения: В 5т. К.: Рад.шк., 1979. Т.2. С.447-718.
76. Сучасний словник іншомовних слів, укл. О.Скопченко, Т.Цимбалюк. К.: Вид. «Довіра», 2006. 789 с.
77. Творчість і самореалізація особи: зб. наукових праць. Редкол. Л.Т.Левчук та ін. К.: Либідь, 1992. 134 с.
78. Теплова О. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики. Авт. дис... канд. пед. наук. К.2005. 19 с.
79. Філософія: Навч. посібн. І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В.Брайченко, В.П. Розумний та ін., за ред. І.Надольного. К.: Вікар, 1997. 584 с.
80. Філософський словник. За ред. В.І.Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. К.: Голов. ред. УРБ, 1986. С. 597.
81. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. Пер. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян. Львів: ЦГД Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка, 2000. 270 с.
81. Хлебникова Л.А., Попова М.М. Музыкальная деятельность и творческое развитие личности. Формирование эстетического отношения к искусству: В 6 ти т. – Т. 2. Отв. ред. В.Г. Бутенко. М.: АПН СССР, 1991. С. 265-

270.

82. Хусаинова Г. А. Индивидуализация учебной деятельности муз-пед. факультета в процессе исполнительской подготовки: Авт... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1995. 24 с.

83. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукраїнський дер. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. О., 2004. 21 с.

84. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціал.-філос. аналіз). Х.: Основа, 1999. 277 с.

85. Шинтяпина Н. В. Музыкальная импровизация как основной компонент в процессе формирования творческой личности. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. Праць. Редкол. О.П. Щолокова та ін. К.: НПУ, 2001. Вип. 2. С. 208–217.

86. Шульгіна В.Д. Художня культура України. Навч. Посібник. К.: Вища школа, 2006. 240 с.

87. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Авт. дис... докт. пед наук: 13.00.01; 13.00.04. К., 1996. 41 с.

88. Юнг К. Г. Конфликты детской души. М.: Канон, 2004. 456 с.

89. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва. Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г.М. Падалки: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 2. С. 121-151.

90. Юрченко В.І. «Я – концепція» майбутнього вчителя як показник особистісного зростання. Вісник Харк. ун-ту. Х., 1999. С.191-194.

91. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. Вопросы психологии, 1995. №2. С. 31-42.

92. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. Минск,

Высшая школа, 1979. 103 с.

94. Berns, R.B. (2012). *Essential Psychology: For Students and Professionals in the Health and Social Services*. Springer Science & Business Media. P. 171 – 196.

95. Grondin, Jean. *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. Yale University press, 1994.

96. Dahlhaus, C. *Die Idee der absoluten Musik*. Kassel; Basel, 1978.

97. Dixon V.K. *Understanding the Implications of a Global Village*. In: *Inquiries. Social Sciences, Arts & Humanities*, 1(11), 1/1. Retrieved from: <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1681/understanding-the-implications-of-a-global-village>.

98. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). *Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano*. *OPUS – ANPPOM's Electronic Journal*. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>. Scopus.

99. Habermas J. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am M., 1984.

100. Heidegger M. *Sein und Zeit*. Frankfurt a / M, 1977.

101. Hermann Haken. *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Springer, 2004. 779 p.

102. Maslow A.H. *Toward a psychology of Being*. 2-nd edition. New-York. Van Nosterand, 1968. XVI. 240 p.

103. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Delhi, India: Pearson Education.

104. *Music and Child Development*. Ed by J. Graik Peery et al. New York etc Springer, 1987. 267 p.

105. Rogers C. R., Irvin D. Y. (1995). *A Way of Being*. By Mariner Books. 395p.

106. Rogers, C. R. (1995). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Harper One. 420 p.

107. Torrance E.P. *The nature of creativity as manifest in testing*. R. Stenberg,

T.Tardif (eds.). The nature of creativity Cambridge: Cambr. Press, 1988. P.43-75.

108. Fromm E. The Attitude Creativity and Its Cultivation. New York : Harper and Row, 1959. 377 p.

109. Wilson C. The Musician as «Outsider». Colin Wilson. San Bernardino (Calif): Bordo press, 1999. 35 p.

110. Jung, C.G. (2003). The Spirit in Man, Art and Literature (Routledge Classics) 1st Edition. 192 p.

111. Golz R. Probleme des Vergleichs deutscher und rassischer Fragestellungen der Padagogik im gegenwartigen Transformationsproze. Humanisierung der Bildung, 2000. №1. C.93-123.

112. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Основні принципові положення самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання

Самореалізація магістрантів музичного мистецтва передбачає розвинену творчу активність, високу мотивацію особистісного зростання й досягнень, потребу в повній і вільній реалізації власних креативних здібностей і можливостей у практичній діяльності. Визначаючи співацьку діяльність ментальною для України, виокремлюємо вокально-хорову підготовку магістрантів музичного мистецтва як інтегральну. З метою визначення основних теоретико-методичних засад творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва та поставлених завдань необхідно здійснити аналіз їхньої підготовки за період навчання в магістратурі.

Доречно підкреслити, що якісну підготовку магістрантів за вибраною кваліфікацією (викладач диригентсько-хорових дисциплін, музичного інструменту, методики музичної освіти, вокалу, музично-теоретичних дисциплін, тощо), окрім основного фаху доповнюють інтегровані спецкурси та практикуми за кваліфікацією. Отже підготовка магістрантів у існуючій системі музично-педагогічної освіти є більш спрямованою на продуктивну практичну діяльність завдяки диференціації та більш інтегративного підходу до вивчення фахових дисциплін.

Цикл дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки магістрантів музичного мистецтва (методологія та методи наукових досліджень,

сучасні інформаційні технології в освіті, психологія та педагогіка вищої школи тощо) є більш спрямованим на вивчення опорних фахових дисциплін, а саме: методики музичної освіти та методики викладання дисциплін за кваліфікацію. Цінність такого взаємозв'язку забезпечується тим, що ці дисципліни не розпорошені по навчальних семестрах, а викладені комплексно.

Вокально-хоровий цикл фахових дисциплін, який виокремлений нами як опорний, складається з інтегрованих дисциплін, які поєднують всю теоретичну та практичну підготовку магістрантів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями. Так, теоретичні дисципліни та особливо сольфеджіо, розвиває не лише звуковисотний, а й вокальний слух (спів у зонному, натуральному строї); майстерна гра на музичному інструменті дозволяє студентам якісно здійснювати підготовчий етап до вивчення хорового твору (читання хорових партитур, створення його інтерпретаційного плану); аналіз музичних творів, поряд з іншими фаховими дисциплінами, дозволяє розвивати евристичне мислення магістрантів музичного мистецтва, яке необхідне для вірного трактування вокально-хорових творів; спецкурси допомагають здійснювати їх інтегративне взаємне доповнення.

Важливими є також заняття з колективного музикування, тобто заняття хорового та ансамблевого класів, які не лише дозволяють кристалізувати якісну сторону ансамблево-хорового мистецтва, але й спонукають до пошуку способів творчого самовиявлення у вокально-хоровій роботі, сприяють яскравому художньому виконанню музичних творів, а також зосереджують увагу магістрантів музичного мистецтва на творчому самовиявленні під час диригентсько-хорового навчання. Слід зазначити, що однією із провідних дисциплін вокально-хорових циклу є хорове диригування, яке у взаємодії з іншими фаховими предметами сприяє ефективній підготовці магістрантів музичного мистецтва до роботи зі шкільними ансамблевими і хоровими колективами та дозволяє їм більш конкретно пояснювати учням найважливіші

жести і схеми з диригентсько-хорової практики, залучати учнів до внутрішньої і зовнішньої дисципліни на хорових заняттях як на уроках мистецтва, так і в позаурочній діяльності.

Здійснений аналіз навчальної документації (індивідуальних робочих програм магістрантів музичного мистецтва з «Хорового диригування», «Хорового класу», «Постановки голосу», «Практикуму роботи з хором» та ін.), дозволив з'ясувати, що переважна більшість змісту вокально-хорових дисциплін, спрямована на розвиток вокально-хорових знань, умінь і навичок у магістрантів музичного мистецтва, які передбачають оптимізацію процесу вокально-хорової роботи над музичним твором із метою активізації формування в учнів вокально-хорових умінь та навичок. Доцільно зазначити, що на сучасному етапі розвитку мистецької освіти якість освітніх програм націлена на розвиток евристичного мислення магістрантів музичного мистецтва, на їх саморозвиток, а також на розвиток умінь використовувати можливості комп'ютерних технологій, засобів мультимедіа. Про це свідчить створення евристичних навчальних завдань для учнів, навчальної наочності, організації творчої самостійної роботи учнів, спрямованої на розвиток їх вокально-хорових умінь, забезпеченню мультимедійного супроводу шкільних концертних заходів. Широке використання в практичній вокально-хоровій роботі з учнями евристичних навчальних завдань стабілізує їх музично-ритмічну координацію, сприяє зняттю так званого загального ритмічно-моторного затискування, що значно впливає на якість виконання музичних творів.

Як засвідчив аналіз освітніх програм, значна увага приділяється самостійній роботі магістрантів музичного мистецтва, а також їх практичній роботі з хором, яку зорієнтовано на усунення цілого ряду недоліків вокально-методичного напрямку, за рахунок інтеграційно-змістового наповнення викладання вокально-хорових дисциплін.

Аналізуючи освітні програми нами також були враховані думки магістрантів музичного мистецтва щодо організації процесу вокально-хорового навчання у педагогічних університетах. Значна частина магістрантів музичного мистецтва висловлювала своє позитивне відношення до фахової підготовки, зазначаючи те, що музично-педагогічна діяльність потребує вдосконалення практичної самостійної підготовки до організації колективного музикування учнів. Магістранти музичного мистецтва відмічали важливість підвищення якості підготовки та проведення як уроків музичного мистецтва в загальноосвітніх школах, так і позакласних вокально-хорових занять та роботу вокально-хорових гуртків у позашкільних навчальних закладах. Виходячи з набутого досвіду магістранти музичного мистецтва визначали важливість зацікавлення учнів вокально-хоровою роботою, особливо з використанням інноваційних педагогічних технологій, засобів мультимедіа, створення творчої атмосфери вокально-хорових занять для активізації самовиявлення учнів.

Магістранти музичного мистецтва також підкреслювали те, що залучення школярів до творчої діяльності під час вокально-хорової роботи неможливе без набуття ними відтворювальних умінь. Демонструючи спів вокально-хорових вправ вони наводили приклади залучення школярів до репродуктивної діяльності. Говорячи про організацію позаурочної навчальної діяльності учнів магістранти музичного мистецтва зазначали про необхідність створення відповідних умов. Висловлювалась думка щодо важливості врахування вікових особливостей учнів, можливостей їх вокальних голосів, а також щодо особливостей підбору шкільного репертуару.

При цьому більшість магістрантів музичного мистецтва зазначили, що вже мають досвід роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, а також розповідали про випадки як вдалого, так і невдалого вибору музичних творів для виконання учнями шкільного віку. Обговорювались музичні твори сучасних хорових композиторів, які створюють музику для дітей та юнацтва. Магістранти

музичного мистецтва обмінювались досвідом залучення учнів до інтерактивної діяльності під час організації роботи вокальних ансамблів та хорових колективів із використанням можливостей комп'ютеру, наочних засобів навчання, тощо.

Також нами були обговоренні питання щодо творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у музично-педагогічній діяльності з учнями, яку вони розглядали через призму креативної вокально-хорової роботи, демонстрації учням яскравого художнього виконання шкільних пісень, правильної вокальної постановки під час співу, співацького дихання, формування звуковедення, фразування тощо. Таке, певним чином, обмежене розуміння творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва у музично-педагогічній роботі з учнями сприяло більш поглибленому вивченню цього важливого явища, яке ми вбачаємо в широкому використанні майбутніми фахівцями інноваційних педагогічних технологій, ефективній організації вокально-хорової роботи зі школярами, а саме моделювання навчальних методів, способів подачі інформації, підбору навчальних форм, розробки наочних засобів навчання, тощо.

Допоміжними інноваційними введеннями, користування якими унаочнює вирішення поставлених творчо-навчальних завдань магістрантам музичного мистецтва, вбачаємо доступність методичного матеріалу, можливість дистанційного відвідування різних науково-методичних та практичних конференцій, семінарів, вебінарів, в тому числі й з інших галузей, підвищення рівня мистецької освіти шляхом закінчення курсів з потрібною спеціалізацією, звернення до порад фрілансерів та стейкхолдерів, пізнання практичних концепцій на майстер-класах видатних педагогів-музикантів, навчання за обміном, проектне навчання (виконання самостійних творчих робіт, у результаті яких магістрант створює новий продукт, програму, модель тощо).

З метою поглибленого вивчення проблеми творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва необхідно здійснити аналіз основних принципових положень цього процесу. При цьому доречно підкреслити, що у

науковій літературі відзначається та обставина, що оптимальними є умови, які сприяють реалізації педагогічних принципів у практиці навчання й виховання, а принципові положення, у свою чергу, виводяться з основних законів і закономірностей [40]. Тому окремого розгляду вимагає питання про дотримання принципів навчання, оскільки воно є фундаментальним для освітянської сфери, що неабиякою мірою впливає на її ефективність. Основними вимогами до продуктивного виконання діяльності магістрантів музичного мистецтва є впровадження основних принципових положень, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно меті й закономірностям мистецької освіти.

Доцільно зазначити, що принцип визначається дослідниками як «інструментальне... вираження педагогічної концепції. Це - знання про зміст, структуру навчання, його закони і закономірності, виражене у вигляді норм діяльності, регулятивів для практики. У теоретичному плані - це висновок з теорії, не вихідний пункт дослідження, а його заключний результат. І саме тому вони служать орієнтиром для конструювання практики» [105, 195]. Таким чином, «принципи педагогічного процесу відбивають основні вимоги до організації педагогічної діяльності, вказують їй напрямом» [92, 174]. Вони адекватно відбивають об'єктивні закономірності навчального процесу, направляють, координують його в руслі єдиного, цілісного педагогічного впливу [108].

Творча самореалізація магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової роботи має ґрунтуватися на основоположних принципових положеннях, своєрідних вимогах до процесу навчання, які будуть спрямовувати до нього, тим самим створюючи специфічне підґрунтя. Як відомо, основні принципові положення здійснюють регулятивну функцію педагогічної діяльності та являють собою нормативні документи, які витікають з пізнання педагогічної закономірності, що, в свою чергу, дозволяє визначити загальну стратегію вирішення певного завдання та водночас слугують тим

системоутворюючим фактором, що дозволяє досягати успішності в професійній діяльності (Ю.Афанасьєв, Р.Гуревич, А.Козир, Л.Масол, О.Михайліченко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, М.Ткач, Д.Юник та ін.) [5; 26; 27; 43; 56; 57; 59; 75; 76; 77; 78; 79; 92; 93; 122]. Тому в дослідженні, спираючись за загальнопедагогічні принципи положення, нами виокремлюємо специфічні принципи творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової роботи і вважаємо, що така система принципів уможливить врахування особливостей організації цієї роботи, власне, охопить всі сторони творчої самореалізації, отже їх чітко і послідовно дотримання гарантуватиме мобільність, ефективність та успішність навчального процесу. Відтак, провідними принципами музично-педагогічного навчання магістрантів музичного мистецтва нами виокремлено *принцип культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, спонукання до творчого самовираження*.

Принцип культуровідповідності орієнтує магістрантів музичного мистецтва до організації такого культурно-освітнього простору з культурогенеруючою функцією, в якому навчально-виховний процес здійснюється адекватно до культури суспільства, країни, напрямків музичної діяльності.

Спираючись на наукові досягнення педагогічної культурології (В.Бенін, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.), доведено, що цей важливий принцип є універсальним феноменом і виконує функції передачі, стимулювання, розвитку людської культури, при дослідженні проблеми творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва ми наголошуємо на тому, що головним системоутворюючим чинником становлення особистості майбутнього фахівця-музиканта є формування його музично-педагогічної культури.

З цієї позиції музично-педагогічна культура є сукупністю теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних впливів, що сприяють

створенню умов засвоєння і трансляції музично-педагогічних цінностей і технологій та виступають фактором творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у різноманітних видах його музично-педагогічної діяльності. Загальним поняттям професійно-педагогічної культури є спосіб творчої діяльності. Для студента факультету мистецтв, який бажає оволодіти професійно-педагогічною культурою, необхідно, перш за все, усвідомити та відрефлексувати свою музично-педагогічну діяльність як творчий процес.

З огляду на це, принцип культуровідповідності проявляється через панування культурного середовища, яке спрямовує на засвоєння духовного багатства, обумовлюючи коло ціннісних потреб магістранта музичного мистецтва, а це можливо лише за умови усвідомлення ним культурно-історичного розвитку. Також необхідним є визнання цих цінностей і прийняття їх мистецькими та особистісними зразками. Для самореалізації магістра вкрай важливо перебувати саме в середовищі з високими мистецькими запитами, яке заохочуватиме з одного боку до підтримування спадкоємності у культурних традиціях, виконавських школах, творчості авторитетних музикантів (їх майстерності), а з іншого боку уможливлуватиме пошук саме свого «звучання», співставляючи з існуючими зразками, додатково в процесі допомагаючи досягнути цінність того, що вже викристалізоване.

Саме у даному контексті важливим є те, чому безпосередньо магістрант музичного мистецтва надаватиме перевагу, які специфічні знання акумулюватиме у власний музичний досвід, наскільки це відповідатиме простору загальнокультурної парадигми як ядра загальнолюдських, загальнонаціональних, регіональних, локальних мистецьких цінностей, більш того, все це не нав'язується примусово, а постає саме внутрішнім, глибоко особистісним, емоційно засвоєним орієнтиром.

Дотримання принципу культуровідповідності спонукає до набуття магістрантом музичного мистецтва власної музичної автономії з формуванням

«чистого мистецького камертону» у полі здобуття досвіду. Отже, утворюється можливість одночасного перебування у різних ролях: як споживача цієї культури, як хранителя, носія і як творця, примножувача цього культурного простору-середовища. Саме на цьому наголошує О.Рудницька, зазначаючи, що кожен індивід «живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості» [92, 41]. Адже те, наскільки магістрант музичного мистецтва здатен засвоювати художню культуру суспільства і виявлятиме продуктивність та ефективність за допомогою даного принципу, відображаючись у прояві творчої самореалізації.

Принцип культуровідповідності тісно пов'язаний з принципом інтеграційності, який дозволяє вивчати різні дисципліни у взаємодії, узгоджуючи їх вивчення між собою. При цьому інтеграція як процес сприяє напрацюванню умінь і навичок розглядати явища у їх взаємозв'язку і взаємозалежності, що сприяє розвитку діалектичного мислення магістрантів музичного мистецтва на основі різносторонніх зв'язків у реальній дійсності. Доречно зазначити, що інтеграційність є джерелом відкриття для себе нових фактів, які підтверджують чи інтенсифікують певні спостереження, висновки, посилюючи міжпредметні зв'язки, розширюючи сферу мистецької інформації. Про цінність саме такого розгляду зазначав ще В.Одоевський, наполягаючи на тому, що метою викладання є освіта розуму, що розкривається через набуття пізнань та звичку тримати думки у бездоганному порядку. Поступова взаємодія дисциплін пояснює і доповнює одна одну, адже ніяке знання окремого предмета не дає повного поняття про нього, тому слід сполучати елементи.

Розглядаючи питання інтеграційних процесів у мистецькій освіті доречно зазначити, що інтеграція є станом зв'язності окремих елементів системи (наприклад, міжнаукова інтеграція, принцип інтеграції та ін.), інтегративність – ступінь її використання, (наприклад, інтегративні прийоми, властивості,

компоненти, підходи тощо), інтеграційність – принцип застосування інтеграції, підхід у реалізації інтеграції (наприклад, інтеграційні процеси в сфері освіти, інтеграційне освоєння та ін.), інтегрування – сумарний процес застосування інтеграції в цілому, насиченість структурного терміну інтеграцією як такою (наприклад, інтегрований урок, інтегрована програма, інтегрований курс, інтегрований характер навчання, інтегровані форми навчання та ін.).

Сутність *принципу інтеграційності* полягає в пошуку об'єднуючого початку, що надає можливість встановлювати взаємозв'язки між змістом окремих предметних освітніх розділів, модулів, між інформаційним та практичним блоками навчання. Виділені Г.Федорцем міжпредметні зв'язки у процесі навчання складають основу для впровадження даного принципу, а саме, запропоноване автором виокремлення наступних форм взаємних зв'язків за:

- складом (змістовно-інформаційні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні);
- направленістю дії (односторонні, двосторонні, багатосторонні);
- способом взаємодії елементів, які утворюють ці зв'язки (часовий фактор: хронологічні, хронометричні).

До того ж, кожний тип інтеграції розгалужується на різновиди міжпредметних зв'язків, де саме змістовно-інформаційний ряд передбачає взаємодоповнення за фактами, поняттями, законами, теоріями, методами наук; операційно-діяльнісний охоплює єдність за формуючими навичками, вміннями та мисленнєвими операціями; організаційно-методичний ряд базується на спільних педагогічних методах та методичних прийомах, а також формах та способах організації навчально-виховного процесу. Направленість дії передбачає взаємопроникнення прямими та зворотними векторами дій, тоді як хронологічний вид поєднує спадкоємні, синхронні та перспективні зв'язки, а хронометричні групуються у локальні (фрагментарні), середньодіючі та довгодіючі зв'язки. Отже, такий алгоритм уможливорює різноманітне

впровадження різних форм, видів і типів інтеграційних зв'язків, що сприяє формуванню міцних і пов'язаних між собою теоретичних знань та практичних умінь магістрантів музичного мистецтва, свідомому застосуванню отриманої інформації у вокально-хоровій роботі.

Тому можна зазначити, що зміст усіх навчальних дисциплін містить певний інтеграційний потенціал, що уможлиблює утворення різних зв'язків, як горизонтальних, так і вертикальних, спрямовуючих або ж супроводжуючих. Інтеграційність допомагає синтезувати різні концепції, а також забезпечує перетворення окремих музичних знань і умінь у цілісне, комплексне, багатовимірне середовище, яке уможлиблює широту застосування окремих мистецьких сегментів.

Таким чином утворюється єдиний інформаційний банк, стимулюючий пізнавальні процеси, активізуючий мисленнєві функції, оскільки його вмістом є знання та інструментарій професійної діяльності, а також досягнення інших галузей, об'єднуючи зміст музичної підготовки, науково-дослідницьку роботу і педагогічну практику. Зв'язки ще можуть бути інтегрованими за видами знань (наукові, філософські, теоретичні, понятійні, фактичні тощо), за видами умінь (пізнавальні, ціннісно-орієнтуючі, практичні), за способом реалізації міжпредметних зв'язків (концептуальні, понятійні, логічні, асоціативні та ін.). Зазначимо, що саме асоціативні зв'язки є специфічними утвореннями, характерними для появи музично-слухових вражень і уявлень. Отже, принцип інтеграційності може бути впроваджуватися у широкому розумінні як створення цілісного уявлення про явище, та більш вузькому – віднаходженні спільної платформи («мета-понять» за В.Воюшиною), зближення знань (умінь та навичок).

Важливо звернути увагу при дотриманні даного принципу на тому, що імпліцитні напрямки також є проявом інтеграційності освітніх процесів, котрі відбуваються у світовій педагогічній сфері (гуманізація, інформатизація,

екологізація та ін), до того ж, цей принцип їх виявляє (через інтернет ресурси, асимілювання міжгалузевих і міжнародних зв'язків). На актуалізації принципу інтеграційності мистецької освіти наголошував Г.Ципін, розглядаючи його у світлі концепції розвиваючого навчання. Адже концепція розвиваючого мистецького навчання припускає звернення основної уваги не лише на формування умінь та навичок, а й на розвиток професійного мислення, художньої свідомості й творчості учнів, а також на розробку нових музично-дидактичних принципів, які забезпечують збільшення об'єму навчального матеріалу; використання інноваційних методик прискореного темпу його викладання; збільшення міри змістової наповненості музичних занять; активізації творчої ініціативи учнів тощо».

На думку вчених [3; 30; 31; 45; 59; 72; 121], інтеграція різних національних музичних культур будується на основі їх спільності, а також індивідуальних, специфічних рис, які притаманні кожній національній культурі. Вона постає рухомою силою, яка наповнює новим змістом музичне мистецтво в цілому, народжує нові форми та засоби виразності, тому значущим постає дотримання принципу міжкультурної комунікації у процесі творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва.

Якщо розглядати музичні твори як перехрестя культур, специфічну практику міжкультурної комунікації, то межі самого принципу будуть доволі широкі, зважаючи на те, що вона може здійснюватися між представниками різних культур на одному географічному просторі (полікультурному суспільстві), водночас між членами єдиного монокультурного суспільства, котре складається з представників різних статей, поколінь, професій або соціальних прошарків. На платформі музичної комунікації базується ознайомлення з культурою іншої країни, оскільки специфіка інтонаційної природи певної країни відображає особливості мови, національної свідомості, враховуючи поширені визнані норми

та їх антиподи у політичних, моральних, релігійних, естетичних ідеях, образах, рисах представників іншої етнічної культури, менталітету, історії, фольклору.

Визнаним є той факт, що для досягнення розуміння музичного твору іншими, він має бути відповідним чином сприйнятим, отже адекватність сприйняття залежить не тільки від професійної музичної грамотності, віку і зрілості музиканта, а ще і від духовно-спрямованого занурення у музику, розгляду художньо-цілісного у контексті історії певного народу, історії музичної культури чи творчої біографії композитора. Таке засвоєння музики неможливе без розуміння історико-музичних, художньо-естетичних і духовно-моральних понять та уявлень. Отже, затребуваним постає *принцип міжкультурної комунікації*, зміст і результати якого прямим чином орієнтують магістранта музичного мистецтва до адекватності розуміння і розширення поля міжкультурної взаємодії засобами творчої самореалізації.

Принцип міжкультурної комунікації сприяє виявленню картини світу народу, його образу життя, а соціокультурна обумовленість музично-інтонаційної мови дозволяє встановлювати факти культури народу, що у рамках цього діалогу позитивно впливає на краще взаєморозуміння і правильну інтерпретацію музичних творів. Саме діалог і комунікативність як постійна ситуація взаємодії з іншими культурами, поглядами, позиціями складають сутність сучасної гуманітарної освіти, розуміння і інтерпретація дій представників інших культур.

У загальному контексті міжкультурної комунікації Л.Майковська виділяє етнокультурну толерантність, яка «виступає важливим підґрунтям міжкультурної «музичної комунікації»», що уможливує «співіснування різних національних та інших «музично-культурних» проявів, які сповідують самобутні установки та уявлення про людські цінності» у єдиному життєвому просторі. Дослідниця трактує діалог однією з універсальних форм існування толерантності, завдяки якому у людини виникає і розвивається потреба вийти за

межі своєї «самості», з'являється можливість включити у власну свідомість людину іншої культури, збагачуючи та урізноманітнюючи свій духовний світ за рахунок пізнання художнього «Я» музичного твору іншої культурної традиції, вміння розуміти її музичну мову.

Спираючись на вищезазначене, принцип міжкультурної комунікації передбачає різні способи включення «чужого» буття в «своє» і навпаки, що є необхідним для здійснення музичної діяльності в процесі різноманітних форм взаємодії через уособлення вищих за змістом толерантних відношень. Окрім того, толерантність відображає сторони духовного та культурного змісту, а не є синонімом терпимості. Також знайомство і вивчення феномена «чужої» («нової») музичної культури крізь призму рідної є одним із ефективних способів прийняття новим поколінням ціннісно-сміслових пластів нових для нього музичних культур і лежить в основі професійної діяльності педагога-музиканта.

На запровадження принципу міжкультурної комунікації через призму екзистенційно-рефлексивного підходу наголошує А.Зайцева, яка розглядає художню комунікацію як процес, що реалізується через повагу до «самості» та екзистенції «Іншого». Учена вказує на те, що принцип міжкультурної комунікації ґрунтується на максимальній «включеності» викладача і студента у загальне «емоційне поле» уроку, що дозволяє постійно отримувати іншу проекцію, інший ракурс певної ситуації взаємодії, а це, в свою чергу, сприяє активності та узгодженості позицій суб'єктів мистецького спілкування. Адже, основний духовно-онтологічний зміст екзистенційно-рефлексивного підходу увиразнюється в процесі передачі викладачем соціокультурного та художньо-комунікативного досвіду не лише у формах зовнішнього впливу, а й передбачає свідомий пошук розуміння себе та екзистенційної цінності «Іншого» у процесі переживання художнього образу [31]. Отже, даний принцип дозволяє магістрантам музичного мистецтва виявляти емпатійність, співпереживання,

орієнтує їх до спонтанного та швидкого входження у суспільну систему іншої культури і легкості перебудувати інтонаційних «звичок», тощо [118].

Принцип свідомості та активності виступає обов'язковою засадою творчої самореалізації, зважаючи на його пріоритетне місце у музичній педагогіці як минулого, так і сучасного. Цей принцип може бути реалізований наступними шляхами: як розуміння змісту і засобів обраної діяльності, відповідно формуванню свідомого відношення та активної пізнавальної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до оволодіння теоретико-методичними та практичними знаннями, осмислення і прийняття необхідності долати труднощі у процесі навчальної діяльності (надолуження певних «пробілів»), а також свідомому та самостійному засвоєнню знань, умінь і навичок. Доцільно підкреслити, що активність притаманна всіх формам мистецької діяльності особистості, а саме: пізнавальній, орієнтаційній, комунікативній, перетворюючій, творчій, діагностичній, оцінній тощо.

Музикознавець минулого століття Б.Асаф'єв, розглядаючи організацію викладання музики у загальноосвітніх школах, виокремлює декілька положень, серед яких є необхідність прагнути викликати бажання до участі у виконанні твору, тобто переведення статичного поглинання музики у свідоме засвоєння. Також просвітник багаторазово зазначає, що музично-педагогічна робота має йти від направлення свідомого засвоєння музики до використання тих її сторін, які сприяють закріпленню у психіці соціально-ціннісних якостей (організаторських здібностей, критичного чуття, відчуття солідарності, винахідливості та ініціативи), повинна рухатися від урахування вроджених схильностей, здатностей і наявності загальномузичного інстинкту до свідомо-критичної оцінки музичного сприйняття. Це підтверджує важливість включення даного принципу у модель творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва засобами вокально-хорової роботи.

Аналізуючи найпоширеніші педагогічні концепції, які здійснили значний вклад у розвиток і становлення як вітчизняної, так і світової музичної педагогіки, можна простежити різні сторони реалізації даного принципу у багатьох авторів, що свідчить про необхідність його дотримання на шляху до успішної реалізації навчання. Зокрема, зарубіжні музиканти-методисти, а саме: З.Кодай, Б.Тричков, К.Орф, Ш.Судзукі наполягають на необхідності формування навички свідомого виконання музичного твору, вітчизняні фундатори музичної освіти – В.Верховинець, Г.Верьовка, М.Леонтович, М.Лисенко, Б.Лятошинський, М.Скорик, Є.Станкович, Я.Степовий, К.Стеценко, Б.Яворський та ін. проголошують обов'язковим утримання гостроти уваги, балансу і активності внутрішнього і зовнішнього слуху, контролю у процесі музичної діяльності. Б.Яворський, реформуючи масову музичну освіту, звертався до питань досягнення вихованцями активності інтонаційного мислення, яке мало включати фізіологічне сприйняття, характеристику окремих елементів музичного твору, а також обов'язкове їх усвідомлення.

Максимально орієнтуючи учнів до самостійності, Г.Нейгауз навіть тоді, коли учні одразу не виявляли її (вона мала б з'явитися у майбутньому), чекав від них проявів ініціативи, і тільки у крайніх випадках користувався викладацькими виконавськими задумами. Музикант вважав за необхідне виховувати людину, здатну до свідомого вибору та подальшого конструювання свого життєвого шляху згідно визначеної музичної мети, яка спроможна керувати внутрішніми психічними силами, мобілізувати та активізувати їх у належному співвідношенні, що виявляється через цілепокладання і його досягнення, а відтак і потребує постійного усвідомлення того, чим займається учень і його активності в даному процесі. З цього приводу Г.Нейгауз наголошує на тому, що талант – це пристрасть у сукупності з інтелектом.

Принцип активності в оволодінні цінностями музичного мистецтва, на думку В.Черкасова, являє собою «двосторонній процес суб'єкт-суб'єктивної

діяльності, у якому молодь виявляє зацікавленість музично-творчим процесом, а вчитель створює умови для реалізації індивідуальних творчих здібностей». Дослідник відмічає, що активність учнів зумовлена особистою мотивацією, яка відбивається на процесі засвоєння закономірностей розвитку музичного мистецтва, стимулюючи та сприяючи самореалізації в певних видах музичної діяльності [108, 183].

Заключним провідним принципом у моделі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва ми вважаємо принцип спонукання до творчого самовираження, який надає імпульс до актуалізації результатів навчання та самонавчання, художній поштовх для розкриття психофізичних можливостей особистості магістранта музичного мистецтва, здійснюватиме перевірку його готовності до успішного здійснення вокально-хорової роботи, а також буде проявом своєрідного тренування тіла і психіки.

Узагальнюючи погляди і думки відомих діячів мистецтва, педагогів і практиків музичної сфери (А.Авдієвський, А.Болгарський, Б.Вальтер, А.Ковалева, А.Козир, В.Марищук, О.Мелік-Пашаєв, О.Олексюк, О.Рудницька та ін.) [1; 2; 11; 12; 17; 43; 58; 76; 92], зазначимо, що для напрацювання комплексу психофізичних якостей музиканта, які необхідні для самореалізації у виконавській професії, необхідно м'яке та гнучке стимулювання, ненав'язливе позитивне підкріплення і спонукання до виступів, участі в концертній діяльності. Тому *принцип спонукання до творчого самовираження* може реалізуватися через створення художнього середовища, яке налаштовує, надихає, навіює впевненість у своїх силах, викликаючи бажання поділитися власним сприйняттям і переживанням музичних творів.

Про захочувальну сторону слушно зазначає О.Мелік-Пашаєв, вивчаючи біографічні факти відомих діячів мистецтва, які призводили до появи у них певного «осяяння», виникнення найглибших почуттів і подальшого перенесення їх у творчу діяльність, котрі ставали шедеврами світового рівня. Автор вказує на

те, що «обдарованість людини – це потенціал його творчої самореалізації, внутрішня енергія його душі... переживання відбувається як результат того «справжнього художнього» проникнення, з яким життєво-обдарована особистість вміє відкривати значне під непомітною зовнішністю», це «особлива чуйність на різноманітні явища життя, безпосереднє переживання співпричетності ним», яка здійснюється за внутрішньою необхідністю, тобто вільно [58].

Досвід, який надає концертна діяльність, нічим не може бути замінений, тому напрацювання свободи в розкритті своєї обдарованості відкриває шляхи до справжньої майстерності, прояву індивідуальності магістранта музичного мистецтва як творчої одиниці й, водночас, продовжує процес її формування. Зрозуміло, що творча сторона магістранта демонструється назовні через те одиничне, суб'єктивне, що складає саме індивідуальність, музичну винятковість, а принцип спонукання до творчої самовираження запускає механізм трансляції досвіду, творчо перебудовуючи дійсність. В.Риндак наполягає на тому, що необхідно допомагати учням побачити механізми власного розвитку, вловити перспективу саморозвитку, унаочнюючи і реалізуючи різні сторони через участь у майстер-класах, концертах, виставах, професійних конкурсах, оглядах та інших платформах різного формату, призначення і складності.

О.Рудницька вбачала дотримування принципу спонукання до творчого самовираження вкрай важливим у мистецькій освіті, адже він спонукає до актуалізації накопиченої творчої енергії, що призводить до появи свободи у творчому вираженні, а значить і до пізнання самого себе, підвищення професійної самосвідомості [92]. Сутнісним є те, що важливо не лише спонукати до самовираження, а м'яко скеровувати магістра до напрацювання універсального алгоритму самоналаштування перед виступом і під час нього. Тільки за такої умови відсутності будь-якого контролю чи керівництва ззовні з'являється незалежність та автономність музиканта, а також удосконалюється

рефлексивна діяльність, що уможлиблює використовувати певні недопрацювання, помилки, менш вдалі виступи, адекватне їх сприйняття і виправлення. Обгрунтовуючи принцип спонукання до творчого самовираження, хочемо навести принципову позицію Е.Жака-Далькроза у контексті формування у магістрантів відношення до публічних виступів. Педагог наполягав на тому, щоб виконавець в процесі творчого самовираження не стільки орієнтувався на те, що побачить і почує публіка, наскільки неочікуваним для неї буде погляд на дещо звичне, скільки зосереджувався на тому, на якому рівні відносно своїх можливостей він самореалізується.

Таким чином, сукупність окреслених вище принципів (культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, спонукання до творчого самовираження), уможливить організацію вирішення як елементарних технічних завдань, пов'язаних з вокально-хоровою роботою, так і ефективність навчання через виконавський процес, створюючи стартовий майданчик для розгортання творчих дій магістранта музичного мистецтва, забезпечуючи необхідні регулюючі операції, тобто певні фонові дії, без яких основна художньо-музична діяльність майбутнього фахівця, тим більше творча самореалізація, неможлива.

2.2. Особливості творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв з позиції інтенціонально-рефлексивного підходу

Стійка тенденція щодо удосконалення процесів фахового навчання у закладах вищої освіти мистецького профілю обумовлює постійне зростання ролі і значення проблематики творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, яка охоплює питання щодо підвищення рівня здатності майбутніх фахівців до самоорганізації, до особистісного саморозвитку, до планування та

перманентного аналізу перебігу й результатів власної творчої музично-педагогічної, методичної, творчо-виконавської професійної діяльності як безпосередньо на уроках музичного мистецтва, так і під час позаурочної роботи.

Філософські аспекти творчої самореалізації особистості були предметом наукових досліджень В.Андрущенка, Г.Волинки, В.Воловича, О.Іваненко, В.Лутая, О.Мозгової, В.Муляра, М.Недашківської, В.Нестеренка, О.Шрамко та ін. [4; 20; 49; 63; 72]. У своїх працях вчені-філософи відштовхуються від провідної ролі суб'єктивного досвіду для становлення та творчого розвитку людини у контексті перетворювальної функції творчої діяльності, яка здатна спричиняти на позитивні зміни у структурі особистості.

Психологічні аспекти проблематики творчої самореалізації особистості, викладені у працях А.Маслоу, М.Мерлі-Понті, К.Роджерса, Г.Сельє, Р.Стернберга, П.Торренса, В.Франкла, а також у психологічних дослідженнях Р.Богачева, І.Воронюк, Н.Карпенко, В.Ковальчук, В.Моляко, О.Морщакової, Б.Новікова та ін. [61; 67; 89; 120; 121; 126; 128], окреслюють цей феномен у контексті мотиваційно-ціннісного цілепокладання щодо проектування у свідомості людини, упровадження у життя та практичної реалізації персональної моделі власної самоактуалізації, розбудованої на ціннісному підґрунті у відповідності до творчого портрету особистості, її інтелектуальних можливостей та здібностей, схильностей, потреб тощо.

Педагогічні аспекти дослідження проблематики творчої самореалізації особистості загалом і майбутнього вчителя зокрема досліджувались А.Алексюком, С.Гончаренко, Н.Гузій, І.Зязюном, А.Козир, Т.Куценко, Г.Нагорною, О.Отич, Л.Рибалко, В.Шаховим та ін. [23; 24; 33; 34; 43; 81; 86]. Учені, окреслюючи педагогічний процес в якості творчої діяльності суб'єкт-суб'єктного типу, наполягають на «...взаємотворчості суб'єктів педагогічної взаємодії як оптимальної умови індивідуальної стратегії самореалізації майбутнього вчителя» [Зайцева моногр, 358].

Музично-педагогічні, мистецтвознавчі аспекти формування феномену творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва, розроблені й представлені в наукових працях І.Барановської, А.Болгарського, А.Зайцевої, А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, О.Рудницької, В.Шульгіної, О.Щолокової та ін. [6; 9; 10; 30; 31; 43; 57; 76; 92; 110; 111; 112], висвітлюють означений феномен у контексті осмислення студентом факультету мистецтв доцільності й необхідності формування персональної здатності до самоменеджменту, спрямованого на зростання й збагачення власного фахово-творчого розвитку, а також на активний розвиток та удосконалення власних інтелектуально-творчих можливостей.

Дослідження поняття «творча самореалізація вчителя музичного мистецтва» доцільно починати з аналізу таких нерозривно пов'язаних понять, як «творчість» та «творча діяльність». Зокрема, С.Гончаренко визначає поняття «творчість» в якості «продуктивної людської діяльності, здатної породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» [24, 451], а поняття «творча діяльність» в якості «форми діяльності людини або колективу – створення якісно нового, що ніколи раніше не існувало» [24, 450].

Значимість творчості в процесі формування здатності до фахової самореалізації магістрантів музичного мистецтва продиктована особливостями мистецької діяльності, яка містить уміння й навички педагогічної, виховної, просвітительської, методичної, організаторської та виконавської роботи.

На думку С.Маркова, в основі теорії творчості лежить інтеграція, сконструйована генетична пентаматриця, що породжує і організує, яка може бути наповнена конкретним змістом і представлена у вигляді п'яти складових:

- творчість як бачення, реалізація творчої позиції як творча рефлексія та смислотворчість. Творчість як особливий стан душі, творча установка, здатність сприймати світ (Е. Фромм). Творчість як породження смислів «екзистенційно-апріонними структурами» (Р.Мей), пошук та знаходження нових смислів (В.Франкл);

- творчість як продуктивна діяльність, де творча міць людини реалізується у безперервній діяльності (Г.Фіхте);

- творчість як виявлення та вирішення проблем, творчість як процес перетворення проблематичної ситуації у вирішену (Дж.Дьюї); чутливість до проблем, визначення недосконалостей (Е.Торранс);

- творчість як самоактуалізація та реалізація специфічних властивостей та рис особистості. Творча самодіяльність полягає у створенні себе у творчості, спонтанна реалізація сутнісного «Я» (Е.Фромм); творчість як самореалізація (К.Роджерс); творчість як спонтанна та трансцендентна самоактуалізація (А.Маслоу);

- творчий діалог – емпатія, яка укорінюється у культурі, практиці, соціальному світі, текстової реальності та у неповторному екзистенційному досвіді. Воно не стільки процес, здатність, продукт чи особливо організоване середовище, скільки універсальний початок, багатовимірний динамічний простір, що виявляється у феноменальних світах у формі ефективного вирішення проблем, вільної самореалізації, продуктивної діяльності та творчого діалогу

На основі вищевикладеного, С.Марков висунув три методологічні принципи, які є базовими для створення загальної теорії творчості:

- творчість як комплексне, інтегроване, багатофакторне та полісферне явище, як феномен окремих його елементів та способів їх взаємодії;

- визначення єдиної, універсальної, базової основи, що обумовлює і пронизує всі форми прояву творчості;

- виявлення та побудова системи єдиних, інваріатних та універсальних механізмів творчості [54].

Б.Новіков, спираючись на наукове твердження А.Маслоу щодо сутності поняття «творчість» як «універсальної функції людини, яка веде до всіх форм самовираження» [Новіков, 86], також висловлює наукову позицію щодо того, що «творчість часто розглядають в контексті діяльності. в результаті якої людина

створює якісно нові матеріальні і духовні цінності, як здатність створювати новий соціально-культурний простір» [67, 85].

Безпосередньо розробленню визначення поняття «творча самореалізація» у музично-педагогічному аспекті присвятила свій науковий доробок І.Барановська, яка, наголошуючи на процесуальному характері цього феномена, визначила його в якості «...складного, свідомого, особистісного процесу, який забезпечує активність, самостійність особистості, його адаптованість в умовах навчальної діяльності, мобілізацію на якісний розвиток та втілення у музичній діяльності свого творчого потенціалу [6, 8].

У наукових дослідженнях А.Зайцевої також підкреслено процесуальний характер творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва. Авторка представляє цей феномен як процес актуалізації у творчій педагогічній діяльності особистісного творчого потенціалу майбутнього фахівця-музиканта, що детермінований сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями [30]. Дослідниця визначає зміст структурної моделі творчої самореалізації особистості вчителя музичного мистецтва в якості синтезу мотиваційно-спрямованого, діяльнісно-практичного та результативно-творчого компонентів.

В.Зарицька пропонує компетентнісний підхід для визначення змістового наповнення творчої самореалізації вчителя. На підґрунті цього підходу дослідниця окреслює зміст творчої самореалізації як «...сукупність з шести ключових компетентностей, розвиток яких робить можливим самореалізацію особистості, як-от: мотиваційні (зацікавленість у власній самореалізації), емоційно-вольові (стресостійкість, цілеспрямована діяльність з самореалізації), комунікаційні (регуляція та відповідність поведінки у спілкуванні), особистісні

(самоповага, адекватна самооцінка), пізнавальні (розвиток мислення, сформованість навчальних дій, розумова працездатність), діяльнісні (розвинуті професійні інтереси, уміння, навички, професійне планування, організаторські здібності)» [32; 86].

Л.Рибалко, концентруючись на окресленні сутнісних аспектів та специфічних ознаках творчої самореалізації вчителя, а також на характерних особливостях її формування, висловлює наукову позицію щодо синхронного бінарно-векторного руху під час розвитку цього феномену в студентів – майбутніх вчителів, педагогічних працівників, що здійснюється в закладах вищої освіти педагогічного профілю. До означених векторів, на думку автора, належать:

- вектор «...розвитку необхідних компетентностей»;
- вектор «...подолання бар'єрів творчої самореалізації» [86].

Проведений розгляд науково-теоретичних джерел з проблематики творчої самореалізації особистості загалом і вчителя музичного мистецтва зокрема щодо сутнісно-змістових характеристик та специфіки поняття феномена «творча самореалізація магістранта музичного мистецтва» дозволив стверджувати, що цей феномен детермінується, на нашу думку, такими важливими факторами, як:

- творчий потенціал особистості вчителя музичного мистецтва, який являє собою «цілісний комплекс діяльних здібностей та інших особистісних якостей, необхідних для активної і компетентної участі в діяльності по збагаченню наявного соціального досвіду» [24, 451];

- процесуальний характер «...стійких позитивних змін у структурі особистості», систематичної розбудови «...індивідуальної «траєкторії» реалізації її природнього потенціалу» [30];

- загальний творчий характер фахової діяльності магістранта музичного мистецтва, яка інтегрує у своєму змісті практичну творчо-виконавську діяльність (під час провадження вокально-хорової роботи, під час організації слухання музичних творів, під час керівництва колективним інструментальним

музикуванням учнів тощо), методичну, педагогічну творчість (під час розв'язання проблемних ситуацій навчального процесу), організаційно-виховну творчу діяльність тощо.

Ми погоджуємось із науковими поглядами Л.Просандеєвої щодо нерозривного взаємозв'язку становлення особистості і її здатності до творчої самореалізації, оскільки, як вважає авторка, «...саме залежно від характеру й змісту творчої діяльності може активно розгортатися внутрішня самореалізація особистості» [85, 156]. Наукиня стверджує, що «...освоєння соціального досвіду, знаків, символів, оволодіння власною соціальною сутністю, вироблення способів поведіння із власним «Я» при оцінці власних дій, ... рефлексія..., – все це пов'язано з творчою самореалізацією себе серед інших людей» [85, 156].

Отже, якщо осмислювати творчу самореалізацію магістранта музичного мистецтва в якості провідного рушійного стимулу до фахового і персонального саморозвитку, який втілюється у творчому удосконаленні, максимальному розкритті вроджених здібностей та задатків, а також набутих у процесі фахового навчання та практичної фахової діяльності особистісних характеристик, у постійній персональній спрямованості на перманентне підвищення результативності, продуктивності та конструктивності фахової діяльності, то «...з цього випливає, що становлення якісно нового рівня розвитку особистості обумовлено трансформацією вихідної діяльності в діяльність більш значущу для людини, що відповідає її потребі у творчій самореалізації» [85, 156].

З огляду на зазначене вище, зупинимось більш детально на особливостях формування творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва у контексті конкретних різновидів фахової діяльності, що актуалізуються під час комбінованих уроків музичного мистецтва, під час позакласної, просвітницької роботи тощо.

Практична творчо-виконавська діяльність систематично виконується магістрантом музичного мистецтва, зокрема:

- у процесі творчої диригентсько-хорової та вокально-хорової роботи, коли вчитель безпосередньо під час уроків музичного мистецтва, під час занять та репетицій шкільних хорових колективів, шкільних вокальних ансамблів здійснює особисту демонстрацію зразків навчально-педагогічного репертуару або їх окремих фрагментів, хорових партій тощо;

- у процесі творчої диригентської та інструментально-виконавської діяльності, коли вчитель опікується керівництвом колективного інструментального музикування учнів у шкільних оркестрових колективах, у шкільних інструментальних ансамблях;

- у процесі організації та проведення слухання музичних творів, коли вчитель під час уроків музичного мистецтва, під час «вечорів дозвілля», під час «музично-просвітницьких тижнів» тощо здійснює особисту демонстрацію (вокальну, інструментальну) музичних творів, а також художню ілюстрацію до тематичного навчального матеріалу.

Осмислюючи практичну музично-виконавську діяльність студентів факультетів мистецтв в якості класичного прикладу творчої діяльності, що, за визначенням А.Маслоу, поділяється на дві провідні фази, перша з яких має імпровізаційне підґрунтя і спрямовується натхненням, а друга опікується практичною реалізацією ідейних імпровізацій та замислів [126], слід зазначити, що для першої – підготовчої фази творчої музично-виконавської діяльності – притаманними є імпровізаційний характер самостійного творення оригінального інтерпретаційного концепту музичного твору, що має бути виконаним вчителем перед шкільною аудиторією, а для другої – практично-реалізаційної фази – притаманними є рішення втілення оригінального інтерпретаційного концепту, його формалізація і трансляція до слухацької аудиторії.

Таким чином, розгляд досліджуваного феномена у контексті провадження магістрантом музичного мистецтва творчої музично-виконавської діяльності, дозволяє окреслити творчу самореалізацію в якості впливового стимулу до

комплексного особистісного музично-виконавського становлення й саморозвитку студента як диригента-хормейстера, соліста-вокаліста та соліста-інструменталіста, що втілюється у творчому удосконаленні, максимальному розкритті вроджених окремих музичних здібностей, у збагаченні творчого музично-виконавського потенціалу в цілому, а також у набутті музично-виконавських компетентностей у галузі диригентсько-хорового, вокального та інструментального виконавства на базі перманентного розширення творчого музично-виконавського досвіду.

Продовження дослідження творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва у контексті різновидів фахової діяльності доречно, на нашу думку, здійснювати під кутом зору педагогічної творчості, актуалізованої педагогом-музикантом під час комбінованих уроків музичного мистецтва, під час позакласної роботи. Академічне визначення педагогічної творчості, розроблене С.Гончаренком, окреслює дане поняття як «...оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання» [24, 451].

Педагогічна творча діяльність знаходиться в основі фахової діяльності та систематично провадиться магістрантом музичного мистецтва, зокрема:

- під час розв'язання проблемних ситуацій процесу мистецького навчання у всіх царинах і сегментах комбінованого уроку музичного мистецтва та позаурочної роботи, серед яких: практична диригентсько-хорова, вокально-хорова робота, керівництво колективним вокально-хоровим та інструментальним музикуванням учнів у шкільних вокально-хорових та оркестрових колективах, музично-теоретична робота з надання учням основ музичної грамотності, робота з формування активного музичного сприймання школярів на основі слухання музичних творів, їх художньо-педагогічного аналізу тощо;

- у процесі науково-теоретичного узагальнення практичного музично-педагогічного досвіду під час самостійного розроблення власних оригінальних

методик, педагогічних технологій та стратегій.

Осмилюючи музично-педагогічну творчу діяльність в якості засадничої, провідної діяльності магістранта музичного мистецтва, слід зауважити, що ця діяльність починається з розпізнавання педагогічної задачі, із спроможності педагога віднайти й побачити проблему музичного навчання. Тобто пильність до віднайдення музично-педагогічної проблеми, здатність вчасно виокремити її, правильно поставити й окреслити музично-педагогічну задачу є передумовою результативного розв'язання проблемної ситуації.

Рівень сформованості означеної творчої здатності магістранта музичного мистецтва визначається в залежності від кількості поставлених і ефективно вирішених музично-педагогічних задач за певний проміжок часу, зокрема, за комбінований урок музичного мистецтва. Усвідомлено поставлена тактична або стратегічна задача музичного навчання школярів уможливорює не лише оптимальний відбір образно-демонстраційних, вербальних, проєктивних, евристичних, інтерактивних та інших методів мистецького навчання для її швидкого й ефективного вирішення, але й здатність до їх інтегрування, синтезування для проєктування оригінальної педагогічної методики, педагогічної стратегії тощо.

Причому слід зауважити про важливість ієрархізації музично-педагогічних задач, які поділяються:

- на стратегічні задачі надситуативного ступеню проблемності, спрямовані на формування та розвиток духовної культури учнів, переведення їх з більш низького на більш високий рівень музичної обізнаності, на розкриття й перспективний розвиток їх інтелектуально-творчих можливостей тощо;

- на тактичні і оперативні задачі ситуативного ступеню проблемності, спрямовані на визначення причин виникнення поточних проблем і протиріч музичного навчання та виховання школярів, а також на конкретизацію й застосування методів і засобів вирішення означених проблем і протиріч.

Для творчої самореалізації майбутнього магістранта музичного мистецтва творча музично-педагогічна діяльність відіграє роль ефективного інструментарію довготривалої дії, забезпечуючи цілеспрямований системний перехід від репродуктивних педагогічних дій, які полягають у наслідуванні зразків педагогічної діяльності (викладачів, провідних вчителів тощо), до самостійних конструктивно-творчих дій на основі створення власних оригінальних продуктів педагогічної й методичної творчості.

Таким чином, розгляд досліджуваного феномена у контексті провадження майбутнім магістрантом музичного мистецтва творчої педагогічної діяльності, дозволяє окреслити творчу самореалізацію в якості впливового стимулу до комплексного особистісного становлення й саморозвитку студента як педагога-новатора, автора оригінальних методичних розробок, що втілюється у загальному творчому розвитку інтелектуальних можливостей, у підвищенні здатності до аналітично-конструктивних мисленнєвих дій, у збагаченні творчого музично-педагогічного потенціалу, а також у набутті музично-педагогічних, методичних компетентностей у галузі музичного навчання та виховання учнів на підґрунті перманентного розширення творчого музично-педагогічного та методичного досвіду.

Аналіз проблематики творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва, проведений у контексті фахової діяльності, дозволяє констатувати наступне:

- процес провадження творчої фахової діяльності майбутнього магістранта музичного мистецтва загалом, так само як її різновидів, актуалізований у процесі педагогічної практики, сприяє активізації оцінювально-вимірювальних мисленнєвих дій студентства, уможливорюючи й стимулюючи успішне продукування свідомістю майбутніх фахівців інтелектуальних, професійних, естетично-особистісних еталонних уявлень щодо стратегічної розбудови поведінкових стратегій, а також кінцеве утворення життєвої філософії

особистісного і фахового зростання як основ подальшої творчої самореалізації.

З цієї позиції виокремлено інтенціонально-рефлексивний підхід як такий, що охоплює усвідомлене розуміння змісту та сутності музично-професійної діяльності, вироблення стійкої установки на цілеспрямоване успішне навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Цей важливий підхід сприяє осмисленню магістрантами музичного мистецтва професійно-педагогічних дій, спроможністю до виявлення мистецької рефлексії, до адекватної самооцінки, самопізнання, самопрезентації та самоактуалізації.

Визначаючи професійну рефлексію як самоспрямованість свідомості на власні переживання, В.Орлов виокремлює самоспостереження і самопізнання як важливі форми теоретичної діяльності особистості, що спрямовані на осмислення власних дій, їх законів та засад. На думку вченого рефлексія має два сенси: «розмірковування, що об'єктивується у мові й творах культури, та власне рефлексія, що розмірковує про акти і зміст почуттів, уявлень і думок» [77, 247-248]. Рефлексивне усвідомлення є специфічним процесом самопізнання вчителя музичного мистецтва, об'єктивних та суб'єктивних основ його діяльності, її оцінювання та регулювання. Адже рефлексивний аналіз і саморегуляція – основні види фахової творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей та рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї, тих засад своєї діяльності, які приводять до її пізнання й перетворення.

Рефлексія в професійному становленні магістранта музичного мистецтва є не лише засобом, але й основною метою мистецького навчання, не лише процесом самопізнання, але й змістом, джерелом власного досвіду, чинником актуалізації розвитку його професіоналізму. Саме прийоми рефлексії, які забезпечують усвідомлення вчителем музичного мистецтва власної творчої індивідуальності, створюють основу для наповнення його професійних дій ціннісним смислом, прагненням і здатністю до творчого пізнання й перетворення

особистісної музично-педагогічної діяльності. На етапі узагальнюючого аналізу рефлексивно-усвідомлювальна діяльність магістрантів музичного мистецтва спрямована на впровадження вироблених умінь та навичок, які пропущені через себе, у русло реалізації їх у продуктивній роботі з учнями.

Як здатність свідомості майбутнього вчителя бути зосередженою не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності розглядає рефлексію І.Сергеев. Вчений представляє рефлексію як процес глибокого усвідомлення власної діяльності, осмисленням людиною себе як цілісної особистості, що сама планує, реалізує і розвиває власну індивідуальність у процесі практичної роботи з учнями.

На важливість рефлексії в мистецькій освіті наполягає Г.Падалка. Вчена зазначила, що мистецька рефлексія є усвідомленням власних психічних станів і процесів у «зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздумами людини над власним життям, заглибленням до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, в зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [79]. Під час рефлексивно-усвідомленого сприйняття образів мистецьких творів мимоволі виникають питання щодо особистісних переживань, цінностей, що віддзеркалені в художніх творах. Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу краще сприйняти себе. Поряд з рефлексією ефективності здійснення художньо-музичної діяльності сприяє здатність майбутнього фахівця до емпатії, що загалом зумовлює його здібність ідентифікувати себе з учнем, встати на його позицію, глибше зрозуміти його інтереси та проблеми, відчувати емоційний вплив музичного мистецтва шляхом співпереживання музичних творів.

З розвитком мистецької рефлексії у магістранта музичного мистецтва пов'язано вирішення багатьох кардинально важливих питань, а саме:

- усвідомлення змісту музично-педагогічної діяльності;
- підготовка до самореалізації в музично-педагогічній сфері;

- вироблення вимог до себе, до процесу й результату професійної діяльності;
- налаштування на вироблення зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів музично-педагогічної професії;
- послідовне збагачення професійного досвіду в музично-педагогічній діяльності, доведення її до рівня актуальних психолого-педагогічних і соціокультурних потреб.

2.3. Процесуально-функціональний аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у художньо-музичній діяльності

Музично-педагогічна освіта, як і сфера освіти загалом, на сучасному етапі свого розвитку знаходиться на шляху удосконалення технологій і методик самоактуалізації творчості, створення системи управління механізмом творчої самореалізації майбутніх фахівців мистецького профілю. Її головними змістовними й структурними чинниками є ідеї гуманізації, цілісності, фундаменталізації, інтегративності, безперервності, акмеологічності та творчості. У контексті нашого дослідження особливо актуальним є трактування вищої музично-педагогічної освіти як такої, що зумовлює творчу самоідентифікацію, самореалізацію, «самоактуалізацію» (А.Маслоу) [126].

З цього приводу, В.Андрущенко визначає основні інноваційні тенденції, що виявляються в системі вищої освіти в контексті з вимогами розвитку сучасної науки, яка має розвиватись як частина духовної культури людства, помітно наближаючись до людини, морально одухотворюватись, розгортати свою пізнавальну енергію у напрямку культуро- і людинотворення [4].

Інноваційний напрям методичної підготовки магістрантів музичного мистецтва передбачає пошук нових шляхів розвитку мистецького навчання. Доречно зазначити, що здатність особистості до самореалізації найбільш повно

проявляється у творчій діяльності. З цієї позиції нами розглядається творчий рівень самореалізації, який можливий за умов мотиваційної спрямованості майбутніх фахівців на творчий саморозвиток, удосконалення самоорганізації з метою свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом, що необхідно ефективно використовувати у процесі практичної діяльності з учнями. Саме мотиваційно-сміслові ставлення магістрантів музичного мистецтва до практичної діяльності з учнями має забезпечувати розвиток їх духовності, формувати відповідальність за власне професійне майбутнє на основі розвитку творчої самореалізації та постійного фахового самовдосконалення. Доречно підкреслити, що творчість є вмінням відмовитися від стереотипів мислення, від традиційних підходів до виконання своїх обов'язків, що дозволить створювати нове, досі незвідане.

У сучасній науковій літературі є різні трактування феномена творчості, висловлюються різні думки щодо її природи, структури, особливостей формування творчих здібностей у людини [5; 24; 28; 30; 33; 38; 45; 46; 54; 55; 61; 75; 89; 90; 93; 102; 103; 107; 126]. У роботах науковців творчість розглядається як активність, діяльність, процес. Дослідження творчості здійснюється на рівні вивчення продуктів творчої діяльності (винаходів, наукових теорій, творів мистецтва й літератури та ін.), творчого процесу, особистості творця, впливу зовнішніх умов, насамперед соціальних, що сприяють творчості або гальмують її. Творча діяльність магістрантів музичного мистецтва неможлива без оволодіння функціями педагогічного процесу, однією з основних яка є функція перетворення соціально-культурного досвіду в надбання підростаючого покоління. Доречно зазначити, що під функцією, у науковому аспекті, розуміють відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого [60, 132].

З метою визначення основних функцій процесу підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями нами був проведений

процесуально-функціональний аналіз, що сприяв забезпеченню ефективності функціональної регуляції навчально-виховного процесу факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Дослідження вчених (А.Алексюк, С.Гончаренко, І.Ісаєв, С.Марков, А.Міщенко, Н.Мойсеюк, В.Семиченко, О.Щолокова та ін.) [24; 54; 60; 81; 94; 112] доводять, що у навчально-виховному процесі основними є такі взаємопов'язані функції: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча [60, 133]. Вчені акцентують увагу на тому, що функції педагогічного процесу означають «призначення, роль, заради яких виник та існує організований і цілеспрямований педагогічний процес» [24, 485]. Так, В.Семиченко вказує на багатофункціональність педагогічної діяльності, зокрема виокремлюючи наступні функції: навчальну, діагностичну, диференційовану, вимірювальну, стимулюючу, виховну, розвиваючу, прогностичну, методичну, керівну, коригуючу, соціалізуючу та констатууючу [94, 146].

Функції педагогічного процесу, за С.Гончаренко, поділяються на:

- навчаючі (реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей);
- виховуючі (полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень у процесі виховання і навчання);
- розвивальні (являють собою розвиток і формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення; пізнавальної активності, інтересів, здібностей);
- соціалізуючі (проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально прийнятої поведінки) [24, 485].

Проведений процесуально-функціональний аналіз творчої самореалізації

магістрантів музичного мистецтва дозволив визначити основні функції мистецької освіти, а саме: *пізнавальну, соціонічну, культурологічну, акмеологічну, ціннісну, діагностичну, творчо-спонукальну*.

Пізнавальна функція передбачає залучення особистості до світоглядного та морально-етичного цілісно-образного пізнання світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності магістрантів музичного мистецтва. Ця важлива функція охоплює спонукання особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, усвідомленого ставлення до себе і до світу.

У фаховій підготовці магістранта музичного мистецтва велике значення має глибина психолого-педагогічних і мистецьких знань та його науково-світоглядні переконання, адже ерудований викладач досконало знає найновіші інноваційні наукові ідеї та вміє доступно передавати їх учням. На сутнісному значенні пізнавальної функції саме у мистецькому навчанні наполягає Г.Падалка, підкреслюючи, що художньо-музичний образ цілісно відтворює дійсність, в єдності раціонального і емоційного начала [79]. Реалізація пізнавальної функції в процесі повноцінного сприйняття художньо-музичних образів музичних творів дозволяє:

- розглядати художні образи на тлі естетико-філософських узагальнень, історико-біографічних відомостей;
- поєднувати змістовно-інтелектуальні та емоційно-почуттєві характеристики сприймання з метою забезпечення їх цілісності;
- зміщувати пріоритети мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів творів мистецтва [79, 17-18].

Ефективне використання пізнавальної функції у творчій самореалізації магістрантів музичного мистецтва сприяє їх самоорганізації у навчальному процесі. Реалізація пізнавальної функції в практичній діяльності пов'язана зі становленням синергетичного мислення майбутніх фахівців, що є надзвичайно

важливим для формування їх світогляду, системи мистецьких знань та образних уявлень. Адже засвоєння синергетичних положень магістрантами музичного мистецтва справляє вплив на їх світоглядні уявлення та на цілісно-образне пізнання всесвіту, що дає розуміння мистецької освіти як системи відкритої, нелінійної, яка передбачає нове ставлення до особистості майбутнього фахівця.

Такий підхід дає підстави для розгляду творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва як складної самоорганізованої біосоціальної системи, яка можна самостійно визначати шляхи її розвитку. За умов свободи вибору якісно змінюються зміст і організація навчальної мистецької діяльності, підвищується її ефективність, оскільки:

- пізнання та вивчення значно активізуються, адже вони зумовлені вільним вибором майбутнього фахівця;
- викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості; об'єкт навчання – студент факультету мистецтв - стає рушійною силою навчального процесу;
- структура процесу мистецького навчання стає мобільнішою, вона змінюється відповідно обраному інтегративному варіанту;
- свобода вибору характеризує взаємозв'язок та взаємодію всіх елементів навчального процесу.

Пізнавальна функція сприяє також стимулюванню творчого мислення магістрантів музичного мистецтва, розширенню їх художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності.

Соціонічна функція охоплюючи інформаційну навколишню реальність, акцентує увагу на існуванні об'єктивних відмінностей між людьми, зумовлених типами їхнього інформаційного метаболізму, що передбачає специфічне сприйняття особистістю інформації та сприяє інформаційній взаємодії між людьми. У зв'язку з цим самореалізація особистості поєднується з її адаптацією,

індивідуалізацією та інтеграцією в процесі входження людини в соціальне середовище. При цьому особливої значимості набуває гуманістична спрямованість індивідуалізації, метою якої є досягнення особистістю професійних, особистісних або духовних вершин саме в цьому процесі.

На думку А.Козир, соціонічна функція важлива тим, що оцінювання в межах певної соціальної групи (вчитель, учень, батьки) є показником адаптованості учнів, що вона є вагомим показником соціального успіху [43, 147]. Адже у цьому й полягають основні досягнення особистості, а також потреба в саморозкритті й утвердженні «власного Я», тобто соціонічна функція дозволяє фіксувати рівень досягнень індивіда у відповідній галузі діяльності [25]. Загалом, зміст процесу самореалізації особистості в соціальній сфері осмислюють у межах національної культури, де формальні інститути визначають об'єктивні умови, а неформальні – суб'єктивний характер досліджуваного феномена. У зв'язку з цим саме в процесі соціалізації відбувається усвідомлення значимості самореалізації, актуалізується її соціальна цінність [25, 38].

Із вищезазначених позицій самореалізація особистості охоплює її буття та ціннісну сферу в соціальній реальності. Процесом, результатом і полем здійснення потенційних можливостей людини є культура. Реалізація актуального завдання сучасної соціології – вивчення культури як ціннісного аспекту соціальних явищ і процесів – можлива саме за допомогою теорії цінностей. На це неодноразово вказували у своїх роботах прибічники даного підходу (Ю.Афанасьєв, Т.Березіна, В.Волович, О.Гуменюк, А.Зайцева, І.Зязюн, А.Ковальова, В.Муляр, І.Надольний, В.Шульгіна та ін.) [5; 25; 40; 59; 68; 138; 110]. На думку дослідників, акцентувати увагу доцільно на саморозвитку та самовдосконаленню особистості, всіляко залучати її до культурних цінностей, що передбачає підвищення рівня освіченості, накопичення нових знань, активну реалізацію себе в житті, праці, творчості.

Процес самореалізації, за соціонічною функцією, є синтезом суспільного та

особистісного, зовнішнього та внутрішнього, що доволі щільно пов'язано з успішною соціалізацією особистості, яка, на думку науковців, є двобічним процесом, а саме:

- з одного боку, засвоєнням індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків;

- з іншого – процесом активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності та включення в соціальне середовище.

Культурологічна функція забезпечує подолання вузькофахових уявлень студентів факультетів мистецтв, трактуючи мистецтво як «чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення» [110, 127]. Адже особистість магістранта музичного мистецтва доцільно розглядати не лише на основі засвоєної нею культури, а й тим поповненням, що є новими елементами культури. У зв'язку з цим, засвоєння культурних цінностей студентами факультетів мистецтв є не лише процесом їхнього становлення як творчих особистостей, але й орієнтацією професійної діяльності на розвиток загальної та художньої культури учнів.

Доречно підкреслити, що у педагогічному розумінні поняття «культура» використовується як джерело, з якого наповнюється зміст мистецької освіти. Вона виступає «соціальним регулятором» духовних і матеріальних цінностей людини як «носія й творця культури, а освіта розглядається в якості цілеспрямованого способу опанування культури» [31]. Якщо розглядати освіту в контексті культури, то слід розкривати специфічність людської діяльності, що характеризує її як особистість – це культурні цінності, особистісні смисли, форми технічного виробництва і презентації, соціальні функції і форми розповсюдження продуктів художньо-естетичної діяльності.

На думку І.Зязюна, найбільш важливими складовими професійної культури є: системний світогляд і модельне мислення; праксеологічна, рефлексивна та інформаційна озброєність; компетентність спілкування й управління; конкретно-предметні завдання [33]. Адже професійна культура вчителя включає в себе індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в дійсності, технології переводу ідей у матеріальні цінності.

Розглядаючи педагогічну культуру як інтегровану якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сфері професії, В.Радул розглядає її як синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей [88]. За переконанням Є.Бондаревської, культурологічна особистісно-орієнтована освіта є епіцентром якої є людина, яка пізнає і створює культуру шляхом діалогового спілкування, обміну смислами, створення творів індивідуальної і колективної творчості. Це освіта, яка забезпечує особистісно-смісловий розвиток, підтримує індивідуальність, неповторність кожної особистості і спирається на прагнення до самозміни і культурного саморозвитку.

Доречно підкреслити, що в китайській прадавній культурі було відведено особливе місце, що займало поєднання каліграфії, поезії, музики і живопису (гохуа — розпис водяними фарбами на шовку або паперових свитках). Ієрогліфічна кодова система давала можливість за допомогою цих різновидів мистецтв відображати життя людини в найпотаємніших рухах його душі, якнайповніше відтворювати її прагнення до злиття мистецьких проявів з мистецтвом життя. При цьому особливого значення Конфуцій надавав вокальній музиці, як завершальній ланці поняття «лі», тобто зразкової поведінки, що заснована на вищому осмисленні ідеалу стародавньої культури. Таким є основний принцип усієї конфуціанської культури «вень-хуа». Даний підхід у порівнянні з основним європейським навчальним каноном: «від простого – до складного» є досить неоднозначним.

У навчальному процесі підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної роботи з учнями культурологічна функція відіграє важливу роль, адже вона сприяє створенню умов для творчої особистісної самореалізації у професійній діяльності. Ця функція орієнтує організацію такого культурно-освітнього простору, в якому навчальний процес здійснюється адекватно до культури суспільства, країни, напрямків музичної діяльності, тощо. Культурна спадщина окремої країни містить сукупність програм життя, які закарбовуються у менталітеті через знання, вірування, звичаї, музичні жанри та характерні інтонаційні звороти, являючи *собою* спадкову пам'ять колективу. Це своєрідні духовні настанови та табу, водночас культивування вищої людської гідності.

З огляду на це, культурологічна функція сприяє спрямуванню на засвоєння духовного багатства, обумовлюючи коло ціннісних потреб особистості, а це можливо лише за умови усвідомлення нею культурно-історичного розвитку середовища. Також необхідним є визнання цих цінностей і прийняття їх мистецькими та особистісними зразками. Для самореалізації студента факультету мистецтв вкрай важливо перебувати саме в середовищі з високими мистецькими запитами, яке заохочуватиме з одного боку до підтримування спадкоємності у культурних традиціях, виконавських школах, творчості авторитетних музикантів (їх майстерності), а з другого боку уможливлуватиме пошук саме свого «звучання», співставляючи з існуючими зразками, додатково в процесі допомагаючи осягнути цінність того, що вже викристалізоване. На думку Г.Падалки, культурологічна функція передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого «мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури» [79, 48]. Оскільки у структурному відношенні зміст музично-педагогічної культури об'єднує сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності, особистісна культура магістранта музичного мистецтва характеризується певним рівнем розвитку

професійної самосвідомості та професійної компетентності, соціально та професійно обумовленими способами усвідомлення та переосмислення студентом змісту власної педагогічної діяльності.

Акмеологічна функція забезпечує спрямування магістрантів музичного мистецтва до безперервного професійного розвитку протягом життя. З цього приводу основними орієнтирами акме-розвитку визначено:

- цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі;
- підвищення престижу професії вчителя музичного мистецтва в школі;
- можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами свого предмету;
- творче вдосконалення змісту та форм музичного навчання та виховання школярів;
- розробка методів, завдяки яким учні отримують можливість більш глибокого художнього полісуб'єктного спілкування [43, 101].

Акмеологія, як інтегративно-комплексна наука, робить суттєвий внесок у сучасне уявлення про самореалізацію особистості, що дозволяє вивчати та розробляти закономірності та шляхи досягнення досконалості в усіх видах мистецької діяльності. Для акмеології характерний системний підхід до самореалізації, де основним системним поняттям є «особистісний потенціал», під яким розуміють систему ресурсів особистості, що визначає її потенційні можливості, тобто процес оптимізації людиною власного потенціалу, що впливає із закону збереження енергії.

Акмеологічна функція сприяє виокремленню важливих цінностей, пов'язаних із самореалізацією майбутнього вчителя музичного мистецтва в фаховій діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямованість на пошуки власних професійних домагань і

можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу, проектування та досягнення поставлених цілей.

Успішність оптимізації навчального процесу зумовлено рівнем гармонійного розвитку особистості й самореалізацією в усіх життєво важливих для неї сферах. Розуміння самореалізації як втілення «власного – «Я» в середовище культури, що виражає внутрішню смислову єдність з іншими людьми й творчим досвідом попередніх поколінь, яке й актуалізувало значимість проблеми самореалізації особистості. Доцільно зазначити, що в сучасній науці існує поняття «культура самореалізації», яка становить форму плідного існування людини в процесі найповнішого виявлення та здійснення особистістю її можливостей у вирішенні особисто значимих проблем у всіх галузях людської діяльності [93, 146]. Саме культура творчої самореалізації є формою систематичного відтворення й опредметнення самості.

Ціннісна функція передбачає співвідношення зовнішніх впливів та саморегуляції магістрантів музичного мистецтва, що в світлі синергетичної парадигми нами представлено як складний варіативний процес. Орієнтуючись на ціннісні орієнтації, студент факультету мистецтв самостійно обирає найбільш сприятливу, суб'єктивно-оптимальну траєкторію особистісного розвитку, що й визначає шлях його творчої самореалізації.

Доречно зазначити, що саме синергетика пропонує новий погляд на проблему самореалізації особистості, адже вона вивчає принципи еволюції складних, відкритих динамічних систем. Основне завдання цієї науки – пізнання загальних закономірностей і принципів процесу самоорганізації. У контексті синергетики системою, яка самоорганізовується, є особистість. Як стверджує В.Клочко, справжній процес становлення людського в особистості відбувається в реальному циклі життєдіяльності. Лише в процесі постійного руху в бік ускладнення, нарощування нових можливостей, відкриття індивідуальних

життєвих ритмів, можлива самопрезентація і самоздійснення особистості, тобто її самореалізація.

Слід підкреслити, що через призму ціннісних відношень розглядаються уявлення студентів факультетів мистецтва щодо майбутньої професійної діяльності та шляхи її забезпечення на найвищому рівні. Усвідомлення власного професійного призначення доречно розглядати з позиції інтеріоризації та екстеріоризації, що знаходяться у площині особистісного пізнання і сприйняття власних цінностей, ціннісних пріоритетів і гідності, осмислення перспектив реалізації своїх здібностей, власного психофізичного, особистісного ресурсу фахового розвитку.

Діагностична функція охоплює розпізнавання та вивчення істотних ознак мистецької освіченості особистості, а також форм її визначення як реалізованих цілей освіти. Адже об'єктивна оцінка знань, умінь та навичок дає змогу глибше продіагностувати і вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей магістрантів музичного мистецтва, визначити фактори, які сприяють ефективності здійснення цілей мистецької освіти [66].

Процес діагностичного вивчення об'єктів освітньої діяльності вимагає широкого використання методів, а саме: усного та письмового опитування, інтерв'ювання, проведення бесід, педагогічних спостережень, виявлення досвіду фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, узагальнення виявлених якісних і кількісних елементів дослідження. Діагностичне вивчення особливостей поточних процесів передбачає виявлення та фіксацію численних непрогнозованих, раптових результатів реалізації освітньої діяльності, чим означена функція допомагає усувати негативні позиції, що виникають у професійному становленні майбутнього магістранта музичного мистецтва.

Особливої уваги вимагають діагностичні технології, які ґрунтуються на виявленні мотивів особистісного розвитку «самості» учня, що представляють новий рівень навчання розвивального характеру, тобто такий вид навчальної діяльності є «саморозвивальним навчанням». Діагностичні технології мають усі сутнісні ознаки розвивального навчання, тим самим актуалізуючи потреби в:

- самоутвердженні (самовиховання, самоосвіта, свобода вибору, акмерозвиток);
- самовираженні (спілкування, творчість і самотворчість, пошук, виявлення власних здібностей і сил);
- самопрезентації (самовизначення, самореалізація в професійній діяльності);
- захищеності (профорієнтація, саморегуляція, творчо-колективна діяльність);
- самоактуалізації (досягнення особистих і соціальних цілей, підготовка себе до адаптації в соціумі, соціальні проби).

Загалом, широке використання діагностичної функції сприяє підвищенню рівня професійної діяльності, спонукає до більш глибокого вивчення підготовки студентів факультетів мистецтв, аналізу власної педагогічної праці. Діагностично-дослідницька установка є основою педагогічної творчості.

Творчо-спонукальна функція проявляється в креативному застосуванні ціннісних музично-педагогічних та методичних ідей у конкретних навчальних ситуаціях. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до усіх проявів життєдіяльності. Сутність реалізації творчо-спонукальної функції полягає в критичному осмисленні музично-педагогічної діяльності. Ця важлива функція сприяє творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Вона також акцентує роль естетичної насолоди в сприйнятті творів мистецтва.

У психолого-педагогічних дослідженнях творчого процесу міститься

досить багато елементів, що характеризують цю важливу властивість особистості. Серед різнобічних суджень, стосовно цього унікального феномена (А.Алексюк, О.Гусаченко, А.Зайцева, Н.Кічук, В.Лоуенфельд, С.Марков, Л.Масол, Н.Мойсеюк, С.Сисоєва, Е.-П.Торренс та ін.) [7; 28; 30; 38; 54; 55; 57; 60; 95; 121], доцільно виділити класифікацію Е.-П. Торренса, що дозволяє виокремити чотири важливі складові творчого процесу, а саме: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість, а саме:

а) швидкість як здібність до продукування великої кількості нових ідей. Цей показник не є специфічним виразником творчості, однак, чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних;

б) гнучкість мислення (на відміну від мисленнєвої інертності) забезпечує легкий перехід від явищ одного класу до явищ іншого, дуже часто далеких по змісту;

в) оригінальність, нестандартність мислення передбачає здібність до розробки, висунення нових, несподіваних ідей, що відрізняються від загальноприйнятих;

г) розробленість ідей - охоплює вміння найкраще продукувати оригінальні ідеї, чи детально, творчо розробляти існуючі [121].

Доцільно підкреслити, що творчий процес Е.-П. Торренс розглядає не як один із різновидів практичної діяльності, а як певний якісний стан. Тому в процесі виконання творчих завдань у магістрантів музичного мистецтва виробляється вміння охоплювати проблему, знаходити незвичайне у звичайному, адже у творчості, визначенням вченого «твориться сам творець» [121].

Також важливою умовою організації творчої діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є розвиток продуктивної уяви, вміння побудови асоціативного ряду, здатності до уявлення, метафоричності, інтуїції, тощо [9; 28; 30; 41; 42; 48; 75; 77; 78; 91; 92; 97; 103; 108; 110; 111]. Значимість творчої роботи в процесі формування здатності до творчої

самореалізації магістрантів музичного мистецтва підкреслюється також різнобічністю їхньої фахової діяльності, яка містить знання, уміння й навички музично-педагогічної, виконавської, методичної, організаторської, просвітительської діяльності.

Реалізація вищезазначених функцій мистецької освіти в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва уможлиблюється шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У цілеспрямованому навчальному процесі із застосуванням прогресивних мистецьких методик можлива компенсація окремих функцій у творчій діяльності магістрантів музичного мистецтва шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених з них.

Вищезазначені функції (пізнавальна, соціонічна, культурологічна, акмеологічна, ціннісна, діагностична, творчо-спонукальна) мають забезпечити ефективність підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями, забезпечити гнучкий перехід з одних властивостей об'єкту на відображення інших, з наближенням до прогнозованої мети.

Отже, творчу самореалізацію магістрантів музичного мистецтва нами розглянуто як складне поліфункціональне утворення із багатоструктурними елементами, що спрямоване на ефективне здійснення професійної діяльності за рахунок переходу від чуттєвого знання до наукового, яке сприяє акмеологічному духовному розвитку особистості, здатності до співтворчості на основі рефлексивних дій, цілеспрямованому самоуправлінню та самоідентифікації. Здатність до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, як інтегральна характеристика, охоплює самопізнання, самовираження, самоактуалізацію, самовиховання, самовдосконалення, самодетермінацію.

2.4. Освітньо-виховний вплив мистецьких дисциплін як умова побудови концептуальної моделі творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв

На початку XXI століття система мистецької освіти найбільш розвинених країн світу перейшла до нового етапу, який характеризується зміною акцентів, так мета освіти поступово переходить від знань, умінь, навичок до всебічного розвитку мислення, творчості, компетентності. Інтегративні цілі навчання починають домінувати над предметними, творчо-діяльнісний підхід стає домінуючим. Сучасний етап розвитку освіти характеризується зміною педагогічних відносин, авторитарний стиль спілкування поступово наближується до демократичного, на перше місце виходить творча взаємодія між учителем та учнями тощо.

У таких умовах підготовка майбутніх магістрантів музичного мистецтва в університетах здійснюється наполегливо та висвітлюється у роботах А.Авдієвського, А.Болгарського, О.Єременко, К.Завалко, А.Зайцевої, Л.Коваль, П.Ковалика, А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, Г.Побережної, О.Ростовського, О.Рудницької, Т.Танько, О.Теплової, М.Ткач, В.Федоришина, В.Шульгіної, О.Щолокової, Д.Юника та ін. [2; 9; 10; 21; 30; 31; 41; 43; 57; 75; 76; 77; 79; 103; 110; 111; 113].

Вибраний нами вокально-хоровий аспект підготовки магістрантів музичного мистецтва включає: хоровий клас, практикум з хорового співу, постановку голосу, читання хорових партитур, методику викладання вокалу, хороведення, науковий семінар, методику викладання хорового диригування, тощо. Для побудови концептуальної моделі спробуємо об'єднати ці дисципліни у блоки, які будуть задіяні в концептуальній моделі.

У побудові моделі вищих рівнів музично-педагогічної діяльності, доцільно виходити з блоків підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, де

вибір основних фахово-значимих якостей здійснюється на основі вимог, які висуває педагогічна професія. Побудова моделі вищих рівнів музично-педагогічної діяльності охоплює фахово важливі якості та властивості, виходячи із загальнопедагогічних уявлень про особистість та її багатфакторну структуру. При цьому зауважуємо, що магістрант музичного мистецтва повинен володіти сутнісними професійними знаннями, орієнтуватися в інваріантних характеристиках відповідних явищ, вміти виявляти і перетворювати їх у кожному конкретному випадку та передбачати і прогнозувати глибинні зміни завдань та засобів їх вирішення.

За період навчання в магістратурі у студентів факультету мистецтв повинна бути сформована цілісна структура різноманітних генотипних якостей особистості, специфічність якої і визначає успішність людини у професійній діяльності. Ступінь їхньої відповідності до вимог педагогічно-виконавської діяльності обумовлює її продуктивність та успішність.

Якщо розглядати готовність до кваліфікованої роботи як поєднання знань, умінь та навичок з потребою у праці, яка базується на зацікавленості та бажанні працювати з фаху, то необхідно виокремити певні здібності, нахили у поєднанні з спеціальними навичками й вміннями, що призводить до формування індивідуального стилю діяльності. Професіографічні данні дозволяють зробити висновок, що провідну роль у процесі підготовки магістранта музичного мистецтва відіграють індивідуально-типологічні, професійно-педагогічні та культурологічні напрями. Тому модель фахівця це не стільки випередження окремих якостей, здібностей чи різновидів діяльності до яких тяжіє вчитель (вони можуть бути встановлені імперично), скільки той еталон фахівця, який ним визначений, та якого він повинен прагнути досягнути у процесі практичної діяльності.

На думку Б.Гершунського, модель майбутнього фахівця повинна бути прогностичною, спадкоємно зв'язаною (як по вертикалі, так і по горизонталі) з

суміжними освітніми ланками та з зовнішнім соціально-економічним середовищем. Вона повинна бути дуже чутливою до змін у цьому середовищі та вчасно, з необхідними правками, відзиватися на ці зміни. Учений зазначає, що фактично у моделі майбутнього вчителя повинна бути відкрита основна мета освіти, й що цей документ є також відкритим, досить стабільним та разом з цим – динамічним.

У процесі створення моделі підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах факультетів мистецтв університетів важливо визначити рівні:

- музично-педагогічних компетенцій студентів;
- уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ;
- здатності до швидкого реагування в умовах непередбачуваних педагогічних ситуаціях;
- розвитку уяви та виконавських умінь;
- творчої готовності до продуктивної діяльності.

Найбільш містким є поняття концептуальної моделі, в якій фіксуються зміст музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що структуровано в окремі блоки, які мають складну психолого-педагогічну структуру, що складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів.

Доцільно відмітити, що у запропонованій нами концепції формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва співвідношення між цими блоками має динаміку, адже всі вони пов'язані з різноманітними рівнями та формами формування визначеного феномена на різних етапах мистецької освіти. Формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва є тим стрижнем, який пронизує весь процес підготовки фахівця, будучи його найважливішою складовою. Багатомірність характеристик цього феномена, яка виявлена у багатьох дослідженнях [2; 9; 10; 21; 30; 31; 41; 43; 57; 75; 76; 77; 79; 103; 110; 111; 113], дозволяє розглядати його

як системне поняття, яке включає цілу низку взаємопов'язаних та досить динамічних елементів.

Концептуальна модель розглядається нами як основний компонент психолого-педагогічної структури діяльності учителя музики, котра створюється у процесі навчання. Ця модель містить етапи адаптації, системної підготовки, оцінної діяльності, творчого, акмеологічного становлення магістранта музичного мистецтва у системі багаторівневої освіти. У зміст моделі включений необхідний набір блочно-модульного забезпечення та прогнозування майбутньої продуктивної діяльності вчителів музичного мистецтва як керівників хорових колективів. Модель містить також широке уявлення про завдання системи, мотиви діяльності, готовність до нестандартних рішень. Концептуальна модель враховує як зовнішні, так і внутрішні фактори, що впливають на становлення магістранта музичного мистецтва, адже вона заснована на великій кількості апріорної інформації про його фахову підготовку в системі мистецької освіти [43]. Характеризується концептуальна модель великою інформаційною наповненістю, при чому актуалізуються та усвідомлюються ті моменти, які спрямовані на формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності.

У дисертаційному дослідженні концептуальна модель розглядається як комплексний співвіднесений з об'єктом його цілісної динамічної структури, такої, якою вона повинна бути в уяві фахівця. Зміст постійної концептуальної моделі відносно не залежний від конкретних умов та обставин, у яких протікає її дія, адже він у певній мірі абстрагований від цих конкретних умов та постає у готовому вигляді ще до початку навчання. Концептуальна модель – базовий елемент структури творчої самореалізації майбутнього фахівця.

Прояв концептуальної моделі у дії магістранта музичного мистецтва є суттєвим моментом її психолого-педагогічного аналізу. У цьому процесі виникають питання про те, як ця модель «розгортається» у практичній діяльності

та як регулюються конкретні дії. Усі блоки концептуальної моделі взаємозалежні, їхній зміст динамічний, багатоманітний. У регуляції предметної дії беруть участь не окремі блоки, а їх впорядковане структурована система, у якій кожен з них займає певне місце та виконує певні функції. Отже, структуру визначеного феномена, що регулює предметну дію, можна уявити як систему взаємодіючих, взаємно проникаючих елементів.

У багатоманітності взаємно пов'язаних властивостей визначеного феномена виражається його системний характер. Він є системним об'єктом, а його окремі властивості є проявом системних якостей. У цьому контексті акмеологічне, творчо-креативне спрямування особистості виступає як системоутворюючий фактор, що організовує та спрямовує усю сукупність процесів формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва.

Комплекс формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва пропонується розглядати як взаємозалежність та системний зв'язок визначених блоків у системі мистецької освіти, в єдності яких створюються умови для формування означеного феномена як універсального.

Ретроспективний аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва слугував підґрунтям для розробки авторської концептуальної моделі формування означеного феномена на факультетах мистецтв університетів, яка базується на системі взаємопов'язаних блоків, а саме: *компетентнісно-оцінному, перспективно-розвивальному та акмеологічно-прогностичному.*

Компетентнісно-оцінний блок охоплює визначення умов формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Домінуючими професійними художньо-педагогічними ознаками цього блоку є складові фахової підготовки. До нього входять наступні елементи:

- структурування показників професійної придатності до фаху;
- підбір адекватних вимогам фаху методик профвідбору;

- визначення мети й завдань професіографічного моніторингу;
- проведення діагностики професійної придатності майбутніх фахівців;
- кількісна і якісна обробка отриманих результатів і на їхній основі вироблення педагогічного діагнозу.

Компетентнісно-оцінний блок має охоплювати навчальний етап (I курс I семестр магістратури факультетів мистецтв університетів) і бути спрямованим на формування ключових компетенцій означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей. Він концентрує в собі рівень фахових знань, умінь та навичок та співвідносить їх до вимог процесу професійного навчання й виховання, формування власних позицій у фаховій діяльності. У нього входять: формування стійкої установки на засвоєння професійних знань й умінь через знайомство з фаховими вимогами; робота наставників студентських груп та адміністрації з питань створення педагогічних умов для успішної самореалізації магістрантів музичного мистецтва університетів; розподіл індивідуальних обов'язків студентів у кожній навчальній групі за напрямками навчальної й суспільно-корисної діяльності; установлення й корекція вихідних негативних тенденцій професійного становлення, що виникли в адаптаційний період у студентів.

Ціннісне ставлення до самореалізації визначає виникнення:

- домінуючих потреб та інтересів особистості в галузі саморозвитку;
- надає загальний стимулюючий вплив на протікання розумових процесів, стає джерелом інтелектуальної активності;
- мобілізує творчі сили на пошук та вирішення завдань та проблем у галузі самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації, позитивно впливає на глибину та дієвість самопізнання;
- є найважливішою умовою розвитку прагнення самоздійснення;

- має діагностичне значення, служить показником розвитку багатьох важливих якостей особистості – цілеспрямованості, свідомості, працьовитості, широти та стійкості.

Технологічним рішенням компетентнісно-оцінного блоку є технологія, що активізує процес отримання, утримання, реалізації знань, які студенти факультету мистецтв здобувають в університеті. Розроблена технологія як альтернатива традиційному лінійному способу фіксування, засвоєння й використання інформації становить спосіб структурування знань в альтернативному записі. Ця технологія найбільше наближає форму запису навчального матеріалу до природної роботи мозку зі сприйняття й передачі інформації. Зафіксована на папері інформація дозволяє з першого погляду бачити картину цілком і встановлювати уявні зв'язки, які допомагають сприймати й запам'ятовувати матеріал.

Перспективно-розвиваючий блок має охопити етап підготовки магістрантів музичного мистецтва за вимогами стандартів вищої музично-педагогічної освіти (I курс магістратури II семестр). Цей блок розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів факультетів мистецтв за розробленими методиками. Домінуючим рівнем диспозиції цього блоку є система ціннісних орієнтацій у процесі фахової діяльності та встановлення пріоритетів художньо-творчої діяльності. На практичному рівні професійна рефлексія проявляється в усвідомленні та оцінних судженнях щодо власних спроб та можливостей індивідуального стилю керівництва творчим учнівським колективом, заміщення негативного досвіду спілкування на позитивний й реалізації його у подальшій практичній діяльності. У стабілізуючий етап входять:

- стабілізація проявів професійної мотивації в навчальній діяльності та у процесі проходження педагогічної практики;
- попередня диференціація професійних інтересів студентів;

- усунення можливих причин, що гальмують розвиток індивідуального й групового розвитку студентів факультетів мистецтв.

У зв'язку з тим, що розроблена технологія дозволяє генерувати оригінальні ідеї й полегшує процес запам'ятовування інформації, її застосування не обмежено лекційними та практичними заняттями. Ця технологія є доволі ефективною в процесі підготовки студентів факультету мистецтв до екзаменів, розробки музично-творчих проектів, презентацій; написання рефератів, курсових проектів; під час музично-педагогічної практики. Використовуючи цю технологію, майбутні фахівці вчаться вибирати, структурувати, запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її в подальшому.

Авторська технологія сприяє ефективній роботі з інформацією, активізує вміння студентів факультетів мистецтв установлювати різноманітні види комунікації, самостійно критично й творчо мислити та генерувати нові ідеї, має такі особливості:

- візуалізація ритму, структури й образності інформації, яку викладають;
- активне застосування кольору;
- графічне представлення інформації;
- використання багатомірних об'єктів, нелінійне розміщення об'єктів на аркуші паперу.

Акмеологічно-прогностичний блок має бути спрямований на розвиток досягнутого у подальшій практичній діяльності. Акмеологічна теорія професіоналізму створює базисну основу для продуктивної діяльності, тому що суттєву роль у вирішенні завдань, які вимагають логічного мислення, відіграє профільне навчання у незалежності від вікових особливостей людини. Доцільне використання логічних прийомів мислення вимагає таких умов: попереднього їх виділення у якості спеціальних об'єктів засвоєння; керівництво процесами їх становлення. Цей етап має за мету:

- прогнозування подальших тенденцій розвитку обстежуваного об'єкту;

- застосування методів і засобів, що дозволяють інтенсифікувати подальший розвиток педагогічного процесу;

- формування стійкої системи професійних знань, умінь та навичок.

Розроблена технологія дозволяє об'єднувати зорові й чуттєві асоціації у вигляді взаємопов'язаних ідей, ефективно засвоювати й творчо реалізовувати знання. Упорядковану в такий спосіб інформацію легше запам'ятати, вона сприяє розвитку мислення студентів, активізує інтерес до процесу навчання. Дана технологія може бути спроектована на всі види навчальної діяльності майбутніх педагогів-музикантів (лекції, практичні й семінарські заняття, науково-дослідницьку діяльність студентів, педагогічну й виконавську практику). Авторська технологія сприяє систематизації накопичених знань, запам'ятовуванню складного матеріалу, відновленню забутої та передачі нової інформації [93]. Володіння технологією полегшує процес підготовки до заліків та екзаменів, активізує роботу в класі виконавської майстерності, дозволяє генерувати оригінальні ідеї під час педагогічної й виконавської практики.

Основою розробленої технології є теорія радіантного мислення, яка актуалізує безкінечне розмаїття розумових асоціацій і, отже, невичерпність можливостей людського мозку. Значимість розробленої технології зумовлено такими її можливостями:

- системного отримання знань;
- результативної міждисциплінарної взаємодії;
- ментальної свободи майбутніх фахівців, інтерес до нової інформації;
- підвищення ефективності засвоєння й використання знань;
- концентрації уваги на значимій інформації, економія часу в процесі її обробки;
- активізації творчого потенціалу магістрантів музичного мистецтва.

На цьому етапі магістрант у процесі практичної діяльності не просто стихійно напрацьовує ефективні прийоми роботи, він будує «власну систему

засобів, яка відповідає його індивідуальним можливостям та особистісним якостям. Ця система достатньо гнучка, варіативна, дає можливість враховувати всі аспекти діяльності та конкретні педагогічні ситуації, тобто відмова від засобу, який не виправдав себе, не є для вчителя проблемою» [94, 101].

Акмеологічно-прогностичний блок має охопити етап закінчення навчання в магістратурі, який є: виконанням наукової роботи та концертної програми з фаху, результатом і проєкцією на майбутнє. На цьому етапі магістранти проходять спецкурси, які, певною мірою скеровують їх на майбутню практичну діяльність.

Авторська технологія передбачає процесуальне, поетапне здійснення. На початковому етапі формулюють пізнавальну мету, здійснюють пошук інформації, формують основні поняття й устанавлюють зв'язок між ними, структурують знання, кодують та узагальнюють інформацію.

Розробляючи блоки авторської моделі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, ми орієнтувалися на такі її характерні ознаки:

- концептуальну модель розробляють під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить відповідна методологічна позиція автора;
- технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовують у суворій відповідності до цільових устанавок, які мають форму конкретного очікуваного результату;
- модель передбачає взаємопов'язану діяльність вчителя й учнів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації й диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;
- елементи моделі мають бути адаптовані для будь-якого викладача, а також гарантувати досягнення планованих результатів (державного стандарту) всіма учнями;

- органічною частиною моделі є діагностичні процедури, зміст, критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності.

Смисловою домінантою авторської моделі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва є креативне здійснення розроблених нами змістовних блоків (компетентнісно-оцінного, перспективно-розвиваючого, акмеологічно-прогностичного). Технологічне вирішення кожного з окреслених блоків сприяє:

- трансформації традиційного процесу навчання в особистісно-значимий та емоційно-розвивальний;
- ініціює продуктивну партнерську взаємодію студентів і викладачів;
- мотивує всіх учасників освітньо-виховного процесу до креативного самоздійснення.

Висновки до другого розділу

Отримані результати концептуальної роботи з проблеми формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації дозволили дійти таких висновків:

- провідними принципами музично-педагогічного навчання магістрантів музичного мистецтва нами виокремлено принцип культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, спонукання до творчого самовираження. Принцип культуровідповідності орієнтує магістрантів музичного мистецтва до організації такого культурно-освітнього простору з культурогенеруючою функцією, в якому навчально-виховний процес здійснюється адекватно до культури суспільства, країни, напрямків музичної діяльності. Принцип культуровідповідності щільно пов'язаний з принципом інтеграційності, який дозволяє вивчати різні дисципліни у взаємодії, узгоджуючи їх вивчення між собою. Адже

інтеграційність є джерелом відкриття для себе нових фактів, які підтверджують чи інтенсифікують певні спостереження, висновки, посилюючи міжпредметні зв'язки, розширюючи сферу мистецької інформації. Дотримання принципу міжкультурної комунікації у процесі творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва передбачає розгляд музичних творів як перехрестя культур із врахуванням специфічної практики цієї комунікації, що враховує поширені визнані норми та їх антиподи у політичних, моральних, релігійних, естетичних ідеях, образах, рисах представників іншої етнічної культури, менталітету, історії, фольклору. Принцип свідомості та активності виступає обов'язковою засадою творчої самореалізації, зважаючи на його пріоритетне місце у музичній педагогіці як минулого, так і сучасного. Принцип спонукання до творчого самовираження надає імпульс до актуалізації результатів навчання та самонавчання, художній поштовх для розкриття психофізичних можливостей особистості магістранта музичного мистецтва, він дозволяє здійснювати перевірку його готовності до успішного здійснення вокально-хорової роботи;

- цикл вокально-хорових фахових дисциплін виокремлений нами як опорний, складається з інтегрованих дисциплін, які поєднують всю теоретичну та практичну підготовку магістрантів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями. Переважна більшість змісту цих дисциплін, спрямована на розвиток диригентсько-хорових знань, умінь і навичок у магістрантів музичного мистецтва, які передбачають оптимізацію процесу вокально-хорової роботи над музичним твором із метою активізації формування в учнів вокально-хорових умінь та навичок;

- визначено, що творча музично-виконавська діяльність дозволяє окреслити творчу самореалізацію в якості впливового стимулу до комплексного особистісного музично-виконавського становлення й саморозвитку студента як диригента-хормейстера, соліста-вокаліста, що втілюється у творчому удосконаленні, максимальному розкритті вроджених окремих музичних

здібностей, у збагаченні творчого музично-виконавського потенціалу в цілому, а також у набутті музично-виконавських компетентностей у галузі диригентсько-хорового, вокального виконавства на базі перманентного розширення творчого музично-виконавського досвіду;

- виокремлено інтенціонально-рефлексивний підхід як такий, що охоплює усвідомлене розуміння змісту та сутності музично-професійної діяльності, вироблення стійкої установки на цілеспрямоване успішне навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Цей важливий підхід сприяє осмисленню магістрантами музичного мистецтва професійно-педагогічних дій, спроможністю до виявлення мистецької рефлексії, до адекватної самооцінки, самопізнання, самопрезентації та самоактуалізації;

- проведений процесуально-функціональний аналіз проблеми творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва дозволив визначити основні функції мистецької освіти, а саме: пізнавальну, соціонічну, культурологічну, акмеологічну, ціннісну, діагностичну, творчо-спонукальну. Пізнавальна функція передбачає залучення особистості до світоглядного та морально-етичного цілісно-образного пізнання світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності магістрантів музичного мистецтва. Ця важлива функція охоплює спонукання особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, усвідомленого ставлення до себе і до світу. Соціонічна функція охоплюючи інформаційну навколишню реальність, акцентує увагу на існуванні об'єктивних відмінностей між людьми, зумовлених типами їхнього інформаційного метаболізму, що передбачає специфічне сприйняття особистістю інформації та сприяє інформаційній взаємодії між людьми. У зв'язку з цим самореалізація особистості поєднується з її адаптацією, індивідуалізацією та інтеграцією в процесі входження людини в соціальне середовище. Культурологічна функція забезпечує подолання вузькофахових уявлень студентів, коли особистість майбутнього магістранта музичного мистецтва

розглядається не лише на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим, засвоєння культурних цінностей студентами факультетів мистецтв є не лише процесом їхнього становлення як творчих особистостей, але й орієнтацією професійної діяльності на розвиток загальної та художньої культури учнів. Акмеологічна функція охоплює спрямування магістрантів музичного мистецтва до безперервного професійного розвитку протягом життя, що забезпечує: розвиток ціннісної сфери, підвищення професійного престижу, можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів, творче вдосконалення змісту та форм музичної освіти школярів, розробку методів, завдяки яким учні отримують можливість більш глибокого художнього полісуб'єктного спілкування. Ціннісна функція передбачає співвідношення зовнішніх впливів та саморегуляції магістрантів музичного мистецтва, що в світлі синергетичної парадигми представлено як складний варіативний процес. Орієнтуючись на ціннісні орієнтації, студент факультету мистецтв самостійно обирає найбільш сприятливу, суб'єктивно-оптимальну траєкторію особистісного розвитку, що й визначає шлях його творчої самореалізації. Діагностична функція охоплює розпізнавання та вивчення істотних ознак мистецької освіченості особистості, а також форм її визначення як реалізованих цілей освіти. Адже об'єктивна оцінка знань, умінь та навичок дає змогу глибше продіагностувати і вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей магістрантів музичного мистецтва. Творчо-спонукальна функція проявляється в креативному застосуванні ціннісних музично-педагогічних та методичних ідей у конкретних навчальних ситуаціях. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до усіх проявів життєдіяльності;

- виокремлені блоки концептуальної моделі, в якій фіксуються зміст музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, які мають складну

психолого-педагогічну структуру, що складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів. Аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва слугував підґрунтям для розробки авторської концептуальної моделі формування означеного феномена на факультетах мистецтв університетів, яка базується на системі взаємопов'язаних блоків, а саме: *компетентнісно-оцінному, перспективно-розвивальному та акмеологічно-прогностичному.*

Компетентнісно-оцінний блок (I курс магістратури I семестр) охоплює визначення умов формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Домінуючими професійними художньо-педагогічними ознаками цього блоку є складові фахової підготовки. *Перспективно-розвиваючий* блок має охопити етап підготовки магістрантів музичного мистецтва за вимогами стандартів вищої музично-педагогічної освіти (I курс магістратури II семестр). Цей блок розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів факультетів мистецтв за розробленими методиками. *Акмеологічно-прогностичний* блок має бути спрямований на розвиток досягнутого у подальшій практичній діяльності (період закінчення навчання в магістратурі). Акмеологічна теорія професіоналізму створює базисну основу для продуктивної діяльності, тому що суттєву роль у вирішенні завдань, які вимагають логічного мислення, відіграє профільне навчання у незалежності від вікових особливостей людини. Доцільне використання логічних прийомів мислення вимагає таких умов: попереднього їх виділення у якості спеціальних об'єктів засвоєння; керівництво процесами їх становлення;

- творча самореалізація особистості є процесом реалізації її духовних надбань, що здійснюється на репродуктивному рівні, коли студент накопичує соціальний досвід, цільові установки щодо власної життєдіяльності. Процес самореалізації неможливий без рефлексивного самоусвідомлення, що дає особистості можливість створювати нові художньо-музичні образи, які

реалізуються у практичній діяльності, у прагненні до конкретних дій. Саме через ціннісно-сміслову систему особистісних установок майбутнього фахівця відбувається його залучення до процесу самореалізації нових, більш глибоких основ особистісної самосвідомості, що спонукає до цілеспрямованого пізнання та особистісного зростання. Отже, творчу самореалізацію магістрантів музичного мистецтва нами розглянуто як складне поліфункціональне утворення із багатоструктурними елементами, що дозволяє спрямувати особистість на ефективне здійснення професійної діяльності за рахунок переходу від чуттєвого знання до наукового, яке сприяє здатності до співтворчості на основі рефлексивних дій, цілеспрямованого самоуправління та самоідентифікації. Здатність до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, як інтегральна характеристика, охоплює самопізнання, самовираження, самоактуалізацію, самодетермінацію.

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Авдієвський А. Як навчити музики? А. Авдієвський, А. Болгарський, І.Гадалова. Початкова школа. 1991. № 1. С. 30-34.
3. Алтарцева О.М. Успіх як результат самореалізації особистості // Наука і сучасність: Зб. наук. праць – К., 1999. – ч.2. – с. 9 – 15.
4. Андрущенко В.П., Волович В.І. Філософія. – К.: Консум, 2001. – 669 с.
5. Афанасьєв Ю.В. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів: Світ, 1990. 160 с.
6. Барановська І.Г. Методичні засади художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики. Автореферат дисертації

канд. пед. наук. 13.00.02. Київ: Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2007. 20 с.

7. Баришева О. І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: Автореф. Дис. 19. 00.07. канд.псих. наук – К., 2001. 20 с.

8. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод.посібник.– К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

9. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики // Науковий часопис. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – вип. 1(6). - С.16-18.

10. Болгарський А.Г., Бодрова Т.О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: Навчально-методичний посібник для студентів пед. університетів. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 130 с.

11. Бойко В. Діагностика рівня емпатії: тест на емпатію. Електронний ресурс. В.Бойко, І.Юсупов. Режим доступу: <http://terloo.in/ua/test-na-empatiyu-boyko-yusupova-diagnos.html>.

12. Бруно Вальтер. О музыке и музыцировании. Исполнительское искусство зарубежных стран: Вып. 1. М., 1962. С. 7-118.

13. Вей Лімін. Творча самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва у співацькій діяльності. Науковий вісник Миколаївського держ. університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3 (58). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 108-112.

14. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до співацького навчання підлітків у позаурочний час. І Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського: матеріали наук.-практичної конференції. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 247-252.

15. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музики до організації співацького навчання школярів. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук.

ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка. Вип. 23. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 233-237.

16. Вей Лімін. Основні принципи фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наукових праць ДДПУ, за заг. ред. В.Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. Вип. ЪХХХІУ. С. 49-54.

17. Вей Лімін. Самореалізація магістрантів музичного мистецтва в процесі практичної діяльності з учнями. ІІ Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського: матеріали наук.-прак. конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 117-122.

18. Верховинець В.М. Весняночка. К.: Музична Україна, 1989. 342с.

19. Власенко В.В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Монографія. К.: УДПУ ім М.П.Драгоманова, 1995. 155с.

20. Волинка Г.І. О некоторых закономерностях самореализации и самореализующейся личности //Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе. – Киев, 1990. – С. 12 – 14.

21. Гаврилова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис...докт. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти. НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2015. 656 с.

22. Гадалова І. Методика викладання музики у початкових класах: навчальний посібник. К.: УДПУ, 1994. 271 с.

23. Гончаренко С. У. Методика як наука //Шлях освіти. – 2000. - №2 – С.25–40.

24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

25. Гуменюк О.Є. Самотворення „Я-концепції” за модульно-розвивальної оргсистеми //Психологія і суспільство. – 2001. - №2. – С.33 – 76.

26. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник. Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348с.

27. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології в навчальному процесі ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип. 36. С. 7-12. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_4

28. Гусаченко О.П. Формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: дис...канд.пед.наук : спец. 13.00.02 теорія та методика музичного навчання. НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2019. 238 с.

29. Загальна психологія : підручник, за ред. Максименка С.Д. 3-тє вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2006. 688 с.

30. Зайцева А.В. Стимулювання творчої самореалізації через активізацію виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Сім'я та родинне виховання в українській національній педагогічній культурі. Переяслав-Хмельницький, 2004 С.19 - 23.

31. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 255 с.

32. Зарицька В. В. Психологія самореалізація особистості: монографія. Херсон : Видавничій дім «Гельветика», 2019. 242 с.

33. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми. 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 ЦНТЕГ”, 2008. Вип. V. С. 3-13.

34. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібник. К.: МАУП, 2000. – 312 с.

35. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: підручн.

для студ. вищих навч. Закладів, за ред. О. І. Пушкаря. К.: ВЦ «Академія», 2002. 704 с.

36. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд.пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.

37. Киричук О.В., Карпенко З.С. Рівні суб'єктивності та індикатори духовності людини // Педагогіка і психологія. – 1995. - № 1. – С.3-11.

38. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореф. Дис... д-ра пед наук. К., 1993. 31 с.

39. Коберник О.М. Навчально-виховний процес: сутність, проектування, організація. – К.: Освіта, 1998. – 128 с.

40. Ковалева А.В. Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. 2002. Вип. 17. С. 43-47.

41. Ковалик П.А. Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О.Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2008. С.32-40.

42. Козир А.В. До питання педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом. Мистецтво у школі: Зб. статей. Упор. І.М. Гадалова. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1996. С. 41-44.

43. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.

44. Кримський С. Ранкові роздуми. Збірка статей. К.: Майстерня Білецьких, 2009. 120с.

45. Кузьміна Р.І. Психологія інтелекту, творчості, обдарованості в персоналіях. Ч.2. Методики вимірювання інтелекту, креативності, обдарованості.

Навч. посібник. За заг. ред. Р.Кузьміної. Сімферополь: КРП «Вид-во Кримнаучпеддержвидав», 2013. 270 с.

46. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласника у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: Автореф.дис...канд.пед.наук 13.00.02 / Харківський пед.унів-т. ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1999. – 19 с.

47. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. З педагогічної спадщини композитора. Упор. Л.О. Іванова. К.: Муз. Україна, 1989. 136 с.

48. Любан-Плоцца, Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ-Украина», 2002. 200 с.

49. Лутай В. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття //Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар. Зб. наук. праць. Вип. 3 /За заг. ред. В.Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – с. 520.

50. Малиновська О. Консультпункт у системі проектування і впровадження педагогічних технологій // Нові технології навчання: Наук. – метод. зб. /Редкол.: В.Зайчук, О.Савченко, М.Дмитриченко та ін. – К., 2003. – С.122 – 125.

51. Макаренко Г. Музыка і філософія: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше. К.: Факт, 2004. 152 с.

52. Макаренко Н.Г. Інтереси в системі самореалізації особистості : дис. ..канд. філос. .наук : 19. 00. 01. К., 1994. – 143 с.

53. Малахов В. А., Чайка Т. А. Искусство самореализации человека Искусство в мире духовной культуры / - К. :Наук. думка, 1985. – С. 148 – 149.

54. Марков С.Л. Основні принципи творчої випереджаючої освіти. Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ: матеріали Всеукраїнської наук.-прак. конф. зб. наук. праць. Вип. 185: Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2003. С. 44-54.

55. Марков С.Л. Формування творчого бачення особистості як

універсальний метод активізації творчості. Том 1: Організаційна психологія, економічна психологія, соціальна психологія: зб. наук. праць, за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К.: Вид-во «А.С.К.», 2011. Вип. 32. С. 160-171.

56. Масол Л.М., Очаківська Ю.О. Предметний тиждень. Музика. У двох частинах. Частина 2: Методичний посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2005. – 80 с.

57. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.: іл.

58. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 76-82.

59. Михайліченко О.В. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.В. Михайличенко, О.П. Рудницька; Заг. ред. О.В.Михайліченко. Суми: СумДПУ ім. А.Макаренка, 2010. 255 с.

60. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є вид. К.: ВАТ «КДНК» 2001. 608 с.

61. Моляко В.О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді //Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім.. Г.С.Костюка АПН України Вип. 19. – К., 1999. – С.146 – 153.

62. Музальов О.О. Основи теоретичної і практичної підготовки спеціаліста музично-педагогічного профілю // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – №3. – С.108-115.

63. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філос. – культурол. аналіз) - Житомир. : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

64. Музично-педагогічні системи та концепції ХХ сторіччя: підручник. А.Г.Болгарський, О.М.Король, Е.З.Тайнель та ін. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 328 с.

65. Муравський П.І. Моя хорова школа. К.: Просвіта, 2014. 384 с.

66. Музична психотерапія. К.: МОУ: ІЗМН, 1997. 24 с.
67. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. Кишинев: Штинца, 1991. 197 с.
68. Недашковская М.А. «Самореализация личности как культурно-исторический феномен» // Проблемы философии. Респуб. межведом. науч. сб. – К.: Выща школа, Вып. 7. – с. 56.
69. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: Авт...дис. канд. пед. наук. 1997. 24 с.
70. Ничкало Н.Г. Професійна освіта. К.: Вища школа, 2000. 380 с.
71. Новіков Б.В., Богачев Р.М., Бубон Т.В. Творча діяльність як засіб самореалізації особистості у суспільстві. Освітній дискурс. Збірник наукових праць. Вип.39 (1-3), 2022. С. 84-90.
72. Новікова Н.В. Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики засобами мультимедійних технологій: дис...канд. пед. наук: 13.0.02. К.: 2011. 267 с.
73. Нова парадигма. Альманах наукових праць. Випуск 36. К., 2004. 226 с.
74. Овчаренко Н.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис... доктора пед. на ук: 13.00.04. К.: Київський університет ім. Б.Грінченка, 2016. 38 с.
75. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаторському процесі / Наук. Записки Тернопольського ДПУ імені В. Гнатюка / Серія : Педагогіка. – 1999. - №3. – С. 116 – 120.
76. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К.: Знання України, 2004. 264 с.
77. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262с.
78. Основи викладання мистецьких дисциплін : Навч. посібн./ За ред. О. П.

Рудницької – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998. – 183 с.

79. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Г.М. Падалка. К.: Освіта України, 2008. 274 с.

80. Пігров К. Керування хором. К.: Музика, 1968. 220 с.

81. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька та ін./ За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.

82. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: учебник/ Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др.; под ред. С.А.Смирнова. – 4 – е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – С.109.

83. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Монография. 2-е изд. испр. Мн.: БГПУ, 2005. 195с.

84. Проблема самореалізації особистості в педвузі і заг-осв. школі /Тези доповідей міжвуз. Наук. Конференції: К., 15-16 вересня 1990р. (ред. колег. М. Шкіль).

85. Просандеєва Л.Є. Творчість як засіб у період дорослішання. Psychological journal. №6 (16). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018, С. 155-166.

86. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді / Навчально методичний посібник.: К., ІЗМН, ред. Рибалки В.В. — 388с.

87. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді: Наук.- метод. Посібник /За ред. В.В.Рибалки. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.

88. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія /Валерій Вікторович Радул та ін. – К.: Імекс-ЛТД, 2009. – 352с.

89. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии, 1990. - № 1 - С. 164 – 168.

90. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3 - те вид. – К.:Либідь, 2004. – 288 с.
91. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.
92. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
93. Самохіна Н.М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу: монографія. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 370 с.
94. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 335 с.
95. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграф книга, 1996. – 407 с.
96. Сковорода Г. Пізнай в собі людину: Пер. М.Кашуба; Пер. поезії В.Войтович. – Львів: Світ, 1995. – 187 с.
97. Софроній З.В. Методичний аспект формування особистісної готовності учителів музичного мистецтва до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією. І Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 79-81.
98. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю //Избр. произведения: В 5т.- К.: Рад.шк.,1979. – Т.2. – С.447-718.
99. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).
100. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 15. Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. 492 с.
101. Тарасевич Н.М. Технологія побудови критеріально-побудованих

тестів для вивчення рівня професійної готовності студентів //Вища педагогічна освіта: Наук. метод. зб. – К.: Вища школа, 1994. – С.51 – 55.

102. Творчість і самореалізація особи: Зб. наукових праць /Редкол. Л.Т.Левчук та інші. – Київ : Либідь, 1992. – 134 с.

103. Теплова О. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики. Авт. дис...канд. пед. наук. – К.2005 – 19 с.

104. Федоришин В.І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.

105. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. перер. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

106. Цокур О.С. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. Посібник. Од.: ОНЮА, 2002. Основи науково-педагогічних досліджень. Вип. I. 84 с.

107. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини : від становлення до реалізації (соціал. – філос. аналіз) - Х.: Основа, 1999. – 277 с.

108. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2014. 472 с.

109. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога – музиканта: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04./Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 21 с.

110. Шульгіна В.Д. Художня культура України. Навч. посібник – К.: Вища школа, 2006. – 240 с.

111. Щолокова О.П. Художньо-естетичний потенціал фортепіанної підготовки педагога-музиканта //Фортепіанна культура України: історія та сучасність. К.,1993.- С.47-51.

112. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Авт. дис... докт. пед наук: 13.00.01; 13.00.04. – К.,1996. – 41 с.

113. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва. Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г.М. Падалки: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 2. С. 121-151.
114. Юрченко В.І. “Я - концепція” майбутнього вчителя як показник особистісного зростання. Вісник Хар.ун-та. Х., 1999. С.191-194.
115. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. – Минск, Высшая школа, 1979. – 103 с.
116. Apel K.-O. The a priori foundation of communication and the foundation of the humanities. In: *Philosophy of Communication* / Ed.by B.G. Chang, G.C. Butchart. Cambridge, MA, London: The MIT Press, 2012.
117. Baudrillard Jean. *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard, 1976
118. Carey J. W. *Communication as culture: Essays on media and society*. Winchester, MA: Unwin Hyman, 1989. P. 23.
119. Carpenter E., McLuhan M. Introduction. In: *Exploration in Communication* / Ed.by E. Carpenter, M. McLuhan. Boston: Beacon Press, 1960.
120. Chang B.G., Butchart G.C. Introduction. In: *Philosophy of Communication* / Ed.by B.G. Chang, G.C. Butchart. Cambridge, MA, London: The MIT Press, 2012.
121. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in testing. R. Sternberg, T.Tardif (eds.). *The nature of creativity* Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 43-75.
122. Liming W. Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A.Kozyr, V.Labynets, L.Pankiv, W.Liming, Zh.Geyang. *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social /Universidad del Zulia-Venezuela*. Vol. 25. 2020. pp. 370-377. 2020.
123. *Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian*. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413 s.
124. Flach H., Loos E., Schwanengel S. *Das Wesentliche und Formirung der pedagogischen Meisterschaft die Forderung*. Berlin: Akademie der Information und Dokumentation, 1978. 104 s.

125. Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. Y: Intern Un. Pr., 1997. 456 p.
126. Maslow A.H. Toward a psihology of Being. 2-nd edition. New-York. Van Nosterand, 1968. XVI 240 p.
127. Music and Child Development \Ed by J/ Graik Peery et al/ New York etc Springer, 1987 – 267 p.
128. Rogers, C. R. (1995). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Harper One. 420 p.
129. Wilson C. The Musician as „Outsider” - Colin Wilson. - San Bernardino (Calif): Bordo press, 1999. 35 p.
130. Storr L. Individuation and Creative Process || The Sumbolic Order/ - London 1989. P. 183-197.

РОЗДІЛ III

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Обґрунтування змісту компонентної структури творчого самореалізації студентів факультетів мистецтв

Інноваційний характер розвитку системи мистецької освіти передбачає, що сучасною рисою європейського мистецтва є орієнтація на зміни звичного способу життя і образу думок, внесення рухливості в усталений економічний порядок, більш високий рівень невизначеності й ризику, а отже, творчості, що сприяє формуванню цивілізації техногенного типу. Її характерна особливість – це швидка зміна технологій, завдяки систематичному застосуванню у виробництві наукових знань, це здатність до множення знань і винаходу нового, тощо.

Іншою важливою рисою європейського розвитку є гуманізм, центральною ланкою якого є концепція самореалізації та самоактуалізації, в якій творчість є необхідною універсальною функцією особистості, в якій можна розкрити свій потенціал якнайповніше. Такий підхід сприяє максимальному виявленню здібностей особистості та пропагує особистісно зорієнтоване навчання як осмислене, самостійно ініційоване, спрямоване на засвоєння життєвих сенсів як елементів особистісного досвіду.

Розробка принципів положень дослідження сприяла визначенню структурної моделі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, а саме: *пізнавально-мотиваційного, гностично-цільового, комунікативно-конструктивного, технологічно-проективного та творчо-орієнтованого компонентів*. Доречно зазначити, що визначена нами структурна побудова

охоплює функціональні характеристики окремих її складових елементів, має відповідні зв'язки і відношення між ними; належить до таких, що розвивається, оскільки вона самовдосконалюється завдяки впорядкованості структурно-функціональних елементів, їх інтеграції та самокерованістю.

Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності, прагнення до впровадження художніх цінностей в учнівське середовище. Цей компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на диригентсько-хорову діяльність. Він сприяє розвитку різноманітного спектру пізнавальних мотивів, що забезпечують сформованість власної позиції магістранта музичного мистецтва як педагога і музиканта, розширення обсягу знань щодо вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку, методики вокально-хорової роботи над хоровими творами, використання засобів мультимедіа, мультимедійного середовища, а також сучасних комп'ютерних технологій, що посилює інтерес майбутніх фахівців до сучасних явищ музичного мистецтва.

Процес фахового навчання магістрантів музичного мистецтва здійснюється під впливом певних стимулів, які виступають в якості джерела їх активності. Ці стимули включають в себе інтереси, установки, переконання, уявлення та інші цінності, і утворюють мотиваційну сторону майбутньої фахової діяльності. А.Козир зазначає [43], що найголовнішими структурними елементами діяльності студента факультету мистецтв є його розвинена мотиваційна сфера (готовність до певної активності, виникнення якої залежить від наявності актуальної потреби та від об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби) і художня установка - особлива емоційна готовність особистості до активної творчої діяльності у процесі взаємодії з музичним мистецтвом.

Інтерес до музично-педагогічної діяльності студентів факультетів мистецтв будучи важливим показником пізнавально-мотиваційного компоненту втілює їх

схильність до обраної спеціальності. Магістрант музичного мистецтва, слідуючи власним особистісним орієнтаціям, здійснює свідомий вибір професії, що уможлиблює під час вокально-хорової роботи поступове «становлення музиканта» або «набуття самого себе», в більшому ступені пізнаючи та приймаючи себе, розширюючи репертуар засобів свого самовираження, шліфуючи або набуваючи зрілості у відношеннях з оточуючими. Адже, мистецький потенціал магістранта музичного мистецтва, який імпліцитно міститься в музичних здібностях, ідеях, накопичуючись у знаннях, вміннях, потребує творчої самореалізації, одним з шляхів якої є втілення у зовнішні форми. Згідно М.Бетенські, «самовираження – це притаманна людині потреба зображувати у індивідуальній манері почуття і думки... Потреба у самовираженні виявляється як прагнення використовувати зорові або слухові символи, щоб зробити самовираження відчутними, реальними [9, 47].

У даному контексті мотивація постає одним з провідних факторів, визначаючих спрямованість і результативність музично-педагогічної діяльності. Незаперечним є той факт, що мотив в процесі діяльності спрямовує особистість до мети, а для магістранта музичного мистецтва це означає сконцентрованість у постійному творенні самого себе як творчої одиниці через оволодіння арсеналом прийомів і засобів, за допомогою яких можна контролювати власну поведінку, підкорювати її своїй волі для подальшої самореалізації. Отже, вихідною крапкою цього тривалого процесу, на наш погляд, виступає інтерес, наявність якого утворює необхідні передумови для успішного здійснення вокально-хорової роботи. А оскільки це виступає особистісною симпатією, то виникає активність, запускається як пізнавальна, так і мотиваційна функції. Відтак, виявлення інтересу до музично-педагогічної діяльності магістра музичного мистецтва, є ілюстрацією такої схильності, надаючи можливість визначати не лише напрямок, а і способи для реалізації різних її форм.

Гностично-цільовий компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва включає широку ерудицію у мистецькій сфері, здатність якісного засвоєння сукупності професійних знань і вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності, що дозволяють осмислювати процес спілкування (спостерігати, розуміти), прогнозувати оптимальні педагогічні ситуації. Адже музична ерудованість є продуктом індивідуальної діяльності, оскільки «механізм її набуття» являє собою суб'єктивну призму, крізь яку магістр музичного мистецтва дивиться на світ, сприймає, розуміє і пізнає його. Цей важливий компонент охоплює: вироблення сугестивних та рефлексивних відчуттів; збагачення емоційної сфери для творчої навчальної роботи з даними; оволодіння вміннями формування художньо-естетичних вражень учнів під час залучення їх до вокально-хорової роботи над хоровим твором. Розвиток когнітивно-знаннєвої та емоційно-емпатійної сфери магістрантів музичного мистецтва передбачає їх залучення до набуття досвіду якісного опрацювання музичних творів, що потребує здійснення глибокого аналізу їх гармонічної тканини з усвідомленням інтонаційних зв'язків, принципу формотворення, тощо.

На думку С.Занюка, який наголошує на необхідності позитивного ставлення до фахової діяльності як «приємному наслідку виконання її об'єктом, саме це спонукає його до виконання цієї діяльності у майбутньому» [33, 250]. Найголовнішим автор виділяє наявність позитивних емоцій, поєднаних з діяльністю – задоволення (похвала, оцінка, гроші) як підсилення внутрішньої мотивації. Від сили задоволення, що виступає у ролі підкріплення або самопідкріплення (успіх) залежатиме «міра схильності до повторення цієї діяльності в майбутньому» [33, 253]. С.Занюк доводить, що завдяки досягненню певного результату задовольняється потреба у самореалізації, справляючи чималий ефект підкріплення [33, 284]. Це, в свою чергу, формує цілеспрямовану діяльність і визначає її загальну стратегію (прояв допитливості, прагнення до самостійної творчості), яка супроводжується позитивними емоціями. Отже,

величезного значення має саме позитивне ставлення до творчої самореалізації, яке може спричинитися випадковою чи заслуженою вдачею, успіхом та визнанням.

У структурі гностично-цільового компонента творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва важливе місце належить здатності захопити і повести за собою, донести до аудиторії потрібну музичну інформацію, що значно розширює межі міжособистісного спілкування вчителя з метою встановлення духовного контакту з дітьми, завдяки чому кожна дитина починає вірити в те, про що говорить йому вчитель. Емоційний вплив магістранта музичного мистецтва, виявлення його у активних і різноманітних видах музичної діяльності викликає у школярів афективно-естетичні переживання, які призводять до більш глибокого сприйняття, засвоєння музичного матеріалу.

Перші художньо-естетичні враження – це початок ненав'язливого входження у світ мистецтва, формування естетичного відношення до музики, до потреби у музичному сприйнятті. У той же час, як стверджує А.Зайцева, необхідно враховувати, що перша реакція зовсім не виявляє цілковите естетичне почуття. Зазвичай, вона ніби замутнена різними привхідними мотивами та міркуваннями. Швидкоплинні настрої, середовище, обставини, де відбувається знайомство з твором мистецтва, істотно, хоча і непомітно, впливає на естетичне враження [32]. Знайомство з музичним твором викликає первинне емоційне «зараження», і лише згодом виникає загальне уявлення твору, яке переходить до поступового прояснення, уточнення композиторського задуму і деталей виконання.

Комунікативно-конструктивний компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва сприяє актуалізації процесів творчої взаємодії, за допомогою яких стає можливим осмислення діалогу культур, необхідного для аналізу художніх явищ різних культурно-історичних епох, стилів, жанрів. Цей компонент також охоплює готовність магістрантів музичного мистецтва активно

застосовувати фахові знання під час використання засобів мультимедіа, включатись в активні форми міжособистісного спілкування, що сприяє формуванню досвіду навчально-творчої роботи з учнями засобами мультимедіа. Використання діалогових технологій сприяє збагненню глибини художнього змісту музичного твору, усебічному осягненню музики як феномену культури, за допомогою діалогу визначають духовно-ціннісне ставлення до сутності музичного мистецтва, розкривають творчий потенціал студента факультету мистецтв.

Зважаючи на комунікативну за своєю природою музично-педагогічну діяльність, яка охоплює вміння будувати відносини (встановлення взаєморозуміння) з учнями, спілкуватися з ними та співпрацювати, а також розповсюдження і впровадження у навчальний процес інформаційних технологій, що зумовлено спектром їхніх можливостей, важливою складовою постає готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання під час широкого використання засобів мультимедіа. У контексті сучасності готовність ефективно користуватися ресурсами мультимедіа розкривається через оволодіння магістрантом музичного мистецтва новим типом музичної грамотності, пов'язаним з інформаційно-комунікаційною компетентністю, а саме вмінням вибору оптимального технічного шляху, організацією роботи механічного інструментарію, налагодженням міжособистісної комунікативної маршрутизації, до того ж, урахуванням психологічного стану налаштованості майбутнього фахівця до практикування в такий спосіб особистісних фахових знань.

Готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання під час використання засобів мультимедіа дозволяє не лише оптимально виконувати фахову діяльність, а й зберігати робочу налаштованість виконавців без зниження її продуктивності у періоди дистанційного або змішаного типу навчання, пов'язаного з карантинними обмеженнями і відкриває простір для

виявлення власного творчого потенціалу. Доречно зазначити, що у широкому розумінні термін мультимедіа вживають як сукупність методів, засобів та операційних дій з інформацією, що відображається на багатозначності його тлумачення. Тому в науковій літературі розмежовують дане поняття на три основні напрямки:

- спосіб існування та зберігання інформаційних ресурсів різного виду;
- технічне обладнання/технічні засоби, що уможлиблює оперування інформацією;
- програмний продукт (А.Алексюк, Л.Гаврілова, Р.Гуревич, І.Зязюн, А.Крапивенко, Н.Новікова та ін.) [2; 23; 26; 27; 72].

У той же час, інформаційно-комунікаційні технології, до складу яких відноситься мультимедіа, передбачають своєрідне комбінування новітніх і традиційних засобів спілкування, більшою мірою позначаючись на розширенні умов взаємодії та меж інформаційних каналів, демонструючи різні форми подання, перетворення, зберігання та використання музичної інформації.

Інформаційно-комунікаційні технології є необхідними та актуальними саме у сучасному світі, в якому постійно винаходяться і удосконалюються різноманітні технічні пристрої, гаджети, з'являються нові канали комунікації, освітні платформи, проводяться різноманітні офлайн і онлайн конкурси, фестивалі, надаються художні площадки для виступів, що відображається на формах діяльності капел, колаборації реальних та віртуальних або штучних вокально-хорових колективів.

Відповідно, швидкість адаптуватися до перманентних змін і вимог виявлятиме конструктивні здібності магістра – його здатність передбачати і проектувати траєкторію розвитку реального колективу, планувати та спрямовувати музично-виконавський розвиток учнів, передбачаючи результати педагогічного впливу, враховуючи самостійний вклад кожного з учасників, організувати оптимальну навчальну діяльність, але і вміти робити проекцію на

вісь часу, відповідаючи його вимогам, «накладати фільтри» сучасного слухача, публіки (враховувати пануючі емоційно-слухові та візуальні подразники) – рекламувати і афішувати виступи, транслюючи їх і розповсюджуючи у соціальних мережах. Адже публіка відкидає те, що мляво подразнює, наповненість концертних залів є «барометром смаків», які потрібно враховувати керівнику музичного колективу. Візуалізація, регулярні та систематичні презентації колективу або виконання окремих музичних творів відіграє наразі ключову роль, постаючи необхідним елементом творчої самореалізації, тому вміння правильно розташувати сенсорну інформацію, використовуючи засоби мультимедіа, захопити публіку з першої ноти і тримати увагу до кінця звучання має бути присутнім у досвіді магістра музичного мистецтва. Та музика, яка пасивно сприймається, гіпнотизує почуття і заворює волю, актуальне її осягнення посилює інтенсивність переживань і розкриває перед слухачем багатий світ слухових образів.

Налаштованість магістранта музичного мистецтва до включення в активні форми міжособистісного спілкування проявлятиметься як розуміння ним важливості спільної праці, ті знання та уміння її організації, які включають в себе навички комунікативного характеру, тим більше вокально-хорової роботи, в якій вміння спілкуватися з людьми, налагоджувати стосунки і використовувати ці вміння для здійснення своїх художніх намірів є провідним. Окрім того, магістрант музичного мистецтва має долучати до комунікативної складової соціальні установки, а саме ставитися до партнера по взаємодії як до мети, а не як до засобу, виявляючи інтерес до самого процесу спілкування, орієнтуючись до діалогу, а не монологу. У цьому руслі доречно навести метафору-погляд Я.Коломинського щодо важливості й співвідношення даного показника, а саме міжособистісна взаємодія є айсбергом, а спілкування і відношення – дві його складові частини, одна з яких над водою, інша, відповідно, занурена у воду. Процес спілкування є надводною частиною, яку можна бачити (серія

мовленнєвих і немовленнєвий дій). Підводна ж частина – це те, заради чого суб'єкти вступають у процес спілкування, а саме: емоції, почуття, особисті інтереси і мотиви, потреби суб'єктів.

Технологічно-проективний компонент забезпечує якість вокально-хорової підготовки магістрантів музичного мистецтва щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, технічних вокальних та диригентських умінь та навичок, що забезпечує планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Цей структурний компонент охоплює усвідомлення магістрантами музичного мистецтва ролі ефективної організації творчої вокально-хорової діяльності школярів, вільного оперування музичним матеріалом, уміння вдало визначати форми та засоби вокально-хорової діяльності з школярами і підбирати оптимальні методи роботи з ними. При цьому однією з основних форм вокально-хорової роботи зі школярами прийнято вважати цю роботу на уроці музичного мистецтва, однак враховуючи насиченість його іншими видами музичної діяльності, майже вся основна вокально-хорова робота переноситься у позакласні та позашкільні форми, серед яких виділяють колективні, групові та індивідуальні форми роботи.

Як стверджує Л.Гаврілова, ефективну технологічність як інструмент досягнення цілей конкретизують такі складові: концептуальність (базова орієнтація на конкретну наукову концепцію); системність (актуалізація ознак системи); керованість (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування досліджуваного процесу, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою коригування результатів); результативність (оптимальне співвідношення „затрати – результат”, досягнення планованого результату); відтворюваність (здійснення розробленої технології в інших соціальних інститутах, іншими суб'єктами) [23].

Проекцією технології в педагогіці є педагогічна технологія – планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного

процесу. У сучасній науці існує багато визначень педагогічної технології. Так, Л.Гаврілова тлумачить педагогічну технологію як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють успішно реалізовувати визначену освітню мету [23].

Так, керівнику творчого колективу потрібно вільне оперування музичним матеріалом, що надає можливість йому психологічно завжди відчувати себе ніби попереду колективу, постійно випереджуючи його у часі. Використовуючи механізми лідерства, він реалізує свої керівницькі дії, відштовхуючись від внутрішнього звучання музики, як ідеального еталону, включаючи в себе як оцінку реальної ситуації, так і вироблене рішення про необхідну корекцію, збалансування голосів, що призводить до ліквідації неузгодженості між бажаним і конкретно отриманим художнім результатом.

Н.Овчаренко, досліджуючи підготовку майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, виділяє такі форми роботи як аудиторні, позааудиторні, індивідуально-групові (активні та пасивні), концертно-виконавську практику. До позааудиторних форм автор зараховує концерти та їх різновиди, конкурси, вокальні студії, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори та вечори відпочинку, свята, фольклорні обряди, огляди художньої самодіяльності. Активними формами індивідуально-групової роботи Н.Овчаренко вважає сольно-ансамблеву, сольно-хорову, ансамблево-хорову, дальнон-план, батавія-план діяльність, тоді як пасивними формами приймає відвідування занять, прослуховування виконання, аналітико-рефлексивну діяльність [74]. Отже, магістрант музичного мистецтва має обирати такі форми вокально-хорової роботи зі школярами, які відкриватимуть їх музичні здібності та спонукатимуть до подальшого їх розвитку, складаючи план обраної роботи. Сформоване вміння правильно визначати способи цілеспрямованої взаємодії з учнями, орієнтованої на вирішення навчально-виховних завдань, є одним з фундаментальних у вокально-хоровій роботі, тому доречно прислухатися до

практичних порад знаних хормейстерів дитячих колективів, паралельно напрацьовуючи власну методику.

Творчо-орієнтований компонент спрямований на виявлення унікального творчого стилю професійної діяльності магістранта музичного мистецтва, становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної траєкторії особистісного розвитку в процесі фахово-виконавської діяльності. Основними ознаками магістранта музичного мистецтва, що творчо самореалізовується, є оригінальність мислення, семантична й адаптивна гнучкість, незалежність суджень, пізнавальна активність, сміливість уяви й прогнозування, професійна креативність, тощо. Цей важливий структурний компонент охоплює здатність магістрантів музичного мистецтва до самостійного та оригінального вирішення поставлених завдань, уміння практично використовувати здобуті знання і вміння у самостійній роботі, доречно використовувати інноваційні технології у вирішенні навчально-творчих завдань.

Багаточисленні спостереження музичних педагогів, диригентів, психологів та музикознавців (А.Авдієвський, А.Болгарський, А.Готсдінер, О.Киричук, П.Ковалик, К.Пігров та ін.) [1; 10; 38; 41; 80] сфокусовують свою увагу на явищі варіантності виконання одним музикантом (колективом) певного твору протягом тривалого періоду, водночас відмічаючи постійний ефект «нового звучання», появу нових відтінків, кольорів і настроїв, до яких це призводить, поєднуючи явище з часовою нестійкістю, коливанням, деякою видозміною виконання. Як слушно підкреслює А.Готсдінер, особлива складність міститься у тому, щоб кожне нове – десяте і двадцяте виконання наповнювалося свіжістю, щирістю і захопливістю першого. Партитура як об'єкт творчого пізнання за своєю сутністю є невичерпною. Визнаним є той факт, що вона надає можливість до незліченної кількості виконавських трактовок, які не порушуватимуть авторського тексту. До того ж, інтерпретатор не пасивно слідує тому, що знаходиться у полі зору його

сприйняття, а інтенсивно шукає у творі ті риси, які творчо йому найближчі та необхідніші.

Відтак, магістрант музичного мистецтва як виконавець проявляючи варіативність виконання завдань відшукує задум композитора, відтворюючи образи, втілені у музичному творі, відбираючи необхідні засоби виразності для найбільш точної їх передачі, а це означає – в цілому, заново створює його в своєму внутрішньому світі, в своїй уяві. Творчо-орієнтований компонент може виявлятися через керівництво колективом у зміненому складі, через звернення до різних обробок та авторських перекладень для виконання, видозмінюючи та модернізуючи зовнішні форми, залишаючи «вічне» постійним. Важливим елементом показника буде ясно усвідомлення ціль, яка дає магістру можливість прямувати до неї, досягаючи її, втілювати внутрішній еталон у виконанні, удосконалювати свою думку, глибше занурюючись у потаємний смисл.

Отже, розглядати здатність магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в продуктивній діяльності як цілісний прояв активності у подоланні внутрішніх протиріч та творчої реалізації планів і програм самоздійснення, доцільно через призму визначеної нами структурної побудови (пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проективний та творчо-орієнтований компоненти). Стан готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в продуктивній діяльності можна віднести до станів інтелектуально-вольових, оскільки його провідними елементами є прагнення успішно вирішувати завдання саморозвитку, виявляти творчість та впевненість у своїх акмеологічних здібностях, які можна розглядати як характеристику мисленнєвого та вольового процесу прийняття рішення та свідомого управління поведінкою, діями та власним станом під час реалізації рішення. Ступінь готовності магістранта музичного мистецтва до творчої самореалізації в процесі практичної діяльності визначається озброєністю загальними та акмеологічними

знаннями, вміннями, навичками, удосконаленням психічних процесів, станів та властивостей особистості, відповідальністю за результати саморозвитку, самоідентифікації та самопрезентації.

2.2. Критеріальний аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва

Творча самореалізація магістрантів музичного мистецтва у процесі фахової діяльності є вкрай важливою, адже вона сприяє їх готовності до саморозвитку, здатності до самотрансценденції, ефективності у досягненні акме-рівня у практичній діяльності. Узагальнення розглянутих вище наукових досліджень, здійснений методологічний аналіз і синтез феномена творчої самореалізації особистості дозволи нам визначити компонентну структуру (пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проективний та творчо-орієнтований компоненти), яка розглядаються нами в органічній єдності. Визначена нами структурна побудова має взаємодоповнюючий та інтенсифікуючий ефект, що унаочнює ті форми самопізнання і досвіду магістранта музичного мистецтва, що формуються на стику внутрішньої й зовнішньої реальності, тому її можна охарактеризувати як результат взаємопроникнення мисленнєвої діяльності та емоцій, свідомого і несвідомого, первинних і вторинних мотиваційних дій, тощо.

Критерієм *пізнавально-мотиваційного компоненту* нами визначена міра мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації. Цей критерій дозволяє оцінювати міру поєднання рушійних сил, що надають енергетичного імпульсу напрямку умовного моделювання структурно-змістовних особливостей творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Адже чим вірогідніше взаємозв'язок між цілеспрямованою

метою навчання і змістом готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі фахової діяльності, тим краще структурованим і більш ефективним є творчий процес їх професійної підготовки.

Дане твердження базується на висновках психолого-педагогічної науки щодо детермінаційної ролі мотивації у діяльності людини, зокрема мотиваційної спрямованості особистості на реалізацію власних здібностей у процесі діяльності (Ю.Афанасьєв, А.Болгарський, О.Гусаченко, К.Завалко, А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, З.Софроній, М.Ткач, В.Черкасов, Д.Юник та ін.) [5; 10; 28; 30; 43; 75; 76; 79; 97; 108; 113; 123]. Погоджуючись з думкою науковців, під мотиваційною спрямованістю ми розуміємо систему мотивів, що визначають конкретні форми реалізації творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв. Мотив як основа фахової діяльності виражає ставлення магістранта музичного мистецтва до об'єкту дії і виступає предметним змістом потреби, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності самореалізації.

Доречно підкреслити, що стрижнем мотиваційної сфери особистості магістранта музичного мистецтва є його музично-педагогічна спрямованість на фахово-виконавську діяльність. Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, поведінка і діяльність особистості спрямовується не одним мотивом, а їх сукупністю, системою мотивів (А.Ковальова) [40]. Серед провідних у дослідженні визначено пізнавальний, емоційний та комунікативний мотиви, що в процесі взаємовпливу утворюють системне поєднання. Пізнавальний мотив характеризується усвідомленим ставленням до ролі активних творчих дій у процесі фахової діяльності. Емоційний мотив передбачає інтенсивне переживання потреби у творчому самовираженні під час технологічного освоєння музичних творів. Сутність комунікативного мотиву в студентів факультетів мистецтв виявляється в прагненні ідентифікувати себе з мистецьким

твором під час його інтерпретації, у процесі становлення особистісно-творчої позиції виконавця.

Показниками пізнавально-мотиваційного структурного компоненту нами визначено: інтерес до музично-педагогічної діяльності студентів факультетів мистецтв, вияв їх обізнаності у сфері вокально-хорової музики, позитивне ставлення до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва.

Різноаспектні дослідження категорії інтересу здійснювалися у галузях філософської, психолого-педагогічної та інших наук, що свідчить про наближення її до основ, вихідної причини, джерела скупчення спільних загальновластивих векторів. Більшість дослідників тлумачать визначення інтересу як пізнавальне відношення до дійсності (А.Архіпов, В.Мясищев), як прояв інтелектуальної та емоційної активності людини (С.Рубінштейн), як вибіркочу спрямованість уваги (Д.Юник) [113]. Зокрема, В.Мясищев, відстежуючи прояви інтересу у дитячому віці, відмічає особистісну рефлексорну зосередженість через оптичну чи акустичну сенсомоторну фіксацію, в той же час вже у дорослому віці, на рівні розвиненої психіки, реєструє набуття ознак довільності, активної спрямованості та опосередкованості.

Підкреслюючи домінування пізнавальної емоції, автор визначає інтерес як «активне позитивне відношення до об'єкта пізнання і як потребу у інтелектуальному опануванні», яке пов'язане з вольовими зусиллями, оскільки спрямоване на подолання інтелектуальної складності завдання. Дослідник стверджує, що у задоволенні художньої музичної потреби задіюються не лише саме почуття, але і всі сторони інтелектуальної діяльності. Також важливо враховувати і те, що інтерес більшою мірою виконує пізнавальну функцію, тоді як похідна від інтересу – потреба, звернена до «присвоювання», опанування певного виду музичної діяльності.

Згідно цього положення, безпосередній інтерес магістранта до музично-педагогічної діяльності виражає стан мозку і організму в цілому, більш за все

відзначаючись на системних реакціях сприйняття об'єкту та його опануванні, мобілізуючи вищі процеси нервово-психічної діяльності. Інтерес як відношення визначає активність уваги вчителя музичного мистецтва, потребуючи подальшого усвідомлення цього вияву та необхідності його підсилення вольовою діяльністю або шляхом розширення кола потреб, пов'язаних із музично-педагогічною діяльністю.

Виділяючи інтерес до музично-педагогічної діяльності пусковою ланкою у структурі творчої самореалізації, ми також накреслюємо його зв'язок із потребою в діяльнісному спілкуванні (спілкування в діяльності), точніше вбачаємо його збудником цієї потреби. Розглядаючи інтерес як прояв потреби та спираючись на її інтенсивність, співвідносимо з можливими проявами інтересу, а саме: подолання труднощів у процесі їх задоволення; стійкість тяготіння у часі; внутрішнє спонукання, яке чітко, явно або приховано виявляється у мові, мовленнєвому усвідомленні; співвідношення інтересу до потреб оточуючого середовища (можуть бути перепоною, гальмами).

Таким чином, інтерес до музично-педагогічної діяльності магістранта музичного мистецтва спонукатиме до неї, породжуючи схильність, або переходячи у неї. Безпосередній інтерес буде спрямовувати на саму музично-педагогічну діяльність, зорієнтовуючи магістранта музичного мистецтва до поля знань цієї галузі. Прояв опосередкованого інтересу пов'язуватиметься з перевагами, які майбутній фахівець вбачатиме у ній.

Варто відзначити, що активний і пасивний інтереси до музично-педагогічної діяльності можуть легко здійснювати взаємні переходи, відрізнятимуться у «допустимій множині градацій кількісних відмінностей у їх силі або інтенсивності» [61]. У будь-якому разі, досягаючи певної межі, кількісні показники інтересів переходитимуть у якісні (інтерес може викликатися мимовільною увагою, а в процесі подальшого пізнання ставати мотивом для реальних практичних дій). Стійкість інтересу до музично-педагогічної діяльності

виявлятиметься у тривалості, протягом якої він зберігатиме свою силу, глибину і ступінь зв'язку з основним змістом диригентсько-хорової діяльності. Суттєвим є те, що інтереси, утворюючи відносно «стійкі русла», можуть формуватися і закріплюватися лише у процесі самої діяльності, окрім того, незалежно від особистісної вигоди, інтерес до музично-педагогічної діяльності складає одну з найцінніших якостей людини.

Якісні ознаки інтересів магістрантів музичного мистецтва унаочнюються у наступному показнику пізнавально-мотиваційного компонента, а саме через вияв обізнаності у сфері вокально-хорової музики. Професійна ерудованість, музична грамотність істотно позначається на педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва, адже це уможливорює трансляцію досвіду хорової культури як мистецького феномена (сховища накопиченого досвіду) в різних формах творчості, надаючи самобутності, наповнюючи індивідуальним смислом через глибоке проникнення у художню сутність творів (змістовний музичний аналіз, знання епохи, стилю композитора, особливості його мислення, тощо). Як справедливо зазначає С.Кримський, «справжня освіченість створює можливості самостійного буття людини, її незалежності від повсякденної кон'юнктури; вона не дається раз і назавжди, а невинно твориться самим процесом життя, запитами і випробуваннями самих себе» [44, 27].

Обізнаність у сфері вокально-хорової музики є базою становлення і розвитку особистості музиканта, яка утворюється внаслідок засвоєння музичної інформації із зовнішнього світу. Цей важливий показник демонструє коефіцієнт консолідації різносторонньої освіченості, енциклопедичності знань з глибокими пізнаннями у різних сферах музичного мистецтва, в першу чергу - вокально-хорового. Водночас, доцільно зазначити, що це утворює лише передумови розвитку, які в процесі навчання перетворюються у когнітивні структури, еквівалентні знанням, вмінням і навичкам. Стрижневим елементом тут виступає широта і глибина обізнаності майбутнього вчителя музичного мистецтва в сфері

досягнень світової музичної культури, зокрема хорового мистецтва. Отже, освіченість може проступати через вміння проаналізувати структуру і фактуру, форму і стиль музичного твору, віднаходження подібних і контрастних елементів у розвитку музичного матеріалу, тощо.

У значній мірі музична ерудованість є продуктом індивідуальної діяльності, оскільки «механізм її набуття» являє собою суб'єктивні призми, крізь які магістр музичного мистецтва дивиться на світ, сприймає, розуміє і пізнає його. У будь-якому разі, згідно крилатому вислову Г.Нейгауза, що ідеал педагога – це той, хто у всіх випадках, за усіма точками зору має і знає більше, ніж учень, навіть якщо учень геніальний, характер обізнаності вчителя у питаннях вокально-хорової роботи багато в чому визначає концепцію пізнання різних тем, розширюючи пізнавальні інтереси, ерудованість, забезпечуючи розвиток інтелектуального, творчого і особистісного потенціалу магістра, його здатності сприймати нові знання, ідеї.

Особистісна обізнаність магістранта музичного мистецтва сприяє підвищенню вокально-хорової майстерності, розвитку музичних смаків, що демонструється у доборі та визначенні різноманітного хорового репертуару. Через складність та тривалість цього завдання йому присвячено багато робіт видатних хормейстерів, музикознавців, диригентів, зокрема К.Пігров ретельно ставився до його вирішення, пильно відслідковуючи різні можливі варіанти відповідно до ситуації, і приходячи до висновку, що репертуар має бути різноманітним, доступним для виконання, але не спрощеним, багатим на виконавські барви, але не ускладненим, нести навчально-виконавські завдання і одночасно бути високохудожнім [80, 48].

Отже, магістрант музичного мистецтва зобов'язаний мати міцні, широкі фундаментальні знання з вокально-хорової музики для вирішення і урахування питань, як-от, - будови і роботи голосового апарату, відповідності віковим можливостям виконавців, специфіки формування вокально-хорових навичок,

методики роботи та ін. З метою розвитку музичних смаків і кристалізації вокально-хорових «еталонів» необхідно постійно розширювати власну музичну панораму через ознайомлення з різними вокальними та хоровими школами, на базі чого самореалізовуватися засобами напрацювання вдалих композиційно колористичних рішень, різних способів і прийомів виконання, досягаючи художньо-музичної переконливості, ексклюзивності хорового звучання, крізь призму «здорового, захоплюючого і витонченого репертуару гарного смаку» [41, 84].

Обізнаність у сфері вокально-хорової музики, окрім композиторського стилю, спонукає до чистоти створення стильового простору історичної прогресії, відтворення жанрових закономірностей, вільних від нашарувань музики інших епох, відсіюючи невластиві ознаки та затримуючи необхідні виконавські сегменти. Зважаючи на те, що кожен вокально-хоровий жанр має своє коріння і свою історію, свої характерні особливості, котрі знаходяться у полі обізнаності майбутнього фахівця, однією з найбільш складних висот вокально-хорової роботи постає помірність і удавана простота, підкоряючись магістру-музиканту лише тоді, коли вибудовується почуття художньої міри, необхідності та доцільності, що у подальшій вокально-хоровій роботі визначає якість та різноманітність інтерпретацій музичних творів.

Різні виявлення інтересу до музично-педагогічної діяльності, широта обізнаності у сфері вокально-хорової музики потребують постійного зміцнення через позитивне ставлення до творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва. Зважаючи на те, що процес самореалізації диференціюється як внутрішніми імпульсами до діяльності, так і зовнішніми – суспільними умовами, магістрант музичного мистецтва має не лише пристосовувати діяльність до них, але і усвідомлювати, що ці умови містять у собі мотиви і цілі діяльності, засоби і способи. Це твердження віднаходимо у роботі В.Моляко, який відмічає, що внутрішня за своєю формою діяльність, виходячи із зовнішньої практичної

діяльності, не відокремлюється від неї і не стає над нею, а зберігає принциповий двосторонній зв'язок із нею [61, 75]. У той же час, виділення цілей і формування, підпорядкованих ним, дій призводить до того, що відбувається ніби розщеплення злитих між собою раніше, мотивів функцій: спонукання (повністю зберігається за мотивом) та спрямованості (дії, реалізуючи діяльність, спонукаються мотивом, проте спрямовані до мети). У цьому випадку емоції здійснюють функцію внутрішніх сигналів (не є психічним відображенням самої дійсності), відображаючи відношення між мотивами (потребами) та успіхом або ймовірністю успішної реалізації (безпосередньо-чуттєве відображення переживання). Вони виникають слідом за актуалізацією мотиву (потреби) і до раціональної оцінки суб'єктом своєї діяльності. Тож, одні мотиви, спонукаючи до діяльності, надають їй особистісного смислу, а інші, співіснуючі з ними, виконують роль спонукальних факторів [61, 146-148], до яких і відноситься показник позитивного ставлення до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва.

За влучним висловом А.Готсдінера, емоції і почуття здійснюють двоїстий вплив: як органічний компонент потреб і фізіологічних процесів вони є первинними, складаючи емоційний та енергетичний фон діяльності. Але і сама діяльність, її хід і кінцеві результати викликають почуття радості або досади, підйому або пригніченості, які «переналаштовують» емоції і повідомляють діяльності все нові й нові імпульси, які й є вторинними емоціями.

Саме про емоційне «підживлення» доречно зауважує В.Орлов, доводячи, що будь-яка поведінка закріплюється в результаті її позитивного емоційного підкріплення, а повторення ситуації, в якій ця поведінка зароджувалась, без переживання задоволення, сприяє її згасанню [77]. Окрім того, самореалізація особистості протягом життя, виступаючи мотивом, виражаючи потребу в розгортанні, через множину спроб, закладених у людині можливостей, надає смислу її поведінці, направляючи останню на об'єкти, в яких ця потреба знайде

задоволення. Потреби усвідомлюються у вигляді конкретних спонукань-мотивів до певних об'єктів, обставин і діяльності, в якій вони задовольняються. Ці мотиви утворюють мотиваційний синдром потреби, тобто деяку стійку множину мотивів, які здобувають свою енергію із задоволення даної потреби і його передбачення [77]. Таким чином, пізнавально-мотиваційний компонент охоплює частину витка, який виявляє сукупність процесів, складаючих кінцеве коло самореалізації, через імпульс (інтерес), обізнаність (матеріал) та позитивне ставлення до самореалізації.

Дослідник наводить алгоритм цього циклу в наступному положенні: діяльність регулюється і скеровується завдяки зворотному зв'язку. Якщо «внутрішні» результати самовиховання зростають, то посилюється мотивація діяльності. Посилення прагнень, бажання самоудосконалюватися лежить в основі потреби у самореалізації. Перевірка результатів своєї роботи створює сильне позитивне емоційне переживання і стимулює діяльність самоудосконалення» [77]. Слідуючи цим закономірностям, магістр має розуміти і реєструвати власні професійні успіхи, покращення артистичних якостей, позитивні зміни рис характеру, що уможлиблює поліпшення самопочуття, «пришвидшує» вокально-хорову роботу, скеровуючи до точності і ефективності, що задає новий імпульс самореалізаційній діяльності.

Отже, спонукальний характер міститься не стільки в самому конкретному переживанні, а скільки у передбаченні конкретних переживань. Саме це очікування переживання задоволення створює імпульс до досягнення цілі і можливе лише за умови, якщо позитивне переживання вже є у досвіді (від сили переживання у минулому залежить сила спонукання до дії).

Критерієм гностично-цільового компонента творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами визначено ступінь свідомого відношення магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності. Творча самореалізація магістранта музичного мистецтва багато в чому обумовлена

специфікою диригентсько-хорової діяльності, однією з характерних вимог здійснення якої постає самоорганізація високого рівня, зокрема здатністю до саморегуляції та емоційної стійкості керівника. У роботі С.Сисоєвої, зазначається, що творча діяльність носить публічний характер, здійснюється в певній аудиторії і потребує вміння керувати своїми почуттями і настроями [95]. У світлі цього, зважаючи на те, що творча активність шкільної аудиторії більшою мірою регламентується керівною позицією вчителя музичного мистецтва, якому доводиться діяти у змінних умовах різноманітних педагогічних ситуацій, важливості набуває адекватне сприйняття і контроль магістрантом музичного мистецтва власних емоційних станів у міжособистісному спілкуванні, при вирішенні питання створення атмосфери живої зацікавленості, яка підтримує належний тонус класу, спонукаючи до спільного творчого пошуку і колективної взаємодії.

Показниками гностично-цільового компоненту нами визначено: прояв магістрантами музичного мистецтва рефлексивно-усвідомленого відношення до виконання професійної діяльності, здатність емоційно впливати на аудиторію за рахунок збагачення власної емоційної сфери, оволодіння вміннями формування художньо-естетичних вражень учнів.

Прояв магістрантами музичного мистецтва рефлексивно-усвідомленого відношення до виконання професійної діяльності охоплює виробленню їхньої готовності до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення фахово-виконавської роботи з учнями. Адже рефлексивне відношення пов'язано з осмисленням людини себе як цілісної особистості, усвідомленням того, що вона сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Тому рефлексне усвідомлення означає самоспостереження, самоусвідомлення власних дій, що спрямовує свідомість особистості на відтворення у практичній діяльності, інтелектуальних й

емоційних почуттях сутнісні ознаки, які визначають ставлення особистості до себе.

Питання рефлексивно-усвідомленого відношення до виконання професійної діяльності, здатності до саморегулювання завжди піднімаються у єдності з проблемою взаємодії, оскільки, саме взаємодія реалізується через взаємне психічне віддзеркалення, де спілкування окреслює її характер, а сама взаємодія певним чином обумовлює творчу колективну діяльність. У даному контексті саморегуляція позначається на особистісному прояву рис товариствськості та контактності (кількість контактів) майбутнього фахівця, його емоційному тоні (позитивний, нейтральний і негативний), що відбивається на «здатності магістранта музичного мистецтва швидко і правильно оцінювати ситуацію і поведінку учнів, оперативно знаходячи оптимальні рішення.

Рефлексивно-усвідомлене відношення до виконання професійної діяльності дозволяє виробити емоційну стійкість, природа якої позначається на регуляції тактик і стратегій вибору дій, що є результатом емоційної саморегуляції фахової роботи. Її переваги дослідник О.Михайліченко вбачає у здатності долати стани надлишкового емоційного збудження при виконанні музичної діяльності [59]. Індивідуальне сприйняття ситуацій дозволяє говорити про адекватність реагування, яке протікає зі збереженням нейтрального відношення до подій або ситуації. Вплив емоцій на поведінку і діяльність магістрантів музичного мистецтва характеризує інтенсивність його емоційного реагування, тривалість якого може суттєво різнитися.

Здатність до рефлексивно-усвідомленого відношення магістрантів музичного мистецтва до виконання фахової діяльності, регулювання власного емоційного стану, що відображає стабільність ціннісних установок, емоційно-вольових процесів, дозволяє мінімізувати негативні впливи, вдало справлятися з ними, запобігати чи врегульовувати конфлікти, залишаючись у оптимальному психічному та фізіологічному стані, бережливо витратити свої психічні ресурси,

уникаючи емоційного виснаження, адаптуватися до емоційно напружених ситуацій, успішно і довготривало виконувати професійну діяльність, іншими словами – творчо самореалізовуватися.

Наступний показник гностично-цільового компонента – здатність магістрантів музичного мистецтва емоційно впливати на аудиторію за рахунок збагачення власної емоційної сфери - виявляє характерну рису педагогічної взаємодії – сугестивну. Слушне зауваження Л.Баренбойма щодо впливу на публіку орієнтує до значущості самої особистості справжній художник завжди змушує читача, глядача або слухача поглянути на явище його, художника, очима, але не применшуючи сторону виконавської переконливості, яка постає результатом накопичення особистісного досвіду чим більше людина знаходить саму себе, тим глибшими стають її переживання, тим переконливішими стає її виконання. Виходячи з бінарного поєднання цих положень, стверджує, що здатність емоційно впливати на аудиторію, яку він вважає проявом артистизму особистості, яку він розглядає як здатність спілкуватися зі слухачами, проявляючи деяку «владу» над аудиторією, магічну силу, магнетизм, але окрім впливу на аудиторію, здійснюється і зворотній зв'язок, коли потік іде в протилежному напрямку від публіки. Завдяки появі морального магнетизму кожен зі слухачів заглядає у свою душу, занурюючись у свою людську сутність і, в той же час, відчуває себе частиною великого колективу, дихаючого одним диханням з виконавцем.

Сутність емоційного впливу на аудиторію яскраво виразив А.Серов, який вбачав велику таємницю виконавців у тому, що вони силою свого таланту освітлюють зсередини, просвітлюють, вкладають у виконуване цілий світ відчуттів зі своєї власної душі. Важливість і особливості такого впливу знаходимо у роботі А.Зайцевої, яка підкреслює цінність наявності у вчителя жвавого, чітко вираженого емоційного посилу, імпульсу, своєрідного енергетичного заряду, завдяки якому у дітей виникає інтерес до вивчення

культури того чи іншого народу, бажання зрозуміти його традиції, менталітет та духовні цінності. Одухотвореність, емоційна насиченість, яскраво виявлене прагнення прищепити любов до музики, бажання навчити їх розуміти її, спонукає до активної співучасті усіх суб'єктів цільової художньої взаємодії у процесі спільної діяльності [32].

Доцільно буде навести і роздуми-спостереження дослідників та практиків музичної сфери щодо особливості прояву таланту впливу на аудиторію, простежити які можна у коефіцієнті залученості усіх учасників у діяльність. Зокрема, сучасні дослідники П.Ковалик та А.Козир [41; 43], зазначають про наявність особливих сугестивних якостей диригентів, які пов'язані з керівницькою позицією магістрів музичного мистецтва, тому бажано напрацьовувати здатність емоційно впливати не лише на своїх вихованців, а паралельно вступати у взаємодію з різними верствами та групами глядачів, орієнтуючись на масову, середню та елітарну публіку, випробовуючи свій потенціал через широту і силу виконавської діяльності. Ідентичні думки проглядаються і у А.Готсдінера, припускаючого, що ця психологічна якість диригента не просто є важливою, а іноді й вирішальною, оскільки наявність вольових і сугестивних якостей у сукупності виправдовують його керівницьке положення як у музикантів, так і у публіки. До того ж, сугестивні, артистичні якості та емоційне «заряження» диригента впливають на силу передачі його творчого задуму, вони мають бути пріоритетними.

В.Петрушин, наводячи у своїй праці спогади про видатних диригентів та хормейстерів, звертає увагу на такі спільні моменти як виникнення між диригентом і музикантами «духовних потоків», по яких встановлюється необхідний зв'язок, гіпнотичний вплив диригента на свідомість музикантів, які як зачаровані виконують усі вказівки диригентського жесту, диригування подібне до ритуальних дій, зоровий контакт, незламну силу і впевненість, підкоряючу волю жестом та ін.

Узагальнюючи вищенаведені погляди щодо здатності емоційно впливати на аудиторію, відмітимо, що вчитель музичного мистецтва має ясно, зрозуміло, стисло і точно, доцільно і виразно доносити інформацію, говорити гарно, захоплююче, одухотворено, розумно і емоційно, що надає промові жвавості та захопливості, пробуджує яскраве емоційне враження, створює необхідний художній настрій, «не нав'язує, а переконує; не розважає, а радує» [5], заручається довірою учнів без примусу і насильства, переконує, здійснюючи бажаний вплив.

Емоційний вплив також матеріалізується через користування просодичними засобами мови, інтенсифікуючи потрібні моменти в процесі діалогічного спілкування, а саме – варіаціями висоти мовлення, гучністю, своєчасними змінами темпу, ритму, використанням контрастності тембру, пауз, виказуючи особистісне відношення магістранта музичного мистецтва до творчої діяльності, чергуванням упорядкованих й продуманих прийомів з імпровізаційними.

Окрім зазначених показників гностично-цільового компонента особливе місце у структурі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва займає готовність до формування художньо-естетичних вражень учнів, які закладають унікальний культурний простір особистості. Музичні переживання за своєю сутністю є емоційними переживаннями, позаемоційним шляхом неможливо осягнути зміст музики [10]. Тому вагомим важелем слугує забезпечення вчителем музичного мистецтва установки на отримання цих художніх вражень, які, кооперуючись з творчим впливом оригінальної, винахідливої фантазії дітей, спонукають до глибшого емоційного занурення, захоплення музичним змістом, не лише концентруючи пізнавальні та душевні сили школярів на ньому, а й залишаючи приємне «відчуття післясмаку».

Науково-педагогічні пошуки А.Болгарського, І.Гадалової, Г.Падалки, Г.Побережної, Б.Яворського та багатьох інших [6; 7; 36; 38; 50; 74; 119; 127]

спрямовували дослідницький пошук у вирішенні цієї проблеми різними шляхами, в той же час усі вони переслідували єдину мету – забезпечити зв'язок між усілякого роду картинами, подіями, ідеями з одного боку, і музичними образами – з іншого. Зокрема, науковець Г.Побережна наполягає, що для виникнення художніх вражень, сприйняття цінностей і значень творів мистецтва не достатньо мати нейрологічно здоровий слуховий апарат [48]. Є.Назайкінський ці процеси сприйняття виокремлює як чисто акустичний феномен, коли суб'єктом дії є людина з нормальним слухом, а впливаючим об'єктом – акустичні сигнали», і власне сприйняття, зорієнтоване на осягнення і обмірковування тих значень, якими володіє музика як мистецтво.

Для того, щоб у процесі музичної освіти учні переходили від природного рівня фізіологічного сприйняття до культурного рівня художньо-естетичних вражень обов'язковою є поява і констатація у них емоційного відгуку, оскільки без нього дитина залишається апатичною, байдужою, індиферентною, а відтак – пасивною до творів мистецтва. Готовність магістранта музичного мистецтва до формування художньо-естетичних вражень учнів наштовхується на складну проблему того, що сам процес формування не піддається прямому психолого-педагогічному впливові або керівництву.

Музичне сприйняття здійснюється згідно закономірностей, коли воно є залежним від активності самого учня, появи у нього особливого стану, який може виявлятися у вигляді емоційних реакцій як на цілісний художній твір, так і на окремі його частини, яскраві інтонаційні структури. Насичені художньо-естетичні враження стають своєрідним резонансним відгуком на почуття і думки авторів. За умови збагачення музичними враженнями розвиток музичного сприйняття може вибудовуватися у цілеспрямовану художньо-орієнтовану систему.

Поступово певні функції музичної свідомості стають все більш диференційованими і розвиненими, уможливаючи «якісне» накопичення

музичних вражень, що зберігається у пам'яті у вигляді цілісних музично-образних уявлень, формуючи музичний тезаурус, словник інтонацій, який допомагає усвідомити не тільки свої музичні враження, але і відповідні ним важливі факти особистісного та суспільного життя («спільність емоційного знаку». Зокрема, В.Моляко підкреслює, що чим вище на сходах розвитку знаходиться організм, тим багатшим і значущим в структурі його поведінки є набутий досвід [61]. В.Орлов стверджує, що цінність досвіду у вигляді художньо-естетичних вражень, які надає мистецтво, визначаються не його новизною самою по собі, а тим, в якій мірі вони виявляють приховані рівні та плани внутрішнього життя слухача, і в залежності від цього формують його внутрішнє інтелектуальне, емоційне, чуттєве і духовне середовище [77], в той же час М.Старчеус підкреслює, що емоційний досвід потрібен як передумова музичного мислення. Б.Яворський вбачав накопичення вражень одним з п'яти етапів «введення у творчість» школярів, що має здійснюватися під час різних форм роботи – занять, концертів, виставок.

Незвичний погляд щодо накопичення художніх вражень має Р.Броуді, виокремлюючи одиницею культурної інформації мем, відмічаючи унікальність його у якості збереження в свідомості та передачі іншим людям. «Меми є тими структурними елементами, з яких складається наша свідомість» [12, 42]. На думку автора, геніальні музичні інтонації слугують тими культурними зразками, які закріплюються в життєвому досвіді у формі стійких структур, вихідних паттернів сприйняття, призводячи його до саморуху, в стійкі фактори культури музичного сприйняття особистості. Чим ширше набір художніх паттернів, ввібраних у дитинстві, тим багатше тезаурус музично-естетичних вражень особистості, тим вище панорама огляду мистецтва з позиції людини культури.

Слідуючи дослідженням Б.Теплова, на основі художньо-естетичних вражень (в першу чергу уявлення звуковисотних і ритмічних співвідношень) виникають музичні уявлення учнів, постаючи їх певною переробкою (інколи в

музичних уявленнях послідовність музичного звучання відображається у більш або менш симультанному образі, однак не перестає бути слуховим образом). У контексті цього майбутній фахівець має допомагати дітям «прочитувати» авторський задум композиторів задля максимальної усвідомленості ними і подальшого резонування, зближувати їх з дитячою душею, шукаючи відгуку, особистісного перевтілення та взаємного розуміння. Як дотепно висловлювався Е.Жак-Далькроз, що «жити означає перетворювати всі враження зовнішнього світу в уявлення та дії, піднімати їх на рівень понять і законів. Наше покликання бути не полюсом, до якого спрямовуються усі явища, а діючою особою, яка бере участь своїми нервами і розумом у бутті цілого» [29, 120].

Таким чином, показник готовності до оволодіння вміннями формування художньо-естетичних вражень учнів унаочнює налаштованість магістранта музичного мистецтва широко знайомити школярів з різноманітними творами мистецтва, розвиваючи їх музично-слухові уявлення, фантазію засобами вдалих метафор, поетичних образів, аналогій з явищами природи і життя, особливостями душевного та емоційного буття, доповнюючи і тлумачачи музичну мову творів (не ілюструючи), прищеплюючи любов до різних видів мистецтва.

Критерієм *комунікативно-конструктивного компонента* нами визначена міра сформованості знань магістрантів музичного мистецтва щодо оперування даними. Виокремлюючи особливу роль комунікативності в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва доцільно актуалізувати значимість діалогових технологій, за допомогою яких стає можливим осмислення діалогу культур, необхідного для аналізу художніх явищ різних культурно-історичних епох, стилів, жанрів. Використання діалогових технологій сприяє збагненню глибини художнього змісту музичного твору, усебічному осягненню музики як феномену культури; за допомогою діалогу визначають духовно-ціннісне ставлення до сутності музичного мистецтва, що дозволяє розкрити творчий потенціал студента факультету мистецтв.

Показниками комунікативно-конструктивного компонента визначено: готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання під час використання засобів мультимедіа, готовність до включення в активні форми міжособистісного спілкування, сформованість досвіду навчально-творчої роботи з використанням засобів мультимедіа. Адже застосування магістрантами музичного мистецтва інтерактивних технологій з широким використанням засобів мультимедіа підсилює ефективність вокально-хорової роботи за допомогою багаторазових звернень до нерухомих зображень, відеозображень, анімації, тексту, звукового ряду, занурюючи учнів до тонкощів того, що необхідно практикувати.

Навігаційний характер готовності магістранта музичного мистецтва застосовувати фахові знання міститься у розумінні основних принципів функціонування сучасних мультимедіа засобів та продуктів (технології їх створення), водночас вмінням диригента здійснювати свої художні наміри, швидко і правильно орієнтуватися у творчих взаємовідносинах, самореалізовуючись за допомогою виразних рухів (диригентської техніки), здійснюючи музично-виконавську комунікацію, яка проступає через вольову ініціативу, в той же час чутливість, гнучкість, поступливість там, де виникає відповідна ситуація, не витрачаючи свою увагу на дрібні недоліки заради спільного керівництва процесом музикування [80]. У протилежному випадку, колективна енергія, яка має бути узгоджена діями керівника, витратиться замість корисної робочої сили на переборення зовнішніх перешкод у роботі та подолання інерції колективу.

Важливим пунктом даного показника також є вибір магістром музичного мистецтва найвигіднішого/найкращого шляху демонстрації учням знань у мистецькій галузі, що передбачає володіння основними способами опрацювання текстової, графічної, звукової та відео інформації, поєднанням їх видів в одному мультимедіапродукті задля їх практичного використання (електронні публікації,

створення баз даних, пошук інформації), презентацій чи доповнення (здійснення) публічних виступів. Спираючись на класифікацію, запропоновану дослідницею Л.Гавриловою, магістр музичного мистецтва, виявляючи даний показник, має можливість реалізовувати демонстраційно-моделюючі, діагностуючі, навчально-тренувальні та ігрові, довідково-інформаційні та комбіновані дії у вокально-хоровій роботі, впроваджувати у свою діяльність користування електронними підручниками, мультимедійними музичними енциклопедіями, ілюстрованими довідниками з аудіо та відеофайлами музичних творів, біографіями композиторів і музикантів, тестовими завданнями, комп'ютерними програмами-помічниками, програмами-тренажерами та іншим [23, 162-163].

Також сполучну складову комунікативно-конструктивного компонента розкриває інший показник, а саме - готовність магістрантів музичного мистецтва до включення в активні форми міжособистісного спілкування. Оскільки диригентсько-хорова діяльність обумовлена тим, що її «інструментом» є колективне спілкування, відтак саме вміння спілкуватися, правильно орієнтуватися у взаємовідносинах, формувати їх є однією з важливих якостей музиканта. Адже, хто не вміє спілкуватися з людьми, не може досягати міжособистісного спілкування, не є придатним до цієї роботи. Підтримку таких поглядів можна побачити у представників різних галузей науки (А.Алексюк, О.Баришева, С.Максименко, Н.Мойсеюк, О.Музальов, Г.Нейгауз, О.Полякова, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.) [2; 7; 31; 60; 62; 83; 91; 92], кожен з яких виокремлюючи певний погляд на структуру і особливості даного феномена, водночас розуміння ключових понять залишає незмінним. Сутність цієї дефініції міститься у взаємодії між людьми, що об'єктивно виявляється у характері і способах взаємних впливів (особливий вид прямого або опосередкованого впливу об'єкта на суб'єкт), у результаті якого утворюється взаємообумовленість та зв'язок, закріплюється внутрішнє відношення, яке переживається об'єктом і може бути усвідомлюваним у різному ступені.

Розглядаючи міжособистісне спілкування як своєрідну форму взаємодії, ми погоджуємось з думкою Є.Коротаєвої, яка стверджує, що організація педагогічного процесу неможлива без опори на взаємодію сторін, учасників, суб'єктів освітньої ситуації, відмітимо, що готовність до міжособистісної взаємодії магістранта музичного мистецтва виявлятиме сутнісні характеристики спілкування і поставатиме одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших (як сторона спілкування і як форма організації діяльності). Важливою, на наш погляд, є керівнича позиція майбутнього учителя музичного мистецтва, яка вже певним чином обумовлює стиль спілкування, в той же час вона формується як відображення на сприйняття цієї ролі іншими учасниками, їх оцінкою, відбиваючись у особливостях спілкування. Тому особистісні якості вчителя, його авторитет є базою психолого-педагогічного впливу.

Обгрунтовуючи даний показник, беремо до уваги коректне уточнення прив'язки термінів «взаємодія» і «спілкування», яке надає В.М'ясищев у своєму дослідженні, із підкресленням, що взаємодія значно ширше, бо охоплює цілі, відношення, суб'єктивні емоції, інтереси і потреби суб'єктів, які уможливають обмін знаннями і організацію спільної діяльності, в той час як спілкування виступає лише специфічною формою, умовою або процесом взаємодії.

Міжособистісне спілкування магістранта музичного мистецтва може відображати емоційний стан (позитивний/негативний), внутрішню та міжособистісну конфліктність, емоційну чутливість, задоволеність собою, партнером, яка впливатиме на кон'юнктивність (позитивність, схильність до зближення); індиферентність (нейтральність) та диз'юнктивність (негативність, схильність до розділення) у сумісній діяльності.

Ще одним показником комунікативно-конструктивного компонента є сформованість досвіду навчально-творчої роботи з використанням засобів мультимедіа. Якщо попередній показник висвітлює налаштованість магістрантів музичного мистецтва практикувати фахові знання засобами мультимедіа, іншими

словами мультимедіа постають шляхом та інструментарієм здійснення вокально-хорової діяльності, включаючи всі етапи роботи від підготовки до контролю, то даний показник більшою мірою спрямований на висвітлення сформованості досвіду як процесу або результату здійсненої роботи, саме «кінцевий варіант», орієнтований на «запуск» його у інформаційне середовище в формі творчого продукту, оформленого відповідно цифровим шаблонам та заданим параметрам, надаючи йому ознак самотності та самостійності.

Агресивність і насиченість інформаційного середовища доволі щільна, тому сформованість досвіду магістранта музичного мистецтва з використанням функціональних можливостей сучасного мультимедійного обладнання має бути обов'язковою. Ураховуючи те, що сучасна медіакультура заснована на принципах граничного індивідуалізму її користувача, викликаючи потребу в комунікаційній компенсації, досвід майбутнього фахівця має виявлятися у вмінні ведення записів, заміток на інтерактивній дошці або сенсорній ЖК-панелі; відображенні необхідної інформації з різних джерел на візуальне обладнання; трансляції заходів, репетицій локально або в мережі Інтернет; записі виступів, конференцій або практичних занять на електронні носії чи збереження їх в архіві; дистанційному веденні навчально-творчої роботи/відеоконференцій з віддаленими учасниками; звукопідсиленні тощо.

У магістранта музичного мистецтва досвід роботи має бути сформованим у таких напрямках, які, згідно класифікації мультимедіа засобів дослідниці Н.Новікової, об'єднані у групи за принципом функціональності, а саме: музично-освітні, навчально-ігрові та довідково-інформаційні [72]. Слушно відмітити спостереження І.Горбунової щодо класифікації мультимедіа засобів за видами музичної діяльності. Вона підкреслює, що найбільшу групу складають саме програми творчої спрямованості, – для створення і аранжування музичних творів/композицій. Відтак, межі досвіду магістранта музичного мистецтва мають охоплювати і цю важливу ланку діяльності.

Отже, магістрант музичного мистецтва має володіти прогресивним світоглядом, включаючи особливості пануючого інформаційно-цифрового середовища, вміти транслювати власну виконавську діяльність, вбачати насиченість інформаційного потоку (схильність до аудіоколажності; швидкість та кількість музичної інформації, яка надається за одне елементарне повідомлення джерела; норми допустимої здатності переробки її людиною та ін.), формувати тим самим готовність до творчої самореалізації, залучаючи та використовуючи при цьому новітні засоби мультимедіа.

Критерієм *технологічно-проективного компонента* нами визначена ступінь вокально-хорової підготовки щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь, що охоплює елементом розробленої педагогічної системи педагогічну технологію, яка визначає структуру та зміст діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу. Доречно підкреслити, що незалежно від наукового контексту або галузі виробництва технології сприяють розвитку, розширюють можливості, покращують якість життя людини. З цього приводу слід відзначити, що для технології, конкретизованої тою чи іншою сферою людської діяльності, характерні гарантованість кінцевого результату та проєктивність здійснення досліджуваної проблеми. Технологія – це завжди опис процесу досягнення планованих результатів у межах аналізованої проблеми за допомогою конкретних знань.

Як стверджує М.Кларін, педагогічна технологія становить системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей. Адже педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя. З цієї позиції самореалізація є проявом серйозної творчої роботи, яка базується на

матеріалі пізнання та практичного використання об'єктивних законів особистістю, тому практичний досвід як вихідний пункт музичної активності та самостійності магістранта музичного мистецтва відображається у комунікативно-конструктивному компоненті, розкриваючи ступінь диригентсько-хорової підготовки щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь. Його складові демонструють різні сторони та грані актуального стану музичного «запасу», а саме: усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів, вільне оперування музичним матеріалом, вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами.

Показниками технологічно-проективного компонента нами визначено: усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів, вільне оперування магістрантами музичного мистецтва музично-педагогічним матеріалом, вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами.

Успішність і результат музично-творчої діяльності школярів, яка є продуктом синтезу, великою мірою залежить від узгодженості дій, активності учнів, обумовленої проявами організаторської майстерності, регулюючої функції майбутнього учителя музичного мистецтва. Показник усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів виявлятиметься у цілеспрямованому пошуку союзників і партнерів у дітях, прищепленні їм певної позиції щодо вокально-хорової роботи, спонуканні до прояву активності в процесі спільної діяльності. Також необхідним є особистісне усвідомлення магістром, тобто розуміння значущості організації цієї діяльності саме від нього, наповнення її особистісним змістом.

Уміння протягом репетиції концентрувати увагу учнів на потрібному елементі, зосереджувати школярів на вокально-хоровій роботі, не даючи причин відволікатися від неї, правильно визначати пріоритети та складність опанування

у набутті вокально-хорових навичок, дотримуватися тактики репетиційної роботи є проявом багатогранності диригентських функцій, зокрема, організаторських здібностей. Планування робочого часу, тим більше репетиційного, розподілення фронту робіт на тривалий період, більш близький та щоденний потребує найвищого рівня усвідомлення, коли людина за власним бажанням може «звітувати» собі про причини та наслідки власних дій. Як тільки з'являється пасивність, інертність у роботі – це одразу відбивається на термінах оволодіння твором і майже неминуче послаблює інтерес до його задовільного, зацікавлюючого, хвилюючого та захоплюючого виконання.

Раціональне планування репетиції, навчального процесу, логічна організація власного часу, уміння скоординувати свою роботу з учнівським колективом позначатиметься на підготовці і здійсненні концертних виступів, їх кількості, а відтак, - і на самореалізації. Слушно підкреслює Я.Готсдінер, що хоровий колектив – це «живий інструмент», який керівник не може мати в своєму розпорядженні для самостійної підготовчої роботи, тому чим менше у диригента досвіду, тим дефіцитніше для цього репетиційний час. А.Козир, розглядаючи питання педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом відмічає, що серед сукупності умінь, необхідних для управлінської діяльності учителя музики, «здібності до керівництва проявляються пізніше від інших здібностей», до того ж специфічні особливості, прийоми та методи управління мають суб'єктивну забарвленість, залежність від поглядів, переконань та стилю педагогічного керівництва хормейстера [43, 41-44].

Усвідомлення організації музично-творчої діяльності (оволодіння голосовим апаратом, тренування координації між слухом і голосом та ін.) учнів, слідуючи порадам Г.Нейгауза, виявлятиметься через постановку ясної і конкретної мети, неухильне домагання повного її досягнення у роботі; надання зауважень в процесі, які мають бути спрямованими лише на музику, на виправлення музичних недоліків виконання, на досягнення максимальної логіки,

точності слуху, ясності (чим ясніша мета змісту, музики, досконалості виконання, тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення), пластики згідно точної відповідності нотному тексту і просторового її тлумачення. Водночас, організаторська діяльність включає розуміння можливостей дітей, ймовірний ступінь їх музичної обдарованості «від музично дефіцитного» до «стихійно геніального», тому магістр музичного мистецтва має охоплювати весь горизонт проявів здібностей дітей у вокально-хоровій роботі, майстерно диференціюючи учасників і грамотно залучаючи всіх до неї.

Інший показник технологічно-проективного компонента передбачає вільне оперування магістрантом музичного мистецтва музично-педагогічним матеріалом, виявляючи особистісний потенціал, що складає фундамент його творчої самореалізації. Більшість видатних диригентів, хормейстерів, самотність специфіки професійної діяльності яких зафіксована у науково-педагогічній літературі (А.Авдієвський, М.Канерштейн, П.Ковалик, Г.Макаренко, П.Муравський, С.Попов, К.Пігров, К.Птиця, П.Чесноков та ін.) [1; 41; 51; 65; 80], наполягають і рекомендують ретельно проходити етап «чорнової роботи», оволодіваючи основами свого ремесла, внутрішньою технікою до того, як представити себе перед колективом, лише за цієї умови можна досягти рівня вільного оперування музичним матеріалом, а також підтримувати авторитет лідера.

Так, фундаментальний доробок К.Пігрова з керівництва хоровим колективом містить численні вказівки щодо даного показника, зокрема він зазначає, що «керівник хору має ретельно знати твір, що розучується, штудіювати його як музикант (вивчити твір, детально розбираючи і розуміючи його форму, стиль написання, ладотональний план, метро-ритм, відображення музики текстом і музично-технічну структуру твору), як спеціаліст хормейстер (має здійснити детальний аналіз твору зі сторони мелодійного та гармонійного строю, виявляючи особливості ансамблю, визначаючи загальний діапазон твору,

теситуру окремих партій, наявність у партіях *divisi*), як педагог (визначає ступінь складності твору, зважаючи і враховуючи технічні можливості хору і напрацьовуючи план роботи) та як диригент (перевірити і виправити завчасно заготовлені партії: нумерацію тактів, відмітки, які вказують співакам небезпечні місця тощо) [80, 133-134].

П.Чесноков у своїй роботі виділяє технічний період, одним з положень якого є вивчення музичного твору з програванням його на роялі, і художній, коли необхідно вивчити напам'ять текст задля вільного пошуку художньої сторони твору. П.Ковалик зазначає, що ставка лише на одну інтуїцію обернеться фіаско, дилетантизмом, кустарщиною. Натомість, тільки гнучкий, динамічний, еталонний образ конкретного передчуття результату, який включає в себе критичну оцінку реального звучання і може стати для диригента дієвим психологічним регулятором його професійної діяльності, призводить до бажаних художніх результатів [41]. Окрім того, необхідно пам'ятати, що образні уявлення диригента формуються на основі механізмів внутрішнього слуху та внутрішнього проспівування, яке неможливе без вільного оперування музичним матеріалом, а саме внутрішнє моделювання передбачуваних результатів, «перенесення» зовнішніх факторів у мисленнєву сферу є частиною професійної діяльності диригента.

З.Софроній підкреслює важливість появи у магістранта музичного мистецтва «чуття» ідеального звучання розучуваного музичного матеріалу, яке базується на стійкості слухових уявлень, що надає можливість будувати подальшу вокально-хорову роботу згідно ньому [97]. Тотожні погляди вбачаємо у А.Пазовського, який категорично стверджує, що лише той є диригентом, хто до моменту безпосереднього виконання музики вміє вільно слухати і чути її своїм внутрішнім слухом, хто вміє цілісно мислити партитурою, інтонуючи про себе всі закладені у ній багатства засобів виразності.

Даний показник є значущим з погляду на те, що у кожної дитини швидкість реакції на зовнішній стимул є суто індивідуальною. Той інтервал, який утворюється між діями диригента та відповіддю вокально-хорового колективу (так званий феномен «запізнювання») є проявом інтуїтивної потреби колективу в ньому для оцінки отриманого сигналу диригента і прийняття рішення про зміст сумісної відповіді. У даному випадку в диригента з'являється дієвий інструмент для досягнення необхідного творчого результату – можливість постійного співставлення «отриманого» з «бажаним». П.Ковалик стверджує, що хоровий диригент, діючи у теперішньому, робить висновки з минулого, одночасно постійно ніби знаходиться у майбутньому [41].

Попередні показники технологічно-проективного компонента нерозривно пов'язані з ще одним – умінням чітко визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами. У науково-педагогічній літературі (А.Авдієвський, Т.Бодрова, А.Болгарський, І.Гадалова, О.Гусаченко, О.Михайліченко, О.Ростовський, В.Соколов, З.Софроній, В.Черкасов та ін.) [1; 10; 24; 28; 59; 91; 97; 108], основною формою роботи зі школярами прийнято вважати урок музичного мистецтва, однак враховуючи насиченість його іншими видами музичної діяльності, майже вся вокально-хорова робота переноситься у позакласні форми, серед яких виділяють колективні, групові та індивідуальні форми. Зокрема, О.Гусаченко відносить до позакласних форм співацької діяльності школярів функціонування вокально-хорових колективів та співацьких гуртків, дитячих академічних/фольклорних/естрадных ансамблів, вокально-хорових ансамблів, рок-(поп, реп та ін.) груп, дитячого музичного театру, гуртків сольного співу, музичні свята та карнавали, співацькі конкурси та ін. [28]. У даному контексті магістрант музичного мистецтва має точно визначити співацькі інтереси та потреби і вокальні можливості школярів під час організації діяльності відповідної форми музичної роботи.

Доречно зазначити, що у практичній роботі над вокально-хоровим твором В.Соколов виділяє методи роботи згідно поетапного плану діяльності, а саме: бесіду про зміст і характер; прослуховування твору в записі (високохудожнє виконання) або виконанні хормейстера (під супровід інструменту); розучування твору кожною партією окремо з об'єднанням їх тільки після закріплення пройденого матеріалу. Для цього бажано проводити заняття окремо з кожною партією хору в різний час або розподіляти дану роботу з помічником в різних приміщеннях. Твір корисно вчити по завчасно намічених частинах, урізноманітнюючи методи і прийоми відповідно до мети – робота над ансамблем, строем, дикцією, сольфеджування партії з листа. У процесі розучування двоголосної пісні учителю слід більше уваги приділяти другим голосам, підтримувати їх спів грою на інструменті або голосом, корисно співати без супроводу інструмента. Уникати багаторазового повторення (відкласти на деякий час складний для виконання дітьми твір), не слід також дуже часто зупиняти дітей в середині пісні, це їх розхолоджує. Автор зазначає, що робота над піснею не може суворо розмежовуватися фазами з чітко окресленим колом технічних і художніх завдань, оскільки таке членування перетворюється на формалізм.

Таким чином, вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами реалізовуватиметься через правильно обраний шлях музичної взаємодії, підбір таких «норм» і способів дій, за допомогою яких вона ефективно здійснюється, спонукає учнів до усвідомлення причин і мети співацької діяльності в далекосяжному і фактичному просторі. Внаслідок чого, вміння чергувати та по-різному компанувати методи показу, вправління, закріплення урізноманітнюють вокально-хорову роботу, від чого диригентська діяльність стає більш гнучкою та варіативною, напрацьовуються більш досконалі навички, що відповідають поточним вимогам співацької діяльності, з'являється певна свобода і майстерність. До того ж, доцільно дотримуватися загальної мети,

пам'ятати, що дитина жадає зустрічі з мистецтвом, а не конкретними вміннями, тому має бути цілісність і концентричність у використанні репродуктивних, евристичних, дослідницьких та фонетичних методів. Природність, органічність дій диригента буде показником його високого професіоналізму, уникання зовнішньої манірності і ефектних ілюстрованих проявів, натомість залучення музичної виразності та переконливості.

Критерієм *творчо-орієнтованого компонента* нами визначена міра здатності магістрантів музичного мистецтва до самостійного та оригінального вирішення поставлених завдань. Цей важливий критерій дозволяє виміряти спрямованість магістранта музичного мистецтва на виявлення унікального стилю творчої діяльності, становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної «траєкторії» самореалізації у процесі фахової діяльності.

Показниками творчо-орієнтованого компонента визначено: практичне використання знань і вмінь у самостійній роботі, варіативність виконання креативних завдань, вирішення творчих завдань із використанням інноваційних технологій. Особистісно-творча позиція майбутнього фахівця музичного мистецтва в умовах художньо-педагогічного процесу передбачає творчу активність та самостійність, становлення його фахових здібностей через формування певної структури особистості, особливістю якої є внутрішня єдність. У особистості, для якої характерна наявність цієї якості, на думку Б.Теплова, розвивається чітка ієрархія мотивів, визначається творча спрямованість, чітке визначення мети й завдань, що відіграють роль «керуючих ідей». Тому таким важливим показником творчо-орієнтованого компонента визначено практичне використання знань і вмінь у самостійній роботі.

Доцільно підкреслити, що самостійність у музично-педагогічній роботі свідчить про здатність магістранта музичного мистецтва до продуктивної діяльності, його незалежність від здійснення зовнішнього контролю, включення

у самостійний пошук на шляху рішення різних завдань, спираючись на власні практичні знання і вміння, перетворення їх на творчий продукт. Це передбачає також і конкретизацію творчої моделі, деталізація уявної художньої ідеї, сполучення, комбінування та поєднання подумки необхідних музичних елементів, відходження від шаблонів та наслідувань, що підтверджує і демонструє творче просування, візуалізує внутрішні, інтелектуальні, емоційні та виконавські зрушення, які є супровідниками самостійності та успіху [37, 36].

Згідно спостереженню П.Ковалика, наслідування, повторення, копіювання є достатньо природнім у процесі навчання, але через деякий час воно починає гальмувати подальше зростання молодого керівника (хормейстера), заважаючи становленню його художньої індивідуальності. Подолання авторитету записів та трактовок видатних майстрів та набуття свого власного обличчя в мистецтві під силу далеко не кожному молодому музиканту, оскільки потребує певного вміння доцільно організувати сам процес творчості, орієнтуючись у диригуванні на власне внутрішнє виконавство, на почуттєве, невербальне сприйняття музики і образне мислення. Автор наполягає на тому, щоб не було постійного оглядання на традиції, боязні нового, яке не вписується у загальноприйняті інтерпретаційні схеми та концепції. Тому саме у несвідомому виникають основні нові художні ідеї та творчі осяяння [41, 17].

Вивчаючи елементи наслідування індивідуального стилю, О.Зінкевич передбачає наступну градацію спадкоємних зв'язків: зовнішня схожість (стадія учнівства); запозичення; наслідування; глибоке творче засвоєння (найвища форма наслідування), в якому сліди попередника майже неловимі й традиції присутні в розчиненому вигляді [34]. У відповідності до зазначеного, магістрант музичного мистецтва має поступово переміщуватися по осі самостійності в процесі творчої самореалізації від часткової свободи дій під час практичного використання знань і вмінь до повної свободи і набуття ним самотності, індивідуальних впізнаваних ознак діяльності. Саме про набуття самостійності

багато розмірковував Г.Нейгауз, який вважав окреслений показник одним із головних завдань педагога. Він наполягав на тому, що вчитель має найскоріше стати «непотрібним учневі, вилучити себе, вчасно піти зі сцени, тобто прищеплювати йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння досягати мети, які називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність», залишаючись для учня лише життєвим двигуном.

Л.Баренбойм встановлює своєрідний постулат, зміст якого у тому, що чим більше людина знаходить сама себе, тим глибше стають її переживання, тим переконливіше стає її виконання. А це означає, що музикант все вище піднімається у своєму професійному житті, самореалізації, удосконалюючись і наближаючись до акме-вершини творчості. Наближення до піку, вищої точки зрілості висвітлюється через кількісний показник варіативності виконання креативних завдань. У світлі цього магістрант музичного мистецтва вирішує яким звуком, в якому темпі та із якими нюансами, з якими уповільненнями чи прискореннями, виконавськими прийомами має виконуватися даний твір, щоб він прозвучав ясно, усвідомлено, виразно, адекватно до свого змісту. Інтерпретаційні моменти, творча інформація передаватиметься засобом різноманітних форм експресивних проявів, що базуються на особливому комплексі виразних рухів і дій.

Завершуючим показником творчо-орієнтованого компонента є вирішення творчих завдань із використанням інноваційних технологій. Звернемо увагу на те, що інновації виникають і постають як необхідність тоді, коли існуючі традиційні методики не відповідають нагальним запитам, тому у процес, на основі напрацьованого, вводяться певні удосконалюючі елементи або здійснюється цілісна трансформація всієї системи. Ураховуючи те, що інновація як конверсія нового знання магістранта музичного мистецтва має вихід у мистецький простір, у тому числі з комерційними складовими, даний показник виявлятиме адекватність використання власного музично-творчого потенціалу як

універсального базового інструменту пізнання та взаємодії з оточуючою дійсністю, уможливлуючого удосконалювати свої компетенції в процесі самореалізації, що засновані вже отриманих знаннях, уміннях та навичках, і додаючи, нанижуючи на нього, необхідне, що дозволяє реагувати на виклики сучасного та майбутнього, а значить і бути конкурентноспроможним у цій галузі.

Важливим проявом даного показника буде швидке і самостійне орієнтування у масі інформації, отриманій з різних джерел, яке унеможливорює «спляче-автоматичне» засвоєння знань, а навпаки, спонукатиме до відшукування контекстності та тематичності інформації, диференціюючи її в залежності від корисності, достовірності, стереотипності, удосконалюючи вміння виділяти головне від другорядного, виводячи на рівень аналітичного мислення, уникаючи уніфікації. Для більшої наочної наведемо у таблиці 3.1 компоненти, критерії та їх показники.

Таблиця 3.1

Критерії та показники сформованості здатності творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання

<i>Компонент: Пізнавально-мотиваційний</i>	
Критерій	Показники
Міра мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації	<ul style="list-style-type: none"> - прояв інтересу до музично-педагогічної діяльності; - виявлення обізнаності у вокально-хоровому мистецтві; - наявність прагнення до творчої самореалізації у практичній діяльності з учнями
<i>Компонент: Емоційно-цільовий</i>	

Критерій	Показники
Ступінь емоційної наповненості свідомого відношення до музично-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до емоційного регулювання власного емоційного стану; - уміння позитивно емоційно впливати на співаків; - готовність до формування художньо-естетичних вражень учнів
<i>Компонент: Комунікативно-конструктивний</i>	
Критерій	Показники
Міра сформованості знань магістрантів музичного мистецтва щодо оперування даними	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до широкого використання можливостей засобів мультимедіа у фаховій діяльності; - готовність до включення в активні форми міжособистісного спілкування; - демонстрація творчої комунікативної роботи з учнями мультимедіа засобами
<i>Компонент: Фахово-технологічний</i>	
Критерій	Показники
Ступінь комплексної диригентсько-хорової підготовленості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації з хористами	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення цінності диригентсько-хорового мистецтва; - уміння вільно оперувати диригентсько-хоровими знаннями та навичками; - вміння визначати доцільні методи та форми вокально-хорової роботи з учнями
<i>Компонент: Творчо-орієнтований</i>	

Критерії	Показники
Міра здатності до самостійного та оригінального вирішення поставлених навчальних завдань	<ul style="list-style-type: none"> - уміння практично використовувати отриманні диригентсько-хорові знання у самостійній роботі з учнями; - здатність до варіативного вирішення навчальних завдань; - самостійність у вирішенні творчих завдань із учнями з використання інноваційних технологій

Таким чином, на основі розроблених критеріїв і показників означених компонентів ми розробили методику проведення дослідно-експериментальної роботи з формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання.

3.3. Педагогічні умови оптимізації формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв

Проведений критеріально-показниковий аналіз дозволив обирати і конструювати процес творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва за авторською моделлю. Виходячи з цього, необхідно розробити та впровадити педагогічні умови формування готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі фахової діяльності. З цього приводу доцільно розглянути розуміння поняття «умови», яке існує у філософії, а саме: умови - це те, від «чого залежить щось інше (що обумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища» [99]. У руслі нашого дослідження це значить, що при наявності певних педагогічних умов, створюваних для розвитку самореалізації особистості, їх практичне запровадження обумовлює ефективність

означеного процесу. Слід підкреслити, що найчастіше умови розглядаються як щось «зовнішнє для явища, на відміну від більш широкого поняття причини, що включає як зовнішні, так і внутрішні фактори. За логікою об'єктивне відношення між умовою й тим, що обумовлюється, відбито у формі відносини між умовою і наслідком...» [99].

Таким чином, будучи однією з філософських категорій, саме умови виражають відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. З різноманіття об'єктивного світу, щодо зовнішнього предмету, до умов відносяться ті обставини, які забезпечують виникнення, існування, розвиток явища або процесу. Як методологічна основа виявлення й створення умов відзначається необхідність пізнання закономірностей самого предмета, явища, визначення сприятливих і несприятливих факторів його існування.

У психолого-педагогічній літературі, під умовами розуміють ті відносини предмета до навколишніх його явищ, без яких він виникнути й існувати не можуть. Педагогічні умови визначаються як обставини процесу навчання й виховання, які забезпечують (обумовлюють) досягнення поставлених педагогічних цілей. При цьому зовнішні умови, впливаючи на процес становлення й розвитку тих або інших структур особистості, переломлюються через її внутрішній зміст [60].

Розробляючи педагогічні умови формування готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі фахової діяльності необхідно враховувати ті обставини, що виникають у навчально-виховному процесі. Так, на думку О.Цокур, дослідження проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі магістерського рівня уможливило визначення провідних умов функціонування цього процесу, серед них: забезпечення пріоритету технології педагогічного супроводу професійного саморозвитку особистості; поповнення навчальної інформації теорією педагогічної акмеології; ігрове моделювання ситуацій рефлексивної самоорганізації магістрантів при

прогнозуванні та реалізації ними проєктів свого особистісно-професійного зросту [106, 71].

Виходячи з вищезазначеного, педагогічними умови формування готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності нами визначено: *створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення.*

Педагогічна умова *створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища* передбачає такі взаємовідносини, які не лише покращують фізичне і психічне здоров'я студентів факультетів мистецтв, а й дозволяють створити творчий інтелектуально-емоційний фон, що впливає на актуалізацію творчого потенціалу магістрантів музичного мистецтва. У цьому процесі важливим є той гедоністичний ефект, який вони отримують від навчального процесу, адже це сприяє появі натхнення у майбутній професійній діяльності, знижуючи несприятливий вплив зовнішніх чинників. На це вказує Е.Керрол, підкреслюючи, що інтерес до виконання запропонованих різновидів фахової роботи у поєднанні з отриманим гедоністичним ефектом складатиме ту мотиваційну основу, яка створює необхідну основу для творчої роботи, коли радість «виникає спонтанно, коли людина досягає певної мети, домагається якого-небудь важливого для себе результату» [37, 155].

Втілення педагогічної умови *створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища* базується на повазі до особистості майбутнього фахівця, двосторонній довірі й готовності отримувати задоволення від навчального процесу. Важливість цієї педагогічної умови полягає в тому, що широко застосовуючи її магістранти музичного мистецтва вчаться легко

переключатися з одного виду роботи на інший, імпровізувати в залежності від обставин, що виникають, виробляти вміння відмовлятися від запланованого на користь пропозицій від учнів без труднощів, заохочуючи тим самим їхню ініціативу. При цьому, визначаючи освітньо-творче розвиваюче мистецьке середовище як широке поняття, доцільно зазначити, що організоване таким чином середовище охоплює широкий художньо-виховний простір.

Організація освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища визнається дослідниками [3; 30; 55; 75; 102] важливішим фактором творчого розвитку особистості, що дозволяє опосередковано управляти навчально-виховним процесом. Основними складовими елементами даного процесу виступають: *поведінкове та предметно-просторове оточення* (навчальне середовище як характеристика поведінки особистості, за рахунок домінування тих або інших поведінкових форм, тощо); *подвійне оточення* середовища як сукупності подій, що попадають у поле сприйняття особистості, які служать предметом оцінювання, приводом до роздуму, підставою для життєвих висновків; насиченість та цінність *інформаційного забезпечення* суб'єктів музично-педагогічної взаємодії.

Доцільно зазначити, що створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища є вкрай важливим для підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями. Адже стрижневою позицією цієї педагогічної умови має стати наявність беззаперечної довіри, що й породжує творче спрямування, яке виявляється у фізіологічній (відсутності зайвої м'язової скрутості), психологічній (відчуття комфортності, зручності навчального процесу, усвідомлення достатності власної фахової підготовки тощо) і креативній свободі, що утворює сприятливий психологічний мікроклімат в процесі вокально-хорового навчання. М'язова напруга є тим руйнівним фактором, що свідчить про наявність несвідомого контролю зі сторони психіки над утриманням невідреагованих афектів.

Панування позитивної атмосфери у навчально-виконавському середовищі гарантуватиме духовну гармонію, співдружність викладача зі студентом на основі ціннісно-орієнтаційної єдності, співтовариства, взаємоповаги. Лише за цієї умови можливо планувати і досягати небувалих височінь, на які спроможний майбутній фахівець. Для створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища вчитель має бути сповненим доброзичливості, активним у бажанні навчити і допомогти, вірити в сили і позитивно дивитися на розвиток потенційних можливостей в учнів, дещо підносячи їх.

Отже, педагогічна умова створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища забезпечує створення такого орієнтаційного поля особистісного розвитку, що охоплює спектр творчих взаємовідносин, які допомагають майбутнім фахівцям не лише усвідомлювати значення ситуативного вибору, але й визначити особистісний зміст фіксованих подій і явищ. Загалом, вищезазначена умова охоплює: перехід до особистісно-орієнтованого принципу навчання; безперервність і наступність освітнього процесу за змістом, погодженість технологій, форм і методів мистецького навчання; враховування специфіки мистецького навчання з використанням проблемно-діалогових технологій, що реалізуються в умовах партнерської моделі організації навчально-виховного процесу; надання студентам свободи вибору власної освітньої траєкторії розвитку.

Педагогічна умова *забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації* дозволяє реалізувати таку педагогічну підтримку, яка є способом організації творчої взаємодії учасників навчального процесу, заснованої на принципах гуманізму й обумовленої поєднанням професійних, поведінкових і творчих особистісних якостей магістрантів музичного мистецтва, що дозволяє реалізувати їх власний потенціал. Ця педагогічна умова охоплює надання такого психолого-педагогічного супроводу,

що здійснюється через комплекс дій викладачів факультету мистецтв з метою набуття магістрантами музичного мистецтва повної самостійності у навчально-виконавській діяльності та досягнення творчої самореалізації на практиці.

Доречно підкреслити, що вищезазначена педагогічна умова сприяє не лише виявленню творчих інтересів, виконавських можливостей, інтенсифікації професійних планів магістрантів музичного мистецтва, а й дозволяє їм здійснювати комунікацію з учнями засобами створення наявних цінностей оптимальної психолого-педагогічної атмосфери вокально-хорового навчання, що передбачає ставлення до учнів як до ініціативних, здатних до самостійної пізнавальної співацької роботи, цілепокладання і самореалізації в практичній діяльності. З цієї позиції магістрант музичного мистецтва набуває ролі «організатора», «партнера», «наставника», що відповідає сучасній парадигмі мистецької освіти і водночас спонукає до набуття ним певної мистецької зрілості, що виявляється в критичному оцінюванні власної диригентсько-хорової діяльності в процесі організації творчої взаємодії з учнями.

Педагогічна умова забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва також передбачає повноцінну реалізацію їх творчого потенціалу як структурного елементу особистості й задоволення фахової потреби, як суб'єктів вокально-хорової діяльності, що спрямована на досягнення готовності до творчої самореалізації в продуктивній діяльності через знаходження власної «Я-концепції». Доцільно зазначити, що побудова особистістю власної стратегії життя здійснюється шляхом її узагальнення, виокремлення найзначиміших життєвих принципів і способів їх творчої реалізації. При цьому слід зауважити, що стратегія розвитку здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва залежить не лише від змісту вирішуваних завдань, а від притаманного їм способу цілеутворення.

Отже, педагогічна умова забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на

досягнення готовності до самореалізації спроектована на всі види фахової діяльності магістранта музичного мистецтва, а саме: викладацьку, виконавську, науково-методичну, соціально-педагогічну, художньо-виховну, культурно-просвітительську, коригувально-розвивальну, управлінську. Векторність спрямованості розробленої педагогічної умови на здійснення продуктивної діяльності за рахунок особистісного й творчого складників професійно-творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва зумовлена самою природою означеного феномена, що передбачає гармонійне поєднання суб'єктних особливостей майбутнього фахівця з його професійними компетентностями, які забезпечують результативність творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, що спрямовано на творчу організацію вокально-хорової діяльності учнів.

Педагогічна умова *поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення* уможливорює успішність здійснення практичної вокально-хорової роботи з учнями. Для того, щоб ефективно підходити до вибору художньо-виконавських засобів, магістрант музичного мистецтва має усвідомити закономірності художньої взаємодії музичної мови, що є загальними, та при цьому необхідно досягнути, що композитор і виконавець (хормейстер) у своєму розпорядженні використовують різне коло виражальних музичних засобів. Поряд із кропіткою роботою теоретичного досягнення всіх елементів твору з наступним їх синтезуванням в єдиний художньо-музичний образ, який поступово складається у свідомості магістранта музичного мистецтва, доцільно враховувати безпосереднє практичне слухове сприйняття вокально-хорового твору в «живому виконанні» учнями і вірно спланувати керівництво цим процесом.

Поряд із цим, одним із важливих завдань фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва до професійної діяльності з учнями постає забезпечення оптимального інформаційного оточення. Магістрант музичного мистецтва має

знати сучасні освітні технології та вміти використовувати їх у подальшому в роботі з учнями. Враховуючи те, що вчитель музичного мистецтва здійснює музично-педагогічну діяльність не лише в навчальний час, а і залучає учнів до позаурочної навчальної діяльності, де він повинен уміти представити учням шкільну пісню, зацікавити їх процесом навчальної роботи над піснею, що значною мірою залежить від його здатності ефективно використовувати сучасні музичні комп'ютерні технології. Використання цих технологій під час диригентсько-хорового навчання магістрантів музичного мистецтва сприяє активізації їх творчого потенціалу під час співацької діяльності, а також дозволяє успішно вирішувати завдання щодо їхнього музичного розвитку, набуття диригентсько-хорових умінь, розвитку їх творчих здібностей, тощо. Саме тому, організація оптимального інформаційного оточення магістрантам музичного мистецтва на сьогодні набуває значної актуальності.

Завдяки інформаційному забезпеченню теоретичний досвід магістрантів музичного мистецтва уможливорює пізнання необхідних засобів музичної виразності через вивчення хорової партитури, особливо до початку репетиційних занять, а в процесі здійснення вокально-хорової роботи пізнавати можливості шкільного колективу, активно розвивати слуховий контроль і миттєву реакцію на покращення звучання, проектувати зростання і розширення виконавського потенціалу учнів. Формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва завдяки організації оптимального інформаційного оточення уможливорює успішне впровадження розробленої авторської методики, до складу якої включено навчальні методи, що передбачають використання можливостей сучасних комп'ютерних технологій, а саме: метод фрагментарної обробки даних; метод «Емоційні віражі»; проблемний метод; метод професійно-проблемного рефлексування; метод цілеспрямованого впливу на процес сприйняття учнями вокально-хорових творів; метод «Творчий пошук»; метод вирішення творчих співацьких завдань; метод комплексного використання сучасних комп'ютерних

технологій.

Отже, вищезазначені педагогічні умови (створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення) дозволяють успішно моделювати навчально-виховний процес та дають можливість обирати і конструювати процес творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва.

3.4. Поетапна методика технологізації процесу творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва

Розробляючи концептуальну педагогічну модель творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, нами була врахована зумовленість об'єктивних та суб'єктивних факторів і внутрішніх й зовнішніх чинників. Об'єктивні фактори процесу творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва залежать від реальності та спрямованості на досягнення оптимального результату навчально-виконавської діяльності. До суб'єктивних факторів, які об'єднують внутрішні передумови успішності фахової діяльності магістрантів музичного мистецтва відносимо: спрямованість, мотивацію, інтелект, якості та здібності особистості, компетентність, креативність.

Ця зумовленість передбачає використання в контексті концептуальної моделі інтерактивних форм і методів навчання: дискусійні форми навчання (інтерактивна лекція, евристичний діалог, проблемна дискусія, розбір ситуацій із практичної діяльності, дебати тощо); ігрові форми навчання (ділові, рольові, організаційно-діяльнісні тощо); тренінгові форми навчання (комунікативні, особистісного зростання, професійні, тощо). Ці форми й методи актуалізують

потребу в самореалізації, ініціюють соціальну зрілість, сприяють формуванню активності та готовності до дії, дозволяють виробити готовність проявляти себе в різноманітних сферах професійної й особистісно значимої творчої діяльності. За допомогою виділених форм і методів ефективно розвиваються значимі для магістрантів музичного мистецтва вміння самостійно ставити та вирішувати проблемні завдання, вміння шукати необхідну інформацію для їх творчого здійснення.

Розробка моделі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва передбачає розробку методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності, що охоплює наступні етапи педагогічної роботи, а саме: діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінний, креативно-прогностичний.

Діагностично-пошуковий етап спрямовує магістрантів музичного мистецтва до виявлення вміння використання креативного мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами, вміння ставити навчальну мету й завдання, що пов'язані з вокально-хоровим розвитком школярів, визначення концептуальних засад теорії та методики музичної освіти. Педагогічним інструментарієм діагностично-пошукового етапу слугує сукупність навчально-мотиваційних методів, поєднаних із інноваційними, інтерактивними, евристичними методами. На цьому етапі здійснювалась актуалізація формування різноманітного спектру пізнавальних мотивів, що забезпечують сформованість власної позиції магістранта музичного мистецтва як педагога і музиканта, розширення обсягу знань щодо вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку, методики вокально-хорової роботи над вокально-хоровими творами, використання засобів мультимедіа, мультимедійного середовища, а також сучасних комп'ютерних технологій, що посилює інтерес магістрантів до сучасних явищ музичного мистецтва. Основними методами

даного етапу були: методи активного пошуку даних, метод «Інформаційне поле», метод евристичного пошуку, метод самостійного опрацювання вокально-хорової літератури для школярів, метод фрагментарної обробки даних, метод розширення обізнаності в галузі хорового мистецтва, метод активного соціально-психологічного навчання, метод професійно-проблемного рефлексування тощо.

Проблемно-інформаційний етап націлений на поглиблення знань магістрантів музичного мистецтва щодо творчої самореалізації в практичній діяльності, відпрацювання їхніх умінь щодо використання фахових знань у вокально-хоровій роботі з учнями загальноосвітньої школи, оволодіння навичками вирішення проблемних навчальних ситуацій зі спрямуванням учнів до музично-творчої діяльності та її практичного застосування внаслідок упровадження таких методів, як: метод формування емоційної виразності хорового диригування, метод свідомого контролю над співацькими діями, відео-методи, метод «Створення творчої атмосфери», тощо.

Метою комплексно-моделюючого етапу розробленої авторської методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення комунікативно-конструктивної вокально-хорової діяльності з учнями є формування фахових знань, умінь та навичок щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час диригентсько-хорового навчання. На даному етапі здійснювалось впровадження таких основних методів як: метод порівняльного аналізу, метод аналізу конкретних ситуацій, метод планування інсценізації вокально-хорових творів для учнів шкільного віку, метод спрямування магістрантів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану, інтерактивні методи, проблемні дискусії, тощо.

Аналітично-оцінний етап розробленої методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення технологічно-проективної діяльності націлений на формування у магістрантів музичного мистецтва здатності до методичної творчості, що включає вміння доцільно визначати форми

та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом, а також застосування певних навчально-пошукових методів під час організації музично-творчої діяльності школярів. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: «Взаємний контроль у парах», метод аналогії та контрасту, метод вирішення проблемних ситуацій, метод доведення і спростування ідей, аналітико-синтетичний метод, навчальні тренінги, евристичні методи, тощо.

Креативно-прогностичний етап спрямовано на формування готовності магістрантів музичного мистецтва на орієнтацію магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності, що дозволяє розв'язувати завдання побудови особистісної стратегії проектування власної творчо-самостійної діяльності. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: креативні, евристичні методи, метод фокальних об'єктів, «Творчий пошук», метод поліваріантного вирішення творчих навчальних завдань, метод створення екранно-звукового видовища тощо.

Отже, модель творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями охопила: мету, основні завдання, концептуальні підходи (системно-цілісний, компетентнісно-усвідомлений, інтенціонально-рефлексивний, комунікативно-технологічний, креативно-діяльнісний), основні функції (пізнавальну, соціонічну, культурологічну, акмеологічну, ціннісну, діагностичну, творчо-спонукальну), структурну побудову (пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проективний, творчо-орієнтований компоненти), принципові положення дослідження (принцип культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, спонукання до творчого самовираження), блоки концептуальної моделі (компетентнісно-оцінний, перспективно-розвивальний та акмеологічно-прогностичний); педагогічні умови (створення освітньо-творчого розвиваючого

мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення), розроблену поетапну методику експериментальної роботи (діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінний, креативно-прогностичний етапи), методи (евристичного пошуку, «Інформаційне поле», метод активного пошуку, фрагментарна обробка даних, метод розширення обізнаності в галузі вокально-хорового мистецтва, метод професійно-проблемного рефлексування, метод формування емоційної виразності диригування, метод свідомого контролю над диригентськими діями, відео-метод, «Творча атмосфера», метод порівняльного аналізу, метод аналізу конкретних ситуацій, метод планування інсценізації хорових творів для учнів шкільного віку, метод спрямування студентів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану, аналітичний метод, метод «Взаємоконтроль у парах», метод аналогії і контрасту, метод вирішення проблемних ситуацій, метод доведення і спростування ідей, метод фокальних об'єктів, «Творчий пошук», поліваріантного вирішення навчальних завдань, метод створення екранно-звукового видовища), засоби і форми дослідницької роботи, що разом становить повний технолого-прогностичний цикл. Схематичне зображення моделі подається на рис. 3.1 (с. 240).

Для діагностики сформованості здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового навчання були розроблені рівні, а саме: *високий, середній, низький*, яким надало якісні характеристики.

Студенти віднесені нами до *високого рівня* сформованості здатності до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового здатні оперувати набутими знаннями, а також творчо переосмислювати навчальний матеріал. Вони

демонструють стійкий інтерес до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, прагнуть до вияву обізнаності у галузі хорової музики. Позитивне ставлення до творчої самореалізації виявляється у навчальній діяльності творчо-дослідницького характеру. Це виявляється і в здатності до регулювання власного емоційного стану. У вияві особистісної позиції студентів щодо інтерпретації музичного твору визначається здатність до емоційного впливу на аудиторію. Визначено, що студенти цього рівня висловлюють обґрунтовані оцінні судження щодо музично-естетичного розвитку учнів на уроках музичного мистецтва, та можливості формування в них художньо-естетичних вражень.

Показовою рисою є володіння студентами вмінням використовувати можливості засобів мультимедіа для знаходження способів вирішення навчального завдання. Демонструють яскравий відгук під час організації самостійної роботи, що передбачає міжособистісне спілкування в мережі Інтернет. Студенти цього рівня прагнуть до саморозвитку під час творчої роботи з використанням засобів мультимедіа. Вони володіють достатніми вміннями для здійснення організації музично-творчої діяльності школярів із залученням різноманітних форм музично-педагогічної комунікації з використанням музичних творів різних за стилем і жанром. У студентів, які належали до високого рівня виявлено наявність вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, що потребують виявлення фахових знань і практичного опрацювання у самостійній роботі. Студенти цього рівня здатні до варіативного виконання навчально-творчих завдань. Важливу роль у цьому процесі відіграє наявність умінь магістрантів музичного мистецтва щодо використання інноваційних технологій у вирішенні проблемних ситуацій, творчих завдань.

Студенти віднесені нами до *середнього рівня* сформованості здатності до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового відповідально ставились до

вокальної і диригентсько-хорової підготовки та виявляли інтерес до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Уміння й навички диригентсько-виконавської діяльності часто мають технічний характер, не торкаючись обізнаності у галузі хорової музики. Такі студенти позитивно ставляться до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва, виявляють свідоме відношення до збагачення емоційно-естетичного досвіду і здатні до врегулювання власного емоційного стану. Завдяки свідомому виконанню хорового твору студенти виявляли здатність емоційно впливати на аудиторію під час художнього висловлення інтерпретації цього музичного твору.

Проте студентами виявлено недостатньо глибокі знання щодо особливостей музично-естетичного розвитку учнів шкільного віку. Зацікавленість процесом застосування засобів мультимедіа проявлялось лише тоді, коли перед магістрантами музичного мистецтва були поставлені прості завдання. Під час залучення студентів до міжособистісного спілкування у міжнародній мережі Інтернет вони потребували педагогічної підтримки. Ця підтримка також здійснювалась під час виконання студентами творчих завдань із використанням засобів мультимедіа. Для представників цієї групи характерний ситуативний інтерес до організації музично-творчої діяльності школярів. Переважно за допомогою викладача вони можуть використовувати музичний матеріал у навчальній роботі, та визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами. Студенти володіють певними фаховими знаннями, здатні до їх використання у самостійній роботі, однак варіативне виконання завдань здійснювалось за вказівкою викладача. Під час навчальної роботи над творчими завданнями студенти здатні використовувати інноваційні педагогічні технології.

Студенти віднесені нами до *низького рівня* сформованості здатності до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового характеризувались заниженим інтересом до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, та такої її складової як вокально-хорова робота зі школярами на

уроках музичного мистецтва. Їх ставлення до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва виявлене як несформоване. У цих студентів був зафіксований низький рівень знань щодо хорової музики, а також щодо реалізації хорознавчої обізнаності у презентативних формах. У студентів, які належали до низького рівня здатності до творчої самореалізації, виявлено недостатньо розвинуте вміння до регулювання власного емоційного стану під час сприймання музичного твору, навчальної роботи над ним, і художнього виконання в навчальних умовах.

Виявлено відсутність здатності емоційно впливати на аудиторію під час виконання хорового твору. Студенти не є підготовленими до формування художньо-естетичних вражень учнів. Обізнаність щодо використання можливостей засобів мультимедіа в початковій роботі над хоровим твором виявлено на початковому рівні. Студенти не виявляють інтерес до форм міжособистісного спілкування в мультимедіа середовищі з навчальною метою. Залучення студентів віднесених до низького рівня здатності до творчої роботи з використанням засобів мультимедіа призвело до епізодичного виконання навчального завдання. Студенти не виявляють знань щодо організації музично-творчої діяльності школярів, що передбачає здійснення вокально-хорової роботи. Обмеженою є обізнаність щодо форм і методів вокально-хорової роботи зі школярами. Оцінювання хорових творів знаходиться на рівні «подобається – не подобається», що і постало перепорою для навчальної роботи з певним музичним матеріалом. Недостатність фахових знань стала на заваді їх застосуванню у самостійній роботі над хоровим твором, а також варіативному виконанню навчальних завдань. Студенти віднесені до цього рівня не проявляли зацікавленість до використання інноваційних педагогічних технологій у вирішенні творчих завдань.

Концептуальна модель самореалізації магістрантів музичного мистецтва зображена на рис. 2.1 (с. 245).

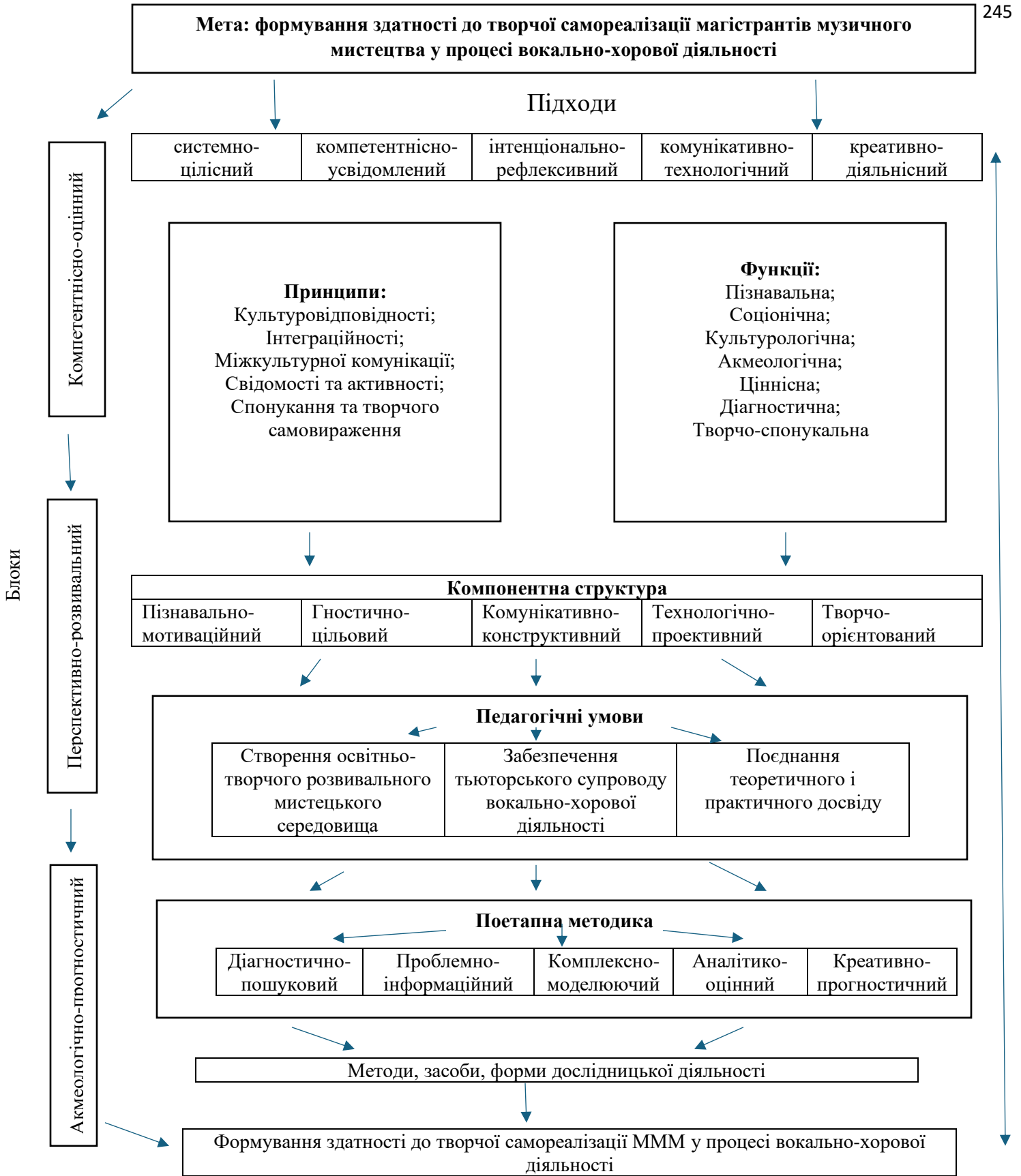


Рис.2.1 Концептуальна модель творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової діяльності

Висновки до третього розділу

Аналіз організаційно-методичної системи творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання дозволив дійти таких висновків:

- визначено структуру творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, а саме: пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проективний та творчо-орієнтований компоненти, що охоплює функціональні характеристики окремих її складових елементів, має відповідні зв'язки і відношення між ними.

Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності, прагнення до впровадження художніх цінностей в учнівське середовище. Цей компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на диригентсько-хорову діяльність. Гностично-цільовий компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва включає широку ерудицію у мистецькій сфері, здатність якісного засвоєння сукупності професійних знань і вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності, що дозволяють осмислювати процес спілкування, прогнозувати оптимальні педагогічні ситуації. Комунікативно-конструктивний компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва сприяє актуалізації процесів творчої взаємодії, за допомогою яких стає можливим осмислення діалогу культур, необхідного для аналізу художніх явищ різних культурно-історичних епох, стилів, жанрів. Технологічно-проективний компонент сприяє забезпеченню якості диригентсько-хорової підготовки магістрантів музичного мистецтва щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, технічних вокальних та диригентських умінь та навичок, що забезпечує планомірне й послідовне втілення на практиці задалегідь

спроєктованого педагогічного процесу. Творчо-орієнтований компонент спрямований на виявлення унікального творчого стилю професійної діяльності магістранта музичного мистецтва, становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної траєкторії особистісного розвитку в процесі фахово-виконавської діяльності;

- визначено критерії та показники означеного феномена. Критерієм пізнавально-мотиваційного компоненту нами визначена міра мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації (показники: інтерес до музично-педагогічної діяльності студентів факультетів мистецтв, вияв їх обізнаності у сфері вокально-хорової музики, позитивне ставлення до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва). Критерієм гностично-цільового компонента творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами визначено ступінь свідомого відношення магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності (показники: прояв магістрантами музичного мистецтва рефлексивно-усвідомленого відношення до виконання професійної діяльності, здатність емоційно впливати на аудиторію за рахунок збагачення власної емоційної сфери, оволодіння вміннями формування художньо-естетичних вражень учнів). Критерієм комунікативно-конструктивного компонента нами визначена міра сформованості знань магістрантів музичного мистецтва щодо оперування даними (показники: готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання під час використання засобів мультимедіа, готовність до включення в активні форми міжособистісного спілкування, сформованість досвіду навчально-творчої роботи з використанням засобів мультимедіа). Критерієм технологічно-проективного компонента нами визначена ступінь диригентсько-хорової підготовки щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь (показники: усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів, вільне оперування магістрантами музичного мистецтва

музично-педагогічним матеріалом, уміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами). Критерієм творчо-орієнтованого компонента нами визначена міра здатності магістрантів музичного мистецтва до самостійного та оригінального вирішення поставлених завдань (показники: практичне використання знань і вмінь у самостійній роботі, варіативність виконання креативних завдань, вирішення творчих завдань із використанням інноваційних технологій);

- педагогічними умовами формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності нами визначено: створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення. Педагогічна умова створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища передбачає такі взаємовідносини, які не лише покращують фізичне і психічне здоров'я студентів факультетів мистецтв, а й дозволяють створити творчий інтелектуально-емоційний фон, що впливає на актуалізацію творчого потенціалу магістрантів музичного мистецтва. Педагогічна умова забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації дозволяє реалізувати таку педагогічну підтримку, яка є способом організації творчої взаємодії учасників навчального процесу, заснованої на принципах гуманізму й обумовленої поєднанням професійних, поведінкових і творчих особистісних якостей магістрантів музичного мистецтва, що дозволяє реалізувати їх власний потенціал. Педагогічна умова поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного

оточення уможлиблює успішність здійснення практичної вокально-хорової роботи з учнями;

- розроблена концептуальна модель творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями, що охопила: мету, основні завдання, концептуальні підходи (системно-цілісний, компетентнісно-усвідомлений, інтенціонально-рефлексивний, комунікативно-технологічний, креативно-діяльнісний), основні функції (пізнавальну, соціонічну, культурологічну, акмеологічну, ціннісну, діагностичну, творчо-спонукальну), структурну побудову (пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проективний, творчо-орієнтований компоненти), принципів положення дослідження (принцип культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, спонукання до творчого самовираження), блоки концептуальної моделі (компетентнісно-оцінний, перспективно-розвивальний та акмеологічно-прогностичний); педагогічні умови (створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення), розроблену поетапну методику педагогічної роботи, методи, засоби і форми дослідницької роботи, що разом становить повний технолого-прогностичний цикл;

- розроблена методика формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності охоплює наступні етапи педагогічної роботи, а саме: діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінний, креативно-прогностичний. Діагностично-пошуковий етап спрямовує магістрантів музичного мистецтва до виявлення вміння використання

креативного мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами, вміння ставити навчальну мету й завдання, що пов'язані з вокально-хоровим розвитком школярів, визначення концептуальних засад теорії та методики музичної освіти. Проблемно-інформаційний етап націлений на поглиблення знань магістрантів музичного мистецтва щодо творчої самореалізації в практичній діяльності, відпрацювання їхніх умінь щодо використання фахових знань у вокально-хоровій роботі з учнями. Метою комплексно-моделюючого етапу розробленої авторської методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення комунікативно-конструктивної вокально-хорової діяльності з учнями є формування фахових знань, умінь та навичок щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час диригентсько-хорового навчання. Аналітично-оцінний етап розробленої методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення технологічно-проективної діяльності націлений на формування у магістрантів музичного мистецтва здатності до методичної творчості, що включає вміння доцільно визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом. Креативно-прогностичний етап дослідно-експериментальної роботи спрямовано на формування готовності магістрантів музичного мистецтва на орієнтацію магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності, що дозволяє розв'язувати завдання побудови особистісної стратегії проектування власної творчо-самостійної діяльності.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.:

УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.

2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання: навч. посібник. К.: ІСДО, 1993. 220 с.

3. Алтарцева О.М. Успіх як результат самореалізації особистості. Наука і сучасність: Зб. наук. праць. К., 1999. ч.2. С. 9 – 15.

4. Андрущенко В.П., Волович В.І. Філософія. К.: Консум, 2001. 669 с.

5. Афанасьєв Ю.В. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів: Світ, 1990. 160 с.

6. Барановська І.Г. Методичні засади художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики. Автореферат дисертації канд. пед. наук. 13.00.02. Київ: Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2007. 20 с.

7. Баришева О. І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: Автореф. Дис. 19. 00.07. канд.псих. наук – К., 2001. 20 с.

9. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. Пер. с англ. М.Злотник. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 250 с.

10. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, вип. 1(6). С.16-18.

11. Бойко В. Діагностика рівня емпатії: тест на емпатію. Електронний ресурс. В.Бойко, І.Юсупов. Режим доступу: <http://terloo.in/ua/test-na-empatiyu-boyko-yusupova-diagnos.html>.

12. Броуди Р. Психические вирусы. М.: Издательский дом: Поколение. 2007 304 с.

13. Вей Лімін. Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музики до організації співацького навчання підлітків. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць, гол. ред. С. Омельченко, відп. ред. Л. Гаврілова. Вип. 6. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2017. С. 36-41.

14. Вей Лімін. Конструктивно-творчий аспект підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної співацької роботи з учнями. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка. Вип. 23. Частина 2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 233-237.

15. Вей Лімін. Комп'ютерні технології в методиці формування творчої самореалізації магістрантів. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 27. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 121-127.

16. Вей Лімін. Педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С. 155-162. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.21

17. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музики до організації співацького навчання школярів. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 20 (25). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С.38-42.

18. Вей Лімін. Технологічно-проективний аспект формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 28. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 238-242.

19. Вей Лімін. Фахово-комунікативний напрямок формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ, 2021. № 5 (109). С. 206-226.

20. Вей Лімін. Самореалізація магістрантів музичного мистецтва в процесі практичної діяльності з учнями. III Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського: матеріали наук.-прак. конференції. К.:

НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 117-122.

21. Верховинець В.М. Весняночка. К.: Музична Україна, 1989. 342 с.

22. Волинка Г.І. О некоторых закономерностях самореализации и самореализующейся личности. Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе. Киев, 1990. С. 12-14.

23. Гаврилова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис...докт. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти. НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2015. 656 с.

24. Гадалова І. Методика викладання музики у початкових класах: навчальний посібник. К.: УДПУ, 1994. 271 с.

24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.

26. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник. Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348с.

27. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології в навчальному процесі ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип. 36. С. 7-12. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_4

28. Гусаченко О.П. Формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: дис...канд.пед.наук : спец. 13.00.02 теорія та методика музичного навчання. НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2019. 238 с.

29. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2008. 248 с.

30. Завалко К.В., Проворова Є.М. Самовдосконалення вчителя музики: інноваційно-праксеологічний підхід: навч.-метод. посібник. К.: Центр навчальної літератури. 2021. 339 с.

31. Загальна психологія : підручник, за ред. Максименка С.Д. 3-тє вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2006. 688 с.
32. Зайцева А.В. Стимулювання творчої самореалізації через активізацію виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Сім'я та родинне виховання в українській національній педагогічній культурі. Переяслав-Хмельницький, 2004. С.19 - 23.
33. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304с.
34. Зинкевич Е. Логика художественного процесса как историко-методологическая проблема. Музично-історичні концепції у минулому і сучасності. Львів: Сполом, 1997. С.49-55.
35. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми. 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 ЦНТЕГ", 2008. Вип. V. С. 3-13.
36. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд.пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
37. Кэррол Э. И. Психология эмоций. С-Пб: Питер, 2002. 460 с.
38. Киричук О.В., Карпенко З.С. Рівні суб'єктивності та індикатори духовності людини. Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С.3-11.
39. Коберник О.М. Навчально-виховний процес: сутність, проектування, організація. К.: Освіта, 1998. – 128 с.
40. Ковалева А.В. Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. 2002. Вип. 17. С. 43-47.
41. Ковалик П.А. Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хором колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О.Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ

ім.М.Гоголя, 2008. С.32-40.

42. Козир А.В. До питання педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом. Мистецтво у школі: Зб. статей. Упор. І.М. Гадалова. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1996. С. 41-44.

43. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.

44. Кримський С. Ранкові роздуми. Збірка статей. К.: Майстерня Білецьких, 2009. 120с.

45. Кузьміна Р.І. Психологія інтелекту, творчості, обдарованості в персоналіях. Ч.2. Методики вимірювання інтелекту, креативності, обдарованості. Навч. посібник. За заг. ред. Р.Кузьміної. Сімферополь: КРП «Вид-во Кримнавчпеддержвидав», 2013. 270 с.

46. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласника у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: Автореф. дис... канд.пед.наук 13.00.02. Харківський пед.унів-т. ім. Г.С.Сковороди. Х., 1999. 19 с.

47. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. З педагогічної спадщини композитора. Упор. Л.О. Іванова. К.: Муз. Україна, 1989. 136 с.

48. Любан-Плоцца, Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ-Украина», 2002. 200 с.

49. Лутай В. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття //Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар. Зб. наук. праць. Вип. 3 /За заг. ред. В.Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – с. 520.

50. Малиновська О. Консультпункт у системі проектування і впровадження педагогічних технологій. Нові технології навчання: Наук. – метод. зб. /Редкол.: В.Зайчук, О.Савченко, М.Дмитриченко та ін. К., 2003. С.122 – 125.

51. Макаренко Г. Музыка і філософія: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше. К.: Факт, 2004. 152 с.
52. Макаренко Н.Г. Інтереси в системі самореалізації особистості : дис. ..канд. філос. наук : 19. 00. 01. К., 1994. 143 с.
53. Малахов В. А., Чайка Т. А. Искусство самореализации человека Искусство в мире духовной культуры. К. :Наук. думка, 1985. С. 148 – 149.
54. Марков С.Л. Основні принципи творчої випереджаючої освіти. Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ: матеріали Всеукраїнської наук.-прак. конф. зб. наук. праць. Вип. 185: Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2003. С. 44-54.
55. Марков С.Л. Формування творчого бачення особистості як універсальний метод активізації творчості. Том 1: Організаційна психологія, економічна психологія, соціальна психологія: зб. наук. праць, за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К.: Вид-во «А.С.К.», 2011. Вип. 32. С. 160-171.
56. Масол Л.М., Очаківська Ю.О. Предметний тиждень. Музыка. У двох частинах. Частина 2: Методичний посібник для вчителів. Х.: Скорпіон, 2005. 80с.
57. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.: іл.
58. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 76-82.
59. Михайличенко О.В. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.В. Михайличенко, О.П. Рудницька; Заг. ред. О.В.Михайличенко. Суми: СумДПУ ім. А.Макаренка, 2010. 255 с.
60. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є вид. К.: ВАТ «КДНК» 2001. 608 с.
61. Моляко В.О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді //Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України Вип. 19. К., 1999. С.146-

153.

62. Музальов О.О. Основи теоретичної і практичної підготовки спеціаліста музично-педагогічного профілю. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. №3. С.108-115.

63. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філос. – культурол. аналіз). Житомир. : ЖІТІ, 1997. 214 с.

64. Музично-педагогічні системи та концепції ХХ сторіччя: підручник. А.Г.Болгарський, О.М.Король, Е.З.Тайнель та ін. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 328 с.

65. Муравський П.І. Моя хорова школа. К.: Просвіта, 2014. 384 с.

66. Музична психотерапія. К.: МОУ: ІЗМН, 1997. 24 с.

67. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. Кишинев: Штинца, 1991. 197 с.

68. Недашковская М.А. «Самореализация личности как культурно-исторический феномен» // Проблемы философии. Респуб. межведом. науч. сб. К.: Выща школа, Вып. 7. С. 56.

69. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: Авт...дис. канд. пед. наук. 1997. 24 с.

70. Ничкало Н.Г. Професійна освіта. К.: Вища школа, 2000. 380 с.

71. Новіков Б.В., Богачев Р.М., Бубон Т.В. Творча діяльність як засіб самореалізації особистості у суспільстві. Освітній дискурс. Збірник наукових праць. Вип.39 (1-3), 2022. С. 84-90.

72. Новікова Н.В. Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики засобами мультимедійних технологій: дис...канд. пед. наук: 13.0.02. К.: 2011. 267 с.

73. Нова парадигма. Альманах наукових праць. Випуск 36. К., 2004. 226 с.

74. Овчаренко Н.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної

діяльності: автореф. дис... доктора пед. на ук: 13.00.04. К.: Київський університет ім. Б.Грінченка, 2016. 38 с.

75. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаторському процесі. Наук. Записки Тернопольського ДПУ імені В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. 1999. №3. С. 116 – 120.

76. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К.: Знання України, 2004. 264 с.

77. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262с.

78. Основи викладання мистецьких дисциплін : Навч. посібн. За ред. О. П. Рудницької К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998. 183 с.

79. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Г.М. Падалка. К.: Освіта України, 2008. 274 с.

80. Пігров К. Керування хором. К.: Музика, 1968. 220 с.

81. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія. С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька та ін. За ред. С.О.Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

82. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Третє видання. Курлянд З.Н. та ін. К.: Знання, 2007. 495 с.

83. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Монография. 2-е изд. испр. Мн.: БГПУ, 2005. 195 с.

84. Проблема самореалізації особистості в педвузі і заг-осв. Школі. Тези доповідей міжвуз. Наук. Конференції: К., 15-16 вересня 1990р. (ред. колег. М. Шкіль).

85. Просандеєва Л.Є. Творчість як засіб у період дорослішання. Psychological journal. №6 (16). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018, С. 155-166.

86. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді. Навчально методичний посібник.: К., ІЗМН, ред. Рибалки В.В. 388с.
87. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді: Наук.-метод. Посібник, за ред. В.В.Рибалки. Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 388 с.
88. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія. К.: Імекс-ЛТД, 2009. – 352с.
89. Роджерс К. Творчество как усиление себя. Вопросы психологии, 1990. № 1. С. 164 – 168.
90. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3 - те вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.
91. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.
92. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
93. Самохіна Н.М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу: монографія. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 370 с.
94. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 335 с.
95. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграф книга, 1996. 407 с.
96. Сковорода Г. Пізнай в собі людину: Пер. М.Кашуба; Пер. поезії В.Войтович. Львів: Світ, 1995. 187 с.
97. Софроній З.В. Методичний аспект формування особистісної готовності учителів музичного мистецтва до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією. І Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 79-81.

98. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Избр. произведения: В 5т. К.: Рад.шк.,1979. Т.2. С.447-718.

99. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень. Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).

100. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 15. Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. 492 с.

101. Тарасевич Н.М. Технологія побудови критеріально-побудованих тестів для вивчення рівня професійної готовності студентів //Вища педагогічна освіта: Наук. метод. зб. К.: Вища школа, 1994. С.51 – 55.

102. Творчість і самореалізація особи: Зб. наукових праць /Редкол. Л.Т.Левчук та інші. Київ : Либідь, 1992. 134 с.

103. Теплова О. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики. Авт. дис...канд. пед. наук. – К.2005 – 19 с.

104. Федоришин В.І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.

105. Філософський словник, за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. перер. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

106. Цокур О.С. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. Посібник. Од.: ОНЮА, 2002. Основи науково-педагогічних досліджень. Вип. І. 84 с.

107. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини : від становлення до реалізації (соціал. – філос. аналіз) - Х.: Основа, 1999. – 277 с.

108. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2014. 472 с.

109. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога–музиканта: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04.

Інститут педагогіки і психології професійної освіти. К., 2004. 21 с.

110. Шульгіна В.Д. Художня культура України. Навч. посібник. К.: Вища школа, 2006. 240 с.

111. Щолокова О.П. Художньо-естетичний потенціал фортепіанної підготовки педагога-музиканта. Фортепіанна культура України: історія та сучасність. К., 1993. С.47-51.

112. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Авт. дис... докт. пед наук: 13.00.01; 13.00.04. К., 1996. 41 с.

113. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва. Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г.М. Падалки: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 2. С. 121-151.

114. Юрченко В.І. “Я - концепція” майбутнього вчителя як показник особистісного зростання. Вісник Хар. ун-та. Х., 1999. С.191-194.

115. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. – Минск, Высшая школа, 1979. 103 с.

116. Apel K.-O. The a priori foundation of communication and the foundation of the humanities. In: *Philosophy of Communication* / Ed.by B.G. Chang, G.C. Butchart. Cambridge, MA, London: The MIT Press, 2012.

117. Baudrillard Jean. *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard, 1976

118. Carey J. W. *Communication as culture: Essays on media and society*. Winchester, MA: Unwin Hyman, 1989. P. 23.

119. Carpenter E., McLuhan M. Introduction. In: *Exploration in Communication* / Ed.by E. Carpenter, M. McLuhan. Boston: Beacon Press, 1960.

120. Chang B.G., Butchart G.C. Introduction. In: *Philosophy of Communication* / Ed.by B.G. Chang, G.C. Butchart. Cambridge, MA, London: The MIT Press, 2012.

121. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in testing. R. Sternberg, T.Tardif (eds.). *The nature of creativity* Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 43-75.

122. Liming W. Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A.Kozyr, V.Labynets, L.Pankiv, W.Liming, Zh.Geyang. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social /Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377. 2020.

123. Wei Liming. General problems of higher music education, Ways of modernizing education and improving the research skills of young people. Tkach, M., Kozyr, A., Mymryk, M., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). Youth Voice Journal Vol. II, 2023, pp. 59-70. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-96-6, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18140.97925>

124. Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413 s.

125. Flach H., Loos E., Schwanengel S. Das Wesentliche und Formirung der pädagogischen Meisterschaft die Forderung. Berlin: Akademie der Information und Dokumentation, 1978. 104 s.

126. Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. Y: Intern Un. Pr., 1997. 456 p.

127. Maslow A.H. Toward a psihology of Being. 2-nd edition. New-York. Van Nosterand, 1968. XVI 240 p.

128. Music and Child Development \Ed by J/ Graik Peery et al/ New York etc Springer, 1987 – 267 p.

129. Rogers, C. R. (1995). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Harper One. 420 p.

130. Wilson C. The Musician as „Outsider” - Colin Wilson. - San Bernardino (Calif): Bordo press, 1999. 35 p.

131. Storr L. Individuation and Creative Process || The Sumbolic Order/ - London 1989. P. 183-197.

РОЗДІЛ IV

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

4.1. Діагностика сформованості здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового навчання

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності моделі формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорового навчання проводилась у період 2017-2021 років на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Донбаського державного педагогічного університету, Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Усього констатувальним етапом експериментального дослідження було охоплено 152 магістранти музичного мистецтва.

Для перевірки правильності формулювання робочої гіпотези важливою постала педагогічна діагностика рівнів сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Констатувальний експеримент передбачав проведення цієї діагностики як на початковому етапі педагогічного експерименту, так і на наступних етапах.

Проведення експерименту з формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання передбачало визначення дисциплін, під час вивчення яких у подальшому

проводилось педагогічне дослідження. Такими дисциплінами були: «Практикум роботи з хором», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Хорознавство» та ін. До того ж, нами було підготовлено методичні розробки навчальних вправ для індивідуальних і практичних занять з дисципліни «Хорове диригування» з метою перевірки комплексного впливу сукупності педагогічних умов фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва для творчого самовиявлення у процесі практичної діяльності.

Методична діагностика стану здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації передбачала врахування їхніх знань про творче самовиявлення вчителів музичного мистецтва у музично-педагогічній діяльності з учнями, а також роль інноваційних педагогічних технологій та засобів мультимедіа в забезпеченні ефективності музично-естетичного розвитку школярів. З цією метою нами був проведений пошуковий експеримент діагностичного характеру, метою якого було визначити обізнаність магістрантів стосовно стану розробленості проблеми методичного забезпечення щодо залучення учнів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв до музично-творчої діяльності. Також нами були розроблені наступні завдання, а саме:

- 1) здійснення аналізу навчальної документації щодо наявності у змісті дисциплін диригентсько-хорового циклу тем, спрямованих на формування здатності до творчої самореалізації студентів вищих навчальних педагогічних закладів;

- 2) аналіз обізнаності магістрантів щодо проблеми творчої самореалізації, та можливостей їх самовиявлення під час вокально-хорового навчання;

- 3) встановлення наявності готовності магістрантів музичного мистецтва до творчого самовиявлення під час здійснення музично-естетичного розвитку учнів із використанням сучасної інформаційної техніки;

- 4) визначення реального стану обізнаності магістрантів музичного мистецтва щодо використання сучасних комп'ютерних технологій під час

вокально-хорового розвитку учнів шкільного віку, та їх значення у процесі музично-творчої діяльності вчителя музичного мистецтва з учнями;

5) дослідження значення проблеми формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки, та конкретизація шляхів розробки методики проведення констатувального експерименту.

Вирішення визначених завдань потребувало планування поетапної діагностики пошукового експерименту, для чого було визначено розробку методології й методики проведення дослідно-експериментальної роботи. Спираючись на здійснений аналіз наукової літератури з фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва нами були обрані прийоми й способи дослідження. Застосування методу проведення педагогічного експерименту уможливило оцінювання практичної значимості теоретико-методологічних положень, а також педагогічного впливу під час організації навчальної діяльності магістрантів музичного мистецтва.

Виходячи з поставлених завдань нами був здійснений аналіз навчальної документації: індивідуальних робочих програм магістрантів музичного мистецтва з «Хорового диригування», «Хорового класу», «Постановки голосу», «Хорознавства» та «Практикуму роботи з хором». Нами було з'ясовано, що переважна більшість змісту диригентсько-хорових дисциплін, спрямована на розвиток хорознавчих знань, умінь і навичок у магістрантів музичного мистецтва, які передбачають процес успішної вокально-хорової роботи над музичними творами з метою формування в учнів співацьких умінь. Однак це лише фрагментарно спрямоване на евристичний пошук способів творчого самовиявлення учнів під час вокально-хорової роботи, художнього виконання музичних творів, а також творчого самовиявлення магістрантів музичного мистецтва під час вокально-хорового навчання.

Натомість, доречно констатувати, що проаналізовані програми майже не зорієнтовані на розвиток умінь магістрантів музичного мистецтва використовувати можливості комп'ютерних технологій, засобів мультимедіа, що сприяють створенню евристичних навчальних завдань для учнів, навчальної наочності, організації самостійної роботи учнів спрямованої на розвиток вокально-хорових умінь, забезпеченню мультимедійного супроводу шкільного концертного заходу. У результаті аналізу практичної роботи магістрантів музичного мистецтва з хоровими та ансамблевими колективами, нами було виявлено ряд недоліків вокально-методичного напрямку, що є наслідком такої односторонньої змістової наповненості циклу вокально-хорових дисциплін.

Для того, щоб врахувати у дослідженні думку магістрантів музичного мистецтва щодо організації процесу диригентсько-хорового навчання ми залучили їх до співбесід. Магістранти музичного мистецтва висловлювали своє позитивне відношення до фахової підготовки, зазначали про те, що музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва потребує самостійної підготовки до організації систематичного музично-естетичного розвитку.

Слід зазначити, що ці студенти факультету мистецтв за роки навчання у вищому педагогічному закладі відвідали уроки музичного мистецтва в загальноосвітніх школах, заняття вокально-хорових гуртків у позашкільних навчальних закладах, а також мали змогу проходити виробничу педагогічну практику. Виходячи з набутого досвіду магістранти музичного мистецтва зазначали про важливість зацікавлення учнів вокально-хоровою роботою на уроках музичного мистецтва, що передбачає використання інноваційних педагогічних технологій, засобів мультимедіа, створення творчої атмосфери на уроці для творчого самовиявлення учнів.

Здійснений аналіз дозволив констатувати, що магістранти музичного мистецтва усвідомлюють те, що залучення школярів до евристичної діяльності під час вокально-хорової роботи неможливе без набуття ними відтворювальних

умінь. Демонструючи спів вокально-хорових вправ студенти наводили приклади залучення школярів до репродуктивної діяльності. Говорячи про організацію позаурочної навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи магістранти музичного мистецтва зазначали про необхідність створення відповідних умов [10]. Висловлювалась думка щодо важливості врахування вікових особливостей учнів, можливостей їх вокальних голосів, а також щодо особливостей підбору шкільного репертуару. Більшість магістрантів музичного мистецтва зазначили, що вже мають досвід роботи з дитячим вокально-хоровим колективом, а також розповіли про випадки як вдалого, так і невдалого вибору музичного твору для виконання учнями шкільного віку. Обговорювались музичні твори сучасних хорових композиторів, які створюють музику для дітей та юнацтва.

У процесі цієї роботи магістранти обмінювались досвідом залучення учнів до інтерактивної діяльності під час організації вокально-хорової роботи з використанням можливостей комп'ютеру, наочних засобів навчання. Обговорення питання щодо творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва у практичній музично-педагогічній діяльності не викликало активності у магістрантів музичного мистецтва. Вони зазначили про те, що вчитель музичного мистецтва має демонструвати учням художнє виконання шкільної пісні, правильне виконання вокальної постановки під час співу, співацького дихання, формування звуку, звуковиникнення тощо. До того ж деякі студенти факультету мистецтв зазначили про те, що вчитель може особисто прийняти участь у шкільному концерті як виконавець. Таке обмежене розуміння творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва викликало у нас неприємне здивування, і ми вирішили залучити магістрантів музичного мистецтва до евристичної бесіди.

Залучаючи магістрантів музичного мистецтва до евристичної бесіди нами було проведено анкетування (Додаток А), у якому ми заздалегідь підготували низку запитань, а саме: «Який зміст Ви вкладаєте у поняття «музично-творча

діяльність?» «Навіщо залучати учнів до музично-творчої діяльності?», «Чи створення вчителем музичного мистецтва навчальних творчих вправ для організації вокально-хорової роботи учнів потребує творчого самовиявлення?», «Як знання вчителя музичного мистецтва щодо інноваційних педагогічних технологій може вплинути на його творчу самореалізацію у музично-педагогічній діяльності?», «Якби ви прийшли працювати до загальноосвітньої школи, де немає умов для проведення вокально-хорової роботи з учнями, з чого б розпочали свою діяльність?», «Як ви вважаєте, чи залучення учнів до евристичної навчальної діяльності під час вокально-хорової роботи над шкільною піснею передбачає творче самовиявлення вчителя музичного мистецтва? тощо».

На евристичне запитання «Навіщо залучати учнів до музично-творчої діяльності?» ми отримали такі відповіді: «щоб залучити учнів до виступу в шкільному концерті», «для того, щоб формувати вокально-хорові вміння учнів», «щоб залучити учнів до активної участі у позаурочній навчальній діяльності». Однак думку про важливість творчого самовиявлення учнів із використання отриманих на уроках музичного мистецтва знань і вмінь не висловив жоден магістрант музичного мистецтва.

На наступне запитання «Чи створення вчителем музичного мистецтва навчальних творчих вправ для організації вокально-хорової роботи учнів потребує творчого самовиявлення?» респонденти відповіли наступним чином: «вчитель музичного мистецтва не має часу на уроці музичного мистецтва для залучення учнів до творчих вправ, оскільки формування вокально-хорових умінь потребує ретельного опрацювання»; «створення вчителем музичного мистецтва навчальних творчих вправ для учнів потребує врахування навчальних завдань уроку, вокально-хорової роботи»; «організація вокально-хорової роботи учнів потребує їх зацікавлення, а творчі навчальні вправи цьому сприяють». Проте, на жаль, ми не почули думки про те, що процес створення вчителем музичного

мистецтва навчальних творчих вправ для організації вокально-хорової роботи учнів передбачає виявлення ним своєї творчої індивідуальності, творчих умінь щодо опрацювання даних, створення нового творчого продукту як результату творчої самореалізації під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи на уроці музичного мистецтва.

Продовжуючи евристичну бесіду з магістрантами музичного мистецтва ми запропонували їм наступне евристичне запитання «Як знання вчителя музичного мистецтва щодо інноваційних педагогічних технологій може вплинути на його творчу самореалізацію у музично-педагогічній діяльності?». На це запитання ми отримали такі відповіді, як: «безумовно, інноваційні педагогічні технології активізують вокально-хорову роботу на уроках музичного мистецтва»; «організуючи вокально-хорову роботу вчитель музичного мистецтва повинен дбати про систематичність проведення такої роботи, що забезпечує формування вокально-хорових умінь, а використання інноваційних педагогічних технологій цьому сприяє»; «використовуючи кожного уроку різні інноваційні педагогічні технології вчитель музичного мистецтва має змогу урізноманітнити вокально-хорову роботу з учнями».

Однак, жоден магістрант музичного мистецтва не висловив думки про те, що використання вчителем музичного мистецтва інноваційних педагогічних технологій передбачає його творчу самореалізацію під час організації вокально-хорової роботи, а саме моделювання навчально-творчих методів, способів подачі необхідної інформації, підбору навчальних форм, розробки наочних засобів навчання.

Наступне евристичне запитання «Якби ви прийшли працювати до загальноосвітньої школи, де немає умов для проведення вокально-хорової роботи з учнями, з чого б розпочали свою діяльність?» викликало у студентів здивування, і вони висловлювати думки про те, що і зараз у загальноосвітніх школах не створено належних умов для проведення вокально-хорової роботи з

учнями. Розмова велась про те, що зараз авторами розроблено музичні комп'ютерні програми, використання яких сприяє як розвитку музичних здібностей школярів, так і зацікавленню їх навчальною діяльністю на уроках музичного мистецтва, і що не в кожній загальноосвітній школі є музичний кабінет, де можна залучити учнів до навчальної роботи з комп'ютерами.

Ми завдяки евристичним запитанням спрямували магістрантів музичного мистецтва до обговорення можливостей залучення учнів до вокально-хорової роботи з використанням камертону, наочного навчального матеріалу, інноваційних педагогічних технологій. На цій підставі магістранти музичного мистецтва висловили думку про необхідність застосування вчителем музичного мистецтва творчого підходу до організації вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку, що передбачає творче самовиявлення вчителя музичного мистецтва.

Евристичним запитанням «Як ви вважаєте, чи залучення учнів до евристичної навчальної діяльності під час вокально-хорової роботи над шкільною піснею передбачає творче самовиявлення вчителя музичного мистецтва?» ми продовжили евристичну бесіду з магістрантами музичного мистецтва. Магістранти зазначили: «до евристичної навчальної діяльності важко залучити учнів молодшого шкільного віку, і що спочатку слід їх залучати до музично-творчої діяльності»; «залучення учнів до евристичної навчальної діяльності під час вокально-хорової роботи над шкільною піснею потребує самостійної підготовки вчителя музичного мистецтва»; «під час евристичної навчальної діяльності вчитель музичного мистецтва спонукає учнів до самостійного пошуку способів вирішення навчального завдання, а вчитель скеровує їх діяльність». Однак спрямовуючи магістрантів до висловлення власних думок ми так і не отримали відповіді на те, яким чином вчитель творчо виявляє себе в певному процесі, і це означає, що магістранти не усвідомлюють цього.

Подальша експериментальна робота полягала в залученні магістрантів музичного мистецтва до опрацювання наступної анкети (додаток А 5). На перше запитання цієї анкети «Як Ви розумієте поняття «музично-творча діяльність учнів?»» ми отримали різні відповіді від респондентів, а саме: «участь учнів у шкільних концертних заходах» 64% респондентів; «навчальна робота учнів над музичним твором» 11 % опитуваних; «ця діяльність передбачає залучення учнів до творчої роботи над музичним твором як під час вивчення, так і під час художнього виконання» 25% опитуваних. На наступне запитання анкети «Як відбувається процес підготовки вчителя музичного мистецтва до музично-творчої роботи з учнями?» студенти надали такі відповіді: «спочатку, вчитель забезпечує учнів знаннями та формує необхідні вміння, і залучає до музично-творчої навчальної діяльності» 70 % опитуваних; «вчитель пояснює учням навчальні дії, які вони мають виконувати» 18 % респондентів; «вчитель забезпечує учнів уміннями здійснювати музично-творчу діяльність» 12 % опитуваних.

На запитання «До яких видів музично-творчої діяльності вчитель музичного мистецтва може залучити учнів?» студенти відповіли одностайно «до співу, до гри на простих шумових музичних інструментах». Наступне запитання даної анкети «Яким чином учитель музичного мистецтва може використати електронні музичні інструменти під час музично-творчої діяльності з учнями?» спонукало студентів до визначення своїх думок, а саме: «для висловлення характерних особливостей художнього образу музичного твору» 46 % респондентів; для розвитку музичних здібностей учнів 35 % респондентів; «для спонукання учнів до евристичної навчальної діяльності» 12 % респондентів; «для інсценізації пісні» 7 % респондентів.

На наступне запитання анкети «Чи необхідно залучати учнів до творчої взаємодії під час музично-творчої діяльності?» ми отримали одностайну відповідь «так». Поряд із тим, на наступне запитання анкети «До яких форм

навчальної діяльності можна залучити школярів під час музично-творчої діяльності?» ми отримали різні відповіді, а саме: «залучення до будь-якої форми постане корисним» 15 % респондентів; «до групової, парної» 85% респондентів. Ми також запропонували студентам відповісти на запитання «Яким чином учитель музичного мистецтва може вмотивувати школярів до творчого самовиявлення?», і отримали відповіді: «власним прикладом» 25%; «залучати учнів до виконання навчальних творчих завдань» 65 % респондентів; «залучення учнів до імпровізації» 10 % респондентів.

Останнє запитання даної анкети «Як здійснюється музично-творчий розвиток учнів на уроках музичного мистецтва?» студенти відповіли: «вчитель залучає учнів до навчальної роботи над музичним твором і пропонує виконати навчальні творчі завдання» 22 % респондентів; «вчитель залучає учнів до інсценізації пісень, до участі у вокальних чи інструментальних ансамблях, шкільному хорі» 18 % респондентів; «вважаю, що музично-творчий розвиток учнів потребує комплексного впливу» 60 % респондентів. Отже, отримані відповіді уможливили з'ясувати хвилюючі нас питання щодо творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва під час музично-педагогічної діяльності.

Наступним завданням даного етапу дослідницької роботи постало здійснення аналізу результатів заліку з хорового диригування. Під час проведення заліку магістранти демонстрували своє вміння використовувати диригентські вміння під час художнього висловлення хорових творів, які є різними за стилістикою, музичною формою, диригентськими труднощами. До того ж магістранти демонстрували знання хорових партій у музичних творах, гру хорової партії на музичному інструменті. Аналізуючи ці результати у нас виникло запитання, якщо у вищому навчальному закладі здійснюється підготовка музично здібних, креативних особистостей, що мають в подальшому здійснювати музично-педагогічну діяльність з учнями шкільного віку, чому тоді

цей залік не містить завдань творчого характеру? Невже творче опрацювання магістрантами шкільної пісні з підбором вокально-хорових вправ, розробкою наочних навчальних засобів, використанням методичних знань постало б зайвим під час проведення такого заліку?

Наступним завданням було з'ясування питання стосовно того, яким чином викладачі залучають магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації під час диригентсько-хорового навчання. З'ясувалось, що під час індивідуальних занять із хорового диригування викладачі залучають магістрантів музичного мистецтва до пошуково-творчої діяльності над хоровими творами. Студенти аналізують хорові твори, виконання хорових творів хоровими колективами, самостійно створюють інтерпретації хорових творів для того, щоб висловити свій творчий задум у диригуванні. Під час практичних занять із хорового диригування магістранти аналізують хорові твори, фрагментарно опрацьовують хорові твори для учнів шкільного віку, по чергово здійснюють вокально-хорову роботу над хоровими творами.

Магістранти музичного мистецтва також активно залучаються до концертних заходів загальноосвітніх шкіл, які знаходяться неподалік вищого навчального закладу. Диригуючи вокальними ансамблями, співаючи в шкільному хорі, магістранти також допомагали вчителю музичного мистецтва в підготовці шкільних заходів виявляючи свою творчу індивідуальність. Однак залучення магістрантів до творчої самореалізації здійснюється стихійно через недостатність методичного забезпечення цього процесу у диригентсько-хоровому навчанні.

Отримані результати проведеного аналізу навчальної документації, відвідування заліку з хорового диригування, а також проведених анкетування й бесід із магістрантами музичного мистецтва уможливили висловити попередні узагальнення:

- зміст навчальних програм із циклу вокально-хорових дисциплін спрямований на розвиток у магістрантів музичного мистецтва диригентсько-хорових знань і вмінь, що лише певним чином забезпечує комплекс розвитку музично-творчих умінь, які сприяють здатності творчого самовиявлення у вокально-хоровому навчанні, проведенні позаурочної музично-творчої діяльності учнів зі спонуканням їх до творчого самовиявлення, і забезпеченні особистісного підходу до планування та здійснення творчої самореалізації в музично-педагогічній діяльності, оскільки жодна з програм не зорієнтована на формування творчої самореалізації;

- внаслідок стихійного формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки з боку викладачів через недостатність методичного забезпечення стосовно даної проблеми виявлено низький рівень знань магістрантів музичного мистецтва;

- магістранти музичного мистецтва визнали необхідність спонукання до творчої самореалізації у вокально-хоровому навчанні, та виявили потребу в оволодінні ефективними методами і прийомами залучення учнів до музично-творчої діяльності;

- магістранти музичного мистецтва виявили потребу в оволодінні методами, які передбачають використання інноваційних педагогічних технологій, можливостей засобів мультимедіа, залучення учнів до евристичної навчальної діяльності.

Отримані результати пошукового експерименту підтвердили практичну значимість обраної нами для дослідження проблеми, та уможливили подальше здійснення розробки *діагностичного етапу* констатувального дослідження. Нами було визначено мету цього дослідження, що полягала в розробці діагностичної методики та визначенні рівнів сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики відповідно до розробленої нами компонентної структури досліджуваного феномена.

Констатувальний експеримент був спрямований на діагностику сформованості вмінь творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Цей експеримент проходив у декілька етапів. Кожен етап констатувального експерименту було підпорядковано визначеній меті та певним дослідницьким завданням, що передбачало розробку системи дослідно-експериментальних випробувань, які включали методи експериментального дослідження.

Мета першої частини діагностичних зрізів передбачала виявити наявність мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчого самовиявлення, особистісного налаштування на музично-творчу роботу з учнями шкільного віку.

У вирішенні даних завдань нами під час діагностування були враховані ознаки особистості, що дозволяють самореалізуватися у фаховій діяльності, які виокремив А. Маслоу [16, 98].

З метою виявлення мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у диригентсько-хоровому навчанні нами було проведено анкетування (додаток А 1). На перше запитання даної анкети «У чому проявляється творче ставлення студента до навчальної роботи над хоровою партитурою?» респонденти відповіли наступним чином: «він багато слухає хорової музики» 15 % респондентів; «він обмірковує інтерпретацію хорового твору на основі проведеного музично-теоретичного аналізу» 85 % респондентів. Друге запитання анкети «Яким чином прослуховування одного й того ж хорового твору впливає на формування трактовки щодо виконання хорового твору?» респонденти одностайно відповіли «особистість виробляє власну інтерпретацію». Третє запитання даної анкети «Для чого необхідно здійснювати пошук диригентських засобів під час навчальної роботи над хоровою партитурою?» спонукало респондентів до надання відповідей: «для висловлення характерних особливостей музики» 15 % респондентів; «для вдалого показу співакам відповідних афтактів для вступу й зняття звучання, показу нюансів,

агогіки, музичних штрихів, особливостей музичного ритму» 65 % респондентів; «для висловлення власного відчуття музики й передачі його співакам» 20 % респондентів. На четверте запитання даної анкети «Яким чином використовуються студентом результати читання з листа хорових творів у подальшій навчальній роботі?» респонденти надали різні відповіді, а саме: «студент легше розучує незнайомий хоровий твір» 25 % респонденти; «можна використовувати отримані знання й диригентські вміння у подальшій навчальній роботі» 50 % респондентів; «корисним є порівняння хорових творів» 25 % респондентів.

Наступне запитання анкети «Що передбачає складання перспективного плану роботи з хоровим колективом?» респонденти відповіли: «поетапне розучування хорового твору» 70 % респондентів; «виявлення вокально-хорових труднощів і вибір способів їх опрацювання» 18 % респондентів; «складання репертуару хору» 12 % респондентів. На запитання «Яким чином здійснюється самостійна навчальна діяльність студента над розвитком артистизму?» респонденти надали такі відповіді: «можна перед дзеркалом опрацювати міміку під час диригування» 85 % респондентів; «не знаю» 15 % респондентів. Наступне запитання анкети «Що являє собою пошук студента власного виконавського стилю?» викликало труднощі щодо відповіді, і респонденти відповіли: «читання з листа хорових творів» 10 % респондентів; «відпрацювання диригентських умінь» 25% респондентів; «слухання хорової музики із визначенням своїх уподобань» 30 % респондентів; «не знаю» 35 % респондентів. Останнє запитання даної анкети «Що передбачає творча робота диригента над літературним текстом хорового твору?» спонукало респондентів до надання відповідей: «читання літературного тексту, виявлення дикційних труднощів для співаків» 52 % респондентів; «опрацювання дикційних труднощів у літературному тексті разом із музичним пластом, виявлення кульмінаційних фрагментів хорового твору» 48 % респондентів.

Отже, отримані результати проведеного анкетування уможливили здійснити підсумування. Так, на перше запитання даної анкети «У чому проявляється творче ставлення студента до навчальної роботи над хоровою партитурою?» респонденти відповіли неповно зовсім забувши, що творче опрацювання передбачає розробку творчих навчальних вправ, використання можливостей комп'ютеру, сучасних інноваційних технологій. На друге запитання респонденти одностайно надали суху відповідь не проаналізувавши можливості запропонованого процесу. На четверте запитання магістранти знову надали неповні відповіді, що не містять творчого характеру, коли вказана діяльність має спонукати творчу особистість до розроблення вокально-хорових вправ, чи творчих підходів до розучування хорових творів. Відповідаючи на п'яте запитання студенти обмірковували тільки технічну сторону даного питання забуваючи про творчу й художню. З'ясувалось, що переважна більшість респондентів не вміють здійснювати самостійну навчальну діяльність над розвитком артистизму. На запитання анкети «Що являє собою пошук студента власного виконавського стилю?» жоден з опитуваних не надав вірної відповіді, а деякі взагалі зазначили «не знаю». На останнє запитання анкети ми отримали відповіді, однак жодна з них не містила натяків на творчу роботу студента під час навчальної роботи над літературним текстом хорового твору.

Необхідність виявлення мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у диригентсько-хоровому навчанні призвела до розробки тесту, який ми провели серед магістрантів музичного мистецтва, що мали серед запропонованих відповідей обрати правильну, на їх погляд, відповідь (Додаток В).

Для визначення емоційного інтелекту магістрантів музичного мистецтва ми застосували тест Холла (Додаток В 1). Важливою є сформована здібність особистості розуміти музику й репрезентувати своє відношення до музики в емоціях, уміти керувати власною емоційною сферою сприймаючи такий готовий

продукт як інтерпретація музичного твору, або під час вироблення власних ідей щодо інтерпретації музичного твору що прослуховується. У тесті студенти мають опрацювати запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти життя. Обробка й інтерпретація результатів здійснювалась за шкалою: шкала «емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25; шкала «управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30; шкала «само мотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22; шкала «емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28; шкала «розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29. Відповіді студентів оцінювались наступним чином: частково згоден (+1 бал); повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); частково не згоден (-1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали). Далі нами визначались рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності до знаку результатів. Респондентів було віднесено до високого рівня, якщо в результаті респондент набрав 14 і більше балів. До середнього рівня віднесено респондентів, які набрали від 8 балів до 13 балів. Студенти, які набрали від 7 балів і менше віднесено до низького рівня. Поряд із тим, інтегративний рівень емоційного інтелекту визначався за наступними кількісними показниками: 70 балів і більше – високий рівень; від 40 балів до 69 балів – середній рівень; 39 балів і менше – низький рівень.

Реалізуючи завдання щодо визначення здатності особистості до регулювання власного емоційного стану під час навчальної роботи над музичним твором ми використали методика В. Бойко щодо діагностики рівня емпатії [16]. За отриманими даними ми до низького рівня віднесли – 2% респондентів. Достатній рівень виявили – 20% респондентів, а середній рівень, що є вищим за достатній, виявили – 53% респондентів. До високого рівня віднесено – 25% респондентів. Отримані дані унаочнено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Діагностика рівня емпатії В. Бойко

№ з/п	Рівні емпатії	Показники	
		%	Респондентів
1	Високий рівень	19,9	12
2	Середній рівень	49,8	30
3	Достатній рівень	24,9	15
4	Низький рівень	4,98	3

Для визначення здатності до регулювання власного емоційного стану магістрантів музичного мистецтва ми використовували тест М.Люшера під час прослуховування хорових творів різних стилів. За результатами проведеного тесту ми з'ясували, що під час слухання музики відбувся процес сугестії через навіювання та зараження, а от набуті студентами фахові знання уможливили залучення магістрантів до свідомого слухання музики та процесу «самозараження», що виявлялось у захопленні хоровою музикою. Магістранти хорові твори підбирали за принципом контрасту й представляли їх в окремий день. У таблиці (Додаток В 2) студенти мали поставити одну з позначок: «=>» не сподобалось; «+» сподобалось; «++» дуже сподобалось. Після прослуховування студентам було запропоновано уявити в якому кольорі звучить певна хорова музика.

За методикою М.Люшера обраний студентами синій колір свідчить про потребу в задоволенні, спокої, а також про позитивну прихильність до певного звучання. Зелений колір свідчить про потребу особистості у самоствердженні, а тому студенти цей хоровий твір самостійно прослуховують декілька разів виконуючи тілом певні ритмічні рухи, що відповідають характеру музики. Активний емоційний відгук було виявлено у студентів під час прослуховування

музичних творів, звучання яких студенти пов'язали з червоним кольором. Це, за методикою М.Люшера, свідчить про потребу цих студентів у досягненні успіху, активних діях. Вибір студентами коричневого чи чорного кольору після прослуховування хорового твору свідчить про тривожність, стресовий стан. Деякі студенти висловили думку, що відчують присутність декількох кольорів на які їх надихнуло звучання музики. Наприклад, виявлено поєднання студентами синього та зеленого кольорів. Така прихильність свідчить про ініціативність, самостійність, автономність особистості. Поряд із тим, поєднання зеленого та жовтого кольорів за методикою М.Люшера трактується як протиставлення інтровертності екстравертності.

Виходячи з того, що для вчителя музичного мистецтва важливим є зацікавлення школярів співом шкільних пісень, вокально-хоровою роботою на уроках музичного мистецтва ми визначили за необхідне введення до діагностичної методики такого творчого завдання, що не тільки уможливило б виявлення рівня знань студентами шкільного репертуару, але й їх здатність використовувати прийом «зараження» школярів глибоким розумінням сутності пісні, цінним відношенням до творів музичного мистецтва. Залучаючи магістрантів до навчальної діяльності над певним творчим завданням «Емоційні комбінації даних» (Додаток Г) ми зауважили важливість емоційного вираження вчителем музичного мистецтва свого відношення до шкільної пісні. Це впливає не тільки на яскраву демонстрацію вчителем шкільної пісні, але і на протікання процесу вокально-хорової роботи, коли формування співацьких умінь учнів потребує від учнів наполегливості, самоконтролю. Нами були запропоновані магістрантам проаналізувати пісні зі шкільного репертуару за навчальною програмою для учнів загальноосвітньої школи, та обрати для навчальної роботи над творчим завданням три пісні. Ці пісні мають бути контрастними за своєю змістовною сутністю. Демонстрація результату самостійної діяльності магістрантів музичного мистецтва передбачала залучення концертмейстера.

Кожен студент мав представити «емоційну комбінацію даних», а саме: диригування з емоційним співом фрагментів шкільних пісень та демонстрацією відеоматеріалу, що сприяв розкриттю змістовної сутності цих пісень. Слід зазначити, що 52% студентів факультетів мистецтв яскраво представили певні комбінації, 30% магістрантів музичного мистецтва мали недоліки у постановці комбінації, а 18 % потребували час на доопрацювання творчого завдання за допомогою викладача.

Наступним завданням даного етапу експериментального дослідження постало з'ясувати рівень сформованості знань магістрантів музичного мистецтва щодо оперування даними. Спочатку, нами було вирішено провести анкетування для того, щоб з'ясувати наявність певних знань (додаток А 2). На перше запитання анкети «Які сонористичні прийоми використовуються співаками у виконанні хорових творів?» ми отримали відповіді: «всі прийоми, які можливі при колективному виконанні хорового твору» 5 % респондентів; «штробас, йогель, гліссандо» 74% респондентів; «не знаю» 21 % респондентів. На друге запитання даної анкети «Яким чином використовуються засоби мультимедіа під час проведення сучасних концертних заходів, де приймають участь вокально-хорові колективи?» ми отримали одностайну відповідь: «вчитель здійснює аранжировку музики, здійснює пошук мінусовок, може озвучувати шкільний захід належним чином». На запитання анкети «З якою метою хоровий диригент використовує засоби мультимедіа для проведення репетицій із хоровим колективом?» ми отримали такі відповіді: «для забезпечення музичного супроводу» 30 % респондентів; «для демонстрації відеозапису художнього виконання дитячим вокально-хоровим колективом пісні, а також звучання мінусовок» 70 % респондентів.

Наступне запитання анкети «Яким чином хоровий диригент залучає співаків хору до інтерактивної взаємодії?» уможливило отримання наступних відповідей: «диригент надає диригентські вказівки, а співаки хору відгукуються

на його вимоги» 80 % респондентів; «під час налагодження в хорі строю та хорового ансамблю відбувається інтерактивна взаємодія» 20 % респондентів. На запитання «З якою метою хоровий диригент використовує можливості міжнародної мережі Інтернет?» ми отримали одностайну відповідь «для того, щоб здійснити пошук певного хорового твору для прослуховування співаками». Також ми отримали одностайну відповідь на запитання анкети «Чи доцільно залучати хорових співаків до пошуку відповідного хорового звучання?», а саме «так». На останнє запитання анкети «Чи залучення хорових співаків до виконання сценічних рухів впливає на художнє висловлення хорового твору?» ми отримали відповіді: «так, адже це сприяє підкресленню характерних особливостей музики» 65 % респондентів; «не всі співаки здатні до цього» 20 % респондентів; «деяким співакам це заважає, хоча диригент здатен всіх співаків навчити висловлювати своє відчуття музики в інтонації, міміці, сценічних рухах» 15 % респондентів.

Отже, узагальнюючи отримані відповіді магістрантів після проведення анкетування можна зазначити, що, на жаль, респонденти не надали вірної відповіді на перше запитання, а це означає, що вони не зможуть оперувати даними без цього знання. На запитання щодо використання можливостей засобів мультимедіа під час проведення сучасних концертних заходів студенти відповіли з технічної сторони, зовсім не розглядаючи творчого підходу. На запитання щодо використання диригентом засобів мультимедіа для проведення репетицій із хоровим колективом студенти не надали відповіді, яка б стосувалась музично-творчої діяльності колективу. На запитання щодо залучення диригентом співаків хору до інтерактивної взаємодії ми отримали відповіді, однак респонденти не вказали те, завдяки яким інноваційним педагогічним технологіям відбувається організація цієї творчої діяльності. Розглядаючи можливості Інтернету респонденти не вказали способи творчого вирішення поставлених диригентських завдань.

Продовжуючи здійснювати діагностику знань набутих магістрантами музичного мистецтва ми розробили й провели звукове тестування (Додаток Б), за яким необхідно було: прослухати хоровий твір і зазначити до якої опери його включено композитором; прослухати декілька фрагментів хорових творів із визначенням спільних рис; проаналізувати фрагменти хорових творів та вказати прізвище композитора; вказати прізвища композиторів, які працювали в жанрі «хорова мініатюра»; проаналізувати хорові твори із визначенням їх музичного стилю, форми; розв'язати квіз.

Для виявлення рівня готовності магістрантів музичного мистецтва до застосування фахових знань під час використання засобів мультимедіа ми запропонували їм виконати творчі завдання «Творча робота засобами мультимедіа» (Додаток Г 1). За першим творчим завданням магістранти мали проаналізувати навчальні можливості будь-якої комп'ютерної музичної гри, та визначити шкільний вік учнів для яких вона призначена. Для навчальної творчої роботи кожен магістрант отримував шкільну пісню, та використовував можливості певної комп'ютерної музичної програми для розробки творчого завдання для учнів шкільного віку. За другим творчим завданням магістранти мали опрацювати нотний матеріал шкільної пісні, та розробити навчальну музичну гру для учнів шкільного віку, яка сприяла б опрацюванню вокально-хорових складнощів у даній пісні.

Третє творче завдання передбачало опрацювання магістрантами нотного тексту шкільної пісні, та створення дидактичної казки. До цієї казки магістранти мали включити фрагменти з даної пісні, та використайте їх під час демонстрації учням дидактичної казки. З метою візуального впливу на учнів магістранти підбирали відповідний відеоряд з мережі Інтернет. Наступне творче завдання передбачало самостійну навчальну роботу магістрантів над нотним матеріалом шкільної пісні, що передбачає двоголосний спів учнів шкільного віку. Використовуючи результати цієї роботи та можливості комп'ютеру магістранти

розробляли інтерактивну гру для учнів, яка б сприяла ефективному протіканню вокально-хорової роботи над піснею на уроках музичного мистецтва.

П'яте творче завдання передбачало здійснення магістрантами пошуку в Інтернеті запису будь-яких шумових звуків, наприклад, шум дощу, грому, гуркоту колес вантажівки тощо, та використання цих даних для пояснення учням того, чим відрізняються музичні звуки від шумових. Важливою є демонстрація гри на музичному інструменті. За наступним творчим завданням магістранти музичного мистецтва використовували можливості комп'ютеру. Самостійна навчальна робота передбачала визначення вокально-хорових труднощів у мелодійній лінії даної пісні, та виокремлення цих фрагментів певним кольором. У відеоматеріалі вилученому з мережі Інтернет магістранти мали віднайти характеристики певних образів. Необхідним поставало представлення плану вокально-хорової роботи з учнями над вокально-хоровими складнощами.

Для виявлення рівня готовності магістрантів до включення в активні форми міжособистісного спілкування ми запропонували їм виконати творчі завдання «Творчий бумеранг» (Додаток Г 2). За першим завданням магістранти мали проаналізувати шкільну пісню для учнів 5 класу, та розробити проблемні завдання для учасників іншої команди щодо вокально-хорової роботи з учнями над піснею. Друге творче завдання передбачало використання можливостей простих музичних інструментів під час залучення учнів до виконання шкільної пісні. Магістранти розробляли нескладні ритмічні угруповання для гри учнів шкільного віку на простих музичних інструментах, і записували ці угруповання для передачі учасникам іншої групи матеріалу для творчої навчальної роботи, що поставала в розробленні творчих завдань для школярів. За третім творчим завданням магістранти з'ясовували те, використання яких електронних музичних інструментів постає доцільним під час виконання даної шкільної пісні, та запропонувати учасникам іншої групи цікаву ідею щодо інтерпретації шкільної пісні. При цьому учасники іншої групи більш детально аналізували цю ідею.

Четверте творче завдання передбачало розроблення магістрантами проблемного завдання для учасників іншої команди щодо комплексного підходу до роботи над шкільною піснею з урахуванням теми семестру, теми уроку, урочистого свята до якого може бути приурочене виконання даної пісні.

Наступне творче завдання поставало в розробленні магістрантами музичного мистецтва комплекту карток, як навчальної наочності для учнів у роботі над ритмом у даній шкільній пісні. Необхідним поставало висунення учасникам іншої команди пропозиції щодо розроблення навчальної гри для учнів з використанням цього комплексу карток. Шосте творче завдання передбачало здійснення магістрантами вибору шкільної пісні для навчальної роботи з учнями 6 класів. Магістранти музичного мистецтва здійснювали підбір звукозапису музичних фрагментів, які за своїм художньо-образним змістом відповідають даній пісні, та поєднували ці фрагменти для здійснення поступового розкриття образної характеристики художнього образу в пісні. Учасникам іншої команди необхідно було запропонувати підібрати відповідний відеоматеріал, а також загадки, ребуси.

Наступним завданням на даному етапі експериментального дослідження постало здійснення діагностики щодо диригентсько-хорової підготовленості магістрантів музичного мистецтва стосовно засвоєння комплексу фахових знань. Спочатку, нами було вирішено провести анкетування серед магістрантів музичного мистецтва (Додаток А 5). На перше запитання запропонованої анкети «Як Ви розумієте поняття «музично-творча діяльність учнів»?» ми отримали наступні відповіді: «це залучення вчителем музичного мистецтва учнів до виконання навчальних творчих завдань на уроках музичного мистецтва» 35 % респондентів; «це колективне виконання музичного твору чи навчального творчого завдання» 48% респондентів; «музично-творча діяльність учнів передбачає творче виявлення учнів під час опрацювання музичного твору» 17 % респондентів. Третє запитання запропонованої анкети «Як відбувається процес

підготовки вчителя до музично-творчої роботи з учнями?» викликало у магістрантів музичного мистецтва одностайну відповідь «вчитель музичного мистецтва підбирає навчальні завдання, планує використання наочних засобів навчання, а також організацію навчальної діяльності учнів». Наступне запитання анкети «До яких видів музично-творчої діяльності вчитель музичного мистецтва може залучити учнів?» спонукало магістрантів музичного мистецтва до висловлення своїх думок, а саме: «спів, гра на простих шумових дитячих інструментах, інсценізація пісні» 55 % респондентів; «виконання музичних творів, творчих навчальних завдань» 25 % респондентів; «виступ учнів під час організації позаурочної діяльності, шкільного концертного заходу, де вони можуть співати, грати нескладні музичні твори, виконувати творчі завдання» 20 % респондентів.

Запитання анкети «Яким чином учитель музичного мистецтва може використати електронні музичні інструменти під час музично-творчої діяльності з учнями?» спонукало респондентів до надання таких відповідей: «на таку діяльність із учнями у вчителя музичного мистецтва немає часу на уроці музичного мистецтва, і тому це здійснюється у позаурочний час, коли вчитель організовує виконавський ансамбль» 60 % респондентів; «вчитель музичного мистецтва, на жаль, не має в музичному кабінеті достатньої кількості електронних музичних інструментів, і тому може залучити до гри на синтезаторах» 25% респондентів; «можна здібних учнів підготувати у позаурочний час і залучити їх до гри на електронних музичних інструментах, а решту учнів залучити до виконання творчого завдання» 15 % респондентів. На запитання анкети «Чи необхідно залучати учнів до творчої взаємодії під час музично-творчої діяльності?» ми отримали одностайну відповідь «так».

На наступне запитання анкети «До яких форм навчальної діяльності можна залучити школярів під час музично-творчої діяльності?» ми отримали наступні відповіді: «усі навчальні форми уможливають організацію музично-творчої

діяльності школярів» 65 % респондентів; «краще використовувати колективні форми» 35 % респондентів. Різні відповіді ми отримали й на наступне запитання анкети «Яким чином учитель музичного мистецтва може мотивувати школярів до творчого самовиявлення?», а саме: «завдяки наданню доступних творчих навчальних завдань» 40 % респондентів; «демонстрація учням зразків виконання дитячими колективами музичних творів» 45 % респондентів; «залучення учнів до участі в цікавих концертних номерах» 15 % респондентів. На останнє запитання даної анкети «Як здійснюється музично-творчий розвиток учнів на уроках музичного мистецтва?» респонденти відповіли: «музично-творчий розвиток передбачає формування знань і вмінь, а потім здійснюється залучення учнів до виконання музично-творчих завдань» 75 % опитуваних; «вчитель залучає учнів до співу, гри на простих музичних інструментах» 25 % опитуваних.

Отже, отримані результати після проведеного анкетування уможливили дійти висновку про те, що магістранти музичного мистецтва володіють необхідними знаннями щодо організації уроку музичного мистецтва та позаурочної діяльності учнів загальноосвітньої школи, однак не висловлюють думок щодо організації такої музично-творчої діяльності учнів, яка б передбачала використання інноваційних педагогічних технологій, елементів евристичного навчання, можливостей сучасних комп'ютерних технологій.

Продовжуючи здійснювати діагностику щодо вокально-хорової підготовленості магістрантів музичного мистецтва стосовно засвоєння комплексу фахових знань ми провели звукове тестування (Додаток Б 1). Це передбачало прослуховування магістрантами музичного мистецтва фрагментів пісень, а потім зазначити доцільність використання цих фрагментів під час музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи. Магістранти музичного мистецтва також здійснювали: аналіз нотного матеріалу шкільних пісень; визначення стилістики музичних творів; слуховий аналіз музичних творів; визначення музичної форми запропонованих творів, їх вокально-хорові

труднощі; аналіз літературного тексту викладеного іноземною мовою; складання плану вокально-хорової роботи над музичним твором тощо.

Здійснюючи діагностування здатності магістрантів музичного мистецтва щодо вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами ми розробили творче завдання «Зацікавлення школярів хоровою музикою». Це завдання потребувало залучення студентів до самостійної навчальної діяльності, що поставало в опрацювання шкільної пісні. Таке опрацювання передбачало здійснення музично-теоретичного аналізу нотного матеріалу, виявлення співацьких труднощів виходячи з вікових особливостей учнів. На підставі цього магістрант підбирав навчальні прийоми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, які б сприяли їх активізації в цьому процесі. Важливою умовою виконання даного творчого завдання поставало здійснення студентом підбору декількох навчальних форм, які б сприяли урізноманітненню вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва зі школярами над шкільною піснею, сприяли організації процесу набуття ними співацьких умінь. Відзначимо, що така навчальна діяльність викликала певні труднощі у 34 % досліджуваних, 15% студентів досягли навчального результату, решта студентів представили правильно методично побудований план вокально-хорової роботи.

Для з'ясування рівнів інтересу магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва ми провели анкетування (Додаток А 4). На перше запитання «Яким чином учитель музичного мистецтва має можливість творчо самореалізовуватись під час музично-педагогічної діяльності?» ми отримали наступні відповіді «залучаючи учнів до позаурочної навчальної діяльності» 65 % респондентів, «використовуючи інноваційні педагогічні технології» 20 % респондентів, «у разі залучення учнів до участі в музичних фестивалях, конкурсах, концертних заходах» 15% респондентів. На наступне запитання даної анкети «Як Ви вважаєте, яким чином результати творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва позитивно

впливають на школярів?» респонденти відповіли наступним чином: «учні можуть наслідувати правильні співацькі дії вчителя» 19 %; «учні зацікавлюються музично-творчою діяльністю» 54 %; «учні залучаються до творчої діяльності, й починають також творчо виявляти себе» 27% респондентів. Далі, на запитання анкети «Які засоби може застосувати вчитель музичного мистецтва під час творчої самореалізації?» респонденти надали такі відповіді «музичний інструмент, мікрофон» 45%; «засоби мультимедіа» 30%; «комп'ютер і навчальні наочні засоби» 25% опитуваних.

На запитання даної анкети «Яким чином учитель музичного мистецтва працюючи зі школярами може творчо самореалізуватись?» відповіді респондентів були такими: «вчитель музичного мистецтва може створити вокальні ансамблі, шкільний хор і залучати учнів до музично-творчої діяльності» 50 %; «учитель музичного мистецтва може активно здійснювати виконавську діяльність під час шкільних концертних заходів» 35 %; «вчитель музичного мистецтва може створювати творчі навчальні завдання для учнів, творчо використовувати можливості комп'ютеру й міжнародної мережі Інтернет» 15% опитуваних.

На наступне запитання анкети «Чи сприяють засоби мультимедіа творчій самореалізації вчителя музичного мистецтва?» респонденти одностайно відповіли «так». Запропоноване запитання анкети «Які музичні комп'ютерні програми Вам відомі, що сприяють музично-естетичному розвитку учнів?» студенти відповіли наступним чином: «працював у певних комп'ютерних програмах, але не можу пригадати назву» 95 %; «не можу пригадати» 5 % опитуваних. Подібні відповіді ми отримали й на наступне запитання анкети «З якими музичними комп'ютерними програмами Ви працювали особисто?». Так респонденти відповіли: «працював під час проходження педагогічної практики, але не можу пригадати назви програми» 75 %; «працював під час вивчення методики вокально-хорової роботи, однак не можу згадати назви програми» 25

% опитуваних. На останнє запитання даної анкети «Як Ви вважаєте, чи здатні Ви творчо самореалізуватись у музично-педагогічній діяльності?» респонденти одностайно надали відповідь «так».

Підсумовуючи отримані результати проведеного анкетування слід зазначити, що магістранти музичного мистецтва саме позаурочну навчальну діяльність учнів вважають необхідною для створення умов, де вчитель музичного мистецтва може творчо самореалізуватись, а учні творчо виявляти себе. Магістранти вважають творче самовиявлення вчителя музичного мистецтва необхідним, оскільки це позитивно впливає на школярів під час музично-естетичного розвитку у загальноосвітній школі. До того, ж магістранти виявили знання щодо того, які засоби має використовувати вчитель під час творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності. Вони усвідомлюють способи творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва, однак мало звертають увагу на можливості творчого самовиявлення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи, виготовлення наочних засобів навчання, підбору шкільного репертуару, вокально-хорових вправ, розроблення творчих навчальних завдань. Відповіді магістрантів музичного мистецтва щодо знання й використання музичних комп'ютерних програм нас неприємно здивували, оскільки студенти виявили невмотивованість у використанні сучасних комп'ютерних програм під час організації вокально-хорової роботи зі учнями шкільного віку.

Створюючи умови для практичного використання магістрантами набутих фахових знань і вмінь у самостійній роботі ми розробили експрес навчальну гру «Організація музично-творчої діяльності школярів під час вокально-хорової роботи на уроці». Проведення даної навчальної гри передбачало залучення магістрантів музичного мистецтва до евристичної навчальної діяльності. Спочатку, ми залучили учнів до евристичної бесіди, під час якої студенти відповідали на евристичні запитання: «Якби я проводив зі школярами вокально-

хорову роботу я б ...?»; «Залучаючи учнів до музично-творчої діяльності я б ...?». Отримані результати проведеної бесіди уможливили здійснення розподілу студентів на команди, оскільки відповідаючи на евристичні запитання студенти доповнювали одне одного, підтримували висловлену думку.

Таким чином, утворилось декілька команд, що займались розробкою експрес навчальної гри, а саме: «Прихильники мільтимедіа», «Живий звук», «Ура! Навчальна наочність!». Під час навчальної роботи ми також оговорили зі студентами особливості організації та проведення експрес навчальної гри з учнями, що має визначену мету й завдання щодо вокально-хорового розвитку школярів. Учасники кожної створеної команди отримували евристичні завдання щодо розробки навчальної гри. Для цього у кожній групі між учасниками розподілялись ролі, визначались завдання щодо досягнення навчального результату спільної творчої діяльності. Кожна створена група мала представити план проведення навчальної гри, а також використання навчальних методів та засобів. Самостійна робота студентів передбачала опрацювання шкільного репертуару, та врахування завдань музично-естетичного розвитку школярів.

Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до певної навчальної діяльності уможливило здійснення діагностики здатності кожного учасника експериментальної команди до творчої самореалізації. Зазначимо, що студенти не володіють вмінням здійснювати евристичну навчальну діяльність спрямовану на пошук способів вирішення проблемного завдання. Лише 12% студентів виявили високий результат, а решта студентів потребували педагогічної підтримки.

Для визначення рівня вмінь магістрантів музичного мистецтва щодо варіативного виконання навчального завдання творчого характеру ми залучили їх до практичної роботи, яка передбачає інтерактивність учасників у виконанні творчого завдання «Творче вирішення». На підготовчому етапі викладач забезпечує кожного студента нотним матеріалом шкільної пісні, та зауважує, що

вокально-хорова робота над однією і тією ж шкільною піснею з учнями різних класів є різною. Поряд із запланованими вчителем музичного мистецтва завданнями щодо проведення вокально-хорової роботи існують фактори, що впливають як на процес вокально-хорової роботи вчителя з учнями, так і на її результат.

Студенти отримують навчальне завдання щодо розроблення трьох варіантів проведення вокально-хорової роботи із урахуванням певних факторів. Далі, викладач спонукає студентів до інтерактивної взаємодії для збирання цих факторів. Кожного студента викладач забезпечує карткою «Фактори які впливають на вокально-хорову роботу учнів» (Додаток Д 2). Під час інтерактивної взаємодії студенти пропонують одне одному врахувати фактори, що можуть впливати на ходу вокально-хорової роботи над шкільною піснею. Кожен студент має записати до картки інших учасників певні фактори з урахуванням особливостей шкільного віку учнів. Отримані результати навчальної діяльності студентів уможливили віднесення 18% студентів до високого рівня. Поряд із тим 3 % студентів не виявили спроможності до варіативного вирішення творчого завдання, а 79 % студентів розробили тільки два варіанти вирішення завдання за визначений навчальний час.

Поряд із тим, для нашого дослідження важливим поставало здійснення діагностики вмінь магістрантів музичного мистецтва щодо вирішення творчих завдань щодо використання інноваційних педагогічних технологій. Виконання студентами творчого завдання «Цілеспрямованість» потребувало їх розподіл на малі групи. Кожну створену групу викладач забезпечував нотним матеріалом шкільної пісні з навчальної програми для учнів загальноосвітньої школи. У групі студенти самостійно розподілялись для виконання навчальних завдань, а саме: розробити навчальні вправи щодо вироблення вмінь учнів щодо правильного співацького дихання для співу даної шкільної пісні; розробити артикуляційні вправи для опрацювання літературного тексту шкільної пісні; розробити

навчальні вправи для вироблення чистої інтонації учнів під час співу; розробити навчальні вправи щодо опрацювання ритмічних труднощів у пісні. Магістранти мали врахувати можливості інноваційних педагогічних технологій, які постають як сукупність засобів і методів спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань.

Кожен студент своє навчальне завдання виконує самостійно, а от представлення навчального результату студенти малої групи здійснювали разом. Аналізуючи отримані результати навчальної діяльності студентів необхідно зазначити, що дане завдання для переважної більшості студентів (68%) виявилось важким, і вони потребували консультацій викладача. Поряд із тим 22 % студентів виконали завдання на високому рівні, а саме виявили співацькі труднощі з якими учні можуть стикнутись, урахували особливості шкільного віку учнів, творчо виявили себе під час розроблення навчальних вправ. До того ж, виявлено 10% студентів, які не змогли досягти навчального результату.

Нами впродовж констатувального етапу експериментального дослідження здійснювалось отримання певних результатів, їх оцінювання, узагальнення. Це дало змогу виявити три рівні сформованості здатності магістрів музичного мистецтва до творчої самореалізації в процесі вокально-хорового навчання, а саме: низький, середній та високий рівні. *Високий рівень* охоплює 16 % студентів, які здатні оперувати набутими знаннями, а також творчо переосмислювати навчальний матеріал. До *середнього рівня* було віднесено 35,2 % студентів. Вони відповідально ставились до диригентсько-хорової підготовки, та виявляли інтерес до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. До *низького рівня* віднесено 48% студентів, які характеризувались заниженим інтересом до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, та такої її складової як вокально-хорова робота зі школярами на уроках музичного мистецтва.

Під час проведення констатувального експериментального дослідження магістранти музичного мистецтва з високим рівнем підготовленості до творчої самореалізації у диригентсько-хоровому навчанні становили лише 16 % від загальної кількості респондентів. Вони демонструють набуті фахові знання, творчо виявляють себе під час навчальної роботи над хоровим твором, використовують творчий підхід у вирішенні навчального завдання, вміють організувати самостійну навчальну діяльність із використанням комп'ютеру для вирішення навчальної проблеми, приймають активну участь у концертних заходах вищого навчального закладу, а також у профорієнтаційній роботі в загальноосвітніх школах.

Нажаль, 83,2 % респондентів ми віднесли до груп із середнім і слабким проявом творчої самореалізації під час диригентсько-хорового навчання. Вони виявили методичні знання щодо проведення вокально-хорової роботи з учнями, сучасних інноваційних педагогічних технологій, але на практиці не використовують творчого підходу до розв'язання навчального завдання. Доречно зазначити, що ці респонденти виявляють розуміння необхідності творчого самовиявлення, однак невміння ефективної організації самостійної навчальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій, широких можливостей прийомів та засобів мультимедіа не сприяють вільному оперуванню даними, створенню креативного продукту. Поряд із висловленням думок про важливість залучення школярів до музично-творчої діяльності, ці респонденти не вказують способів організації учнів із використанням різних навчальних форм, виготовленням навчальних наочних засобів, використанням музичних комп'ютерних програм.

Оскільки магістранти музичного мистецтва мали близькі за значенням результати, тому подаємо узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження для 62 магістрантів, що представлено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження

Компоненти творчої самореалізації	Кількість магістрантів музичного мистецтва і рівні сформованості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КС	%	КС	%	КС	%
Пізнавально-мотиваційний	10	16	22	35,2	30	48,8
Гностично-цільовий	9	14,4	22	35,2	31	49,6
Комунікативно-конструктивний	10	16	22	35,2	30	48,8
Технологічно-проективний	10	16	23	36,8	29	46,4
Творчо-орієнтований	11	17,6	21	33,6	30	48,8
Сформованість усіх компонентів у комплексі	10	16	22	35,2	30	48,8

З'ясувалось, що результати констатувального експерименту виявили недостатнє розуміння магістрантами музичного мистецтва творчої самореалізації під час диригентсько-хорового навчання, що в подальшому сприятиме творчому

самовиявленню у музично-педагогічній діяльності з учнями шкільного віку. Магістранти потребують спрямування до практичного опрацювання набутих знань стосовно інноваційних педагогічних технологій, та їх використання під час організації вокально-хорової роботи зі школярами. Важливим є залучення магістрантів до виконання творчих навчальних завдань із використанням комп'ютерних технологій для їх самореалізації у творчій діяльності під час створення вокально-хорових вправ, творчих навчальних завдань для учнів спрямованих на розвиток вокально-хорових умінь, зацікавлення процесом навчальної роботи над піснею, спонукання їх до творчої взаємодії, творчого самовиявлення.

Аналіз експериментальних даних засвідчив, що магістранти музичного мистецтва переважно спрямовані до розвитку диригентсько-технічних умінь вважаючи, що демонстрація художнього виконання музичного твору постає єдиним ресурсом для їх творчого самовиявлення, і вони залишаються мало досвідченими щодо різноманітних способів творчої самореалізації під час диригентсько-хорового навчання у вищому навчальному закладі. Дослідження показало, що рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації залежить від: наявності фахових знань, диригентсько-технічних умінь, наявності артистичних здібностей, психологічної готовності до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності з учнями загальноосвітньої школи, рівня вмінь щодо використання засобів мультимедіа та комп'ютерних технологій під час творчого опрацювання даних, досвіду творчої роботи над навчальним завданням.

Нами використано метод обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем для проведення статистичної обробки отриманих кількісних показників дослідно-експериментальної роботи. Результати констатувального діагностування представлено на рисунку 4.1 на с. 296.

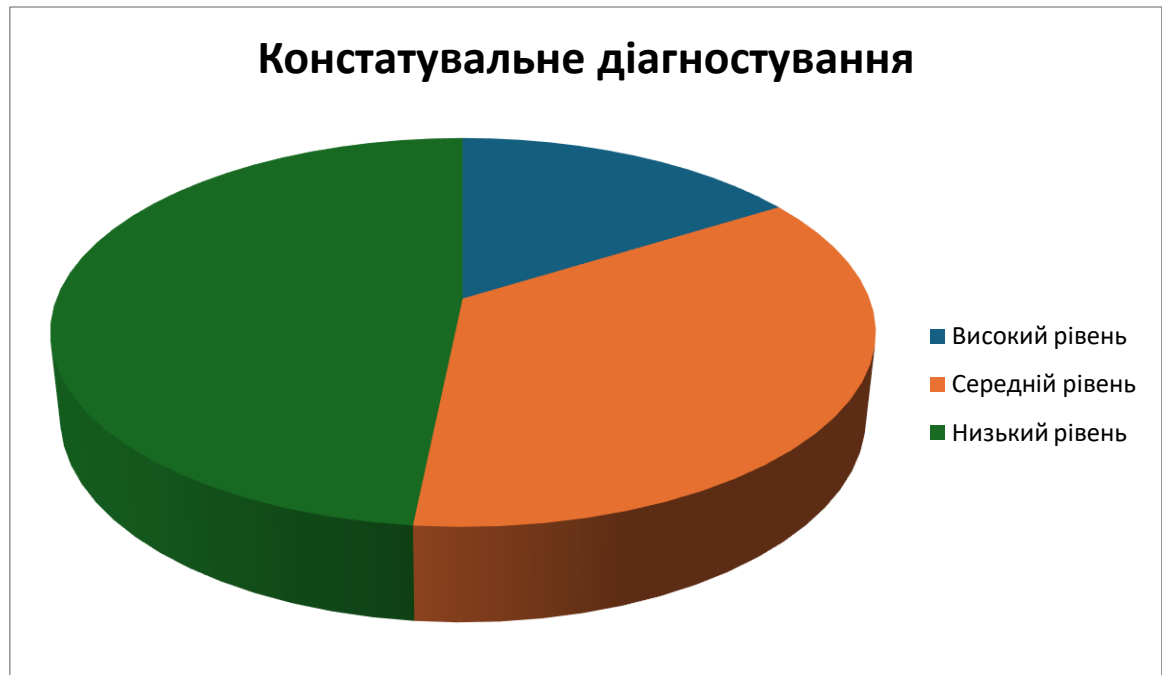


Рис. 4.1. Результати стану сформованості рівнів здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва на констатувальному етапі дослідження

Узагальнюючи отримані результати проведеного констатувального етапу експериментальної роботи слід зазначити про загалом незадовільний стан підготовленості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації, що є показником відповідного рівня їх диригентсько-хорової підготовки. Констатовано недостатню розробленість методичного забезпечення проблеми щодо творчої самореалізації особистості у вокально-хоровому навчанні. Враховуючи вищезазначене наступний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на розробку й впровадження експериментальної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Отже, результати проведеного діагностичного дослідження виявили недостатню сформованість здатності магістрантів музичного мистецтва до

творчої самореалізації у практичній діяльності. З цією метою, доцільно впровадити розроблену методику формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, що сприяє реалізації їхніх духовно-моральних надбань, які реалізуються у продуктивній діяльності з учнями, а також дозволяє спрямувати майбутніх фахівців на побудову власної траєкторії особистісного розвитку творчо-акмеологічного гатунку, здатності до плідної співтворчості на основі рефлексивних дій, цілеспрямованого самовиховання, самовдосконалення, самоуправління, самодетермінації та самоідентифікації.

4.2. Діагностично-пошуковий етап формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації

До проведення дослідно-експериментального дослідження було залучено 62 магістранти музичного мистецтва, з них 30 контрольна група, 32 – експериментальна. Слід зазначити, що магістранти музичного мистецтва, яких було віднесено до контрольної групи (КГ) отримували знання у звичайних навчальних умовах, і тому вони не мали можливості отримувати музично-пізнавальну інформацію збагачену експериментальними ідеями, а також інформацію про способи творчої самореалізації у диригентсько-хоровому навчанні. Поряд із тим, магістранти музичного мистецтва, яких ми віднесли до експериментальної групи (ЕГ) навчалися за розробленою автором методикою.

Необхідність формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації як потреби в процесі вокально-хорового навчання у вищому навчальному закладі обумовлюється вимогами сьогодення до вчителя музичного мистецтва. Під час фахового навчання магістранти потребують

цілеспрямованої педагогічної підтримки, стимулювання їх індивідуального рівня акме-розвитку, та їх готовності до функціонування у сфері мистецтва.

У процесі формувального експерименту відпрацьовувалася наступна гіпотеза: найважливішою умовою формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання є цілеспрямований вплив освітнього середовища, в якому фахова підготовка повинна бути побудованою з урахуванням індивідуального стилю музично-творчої діяльності. Відповідно до теоретичного обґрунтування і висунутою гіпотезою метою формувального експерименту було формування здатності до творчої самореалізації у магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання з урахуванням їх індивідуального рівня фахового розвитку.

Базою формувального експерименту були такі навчальні заклади: факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Інститут культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. У формувальному експерименті брали участь 62 магістранти музичного мистецтва. До експериментальної групи віднесено 32 студенти, та 30 студентів – контрольна група. Показником ефективності проведення даного експерименту була динаміка методичної сформованості здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, які брали участь у даному експерименті. Ця динаміка досліджувалась за допомогою діагностики різних видів діяльності націлених на формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва до початку експерименту і після його закінчення.

Формувальний експеримент проводився у період з 2019-2023 років із метою перевірки висунутої нами гіпотези. Це включало проведення наступних заходів:

- аналіз чинних навчальних програм фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва;
- підготовка пропозицій щодо внесення змін до навчальних програм;
- розробка програми творчої практики із залученням магістрантів до розв'язання ситуативних завдань;
- розробка системи контролю, що забезпечує оцінювання якості навчальних дій магістрантів.

Основою методичної роботи із магістрантами ЕГ було покладено комплекс практичних занять для формування стійких практичних умінь і навичок щодо здійснення вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітньої школи на уроках музичного мистецтва, організації їхньої позаурочної навчальної діяльності, керівництво вокально-хоровим колективом до складу якого включено учнів шкільного віку.

У зв'язку з визначеними вище підходами реалізація процесу формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва під час вокально-хорового навчання має здійснюватись за етапами:

- діагностично-пошуковий (створення умов для навчально-пошукової діяльності магістрантів музичного мистецтва);
- проблемно-інформаційний (поглиблення знань щодо творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, оволодіння вміннями вирішення проблемних навчальних ситуацій зі спрямуванням учнів до музично-творчої діяльності);
- комплексно-моделюючий (забезпечення умов для набуття вмінь творчого оперування даними);
- аналітично-оцінний (формування здатності до методичної творчості);
- креативно-прогностичний (розвиток умінь інноваційно проектувати вокально-хорову діяльність із учнями). Визначення послідовності етапів формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного

мистецтва здійснювалося у відповідності до функціонального змісту досліджуваного феномена.

Специфіка розроблення етапів полягає в тому, що в її змісті:

а) використовуються елементи евристичного навчання;

б) переважно використовуються можливості сучасних комп'ютерних технологій, засобів мультимедіа та мультимедійного середовища, що реалізуються в практично-орієнтованій навчальній діяльності для створення умов щодо творчого самовиявлення студентів через розв'язання проблемних ситуацій, вирішення нестандартних навчальних завдань, моделювання ситуацій;

в) кожен етап передбачає використання студентами сформованих знань і вмінь з попередніх етапів.

Впровадження методичного забезпечення творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва ґрунтувалось на логічному конструюванні експериментальної роботи із пріоритетом щодо забезпечення динамічності феномену творчої самореалізації як цілісного комплексу.

За рахунок переорієнтування мотиваційно-ціннісної сфери магістрантів музичного мистецтва, внесенню змін до змісту планів вокально-хорових дисциплін, упровадження в процес фахової підготовки навчальних методів, які сприяють забезпеченню практичного досвіду творчої самореалізації у мистецькій діяльності нами здійснювалась орієнтація на отримання позитивних результатів формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання. Форми, засоби й методи формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання, на всіх етапах передбачали: поєднання очних і дистанційних технологій навчання; проведення дистанційних форм занять здійснювалось під час організації поза аудиторної самостійної діяльності студентів із використанням комп'ютерної техніки; забезпечення зв'язку творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в

процесі диригентсько-хорового навчання з майбутньою музично-педагогічною діяльністю, що передбачає використання: сучасних інноваційних педагогічних технологій, сучасних комп'ютерних технологій, залучення студентів до евристичного навчання, формування знань про навчальні підходи до творчого самовираження у музично-творчій діяльності; поєднання традиційних і нетрадиційних методів навчання магістрантів музичного мистецтва.

З боку викладача було здійснено психолого-педагогічний вплив для розкріпачення творчої енергії під час самовиявлення у навчальній музично-творчій діяльності. Важливим напрямком формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва постало:

- розвиток інтелектуальних умінь;
- виховання критичного мислення;
- спонукання студентів до самооцінювання результатів творчої навчальної діяльності.

На першому етапі, який доцільно визначити як діагностично-пошуковий, здійснювалося формування пізнавально-мотиваційного компонента, що передбачає формування різноманітного спектру пізнавальних мотивів, що забезпечують сформованість власної позиції магістранта музичного мистецтва як педагога і музиканта, розширення обсягу знань щодо вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку, методики вокально-хорової роботи над хором твором, використання засобів мультимедіа, мультимедійного середовища, а також сучасних комп'ютерних технологій, що посилює інтерес магістрантів музичного мистецтва до сучасних явищ музичного мистецтва.

Метою даного етапу було загальне ознайомлення магістрантів музичного мистецтва з проблемою творчої самореалізації та формування їх базових знань і вмінь.

Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- формування у магістрантів музичного мистецтва узагальненої смислової установки та мотивації до творчої самореалізації у вокально-хоровому навчанні;
- забезпечення знань щодо інноваційної діяльності вчителя музичного мистецтва;
- збагачення досвіду навчально-творчої роботи над вокальними та хоровими творами.

Досягненню поставлених нами завдань сприяло впровадження розроблених навчальних методів. Цільовими установками були спрямованість свідомості магістрантів музичного мистецтва на перспективу творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності. Як основні умови організації навчальної діяльності постають ситуації зіставлення і порівняння для закріплення структури внутрішніх мотивів, що визначають музично-творчу позицію особистості. На даному етапі також формуються ціннісні орієнтації магістрантів музичного мистецтва, що передбачає вироблення ставлення до професійно-педагогічних цінностей, і стимулює їх інтерес до самовираження в музичній творчості. Магістранти музичного мистецтва усвідомлюють соціальне значення вчителя музичного мистецтва у процесах формування моральності учнів, національної самосвідомості, духовного розвитку, прищеплення загальному зичних цінностей. Це передбачає їх ознайомлення з проблематикою щодо інноваційної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Поєднання загальних науково-теоретичних, психолого-педагогічних, науково-методичних, вокально-хорових елементів забезпечує єдність мотиваційної підготовленості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації під час диригентсько-хорового навчання, знань про особливості організації вокально-хорової роботи з учнями різного шкільного віку і різного рівня музичного розвитку, спрямованість особистості магістранта музичного мистецтва до творчого самовиявлення.

Зазначимо, що діагностично-пошуковий етап підготовки магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового навчання охоплює:

- сформованість власної позиції до музично-педагогічної діяльності;
- інтерес до хорової музики створеної для дитячих вокально-хорових колективів;
- критичне ставлення до застарілих підходів до організації вокально-хорової роботи з сучасними учнями загальноосвітньої школи;
- робота над вокальними творами;
- інтерес до інноваційних педагогічних технологій у музично-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва.

На діагностично-пошуковому етапі викладач спрямовує студентів до виявлення вміння використання креативного мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами, вміти ставити навчальну мету й завдання пов'язані з вокально-хоровим розвитком учнів певного шкільного віку, знати концептуальні засади з теорії та методики музичної освіти. Педагогічним інструментарієм на цьому етапі слугувала сукупність навчальних методів, поєднаних із методами мотивації навчання, інтерактивними, евристичними методами.

Здійснюючи діагностично-пошукову навчальну діяльність студенти факультету мистецтв самостійно виробляють способи практичного застосування набутих знань. Викладач спонукає магістрантів музичного мистецтва до навчальної діяльності використовуючи різні форми навчання й посилюючи мотиви орієнтації на творчу самореалізацію.

Це передбачає те, що студент має: зрозуміти доцільність самопізнання; досягнути позитивного результату в самостійній роботі з використанням засобів мультимедіа, можливостей міжнародної мережі Інтернет, сучасних комп'ютерних технологій; здійснювати пошукову навчальну діяльність і

прагнути дізнатись більше про особливості проведення вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітньої школи. Поряд із тим, викладач підключає магістрантів музичного мистецтва до здійснення самоконтролю й самооцінювання.

Для спонукання магістрантів музичного мистецтва до виявлення інтересу до музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи ми використали метод активного пошуку даних. Цей метод передбачає одночасне включення всіх студентів до вирішення поставленого навчального завдання. Ми спирались на те, що обмін між студентами естетичних вражень від звучання музичних творів, перегляду відеоматеріалу, а також обмін досвідом опрацювання даних сприяє посиленню їх інтересу до майбутньої фахової діяльності. Залучаючи студентів до ігрової навчальної діяльності викладач пропонує їм розділити умовно навчальну аудиторію на сектори, а от назву кожного сектору студенти мали придумати самостійно. Кожен сектор – це складова музично-творчої діяльності вчителя музичного мистецтва у загальноосвітній школі. На аркушах паперу студенти писали різнокольоровими маркерами назви секторів, і за сигналом викладача розподілялись згідно цих секторів, які відповідають їх навчальному інтересу.

Організація навчальної роботи студентів за даним методом передбачає застосування технології колективно-групового навчання О.Пометун «Карусель» [29] для створення сприятливих умов активного пошуку і збирання даних. На підготовчому етапі студенти, що розподілились по секторах здійснюють навчальну роботу у цих групах. Завданням кожного сектору поставало зібрати якомога більше інформації щодо певної проблеми. Викладач пропонував студентам скористатись надійними інформаційними джерелами, і тому забезпечував студентів електронними адресами, за якими вони здійснювали пошук даних. Далі, викладач пропонував учасникам кожного сектору обрати капітана команди. Ці особи розставляли стільці в коло утворюючи внутрішнє

коло, що в подальшому виступало як нерухоме. Решта учасників розташовувала стільці й утворювала зовнішнє коло, що в подальшому виступало як коло, яке рухається. Учасники зовнішнього рухливого кола сідаючи напроти будь-якого капітана мають вислухати коротко про наявні дані, та запропонувати свою ідею. Капітани, спочатку, записують всі запропоновані ідеї нових партнерів. На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом капітани повертаються разом із іншими учасниками до секторів для обговорення доцільності використання отриманих даних. Далі викладач залучає всіх учасників до загального обговорення.

Отже, навчальна робота студентів за даним методом сприяє як інтенсивній перевірці обсягу й глибини фахових знань студентів, їх обізнаності щодо специфіки музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, а також їх активізації під час пошуку даних, що супроводжується особистому виявленню студентами факультетів мистецтв інтересу до майбутньої фахової діяльності.

Виходячи з того, що магістранти музичного мистецтва готуються до здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи важливим є створення умов під час їх фахового навчання у вищому навчальному закладі для розвитку інтересу до цієї діяльності. Відомо, що інтерес особистості до будь-якої діяльності посилюється завдяки забезпеченню її певною інформацією. Саме тому, до експериментальної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання ми включили **навчальний метод «Інформаційне поле»**. На підготовчому етапі навчальної роботи студентів за даним методом викладач залучає їх до обговорення з метою виявлення структурних компонентів музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Ці компоненти викладач, спочатку, записує на дошці.

Для подальшої навчальної роботи студентів викладач їх розподіляє на малі групи. Учасники кожної групи мають створити ментальну карту у формі презентації використовуючи структурні компоненти, що занотовано викладачем на дошці. У цьому процесі учасники кожної групи використовують комп'ютер, і можливості всесвітньої мережі Інтернет, а також мультимедійної технології Word Art.

Навчальним завданням для учасників груп постає обрати один із певних структурних компонентів, і більш детально його проаналізувати. Для цього в кожній групі між учасниками здійснюється розподіл ролей, а саме: «спікер», «секретар», «детектив», «інформатик». Так «спікер», як керівник групи, організовує порядок самостійного виконання навчального завдання, допомагає кожному учаснику в процесі навчальної роботи, доповідає про отриманий групою навчальний результат. «Детектив» заохочує групу до навчальної роботи, висуває ідеї, обирає напрямок навчальної діяльності групи. «Інформатик» за допомогою комп'ютеру та можливостей всесвітньої мережі Інтернет здійснює пошук необхідних даних, за необхідністю опрацьовує дані. «Секретар» приймає участь у висуванні ідей щодо вирішення навчального завдання, а також записує результати навчальної роботи групи. На останньому етапі навчальної роботи студентів факультетів мистецтв за даним методом викладач спонукає їх до демонстрації навчального результату, а також до загального обговорення.

Отже, завдяки навчально-експериментальній роботі студентів за даним методом уможливилось спонукання їх до використання набутих фахових знань і вмінь для вирішення навчального завдання. До того ж, магістранти навчались опрацьовувати отримані дані колективно. Активна робота учасників груп і продемонстрований результат самостійної навчальної діяльності студентів засвідчили про зацікавлення студентів аспектами майбутньої фахової діяльності.

Виходячи з того, що вокально-хорова робота з учнями шкільного віку є копіткою, потребує зосередженості учнів на хорovому творі, активізації їх

слухової уваги вчитель музичного мистецтва має залучати їх до різних видів навчальної діяльності, що має підпорядковуватись завданням вокально-хорової роботи. Вчитель музичного мистецтва у цьому процесі має виявляти своє відношення до музики, до хорового звучання. Спираючись на це, ми до експериментальної методик включили метод евристичного пошуку, за яким магістранти музичного мистецтва застосовують інтелектуально-евристичні вміння. Для навчальної роботи викладач забезпечує студентів нотним записом хорового твору призначеного для виконання дитячим хоровим колективом. На основі музично-теоретичного аналізу студенти здійснюють генерування ідей щодо залучення учнів до різних видів навчальної діяльності під час вокально-хорової роботи над даним хоровим твором. Це передбачає включення асоціативного мислення студентів, їх фантазування щодо використання способів активізації учнів під час вокально-хорової роботи. У цьому процесі важливим є спонукання студентів до виявлення протиріч, і пошуку способів їх вирішення. Далі, викладач розподіляє студентів на малі групи для практичного опрацювання хорової партитури, і розроблення навчального завдання для учнів або навчальної вправи.

Впровадження зазначеного методу сприяло залученню магістрантів музичного мистецтва до евристичного пошуку способів спонукання учнів до виконання різних видів навчальної діяльності під час вокально-хорової роботи над хоровим твором. Використовуючи набуті інтелектуально-евристичні вміння студенти опрацьовували хорову партитуру й розробляли навчальні завдання, навчальні вправи для учнів шкільного віку.

Під час музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи вчитель музичного мистецтва має прищеплювати любов до хорового мистецтва виявляючи свою обізнаність у галузі хорової музики. Це передбачає дотримання принципу систематичності та послідовності. Методом фрагментарної обробки даних уможливорюється залучення магістрантів музичного мистецтва до

використання можливостей комп'ютерних технологій. Softonic для створення навчальної наочності інтерактивного характеру. За даним методом викладач залучає студентів до самостійної роботи за допомогою комп'ютеру й можливостей міжнародної мережі Інтернет. Студенти здійснюючи пошук відеозапису виступів дитячих вокально-хорових колективів опрацьовують бланк «Самостійна робота над відеорядом» (додаток Ж). Так, обраний відео фрагмент студент опрацьовує занотовуючи назву відео, виконавського колективу, назву хорового твору й авторів. Це також передбачає визначення часу тривалості певного відео фрагменту. У цьому процесі студенти використовують набуті інтелектуально-логічні вміння щодо систематизації, класифікації, конкретизування, узагальнення, синтезування, аналогій, порівняння даних. Комп'ютерна технологія Softonic уможлиблює опрацювання відео вилученого з You Tube визначаючи час демонстрації відео із додаванням спеціальних ефектів. Це уможлиблює побудову відеоряду в такому порядку як «відео-текст-картинка». Для створення музичного супроводу певного тексту чи картинки дана технологія пропонує обрати користувачу аудіо файл і опрацювати дані.

Отриманий результат самостійної навчальної роботи магістранти музичного мистецтва експортують решті студентів для того, щоб навчитись експортувати учням у подальшій музично-педагогічній діяльності. Отже, залучення методу фрагментарної обробки даних до процесу спонукання студентів до виявлення обізнаності у галузі хорової музики сприяло ознайомленню їх із можливостями такої комп'ютерної технології як Softonic. Створюючи умови для самостійної навчальної роботи студентів засобами мультимедіа викладач спонукав їх до виявлення обізнаності у галузі хорової музики завдяки творчої діяльності з даними.

Зазначимо, що вчитель музичного мистецтва під час здійснення музично-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі залучає школярів до позаурочної діяльності під час якої здійснює вокально-хорову роботу над

шкільною піснею. Однак введення вчителем музичного мистецтва пісні до репертуару вокально-хорового колективу передбачає:

- врахування вокально-хорових труднощів;
- відповідності діапазону, в якому викладено дану пісню;
- визначення вокально-хорових завдань.

Підбираючи шкільні пісні до репертуару вокально-хорового колективу вчитель музичного мистецтва виявляє обізнаність у галузі хорової музики для дітей. Введення **методу самостійного опрацювання хорової літератури** для дітей передбачає залучення магістрантів музичного мистецтва до самостійної навчальної роботи. Для цього викладач спонукає студентів до самостійного опрацювання хорових творів сучасних композиторів, які створюють музику для дітей. Порівняно з проведенням короткого музично-теоретичного аналізу студенти обов'язково внутрішнім слухом проспівують мелодійну лінію пісні. До того ж, викладач залучає студентів до використання можливостей засобів мультимедіа для прослуховування хорового звучання цих творів за допомогою навушників.

Отже, навчальна робота студентів за даним методом уможливила віднайдення хорових творів, які доцільно включити до шкільного репертуару, а залучення викладачем студентів до загального обговорення сприяло демонстрації хорових творів, що сподобались, а також обміну даними між студентами факультету мистецтв.

Важливим під час фахового навчання магістрантів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі постає збирання навчально-методичного матеріалу для здійснення в подальшому музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи. До цього матеріалу мають бути включені пісні, що сприятимуть музично-естетичному розвитку учнів шкільного віку. З цією метою нами до експериментальної методики включено **метод розширення обізнаності в галузі вокально-хорового мистецтва**, що передбачає практичне опрацювання

даних, їх поєднання, комбінування, збагачення. Навчальна робота магістрантів музичного мистецтва передбачає збирання навчально-методичного матеріалу із занесенням даних до «Папки пісень спрямованих на музично-естетичний розвиток школярів».

Залучаючи магістрантів до самостійної навчальної діяльності викладач спонукає їх до прослуховування репертуару дитячих хорових колективів для відбору тих пісень, які постануть доцільними під час музично-естетичного розвитку сучасних школярів. Обов'язковим є здійснення магістрантами пошуку нотного матеріалу обраних пісень для подальшого проведення музично-теоретичного аналізу, та на його основі підбору навчальних методів і прийомів вокально-хорової роботи над піснею, використання засобів навчання, та розроблення навчальної наочності. Така навчальна діяльність студентів передбачала порівняне заповнення бланку «Папка пісень спрямованих на музично-естетичний розвиток школярів» (Додаток Ж 1). Отже, організація самостійної навчальної діяльності магістрантів музичного мистецтва передбачає залучення їх до використання можливостей засобів мультимедіа для пошуку даних і їх опрацювання з метою створення комплексу навчально-методичного матеріалу для проведення вокально-хорової роботи зі школярами.

Мотивом особистісного зростання магістрантів музичного мистецтва постає процес виявлення і подальшої реалізації ними своїх музично-творчих здібностей. Таке особистісне зростання ґрунтується на сформованому позитивному ставленні магістрантів музичного мистецтва до процесу творчої самореалізації. Це ставлення формується завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу. Саме тому до експериментальної методики нами було включено модифікований **метод активного соціально-психологічного навчання** (Т.Яценко). Цей метод передбачає спрямування студентів під час навчальної роботи з даними до само пошуку сильного рушійного мотиву для здійснення у подальшому творчої самореалізації.

Доцільно зазначити, що даний метод спрямований на особистісну самооцінку, що дозволяє поступово змінюватися. З цією метою викладач пропонує студентам прийняти участь у рольовій грі евристичного характеру, оскільки викладач не оголошує того, яким має бути результат проведення цієї гри, а також пропонує студентам самостійно обрати напрямок проведення гри в контексті проблеми щодо творчої самореалізації особистості у музично-педагогічній діяльності.

Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за даним методом створює умови для розширення їх знань щодо творчих можливостей сучасного вчителя музичного мистецтва, сприяє подоланню психологічних бар'єрів. Проведення у цьому процесі рольової гри сприяло формуванню позитивного ставлення магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в музично-педагогічній діяльності, а також активізації їх прагнення до фахового саморозвитку, самоактуалізації, виявлення професійної свідомості професійного мислення, креативного мислення.

Подальше формування позитивного ставлення магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності здійснювалось із використанням **методу усвідомлення особистісного смислу** [14]. Цей метод спрямований на створення умов для прояву студентами творчого потенціалу. Організація навчальної діяльності студентів факультетів мистецтв здійснювалась у контексті впровадження технології ситуативного моделювання, коли за ігровою моделлю створюються умови максимальної свободи інтелектуальної діяльності. З цією метою викладач пропонував студентам факультету мистецтв прийняти участь у навчальній грі «Я - творча особистість». За умовами даної гри студенти самостійно обирали власну роль у ній, створюючи проблемні ситуації, які вирішували самостійно. При цьому викладач виступав у ролі консультанта.

Розподіляючи студентів факультету мистецтв на «вчителів» і «учнів» викладач попереджає учасників про подальший обмін ролями. «Вчителі» здійснюють навчальні дії щодо виконання своїх ролей по чергово. Кожен «вчитель» грає з учнями за своїми правилами, однак учні, як активні учасники, мають право висловлювати свої ідеї для зміни напрямку гри. Важливим є залучення студентів до рефлексії того, що відбулося під час навчальної діяльності. Отже, використання методу усвідомлення особистісного смислу сприяло вільному самовиявленню кожним студентом під час ігрової навчальної діяльності з усвідомленням отриманого досвіду на теоретичному рівні.

Необхідність формування в магістрантів музичного мистецтва позитивного ставлення до творчої самореалізації обумовлюється важливістю їх фахового розвитку під час навчання у вищому навчальному закладі. Ми враховували думку А. Маслоу щодо розуміння самореалізації особистості, як процесу поступового накопичення творчих досягнень [13]. До експериментальної методики ми включили **метод професійно-проблемного рефлексування**, який сприяє вирішенню магістрантами музичного мистецтва навчального завдання з використанням мультимедійних технологій. Спочатку, студенти залучаються до самостійного заповнення бланку «Мої особистісні творчі досягнення» (Додаток Ж 2).

З цією метою кожен магістрант музичного мистецтва заповнюючи даний бланк під час саморефлексії обов'язково здійснює самооцінювання, та заповнює графу «Планування шляхів творчої самореалізації під час навчання у вищому навчальному закладі». Серед наступних завдань щодо залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за методом професійно-проблемного рефлексування постає спонукання їх до усвідомлення ними своїх творчих можливостей. Для цього викладач пропонує студентам проаналізувати свій заповнений бланк та виявити ті складові музично-творчої самореалізації, які

раніше не брались до уваги, однак сприятимуть у подальшому творчій самореалізації у музично-педагогічній діяльності.

Результатом професійно-проблемного рефлексування постає створення ментальної карти «Підвищення індивідуального рівня фахового розвитку» за допомогою мультимедійної технології Word Art. Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за даним методом сприяло залученню їх до саморефлексії, виявленню фактів здійснення творчої самореалізації під час фахового навчання у вищому навчальному закладі, аналізу своїх творчих можливостей із постановки навчальної проблеми щодо підвищення індивідуального рівня розвитку для творчої самореалізації в умовах навчального процесу.

Результати розподілу студентів факультетів мистецтв на першому етапі формувального експерименту за рівнями сформованості здатності до творчої самореалізації в процесі вокально-хорового навчання унаочнено у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості пізнавально-мотиваційного компоненту за результатами першого етапу формувального експерименту

Пізнавально-мотиваційний компонент				
Рівні	КГ (30 студентів)		ЕГ (32 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високий	5	16,5	12	37,4
Середній	13	42,9	16	50
Низький	12	39,6	4	12,4

Отже, діагностично-пошуковий етап формувального експерименту дозволив визначити шляхи ефективного використання креативного мислення під час підготовки магістрантів музичного мистецтва до проведення вокально-хорової роботи зі школярами. На цьому етапі здійснювалась актуалізація формування різноманітного спектру пізнавальних мотивів, що забезпечують сформованість власної позиції магістранта музичного мистецтва як педагога і музиканта, розширення обсягу знань щодо вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку. Основна увага на діагностично-пошуковому етапі була сконцентрована на методиці вокально-хорової роботи студентів факультетів мистецтв, вироблення вміння ставити навчальну мету й завдання, що пов'язані зі співацьким розвитком школярів та успішно їх вирішувати.

4.3. Формування гностично-цільового та комунікативно-конструктивного компонентів творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва

Основними завданнями другого - **проблемно-інформаційного** етапу формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання визначено: вироблення сугестивних та рефлексивних відчуттів; збагачення емоційної сфери для творчої навчальної роботи з даними; оволодіння вміннями формування художньо-естетичних вражень учнів під час залучення їх до вокально-хорової роботи над хоровим твором.

Проблемно-інформаційний етап спрямований на поглиблення знань магістрантів музичного мистецтва щодо творчої самореалізації відпрацювання вмінь магістрантів музичного мистецтва щодо використання цих знань у вокально-хоровій роботі з учнями загальноосвітньої школи, оволодіння

навичками вирішення проблемних навчальних ситуацій зі спрямуванням учнів до музично-творчої діяльності. Здатність магістранта музичного мистецтва не тільки поставити навчальну проблему, але й вирішити її оперуючи набутими знаннями в процесі її вокально-хорового навчання засвідчує не тільки вміння здійснювати пошук даних, оперування даними, але й готовність до творчого самовиявлення у навчальній діяльності, для чого власне і слугує методика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання.

Педагогічні методи та прийоми, що використовуються на даному етапі, спрямовуються на розвиток готовності магістрантів музичного мистецтва до формування художньо-естетичних вражень учнів під час вокально-хорової роботи над музичним твором. Духовно-емоційній насиченості процесу художнього пізнання сприяє навчальна робота з високохудожніми музичними творами, а також формування емпатійного стилю стосунків між студентами.

Здатність магістрантів музичного мистецтва до регулювання власного емоційного стану спрямована на усвідомлення навчальних дій, за формами творчого самовираження решти студентів. Збагачення емоційної сфери магістрантів музичного мистецтва здійснюється з використанням їх уміння рефлексивного слухання музичних творів, а також умінням використовувати диригентський апарат обираючи доцільні диригентські засоби емоційного вираження змісту музичного твору. У цьому процесі магістранти музичного мистецтва оволодівають вмінням відчувати емоційно-вольові стани учасників навчально-творчого процесу для того, щоб застосувати це вміння під час вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Розвиток когнітивно-знаннєвої та емоційно-емпатійної сфери магістрантів музичного мистецтва передбачає їх залучення до набуття досвіду опрацювання музичного твору, що потребує здійснення аналізу гармонічної тканини хорового твору з усвідомленням інтонаційних зв'язків, принципу формотворення тощо.

Проникнення в емоційний зміст хорового твору сприяє як регулюванню особистості власним емоційним станом під час виконання цього музичного твору, та здатності емоційно впливати на учнів під час вокально-хорової роботи.

Оскільки вчитель музичного мистецтва під час вокально-хорової роботи зі школярами використовує не тільки диригентсько-технічні вміння, а й музичне мислення, що сприяє спонуканню учнів до висловлення під час колективного співу художньої ідеї шкільної пісні. Тому, в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва важливим є вироблення здатності до регулювання емоційного стану. У зв'язку з цим, до планування практичного заняття з «Хорового диригування» додавались проблемні дискусійні питання. Для активізації студентів під час навчальної роботи було створено малу групу студентів до якої залучались учасники за власним бажанням, які виявляють інтерес до здійснення самостійної роботи для підготовки до проведення дебатів. Ця робота поставала у пошуку даних, їх поєднанні, комбінуванні, підбору дискусійних запитань щодо проблем: «Артистичні здібності вчителя музичного мистецтва»; «Складові ефективного проведення вокально-хорової роботи зі школярами над піснею»; «Емоційність учителя музичного мистецтва в організації вокально-хорової роботи з учнями».

Слід зазначити, що тематика дискусійних питань призвела до вироблення учасниками малої групи евристичних запитань до решти студентів залучених до навчальних дебатів. Останні активно залучались до аналізу відеоматеріалу показаного з екрану, обговоренню навчальних ситуацій. До того ж, усіх учасників було залучено до практичної роботи над виробленням здатності до регулювання емоційного стану. **Методом формування емоційної виразності хорового диригування** здійснювалось залучення студентів до навчальної роботи над емоційним висловленням сутності шкільної пісні під час диригування. При цьому викладач скеровував самостійну роботу студентів, а саме:

а) залучав студентів до свідомого контролю над виразністю диригентського жесту в якому відбиваються характерні особливості мелодійної лінії шкільної пісні;

б) епізодичне використання відеоматеріалу для посилення емоційного враження студентів від звучання пісні;

в) фрагментарна робота над шкільною піснею, яка містить контрастні куплети;

г) систематичне виконання диригентських вправ спрямованих на розвиток здатності до регулювання емоційного стану.

Цей підхід сприяє залученню студентів до самоконтролю, оскільки виразний диригентський жест, міміка постають основою досягнення намірів учителя музичного мистецтва до учнів щодо художньо-виразного виконання шкільної пісні. Цікавим для студентів постало виконання самостійної роботи над конкретною піснею. Так, викладач забезпечував кожного студента фрагментом зі шкільної пісні, над яким необхідно було здійснити самостійну роботу, як підготовку для проведення вокально-хорової роботи з учнями. Для здійснення самоконтролю студент записував етапи цієї самостійної роботи, і здійснював відеозапис на мобільний телефон досягнутого навчального результату. Під час консультації викладач пропонував студенту «оживити» необхідний фрагмент пісні з використанням диригентських засобів. Виконання цієї вправи передбачає пошук студентом варіанту правильного диригування визначеного фрагменту шкільної пісні, що є вірно технічно виконаним та емоційно забарвленим.

Отже, за допомогою цього методу студенти залучались до навчальної роботи над шкільною піснею з використанням групової та індивідуальної форм навчання. Використання елементів евристичного навчання уможливило вироблення студентами ідей щодо способів регулювання вчителем музичного мистецтва власного емоційного стану під час вокально-хорової роботи з учнями

над піснею. Залучення студентів до самостійної навчальної діяльності передбачало спонукання їх до самоконтролю під час виконання навчальних дій.

Відзначимо, що виступ дитячого вокально-хорового колективу є цікавим, коли музичні твори є контрастними за своїм художньо-образним змістом. Вчитель музичного мистецтва під час концертного виступу має вміти емоційно налаштувати дитячий виконавський колектив на виконання музичного твору. Особливо складним постає підготувати учнів до співу спокійного за характером музичного твору після виконання веселого музичного твору у швидкому темпі. Саме тому, під час фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва необхідним є розвиток у них здатності до регулювання власного емоційного стану, а також їх здатності до здійснення аналізу педагогічних ситуацій. Опрацювання ситуацій, які можуть виникати під час концертного виступу дитячого вокально-хорового колективу передбачає спонукання студентів до пошуку декількох варіантів вирішення проблеми що виникла під час співу учнів, а також розвитку педагогічно-артистичних умінь магістрантів музичного мистецтва. Ефективним у цьому процесі постав **метод інверсій**, що передбачає переформування навчальної задачі для знаходження студентами альтернативного вирішення [2, 15-34]. Залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за даним методом передбачає використання групової форми навчання.

Викладач розподіляв студентів на дві групи, й кожену групу забезпечував нотним матеріалом. Студенти опрацьовували нотний матеріал, і обирали два контрастних музичних твори для виконання дитячим вокально-хоровим колективом. Далі, студенти кожної групи опрацьовували бланк «Карта характеристик музичних творів» (Додаток Ж 4), до якої вони заносили дані в результаті проведення музично-теоретичного аналізу кожного хорового твору. Викладач застосовуючи принцип «звуження» спонукав студентів до визначення диригентських засобів емоційного висловлення музичного твору учнями. Активне продукування студентами ідей передбачало занесення їх до графі

«Засоби емоційного висловлення музичного твору». Далі, викладач використовуючи принцип «розширення» спонукав студентів факультетів мистецтв до пошуку способів підготовки учнів до художнього виконання хорового твору. Ці способи студенти занотують до «Картки характеристик музичних творів» (Додаток Ж 3).

На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом викладач спонукав їх до опрацювання даних хорових творів. Так, для диригування було обрано перший період кожного хорового твору. Ці музичні фрагменти були продириговані кожним учасником створюваної групи, і студенти факультетів мистецтв опрацьовували віднайдені способи та засоби, а також здійснювали пошук способів врегулювання власного емоційного стану під час диригування контрастних музичних фрагментів. Таким чином, залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за методом інверсії сприяло актуалізації набутих фахових знань, завдяки залученню до здійснення музично-теоретичного аналізу хорових творів, а також до евристичної навчальної діяльності під час пошуку засобів врегулювання власного емоційного стану.

Виходячи з того, що залучення магістрантів музичного мистецтва до вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін передбачає застосування хорових творів, як засобу розвитку інтелектуальних умінь, що також передбачає виявлення інтелектуальних емоцій. Необхідність спрямування інтелектуальних емоцій магістрантами музичного мистецтва до трансформації в емоційне диригування хоровим твором обумовлює введення до експериментальної методики **методу керування інтелектуальними емоціями**. Цей метод передбачає спонукання студентів факультету мистецтв до вироблення способу регулювання власного емоційного стану, завдяки свідомому висловленню в процесі диригування яскравих характеристик художнього образу.

З метою впровадження даного методу викладач забезпечує студентів хоровим твором, в основі якого композитором покладено протиставлення

декількох контрастних художніх образів, і залучає студентів до музично-теоретичного аналізу цього хорового твору. Обговорюючи особливості даного хорового твору кожен студент заповнює бланк «Свідомий аналіз хорового твору». Важливим постало визначення диригентських засобів висловлення художньо-образних характеристик, а також засобів емоційного впливу на учнів під час співу. На наступному етапі навчальної роботи за даним методом викладач організував парну навчальну діяльність студентів. Об'єднуючись у пари студенти по чергово виконували роль «диригента» і «викладача хорового диригування».

Це передбачало занесення кожним студентом даних до бланку «Свідомий аналіз хорового твору» (Додаток Ж 4) щодо фрагментарного опрацювання диригентсько-технічних труднощів. У кожній парі студенти створювали навчальний наочний матеріал, завдяки чому уможливиться посилення потреби учнів в емоційному висловленні характеристик художнього образу під час співу. Далі студенти обмінюються бланками для того, щоб занотувати зауваження та побажання під час показу одне одному результату самостійної роботи над хоровим твором. Отже, використання методу керування інтелектуальними емоціями сприяло залученню студентів до оперативного опрацювання хорового твору з використанням різних навчальних форм. Свідома робота з даними сприяла виробленню вміння керування інтелектуальними емоціями, що є важливим у хоровій роботі вчителя музичного мистецтва зі школярами.

Студенти оволодіваючи диригентсько-технічними вміннями навчаються використовувати диригентські засоби для художнього висловлення хорового твору. Для розвитку здатності студента емоційно впливати на учнів під час колективного співу до експериментальної методики було введено **метод свідомого контролю над диригентськими діями**. На підготовчому етапі нами було здійснено відео зйомку під час заліку з хорового диригування у магістрантів музичного мистецтва. Навчальна робота студентів поставала у здійсненні детального аналізу зафіксованих на відео виступів з хорового диригування, і

визначення рівня емоційного впливу на аудиторію за 5-ти бальною шкалою. Дані студенти занотували до таблиці «Аналіз диригентських виступів» (Додаток Ж 5). Важливим постало визначення недоліків усунення яких сприяло б більш емоційному впливу на аудиторію. Слід зазначити, що під час загального обговорення виникали дискусійні питання вирішення яких уможлиблювалось завдяки аналізу хорової партитури даного хорового твору. Для подальшого опрацювання певного музичного твору кожен студент факультету мистецтв ставив позначку в таблиці «Аналіз диригентських виступів».

Наступний етап навчальної роботи студентів за даним методом передбачав розподіл учасників на малі групи. Учасники в малих групах аналізували дані занотовані до таблиці «Аналіз диригентських виступів» і опрацьовували певну хорову партитуру, а саме диригували визначені музичні фрагменти для того, щоб у диригентському жесті досягти емоційного висловлення інтонаційних особливостей музики. Викладач залучав учасників груп до самоконтролю, а також толерантного висловлення порад решті учасникам.

Отже, навчальна робота студентів за методом свідомого контролю над диригентськими діями сприяла залученню студентів факультетів мистецтв до аналізу проблеми щодо емоційного висловлення в диригуванні особливостей хорового твору. Використання в цьому процесі елементів евристичної діяльності спонукало студентів до творчого пошуку для самостійного вирішення навчальної проблеми.

Доцільно підкреслити, що вчитель музичного мистецтва під час вокально-хорової роботи зі школярами має виявляти здатність емоційного впливу . Це постає як цілеспрямовані дії вчителя музичного мистецтва, що зорієнтовані на досягнення ефективного результату вокально-хорової роботи. Оскільки магістранти музичного мистецтва мають набути досвід емоційного впливу на учнів загальноосвітньої школи для формування у них вокально-хорових умінь ми до експериментальної методики включили **метод емоційної драматургії**

уроку музичного мистецтва. Викладач спонукав студентів до використання інтелектуально-логічних умінь під час виконання навчального завдання. З цією метою викладач залучає студентів до систематизації набутих фахових знань.

Для навчальної роботи магістрантів музичного мистецтва викладач забезпечував їх даними щодо шкільного віку учнів, теми семестру, теми уроку, музичних творів включених до навчальної роботи школярів. Викладач пояснював студентам важливість об'єднання складових уроку не тільки його тематикою але і способом вирішення школярами певної навчальної проблеми. За даним методом студенти розробляли сценарний план уроку, визначали послідовність вирішення учнями навчальних завдань. Таким чином, залучення студентів до навчальної роботи за даним методом сприяло оволодінню способами емоційного впливу на школярів завдяки розробці драматургії уроку музичного мистецтва.

Доречно зазначити, що вчитель музичного мистецтва залучаючи учнів до позаурочної навчальної діяльності готує їх до виступів під час проведення тематичних позаурочних заходів, шкільних концертів. Серед інших концертних номерів учні здатні представити інсценізацію пісні, уривок із дитячої опери чи мюзиклу. Ці номери передбачають колективний спів учнів, який має бути емоційно виразним. Організація вокально-хорової роботи школярів передбачає виявлення вчителем музичного мистецтва здатності емоційно впливати на них для досягнення ефективності цієї позаурочної діяльності. З цією метою нами до експериментальної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва було введено **метод «Емоційні віражі»**. Цей метод передбачає створення умов для набуття магістрантами музичного мистецтва умінь організації вокально-хорової роботи учнів у позаурочний час із використанням сучасної комп'ютерної технології Google Classroom.

Викладач організовуючи навчальну діяльність студентів факультетів мистецтв за допомогою комп'ютерів сприяє навчальній роботі з використанням можливостей комп'ютерної технології Google Classroom, де кожен студент

працюючи самостійно створює свій курс «Позаурочна діяльність учнів» і приєднує до цієї групи усіх учасників залучених до експериментальної роботи. У віконці «обрати тему» кожен студент вводить назву хорового твору призначеного для дитячого хорового колективу, а також створює фон сторінки, щоб зацікавити учнів процесом підготовки до концертного виступу.

Це передбачало залучення магістрантів музичного мистецтва до створення навчального завдання, яке потребувало використання креативного мислення, набутих фахових умінь. Скориставшись можливостями цієї технології студенти мають можливість створити педагогічний рисунок і «роздати» його учням. Позначка «гул диск» уможлиблює використання з навчальною метою даних вже збережених студентом на його гул диску. Для здійснення сугестивного впливу на учнів магістранти музичного мистецтва здійснюють пошук в You Tube необхідного відеоряду і розташовують його на сторінці свого курсу.

Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за даним методом сприяло формуванню їх культури щодо використання сучасної інформаційної техніки. Набуваючи вмінь щодо організації вокально-хорової роботи учнів студенти навчались використовувати можливості комп'ютерної технології Google Classroom і координувати інформаційний потік у процесі підготовчої роботи учнів до участі у концертному виступі в шкільному заході. Здійснюючи навчальну творчу діяльність студенти навчались здійснювати сугестивний вплив на учнів засобами звуку, анімації, відео, графіки, тексту для збагачення емоційної сфери учнів.

Магістранти музичного мистецтва під час навчальної діяльності у вищому навчальному закладі мають усвідомити необхідність емоційного впливу на учнів під час вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва. Цей вплив учителю музичного мистецтва необхідно здійснювати відповідно віковим особливостям школярів. **Методом «Творча атмосфера»** ми залучили магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи над навчальними

завданнями щодо евристичного пошуку способів емоційного впливу на школярів під час організації вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва.

Враховуючи те, що вчитель музичного мистецтва здійснює музично-педагогічну діяльність зі школярами таких вікових категорій як молодші школярі, учні середнього та старшого шкільного віку нами вирішено було розподілити магістрантів музичного мистецтва на три групи. Організація групової навчальної діяльності студентів факультетів мистецтв уможливила одночасне опрацювання навчально-творчих завдань для забезпечення їх методичним матеріалом для подальшої музично-педагогічної діяльності зі школярами.

Виходячи з цього, перша група студентів факультетів мистецтв отримала навчальне завдання щодо здійснення евристичного пошуку способів емоційного впливу на молодших школярів під час організації вокально-хорової роботи. Викладач спонукав студентів до використання образу іграшки, що може пояснити молодшим школярам значення понять, розповісти про те, як правильно виконувати співацькі дії.

З цією метою студенти мають враховувати те, що іграшки можуть бути різними, і кожна іграшка свідчить про смаки та культурний рівень суспільства. Наприклад, українська народна іграшка відображає культуру, ментальність нації. Використання української народної іграшки на уроці музичного мистецтва з поставленою навчальною метою передбачає залучення учнів до гри для висловлення учнями емоцій, вражень, почуттів. Викладач зауважує про важливість створення ігрової ситуацій, що передбачає розподіл між учнями ролей та виконання ними ігрових дій. Студенти створювали відеоматеріал із участю іграшки з використанням шкільних пісень із навчальної програми «Музичне мистецтво» для молодших школярів, а також використовували відеоматеріал із Інтернету, розробляли навчальну наочність для учнів.

Поряд із тим, друга група студентів факультетів мистецтв отримала навчальне завдання щодо здійснення евристичного пошуку способів емоційного впливу на учнів середнього шкільного віку. Викладач спонукає студентів до використання у цьому процесі контрастних шкільних пісень. Оскільки порівняння художньо-образних характеристик пісень сприяє усвідомленню учнями емоцій закладених композитором, та необхідності їх висловлення. Доцільним також поставало планування залучення школярів до участі у навчальних вправах-інсценізаціях, які побудовано на музичному матеріалі шкільних пісень.

Третя група студентів факультетів мистецтв отримала навчальне завдання щодо здійснення евристичного пошуку способів емоційного впливу на учнів старшого шкільного віку. У процесі навчальної роботи студентів факультетів мистецтв викладач спонукав їх до використання творів мистецтва таких як художнє мистецтво, фотомистецтво, кіномистецтво. Це сприяло активізації творчого мислення студентів, продукуванню ними творчих ідей, розробці навчальних вправ.

На заключному етапі навчальної роботи студентів викладач залучав їх до демонстрації навчального результату, якого досягла кожна створена група. Таким чином, включення методу «Творча атмосфера» до навчальної роботи магістрантів музичного мистецтва сприяло як розумінню необхідності емоційного впливу на учнів під час вокально-хорової роботи, а також розробленню навчально-методичного матеріалу, як необхідного для подальшої музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи.

Виходячи з того, що Е.Фром виділяв позитивну свободу особистості, яку ми розуміємо як регульовану активність під час опрацювання музичних творів, коли магістрант музичного мистецтва здійснює навчальні дії відповідно до своєї музикальності, внутрішньої природи людини, що займається мистецькою діяльністю [31].

Для підготовки магістрантів музичного мистецтва до здійснення формування художньо-естетичних вражень учнів під час вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва ми залучили їх до навчальної роботи та використали **відео метод**. «Відео метод – наочний, багатофункціональний метод навичок, який полягає у використанні відеоматеріалів і активізує наочно-чуттєве сприймання, забезпечує більш легке і міцне засвоєння знань в їх образно-понятійній цілісності та емоційній забарвленості» [31, 234]. За даним методом студенти факультетів мистецтв навчались впливати на процес формування художньо-естетичних вражень учнів під час їх залучення до вокально-хорової роботи.

Враховуючи необхідність впливу на всі чуттєві органи учнів перед студентами постало завдання використати відеоряд в якості навчального наочного засобу. Останнє можна використовувати для:

- посилення емоцій, які відповідають характеру пісні; для розширення кругозору, тобто демонстрації художнього виконання пісні дитячими вокально-хоровими колективами;

- показу неправильного виконання учнями співацьких дій; для зацікавлення учнів вокально-хоровою роботою;

- зацікавлення учнів вокально-хоровим виконавством.

З цією метою ми розподілили студентів на групи: «Емоційні фарби», «Музика для всіх», «Тільки правильно!», «Цікавинка». Учасники кожної групи отримували завдання для колективного виконання, а також викладач забезпечував їх комплектом пісень. Так учасники групи «Емоційні фарби» підбирали відеоматеріал для посилення емоційного відгуку учнів під час слухання конкретної пісні Бажано, щоб такий підбір передбачав комбінування відеоматеріалу віднайденого в мережі Інтернет. Учасники другої групи «Музика для всіх» підбираючи схожі за образно-тематичним змістом вокально-хорові

твори для ознайомлення учнів із різними формами вокально-хорового виконавства.

Навчальним завданням для учасників групи «Тільки правильно!» постало підібрати такий відеоматеріал, де діти під час співу виконують неправильні співацькі дії, наприклад, використання учнями неправильної співацької постави, неправильного звукоутворення, млява дикція, відсутність уміння щодо кантиленного співу тощо. Обов'язковим постав підбір коментарів до скомбінованого відеоматеріалу.

Учасники групи «Цікавинка» отримували навчальне завдання щодо пошуку в мережі Інтернет відеозапису з концертних виступів дитячих вокально-хорових колективів. Для зауваження учнів на характерних особливостях музичного твору студенти використовували яскраві слайди між відео фрагментами. За даним методом студенти факультету мистецтв залучались до демонстрації отриманого результату навчальної діяльності, та подальшого її групового обговорення. Такий обмін навчальним наочним матеріалом постав доповненням до методичного матеріалу для подальшого здійснення музично-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі.

Доцільно зазначити, що вчителю музичного мистецтва необхідно готувати учнів до сприйняття хорових творів формуючи їх художньо-естетичні враження. Враховуючи це, ми до експериментальної методики ввели **метод цілеспрямованого впливу на процес сприйняття учнями вокально-хорових творів**. Виходячи з того, що хорове мистецтво у XXI столітті набуває інтенсивного розвитку, і сьогодні створено багато хорових колективів, які працюють у різних стилях, викладач використовуючи групову форму навчання розподіляє студентів на декілька малих груп. Кожна створена група самостійно обирає хоровий стиль, якого буде дотримуватись під час виконання навчально-творчого завдання. Далі, учасники кожної експериментальної групи обирають

відеоматеріал, який включає хорове (вокальне) звучання творів певної форми та стилю.

Залучаючи студентів факультетів мистецтв до евристичної діяльності викладач спонукає їх до пошуку способів посилення художньо-естетичного враження від сприйняття хорового звучання. Магістранти музичного мистецтва мають усвідомити необхідність проведення учителем музичного мистецтва підготовчої роботи до формування художньо-естетичних вражень учнів на уроках музичного мистецтва.

Для охоплення студентами важливих елементів такої підготовки необхідним постає створення ментальної карти з використанням комп'ютерної технології Word Art. Однак це потребує наявності плану щодо створення ментальної карти (Додаток Ж 6), до якого студенти занотують необхідні дані, й далі розробляють навчальні завдання та вправи для школярів. Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за даним методом сприяло усвідомленню необхідності формування художньо-естетичних знань, умінь та навичок.

Навчальна робота з відеоматеріалом уможливила проведення студентами факультету мистецтв скрупульозного аналізу вокально-хорового звучання, що необхідний для пошуку способів педагогічного впливу на учнів під час сприйняття даних. Накопичення студентами факультету мистецтв візуального та слухового досвіду здійснювалось порівняно із розробкою навчально-творчих завдань і вправ для учнів, які сприятимуть їх підготовці для сприйняття хорового звучання.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості здатності до творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності на проблемно-інформаційному етапі першого етапу формувального експерименту зображено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Розподіл студентів ЕГ та ЕГ за рівнями сформованості гностично-цільового компоненту за результатами першого етапу формувального експерименту

Гностично-цільовий компонент				
Рівні	КГ (30 студентів)		ЕГ (32 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високий	6	19,2	11	34,3
Середній	11	36,3	15	46,8
Низький	13	42,9	6	18,7

Організація **третього етапу** - *комплексно-моделюючого* спрямована на формування комунікативно-конструктивного компоненту, метою якого є формування фахових знань і вмінь щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час вокально-хорового навчання. Впровадження комп'ютерних технологій до навчальної діяльності магістрантів музичного мистецтва уможливило створення сприятливого навчального простору для творчої самореалізації.

Мета цього етапу спрямована на підвищення рівня фахових знань і практичних умінь, та їх відпрацювання під час ситуативного моделювання.

Завданнями цього етапу визначено:

- залучити студентів до комплексного опрацювання даних;
- сформувати вміння щодо використання комп'ютеру в навчальній діяльності;

- розвивати вміння творчої роботи з даними.

До основних складових комплексно-моделюючого етапу доцільно віднести:

- інтерес до використання засобів мультимедіа під час здійснення навчальної роботи над хоровим твором;
- установку на значущість міжособистісного спілкування як засобу взаємозбагачення творчими ідеями, знаннями.

Способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток умінь магістрантів музичного мистецтва використовувати можливості засобів мультимедіа в процесі самостійної творчо-пошукової діяльності. На цьому етапі студенти також залучаються до активних форм навчальної роботи, що передбачають залучення їх комунікативних умінь під час художньо-інтерпретаційного оперування даними. Це передбачає залучення магістрантів музичного мистецтва до евристичного навчання і сприяє виробленню їх здатності до художньо-інтерпретаційного переосмислення вихідних даних.

Для підготовки студентів факультетів мистецтв до застосування фахових знань під час використання засобів мультимедіа ми використали **проблемний метод**. Організація навчальної діяльності магістрантів музичного мистецтва передбачала постановку викладачем навчальної проблеми, що поставала у розробці навчальних тестів для учнів шкільного віку. Ці навчальні тести мають бути спрямовані на здійснення діагностики набутих знань учнів щодо вокально-хорової роботи над шкільною піснею. Викладач залучає студентів до використання можливостей комп'ютерної технології Learning Apps. org для розробки навчальних тестів щодо правильності виконання співацьких дій під час вокально-хорової роботи над шкільною піснею на уроках музичного мистецтва і у позаурочній роботі.

У процесі цієї роботи студенти оволодівають уміннями створювати тести й експортувати їх на електронні адреси учнів для того, щоб вони відтворили,

повторили, опрацювали навчальний матеріал. Ця комп'ютерна технологія передбачає використання Blank Quiz для створення анкети чи тесту. Кожен студент виконавши навчальне завдання експортує його іншим учасникам експериментального дослідження, які заповнюють анкету чи тест, а комп'ютерна програма обробляє отримані дані, та підраховує середній бал. Отже, за допомогою даного методу викладач залучає студентів до навчальної роботи з використанням такої комп'ютерної технології як Learning Apps. Org для набуття ними вміння створювати анкети й тести щодо проведення діагностики набутих знань учнів щодо правильних співацьких дій.

Використання **методу порівняльного аналізу** передбачало стимулювання розвитку логічного мислення магістрантів музичного мистецтва. Цей метод передбачає залучення студентів до самостійного виконання навчального завдання із здійсненням ряду цілеспрямованих аналітичних дій, а також завдяки використанню можливостей сучасної інформаційної техніки. На підготовчому етапі ми запропонували студентам проаналізувати навчальну програму з дисципліни «Художня культура», щ спрямована на естетичний розвиток школярів старших класів.

Для глибокого розуміння магістрантами музичного мистецтва особливостей музичних творів, фрагменти яких пропонуються для прослуховування школярами ми залучили їх до порівняння музичних творів різних жанрів і стилів. При цьому студенти заповнюють таблицю «Порівняльна характеристика музичних творів» (Додаток Ж 7). Здійснюючи навчальну діяльність студенти використовували можливості всесвітньої мережі Інтернет. До того ж, студентам запропоновано використовувати у цьому процесі електронний навчальний посібник «Українська духовна музика», з яким студенти можуть ознайомитись та попрацювати скориставшись електронною адресою <http://ukrspiritmuznet.ua/index.html> [7]. Слід зауважити, що використання можливостей даного посібника передбачає врахування вимог до роботи з

комп'ютером, за яким магістрант музичного мистецтва буде працювати, а саме: операційна система Microsoft Windows 2000/XP/Vista/7; процесор Pentium 416 Mhz чи аналоговий Athlon; оперативна пам'ять 512 Mb (рекомендована 1024 Mb); 1,5 Tb вільного місця на жорсткому диску. Для навчальної роботи магістрантів над завданням автором на диску додаються такі допоміжні інструменти як: ПЗ Direct X 9.0 c, Adobe Flash Player, Adobe Reader, Silverlight, Quick Time. Поряд із тим, для зчитування комп'ютером інформації студенту необхідно встановити такі інтернет-браузери: Opera, Mozilla Firefox, Google Chrome. Таким чином, залучення студентів до навчальної роботи за методом порівняльного аналізу уможливило залучення їх до використання в навчальній діяльності інтелектуальних умінь, можливостей засобів мультимедіа, а також набуття досвіду здійснення підготовчої роботи до проведення уроків з учнями старших класів загальноосвітньої школи.

Підготовка магістрантів музичного мистецтва до застосування фахових знань під час використання можливостей засобів мультимедіа здійснювалось із використанням **методу комплексного використання сучасних комп'ютерних технологій**. Цей метод передбачає організацію викладачем самостійної навчальної діяльності студентів спрямованої на використання сучасних комп'ютерних технологій для набуття практичних умінь обробляти текстову, цифрову, графічну і звукову інформацію за допомогою відповідних програм і редакторів для підготовки дидактичних матеріалів (варіанти завдань, таблиці, схеми, малюнки). Така навчальна діяльність магістрантів музичного мистецтва спрямована на розробку таких типів навчальних завдань для учнів під час залучення їх до вокально-хорової роботи як:

- 1) умовно-творчі: слухання, малювання, добір складових до відомого;
- 2) навчально-творчі: спрямовані на творче вирішення навчального завдання;

3) евристичні: передбачають забезпечення учнів навчальними наочними засобами.

Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за методом комплексного використання сучасних комп'ютерних технологій сприяло їх підготовці до застосування фахових знань, а також залученню їх до творчої діяльності спрямованої на створення навчально-методичного матеріалу для вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Метод **аналізу конкретних ситуацій** передбачає залучення магістрантів музичного мистецтва до аналізу ситуацій, що виникають під час вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями загальноосвітньої школи. Групова форма навчальної діяльності уможливорює опрацювання студентами в групі конкретної ситуації на уроці музичного мистецтва, що передбачає вивчення цієї проблеми, її аналізі, прийнятті рішення з урахуванням певних обставин, а саме: шкільний вік учнів, рівень розвитку музичних здібностей учнів.

Доречно зазначити, що навчальна робота студентів за даним методом проходить за трьома етапами. Так, викладач розподіляє студентів на дві групи і забезпечує кожен групу проблемним завданням, а саме надає для вивчення конкретну ситуацію, що може виникнути під час вокально-хорової роботи на уроці музичного мистецтва. Викладач зауважує про важливість вивчення даної ситуації з різних сторін. Саме для цього студенти в кожній групі розподіляються на малі «пошукові групи», що здійснюють вивчення конкретної ситуації з психологічної та педагогічної точок зору. Кожна мала група заповнює бланк «Картка ідей» (Додаток Ж 8). До цієї картки студенти занотують всі висловлені ідеї. Далі, студенти встановлюють доцільність кожної ідеї, обґрунтовують її та розвивають.

На другому етапі навчальної роботи за даним методом студенти в кожній групі здійснюють аналіз конкретної ситуації, що отримали від викладача для опрацювання з урахуванням висунутих ідей. Останній етап навчальної роботи

студентів за даним методом передбачає прийняття рішення щодо вирішення цієї ситуації. Бажано, щоб група аргументовано представила це рішення. Далі, викладач обов'язково залучає студентів обох груп до обговорення, а також до обміну даних, якими вони в подальшій професійній діяльності можуть скористатись.

Як показує практика, музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва є ефективною у разі активної взаємодії з іншими творчими особистостями. Така взаємодія спонукає кожного учасника до виявлення свого творчого потенціалу, а також до створення нового творчого продукту. Спираючись на важливість підготовки магістрантів музичного мистецтва до включення в активні форми міжособистісного спілкування нами до експериментальної методики формування творчої самореалізації було введено метод активізації магістрантів музичного мистецтва у процесі міжособистісного спілкування. Цей метод передбачає залучення студентів до евристичної навчальної діяльності, і передбачає набуття ними комунікативно-творчих умінь.

Викладач здійснює постановку навчальної проблеми, що постає в розробці студентами навчальної наочності. Організація евристичної навчальної діяльності магістрантів музичного мистецтва передбачала використання групової форми навчальної роботи. Так, викладач розподіляючи студентів на малі групи залучає їх до взаємодії з учасниками інших груп, а також до дистанційного спілкування з творчими особистостями. Викладач зауважував, що продуктивна навчальна діяльність у малій групі залежить від налагодженого співробітництва спрямованого на досягнення навчального результату. У разі виникнення проблемної ситуації в малій групі викладач залучав усіх учасників до дискусії. Отже, використання даного методу сприяло активізації студентів під час виконання евристичних навчальних завдань, та спонукало студентів до розробки навчальної наочності для проведення вокально-хорової роботи зі школярами.

Організація вчителем музичного мистецтва позаурочної діяльності школярів передбачає одночасне підготовлення декількох концертних номерів. Підготовка магістрантів музичного мистецтва до здійснення такої діяльності потребує розвитку вмінь щодо міжособистісного спілкування, що здійснювалось за допомогою **методу рольової гри**. Цей метод сприяє розкриттю творчого потенціалу магістрантів музичного мистецтва за умов подання викладачем ситуації вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями загальноосвітньої школи. Організація навчальної діяльності магістрантів музичного мистецтва здійснювалось з використанням педагогічних технологій О.Пометун «Ажурна пилка» [29]. На підготовчому етапі викладач розподіляв студентів на три «домашні» групи. Залучаючи студентів до евристичної навчальної діяльності викладач пропонує кожній групі самостійно запланувати підготовку вокально-хорового виступу учнів. Учасники кожної «домашньої» групи визначаються з музичним твором, і самостійно розподіляють між собою ролі: «диригент», «інформатор», «режисер», «учні».

Під час підготовчого етапу студенти здійснюють:

- вивчення пісні;
- підбір відеоматеріалу, який слугуватиме відео супроводу дійства;
- розробку сценічного дійства з використанням елементів сценічного костюму, сценічних рухів.

Далі, від кожної команди обирають по одному учаснику, що увійде до «експертної» групи. Ця група переглядає концертні номери «домашніх» груп, і проводить експертну оцінку, висловлює зауваження. Учасники «домашніх» груп знову збираються разом для усунення помилки, яку було допущено. Під час представлення навчального результату капітан кожної «домашньої» групи оголошував помилку, що було допущено, а також спосіб її виправлення. Викладач залучав усіх студентів до загального обговорення. Отже, навчальна робота магістрантів музичного мистецтва за даним методом передбачала

опрацювання разом декілька музичних творів для організації позаурочної діяльності школярів. Це уможлиблювалось здійснити за короткий проміжок часу, за умов включення студентів у діяльність школярів.

Зазначимо, що магістранти музичного мистецтва під час фахового навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти мають набути вмінь щодо організації вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку у позаурочний час. Ці вміння є необхідними для того, щоб зацікавити учнів як процесом вокально-хорової роботи над піснею, так і процесом її художнього висловлення. Завданням учителя музичного мистецтва є навчити школярів передавати особливості музики через висловлення емоцій за допомогою голосу та сценічних рухів. З цією метою ми до експериментальної методики ввели **метод планування інсценізації хорових творів для учнів шкільного віку**. Проведення навчальної роботи зі студентами за даним методом передбачає використання групової навчальної роботи. На підготовчому етапі викладач пропонує кожній групі самостійно обрати хоровий твір для постановки й представлення інсценізації.

Використовуючи можливості міжнародної мережі Інтернет студенти факультету мистецтв здійснюють пошук звукозапису, відеозапису пісні, роздруковують нотний матеріал, і у разі потреби зберігають звукозапис музичного супроводу пісні. Далі, учасники кожної групи визначають завдання, і складають план навчальної роботи з учнями у позаурочний час (Додаток Ж 9). Основними моментами цього плану постають:

- вокально-хорова робота з учнями над піснею;
- постановка інсценізації;
- репетиція в костюмах з використанням екрану та відеореяду.

Відповідно до цього магістранти музичного мистецтва у кожній групі розподіляються на малі групи. Викладач зауважує про необхідність активізації учнів у процесі постановки інсценізації за допомогою використання ефективних

навчальних методів. Кожна група студентів факультету мистецтв демонструє отриманий результат навчальної діяльності.

Доречно підкреслити, що використання вчителем музичного мистецтва можливостей засобів мультимедіа під час вокально-хорової роботи сприяє як зацікавленню учнів навчальним матеріалом, так і їх активізації у цій роботі. Об'єкт представлений учням з екрану потребує пояснення та конкретизації. Під час розучування шкільної пісні вчитель музичного мистецтва демонструє учням зображення нотного запису пісні. Однак така демонстрація не сприяє формуванню вокально-хорових умінь учнів. З цією метою ми до експериментальної методики включили метод спрямування студентів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану. Виходячи з того, що студенти факультетів мистецтв під час фахового навчання мають набути:

- вміння щодо підготовки учнів до сприймання музичного твору,
- виконання пісні,
- відтворення складного ритмічного малюнку.

Для одночасного опрацювання студентами поставлених завдань, а також для спонукання їх до обміну досвідом навчальної роботи з даними було використано групову форму навчальної діяльності студентів. Відповідно до цього студентів було розподілено на три групи, учасники яких виконували певне навчальне завдання з використанням можливостей засобів мультимедіа, та мультимедійного середовища. Для виконання навчального завдання учасники трьох створених груп отримували нотний матеріал пісні, що призначена для проведення вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку.

Перша група студентів аналізувала отриманий нотний матеріал для здійснення пошуку додаткових даних, які б сприяли адекватному сприйняттю школярами шкільної пісні. Студенти склали план самостійної навчальної діяльності, розподіляли функції, створювали слайди, відшукували відповідний відеоматеріал. Учасники другої групи здійснювали пошук даних, які б сприяли

підготовці учнів до художнього виконання даної пісні, а також їх активізації у вокально-хоровій роботі. Студенти факультетів мистецтв також склали план, за яким поступово здійснювалась робота над навчальним завданням, розподіляли ролі між учасниками групи.

Навчальна робота учасників третьої групи поставала у пошуку даних для вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями над ритмічними труднощами в пісні. Для цього студенти аналізували пісню, виявляли ритмічні труднощі в пісні, підбирали методи роботи над ритмічними труднощами, навчальні форми й засоби навчання. Після цього студенти факультетів мистецтв розробляли графічні малюнки, схеми, таблиці для усвідомлення учнями сутності певних ритмічних угруповань. До того ж, студенти підбирали відеоматеріал, що містить подібні ритмічні особливості, та встановлювали порядок представлення даних учням.

Поряд із тим, викладач спонукав усіх учасників до використання прийому порівняння об'єкту взятого до навчальної роботи з відомим об'єктом. Було враховано те, що розшифровка сутності поданих даних цього відомого об'єкту потребує залучення магістрантів музичного мистецтва до використання інтелектуальних умінь та навичок. Визначені властивості відомого об'єкту переносились до об'єкту навчальної роботи магістрантів музичного мистецтва. Слід зазначити, що їх творча робота з даними поставала у модифікації отриманих даних. Розподіл цілого у відомому об'єкті на структурні складові уможливило здійснення навчальної роботи над кожним елементом з використанням прийому збагачення.

Отже, навчальна робота магістрантів музичного мистецтва над навчальними завданнями за методом спрямування студентів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану сприяла актуалізації набутих знань, розробці навчального методичного матеріалу для здійснення музично-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі.

Одним із завдань фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва до професійної діяльності постає забезпечення умов комп'ютеризованої освіти. Магістрант музичного мистецтва має знати сучасні освітні технології та вміти використовувати їх у подальшому в роботі з учнями загальноосвітньої школи. Враховуючи те, що вчитель музичного мистецтва здійснює музично-педагогічну діяльність не тільки в навчальний час, а і залучає учнів до позаурочної навчальної діяльності, де він повинен уміти представити учням шкільну пісню, зацікавити їх процесом навчальної роботи над піснею, що значною мірою залежить від здатності вчителя музичного мистецтва використовувати сучасні музичні комп'ютерні технології.

Використання сучасних музичних комп'ютерних технологій під час диригентсько-хорового навчання студентів факультетів мистецтв сприяє активізації їх навчального потенціалу під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін, а також дозволяє успішно вирішувати завдання щодо музичного розвитку, набуття студентами диригентсько-хорових умінь, розвитку їх творчих здібностей. Саме тому, використання інформаційних технологій у викладанні циклу диригентсько-хорових дисциплін на сьогодні набуває значної актуальності.

Для набуття магістрантами музичного мистецтва досвіду творчої роботи з використанням засобів мультимедіа ми до експериментальної методики включили **метод навчальної роботи з реальним об'єктом з використанням можливостей комп'ютеру**. Реальним об'єктом над яким здійснювалась навчальна творча діяльність студентів поставала шкільна пісня. Слід сказати, що навчальна робота передбачала самостійне опрацювання кожним студентом навчального завдання. Викладач забезпечував кожного студента нотним матеріалом шкільної пісні. За даним методом студенти факультетів мистецтв навчалися самостійно створювати хоріві аранжування шкільних пісень з

використанням можливостей комп'ютеру, а також використанням певних музичних комп'ютерних програм.

При цьому необхідним постало врахування особливостей шкільного віку учнів, їх голосових можливостей, кількості учнів вокального ансамблю чи шкільного хору. Викладач спонукає студентів до використання таких програм-аранжувальників як Band-In-A-Vox, Jammer Pro тощо, які за допомогою певних алгоритмів музичної композиції дозволяють творчій особистості створити аранжування музичного твору за короткий проміжок часу. Безумовно, така самостійна навчальна робота над музичним твором передбачає використання студентом факультету мистецтв фахових знань щодо особливостей голосового апарату учнів шкільного віку, їх голосових можливостей і обмежень, важливості підтримуючої функції музичного супроводу під час співу, врахування загальномузичних закономірностей, особливостей літературного тексту шкільної пісні, здійснення аранжування пісні для учнів різного шкільного віку, а також використання інтелектуальних умінь у цьому процесі, а саме:

- аналізу;
- відокремлення;
- порівняння;
- узагальнення;
- висновки.

Отже, залучення студентів факультетів мистецтв до навчальної роботи за методом навчальної роботи з реальним об'єктом з використанням можливостей комп'ютеру передбачало створення умов для самостійної навчальної діяльності з використанням комп'ютеру для навчально-творчої роботи над шкільною піснею. Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості здатності до творчої самореалізації в процесі вокально-хорової діяльності зображено у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

**Розподіл студентів ЕГ та ЕГ за рівнями сформованості
комунікативно-конструктивного компоненту за результатами першого
етапу формувального експерименту**

Комунікативно-конструктивний компонент				
Рівні	КГ (30 студентів)		ЕГ (32 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високий	4	13,2	11	34,3
Середній	12	39,6	16	50
Низький	14	46,2	5	15,6

Отже, проблемно-інформаційний та комплексно-модулюючий етапи формувального експерименту з формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі здійснення конструктивної вокально-хорової діяльності була спрямована на оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками щодо особливостей творчого оперування даними для якісного їх застосування під час вокально-хорової роботи.

Акцентуація уваги була сконцентрована на творчій самореалізації магістрантів музичного мистецтва в практичній діяльності, що передбачало відпрацювання навичок і вмінь щодо використання фахових знань у вокально-хоровій роботі з учнями загальноосвітньої школи, оволодіння навичками вирішення проблемних навчальних ситуацій зі спрямуванням учнів до музично-творчої діяльності.

4.4. Формування технологічно-проективного та творчо-орієнтованого компонентів здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності

Організація *аналітично-оцінного* етапу формувального експерименту була спрямована на формування технічно-проектного компоненту. Беручи до уваги те, що творче самовиявлення особистості пов'язане з аналізом і оцінюванням музичних творів, педагогічних ситуацій, результатів навчальної діяльності, тому завданнями цього етапу ми визначаємо:

- розвиток оцінювальних підходів під час опрацювання музичного твору;
- підвищення пріоритету творчо-рефлексивних форм навчальної роботи;
- набуття студентами вмінь щодо сучасних методів пошуку даних, обробки й інтерпретації даних;
- посилення прагнення магістрантів музичного мистецтва до інноваційного проектування вокально-хорової роботи школярів;
- спрямування магістрантів музичного мистецтва до використання мистецько-інноваційного досвіду під час планування залучення школярів до різних форм музично-творчої діяльності на уроках музичного мистецтва.

Впровадження даного етапу відбувалось з урахуванням особливостей рефлексивного навчання, що передбачає спонукання магістрантів музичного мистецтва до осмислення власних навчальних дій рівня індивідуального розвитку творчої самореалізації. Цей етап передбачає формування у магістрантів музичного мистецтва здатності до методичної творчості, що включає вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом, а також застосування певних навчальних методів під час організації музично-творчої діяльності школярів.

Проведення аналітично-оцінного етапу передбачало залучення студентів до евристичної навчальної діяльності з використанням інтерактивних навчальних форм. Вони передбачають обов'язкове включення всіх учасників навчальної діяльності до загального обговорення, де вони висловлюють свої думки, знання, демонструють набуті вміння. З метою формування вмінь щодо організації вокально-хорової роботи на даному етапі застосовувались навчальні методи, що передбачали опрацювання студентами етапів проведення вокально-хорової роботи з учнями, та використанням хорової літератури, поданням цікавих відомостей. У процесі аналізу навчального результату учасників інших груп, студенти обговорювали питання щодо зацікавлення учнів вокально-хоровою роботою, якісного колективного співу, засобів, активізації школярів під час вокально-хорової роботи.

Педагогічний вплив на процес усвідомлення магістрантами музичного мистецтва ролі організації музично-творчої діяльності учнів загальноосвітньої школи здійснювався **методом проектів**. Цей метод орієнтований на створення студентами конкретного продукту навчально-творчої діяльності. На підготовчому етапі навчальної роботи студентів викладач за допомогою методу «Асоціативний кущ» спонукав студентів до актуалізації набутих фахових знань щодо організації музично-творчої діяльності школярів. На дошці викладачем було намальовано кущ, а студенти приклеюють до нього папірці з написаними складовими процесу організації музично-творчої діяльності школярів. Це постало основою для створення студентами творчого проекту. Організація навчальної роботи студентів передбачала застосування педагогічної технології О.Пометун «Два-чотири-всі разом», що передбачає кооперативне навчання для розвитку в магістрантів музичного мистецтва вміння здійснювати колективну навчальну діяльність [29]. На підготовчому етапі викладач залучає студентів факультетів мистецтв до колективного обговорення під час якого обирається тема творчого проекту, його назва, а також визначається завдання, які необхідно

вирішити. Відповідно до кількості цих завдань створюється кількість малих груп. Кожна група отримує навчальне завдання, а викладач встановлює навчальний час для роботи груп.

На наступному етапі за даним методом групи об'єднуються а «робочі двійки», де здійснюється практичне опрацювання висунутих ідей щодо вирішення навчальних завдань. Так, студенти розподіляли функції в групі «робоча двійка» для здійснення пошуку даних, виготовлення навчальної наочності, розроблення навчальних вокально-хорових вправ, використовували можливості засобів мультимедіа та мультимедійного середовища. Далі, студенти об'єднувались в єдину групу для створення інтерактивного плакату за допомогою комп'ютерної технології Gloyster. Цей плакат унаочнював задум магістрантів музичного мистецтва щодо творчого проекту. Отже, залучення студентів до навчальної роботи методом проектів уможлиблював спонукання їх до опрацювання даних за різними навчальними формами, що вплинуло на досягнення студентами якісного навчального результату.

Актуалізуючи проблему диригентсько-хорової підготовки магістрантів музичного мистецтва до засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь, сформованість якої є кінцевим результатом проведення усього аналітично-оцінного етапу формувального експерименту, увага студентів спрямовувалась до розуміння необхідності творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва під час музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. Враховуючи те, що вчитель музичного мистецтва здійснює організацію музично-творчої діяльності школярів доцільним постало введення до експериментальної методики **частково-пошукового методу**.

Цей метод уможлиблює створення умов для прояву студентами активності під час евристичної навчальної діяльності з використанням групової форми навчальної роботи. Викладач розподіляє студентів на дві групи. Одна група має

розробити позаурочний захід, що передбачає залучення школярів до музично-творчої діяльності. Друга група має розробити комплекс навчальних вправ щодо вокально-хорової роботи зі школярами. Залучаючи студентів до евристичної навчальної діяльності викладач виступає в ролі консультанта. За умов взаємодії учасників однієї групи з іншою, перша група планує музичні твори використати у позаурочному заході, а учасники іншої групи опрацьовують ці твори та розробляють комплекс вокально-хорових вправ. Далі, студенти представляють отриманий навчальний результат, а викладач залучає їх до обговорення. Отже, використання цього методу сприяє актуалізації набутих фахових знань і умінь щодо організації музично-творчої діяльності учнів шкільного віку. Залучення студентів факультетів мистецтв до евристичної діяльності сприяє їх активізації, а також творчому самовираженню в навчанні.

Набуття студентами факультетів мистецтв умінь щодо організації музично-творчої діяльності школярів здійснювалось **методом підготовки до проведення інсценізації** з використанням українських народних пісень. Цей метод передбачав використання парної форми навчальної діяльності магістрантів музичного мистецтва. Кожна створена пара студентів мала розробити два варіанти вокально-хорової роботи з учнями на уроці музичного мистецтва.

До варіанту вокально-хорової роботи № 1 входило:

розспівування учнів;

показ і розучування української народної пісні з поясненням і подальшим аналізом;

залучення учнів до рольової гри.

До варіанту вокально-хорової роботи № 2 входило:

розспівування учнів із використанням наочних засобів навчання;

продовження роботи над українською народною піснею з використанням навчальної наочності;

залучення учнів до виготовлення масок, простих шумових інструментів (баночки, камінці, гудзики, горішки) для здійснення інсценізації української народної пісні.

При підготовці навчально-методичного забезпечення вокально-хорової роботи зі школярами учасники створених пар у навчальній роботі мали дотримуватись таких вимог: враховувати особливості шкільного віку учнів для яких розробляється навчально-методичний матеріал; уважно ставитись до літературного тексту пісні, яку взято до навчальної роботи з учнями; залучення учнів до інсценізації пісні має здійснюватись із використанням навчальних завдань, які передбачають інтерактивну взаємодію учнів.

На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом кожна створена пара демонструє навчальний результат самостійної роботи. Далі викладач залучає студентів до загального обговорення та обміну навчально-методичним матеріалом для подальшого його використання у музично-творчій діяльності.

Залучаючи магістрантів до аналітично-творчої діяльності ми використали **аналітичний метод**. Цей метод передбачає опрацювання студентами творчого навчального завдання, постановку завдань і здійснення трансформації музичного матеріалу. Навчальна робота студентів за даним методом передбачала використання викладачем групової форми. Здійснення розподілу студентів на дві групи передбачало забезпечення їх навчальним творчим завданням, що поставало у створенні комплекту «Ілюстративного матеріалу» (Додаток Ж 10) до певного семестру навчальної програми «Музичне мистецтво» для учнів загальноосвітньої школи. Необхідність створення такого навчального комплекту обумовлюється специфікою вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, коли виникає необхідність декодування шкільної пісні іншими творами музичного мистецтва.

На підготовчому етапі учасники кожної групи визначались із темою семестру, аналізували шкільний репертуар, який включено авторами. Також студенти поєднували шкільні пісні, які схожі за художньо-образним змістом, у групи. Для цього студенти опрацьовували кожен створену групу шкільних пісень (Додаток Ж 12). По черзі, учасники групи читали з листа шкільні пісні, та занотовували коротко художньо-образні характеристики пісні. Далі студенти розподіляли між собою пісні включені до списку кожної створеної групи пісень для здійснення самостійної роботи щодо підбору фрагментів музичних творів, за допомогою яких уможливилось би декодування кожної з пісень.

Отже, завдяки введенню аналітичного методу до формувальної методики уможливилось залучення студентів факультетів мистецтв до навчально-творчої роботи, що спрямована на підготовку магістрантами навченого навчального матеріалу для здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи.

Як відомо, вчитель музичного мистецтва під час здійснення музично-естетичного розвитку учнів використовує потужні можливості творів музичного мистецтва для розробки музичних вікторин, музичних квестів, проведення позаурочної навчальної діяльності з учнями загальноосвітньої школи. Однак така діяльність потребує використання вчителем музичного мистецтва вміння щодо вільного оперування музичним матеріалом. Розроблена нами методика включає модифікований метод Н.Шишкіної «**Взаємоконтроль у парах**» [35], який спрямований до набуття студентами вміння вільного оперування музичним матеріалом під час розробки навчального наочного матеріалу.

Використання парної форми навчальної роботи студентів, передбачало спонукання викладачем студентів до співробітництва, взаємодії. Викладач залучаючи магістрантів до евристичної навчальної діяльності оголошував навчальне завдання для кожної парти, що поставало у розробці навчальної наочності для проведення зі школярами. Обов'язковим поставало використання:

можливостей комп'ютеру і міжнародної мережі Інтернет; комп'ютерних технологій; комп'ютерних музичних програм; комп'ютерних музичних ігор для учнів загальноосвітньої школи. Розподіляючи між собою ролі під час самостійної навчальної роботи в парі студенти опрацьовували разом дані, розробляли навчальну наочність. Отже, цей метод сприяє залученню студентів факультетів мистецтв до свідомого пошуку даних, їх опрацювання з навчальною метою, а також до оперування музичним матеріалом.

Виходячи з того, що вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва зі школярами на уроках передбачає ознайомлення їх із хоровими творами ми до експериментальної методики ввели **метод аналогії і контрасту** (В.Остроминський, О.Рудницька). Цей метод передбачає залучення магістрантів музичного мистецтва до евристичної навчальної діяльності спрямованої до вироблення способів залучення школярів до активного слухання хорової музики. Викладач розподіляє студентів на дві групи. Перша група студентів здійснювала підбір музичних творів, які є схожими за визначеними показниками з метою формування у школярів уявлення про виражальні можливості хорового співу. Друга група студентів здійснювала підбір хорових творів, які є контрастними за стилем, жанром, музично-образними характеристиками для формування уявлення школярів про хорове мистецтво як різноманітне.

На наступному етапі навчальної роботи студентів факультетів мистецтв за даним методом викладач залучав їх до виготовлення навчальної наочності для розуміння учнями поданого звукового матеріалу для прослуховування з дотриманням принципу доступності. Далі, викладач спонукав студентів до вироблення способів залучення учнів до активного слухання хорових творів. Учасники кожної групи представляли навчальний результат спільної діяльності.

Отже, використання методу аналогії і контрасту передбачало залучення магістрантів музичного мистецтва до групової навчально-творчої діяльності спрямованої на набуття ними вміння щодо вільного оперування музичним

матеріалом. Організація евристичної навчальної діяльності студентів факультетів мистецтв передбачає залучення їх до опрацювання даних для перетворення цих даних із навчальною метою, та з урахуванням визначених навчальних завдань.

Для вироблення у магістрантів музичного мистецтва вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами нами до експериментальної методики впроваджено **метод вирішення проблемних ситуацій**. Організація навчальної діяльності студентів факультетів мистецтв передбачала використання групової форми навчання. Виходячи зі специфіки вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями загальноосвітньої школи під час якої здійснюється розвиток музичних здібностей учнів, формування співацьких умінь, забезпечується набуття учнями знань, формується їх музичний смак ми розподілили студентів на три групи.

З цією метою для учасників першої групи поставало необхідним підбирати форми та методи організації презентації нової шкільної пісні для вивчення. При цьому викладачу слід нагадати студентам про необхідність активного залучення учнів до процесу презентації, що постає в активному пошуку даних, активному слуханні. Важливим поставало використання студентами можливостей засобів мультимедіа, а також урахування тематики семестру уроку музичного мистецтва. Викладач спрямовував студентів забезпечуючи їх нотним матеріалом шкільних пісень, які школярі мають вивчити за певний семестр.

Учасники другої групи отримували навчальне завдання щодо підбору навчальних методів і форм залучення школярів до співу вокально-хорових вправ. Викладач забезпечував студентів цієї групи нотним матеріалом пісень. Слід відзначити, що всі створені групи отримували однакову кількість шкільних пісень для навчальної роботи. Учасники другої групи опрацьовували певні шкільні пісні, та розробляли вокально-хорові вправи. До того ж, необхідним для учасників даної групи поставав підбір навчальних методів і форм, які б сприяли ефективному засвоєнню учнями даних вокально-хорових вправ.

Учасників третьої групи було забезпечено навчальним завданням щодо підбору навчальних методів і форм для організації художнього виконання учнями шкільних пісень на уроках музичного мистецтва. Викладач забезпечував студентів факультетів мистецтв нотним матеріалом, і спонукав їх до використання можливостей всесвітньої мережі Інтернет і комп'ютеру. Заключний етап навчальної роботи студентів за даним методом передбачає представлення кожною групою навчального результату із подальшим обговоренням.

Отже, залучення студентів до навчальної роботи за методом вирішення проблемних ситуацій сприяло практичному застосуванню студентами музично-теоретичних і вокально-хорових знань, а також розвитку в них творчо-аналітичного мислення.

Основою ефективної творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва постає пошукова спрямованість. З цією метою ми використовували **пошуковий метод**. Цей метод, як не імітаційний, передбачає створення моделі вокально-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва з учнями загальноосвітньої школи в позаурочний час. Під час створення виїзного практичного заняття студенти враховували важливість діалогічної взаємодії зі школярами. Добір проблемного змісту позаурочного заняття зі школярами має здійснюватись з урахуванням вікових особливостей учнів, їх потреб, інтересів. Відшукуючи потрібні дані студенти не тільки збагачують свої знання, але й розвивають певні професійні вміння.

За даним методом викладач організовує самостійну роботу студентів. Кожен студент самостійно обирає пісню для опрацювання з учнями в позаурочний час. Викладач зауважує, що така самостійна робота є підготовкою до проведення виїзного практичного заняття з учнями, яких необхідно зацікавити вокально-хоровою роботою над піснею. Саме тому викладач радить студентам урізноманітнити цю роботу застосовуючи навчальні прийоми, методи й засоби,

які спрямовані на активізацію учнів, і сприяли досягненню навчального результату. Під час самостійної роботи кожен студент заповнює бланк «План виїзного практичного заняття з учнями загальноосвітньої школи» (Додаток Ж 13). Далі студенти демонструють отриманий навчальний результат, і викладач залучає їх до загального обговорення. Отже, навчальна робота студентів за даним методом уможливила створення умов для набуття вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітньої школи. Під час демонстрації кожним студентом розробленого плану решта аналізували, висували ідеї, обмінювались методичними напрацюваннями для подальшого використання в музично-педагогічній діяльності.

Подальше спрямування студентів до виявлення вміння визначати навчальні форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами уможлиблювалась **методом доведення і спростування ідеї**. Цей метод передбачає використання педагогічної технології колективно-групового навчання О. Пометун «Карусель» [29]. Викладач ставить перед студентами проблему, яка постає в підборі навчальних форм і методів вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями шкільного віку над шкільною піснею.

Використання педагогічної технології «Карусель» передбачало одночасне опрацювання двох шкільних пісень із включенням усіх учасників в активну навчальну роботу. Викладач розподіляє студентів на дві команди, й кожному команду забезпечує нотним записом шкільної пісні. У створеній групі студенти разом визначають завдання вокально-хорової роботи. Далі викладач пропонує студентам утворити два кола. Внутрішнє коло нерухоме, і студенти сидять на стільцях обличчям до іншої команди учасники якої створюють зовнішнє коло, що є рухливим. За сигналом викладача учасники розпочинають спілкування для збирання інформації. Кожного разу за сигналом викладача учасники пересуваються на один стілець вправо для обговорення ідеї з новим партнером.

Усі ідеї, які виникають у процесі роботи занотуються, а далі викладач залучає учасників команд до обговорення кожної ідеї щодо використання навчальних форм і методів у вокально-хоровій роботі над шкільною піснею. Опрацювання отриманих даних передбачало доведення учасниками команди доцільності використання отриманої ідеї, або у разі необхідності її спростування. Отже, завдяки залученню магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за даним методом уможлиблювалось формування у них більш чіткого уявлення щодо доцільності залучення навчальних форм і методів під час вокально-хорової роботи зі школярами.

Таблиця 4.6

Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості технологічно-проективного компоненту за результатами першого етапу формувального експерименту

Технологічно-проективний компонент				
Рівні	КГ (30 студентів)		ЕГ (32 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високий	5	16,5	11	34,3
Середній	12	39,6	16	50
Низький	13	42,9	5	15,6

Організація *креативно-прогностичного* етапу спрямована на формування творчо-орієнтованого компоненту. Цей етап спрямовано на розв'язання завдань творчої стратегії проектування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва.

Завданнями цього етапу визначено:

- стимуляція розвитку креативних здібностей магістрантів музичного мистецтва;
- спонукання магістрантів музичного мистецтва до виявлення оригінальності під час залучення до творчої імпровізації;
- вироблення здатності до новаторських пошуків у винаходу нових вокально-хорових вправ спрямованих на формування в учнів вокально-хорових умінь, а також розроблення музично-творчих завдань.

Креативно-прогностичний етап підготовки магістрантів музичного мистецтва до творчого самовиявлення під час вокально-хорового навчання характеризується умінням студентів інноваційно проектувати вокально-хорову діяльність із учнями шкільного віку. Це передбачало спрямування студентів до усвідомлення важливості використання набутих знань і вмінь щодо творчої самореалізації для орієнтування у перспективах застосування цього у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Під час занять на цьому етапі магістранти музичного мистецтва:

- залучаються до самостійної навчальної діяльності спрямованої до творчої самореалізації;
- зіставляють музичні явища з метою варіативного виконання навчальних завдань;
- аналізують педагогічні ситуації, що виникають під час вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями;
- вибирають відповідні інноваційні педагогічні технології;
- практично опрацьовують інноваційні педагогічні технології для творчого вирішення навчальних завдань. Крім того, на цьому етапі ми приділили особливу увагу практичним заняттям евристичного характеру із використанням творчих навчальних вправ, рольових ігор, де у процесі спонукання магістрантів

музичного мистецтва до особистісної взаємодії удосконалювались їх особистісно-професійні якості.

Зазначимо, що здійснення вчителем музичного мистецтва музично-педагогічної діяльності передбачає використання вмій щодо опрацювання даних із навчальною метою. Саме тому до експериментальної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва ми ввели **метод самостійного опрацювання даних**. Цей метод передбачає організацію викладачем самостійної навчальної діяльності студентів. Викладач оголошував студентам тему позаурочного заходу зі школярами, і кожен студент мав самостійно підібрати музичні твори для використання їх в позаурочному заході за визначеною тематикою.

У процесі цієї роботи обов'язковим поставало використання студентами можливостей таких комп'ютерних програм як: Microsoft Windows Media Player; Wavelab; Nero Wave Editor. Ці комп'ютерні програми постають звуковими редакторами, що уможливають опрацювання даних, їх поєднання, комбінування. Кожен студент використовував можливості цих звукових редакторів в залежності від визначених завдань щодо проведення позаурочного заходу. На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом викладач залучав студентів до короткого представлення навчального результату, а також до подальшого загального обговорення. Отже, завдяки використанню даного методу уможливилось залучення магістрантів музичного мистецтва до практичного використання знань і вмій у самостійній роботі щодо підготовки навчальної наочності для учнів загальноосвітньої школи.

Слід зазначити про важливість опрацювання магістрантами музичного мистецтва навчально-ігрових комп'ютерних програм призначених для здійснення музично-естетичного розвитку школярів. Кожна з розроблених програм спрямована на формування в школярів знань, а також містить яскраві малюнки, ефектну анімацію з аудіофрагментами, кросворди, ребуси, загадки,

ігри. **Методом творчого перетворення даних** уможлиблюється залучення магістрантів музичного мистецтва до самостійної роботи над певним навчально-ігровими комп'ютерними програмами. Це здійснювалось порівняно із аналізом навчальної програми «Музичне мистецтво» призначеної для музично-естетичного розвитку учнів шкільного віку. Така самостійна навчальна робота передбачає заповнення студентом бланку «Самостійна робота над опрацюванням навчально-ігрових комп'ютерних програм» (Додаток Ж 14), до якого кожен студент занотовує: назви навчально-ігрових комп'ютерних програм із якими здійснювалась самостійна робота, шкільний вік учнів, спрямування програми.

До графі «Нотатки» студенти занотовують власні умовиводи щодо доцільності застосування елементів даної навчально-ігрової програми під час вокально-хорової роботи з учнями. Результатом такої самостійної роботи магістрантів музичного мистецтва постає створення творчого продукту у вигляді «Практичного комплекту даних для вокально-хорової роботи зі школярами». Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до навчальної роботи за даним методом передбачає спонукання їх до творчого опрацювання даних зі спрямуванням на вокально-хорову роботу з учнями загальноосвітньої школи, що передбачає формування їх знань і вокально-хорових умінь. У результаті застосування суб'єктивного підходу кожен студент готує навчально-методичний матеріал, який сприятиме творчій самореалізації в подальшій музично-педагогічній діяльності.

З метою залучення магістрантів музичного мистецтва до практичного використання фахових знань і вмінь у самостійній навчальній роботі ми до експериментальної методики включили **метод «Творчий пошук»**. Цей метод передбачає залучення студентів до створення творчих завдань, які призначені для поза аудиторної самостійної роботи учнів. Порівняно із цим, кожен студент під час самостійної роботи заповнює бланк «План виконання самостійної навчальної діяльності за методом «Творчий пошук» (Додаток Ж 15), до якого занотовується

назва творчого завдання, навчальна мета й завдання, а також рекомендації вчителя щодо виконання творчого завдання.

Поряд із тим, студенти мають враховувати те, що учні виконують ці творчі завдання із виявленням різного рівня вокально-хорового розвитку. Так, на початковому рівні учні виявляють лише репродуктивне відтворення, що передбачає спів пісні в караоке, вибір одного варіанту із запропонованого тощо. На розвинутому рівні учні здатні здійснювати доповнення до творчого продукту. Під час самостійної навчальної діяльності студенти створювали предметну інтернет-сторінку за допомогою комп'ютерної технології Google classroom до якої необхідно приєднати учнів та експортувати їм розроблені самостійно певні творчі завдання. Роль учнів виконувала решта студентів, які аналізували отримані дані за допомогою мережі Інтернет. Викладач залучав студентів до загального обговорення результатів самостійної навчальної роботи. Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до здійснення самостійної навчальної роботи за даним методом уможливило спрямування до творчої навчальної діяльності, що передбачало врахування різних рівнів вокально-хорового розвитку учнів, а також використання можливостей комп'ютерної технології Google classroom.

Вважаємо, що процес творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва взаємопов'язаний із постійним розвитком їх інтелектуальних умінь. Сьогодні вчителю музичного мистецтва недостатньо володіти знаннями й вміннями з циклу вокально-хорових дисциплін, а ще постає необхідною наявність уміння опрацювання даних і їх представлення учням. З цією метою ми до експериментальної роботи ввели **метод фокальних об'єктів** (Ч.Вайтинг), за яким студенти навчаються здійснювати поширення властивостей одного об'єкта на інші. Для навчальної роботи викладач пропонує студентам попрацювати над об'єктом, що постає як фокальний. Цим об'єктом обрано шкільну пісню з навчальної програми «Музичне мистецтво» для учнів загальноосвітньої школи.

Під час обговорення студенти обирали декілька випадкових об'єктів, і склали список ознак цих об'єктів. Викладач залучав студентів до перенесення ознак на фокальний об'єкт. Студенти висловлювали ідеї щодо здійснення незвичайних поєднань, розвивали ці ідеї з використанням вільних асоціацій. Викладач спрямовуючи їх до пошуку, а також до здійснення оцінки й відбору цікавих варіантів. Унаочнення певних варіантів здійснювалось за допомогою презентацій, що передбачає розподіл навчального матеріалу на великі смислові блоки. Це включає і можливість повторення даних із навчальною метою.

Презентація за допомогою Microsoft Power Point, як мультимедійна форма уможливорює подання учням навчального матеріалу в певному порядку як систему опорних образів. Для використання динамічних елементів на слайдах викладач спрямовує студентів до використання таких програмних засобів як MySlideShow, QuickSlideShow. Для створення презентацій викладач використовує групову форму навчання, й розподіляє студентів на три групи. Перша група студентів має створити презентацію як навчальну наочність під час пояснення учителем музичного мистецтва нового матеріалу школярам. Це передбачало визначення студентами шкільного віку учнів, теми семестру, теми уроку, а також музичного матеріалу, що планувався на уроці музичного мистецтва.

Учасники другої групи створювали презентацію як навчальну наочність для закріплення учнями навчального матеріалу. Фокальним об'єктом поставала шкільна пісня для розучування під час вокально-хорової роботи. Наступна група студентів створювала презентацію для повторення учнями шкільних пісень, які раніше вивчались на уроках музичного мистецтва. У слайдах бажано спрямовувати учнів до актуалізації знань, а також сприяти активізації учнів під час повторення шкільних пісень.

Отже, використання методу фокальних об'єктів уможливлювало залучення магістрантів музичного мистецтва до творчої роботи з даними, набуття вміння

цільового створення презентації з урахуванням шкільного віку учнів, а також особливостей навчальної програми «Музичне мистецтво». Створений наочний навчальний матеріал студенти мають змогу використати у подальшій фаховій діяльності.

Як показує практика, не можна використовувати одні й ті ж прийоми та навчальні методи роботи над шкільною піснею з учнями різного віку в позаурочний час. Вчитель музичного мистецтва готуючи учнів до участі у шкільному заході може залучати їх до співу однієї і тієї ж пісні, однак ефективною ця робота постане тільки за умов застосування особистісного підходу. Це передбачає не тільки врахування психолого-фізіологічних особливостей учнів певного шкільного віку, але й рівня їх музично-естетичного розвитку.

Для набуття магістрантами музичного мистецтва вміння варіативного виконання поставлених завдань щодо вокально-хорової роботи зі школярами до експериментальної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва ввели **метод поліваріантного вирішення навчального завдання**. Цей метод передбачає залучення студентів до групової навчальної діяльності, що сприяє оперативному вирішенню навчального завдання. Викладач забезпечує усіх учасників нотним записом шкільної пісні, та розподіляє студентів на три групи. Це здійснюється для того, щоб студенти одночасно опрацювали прийоми й методи вокально-хорової роботи з учнями різного шкільного віку, а саме:

- молодшого шкільного віку;
- середнього шкільного віку;
- старшого шкільного віку.

На наступному етапі навчальної роботи студентів над шкільною піснею викладач залучав їх до порівняння отриманого результату. Для цього учасники кожної команди заповнювали бланк «Варіант виконання навчального завдання»

(Додаток Ж 16), до якого вони занотовували: номер групи, шкільний вік учнів; назву шкільної пісні; авторів; педагогічні прийоми й навчальні методи вокально-хорової роботи над шкільною піснею; навчальний наочний матеріал. Далі, викладач пропонує студентам розташувати заповнені бланки на дошці за допомогою магнітів, та залучає їх до аналізу отриманих даних і до загального обговорення. Отже, цей метод уможливив створення умов для оперативного опрацювання шкільної пісні з урахуванням можливості вокально-хорової роботи зі школярами різного шкільного віку у позаурочний час. Використовуючи набуті фахові знання і вміння студенти навчилися поліваріантному виконанню завдань, що постають перед учителем музичного мистецтва під час позаурочної діяльності з учнями загальноосвітньої школи.

Виходячи з того, що учні класу мають різні інтереси й нахили вчителю музичного мистецтва нелегко зацікавити усіх учнів класу вокально-хоровою роботою. Тому введення **методу варіативного вирішення навчального завдання** сприяє вироблення студентами декількох варіантів вирішення поставленого завдання з урахуванням навчальних умов. Так викладач ставить перед студентами навчальну проблему, й залучає студентів до групової навчальної діяльності. Спочатку, викладач повідомляє студентам навчальну проблему, що постає у складанні плану вокально-хорової роботи над шкільною піснею. Далі викладач розподіляє студентів на дві групи. Учасники цих груп доповнюють цей план таким чином, яким вирішать за потрібне. На наступному етапі навчальної роботи студентів факультету мистецтв за даним методом викладач розподіляє їх на малі групи, учасники яких більш детально обговорюють даний план і висловлюють його у вигляді ментальної карти використовуючи комп'ютерну технологію Word Art. Під час загального обговорення кожна створена група самостійно пропонує власне вирішення поставленої проблеми.

Таким чином, важливим є те, що студенти факультетів мистецтв усвідомлюють необхідність варіативного підходу вчителя музичного мистецтва до організації вокально-хорової роботи зі школярами з урахуванням їх психологічних і фізіологічних особливостей, навчальних потреб, інтересів, рівня музичного розвитку. Все це має відбиватись у розробленому плані вокально-хорової роботи.

Для спрямування магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації вельми ефективним виявився **метод навчальних дискусій**. Студенти факультету мистецтв залучались до обговорення тем: «Роль хорового співу у вихованні сучасних учнів»; «Музично-творча діяльність учителя музичного мистецтва зі школярами»; «Підбір репертуару для дитячого вокально-хорового колективу»; «Види музично-творчих завдань для учнів шкільного віку». Відбувалось залучення магістрантів музичного мистецтва до дискусій, теми яких сприяють розумінню значення інноваційних технологій, їх використання під час вокальна ефективний вплив на їх музично-естетичний розвиток – «Інноваційні педагогічні технології у вокально-хоровому вихованні учнів», «Роль засобів мультимедіа у розвитку музичних здібностей школярів». «Навчальна гра як засіб формування вокально-хорових умінь школярів».

Обговорення з магістрантами музичного мистецтва під час дискусійних питань щодо організації музично-творчої діяльності школярів, використання навчальних методів і форм для досягнення ефективного результату вокально-хорової роботи передбачало розгляд тем: «Зацікавлення учнів вокально-хоровою роботою»; «Інноваційні методи вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку».

Зазначимо, що шкільний концерт для учнів загальноосвітньої школи в усталеній формі вже не є цікавим, і вчителю музичного мистецтва готуючи учнів до концертного виступу важливо вокально-хорову роботу проводити порівняно з постановочною роботою. Це передбачає використання відеоматеріалу під час

звучання шкільної пісні, спонукання учнів до виявлення вміння щодо сценічної поведінки, робота з учнями, які виконують роль ведучих для того, щоб цікаво представити глядачам виконавців, підготувати їх до адекватного сприйняття пісні, використання ребусів, загадок, міні-вікторин тощо. Для набуття магістрантами музичного мистецтва умінь щодо організації позаурочної музично-творчої діяльності школярів ми до експериментальної методики включили **метод створення екранно-звукового видовища**. Цей метод передбачає залучення студентів до колективного опрацювання навчального завдання, що постає у плануванні, розробці й демонстрації шкільного заходу інтерактивного характеру для учнів загальноосвітньої школи. Спочатку, викладач залучає студентів до обговорення тематики шкільного заходу, кількості музичних номерів включених до цього заходу.

Активне використання цього методу передбачає залучення студентів до рольової гри. Виходячи з цього серед студентів факультету мистецтв одразу здійснюється відбір на роль «учнів-солістів», які мають зіграти фрагмент музичного твору на музичному інструменті, заспівати фрагмент шкільної пісні (3-4 учасника). Ці студенти факультету мистецтв відокремлюються для самостійної підготовки до виконання отриманого навчального завдання. Решта студентів розподіляються на сектори, а саме: «Сектор сценаристів»; «Інформаційний сектор».

Навчальне завдання кожною групою опрацьовується згідно визначеному навчальному часу. Викладач зауважує, що школярі як глядачі, під час прослуховування музичного твору мають побачити реальний образ цього об'єкта. Важливими під час планування екранно-звукового видовища постає побудова епізодів із використанням несподіванки, побудова загальної композиції. Викладач зауважує, що учнями навчальна інформація подається з екрану для того, щоб сприяти адекватному сприйняттю ними поданих

відомостей. Важливим є забезпечення ефективного екранно-звукового видовища, яке б сприяло досягненню поставленої мети уроку музичного мистецтва.

На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом здійснюється опрацювання номеру «Виступ шкільного хору». Серед студентів обирається «диригент», який проводить коротку репетицію щодо загального співу фрагменту обраної пісні для шкільного хору. Далі викладач спонукає студентів до демонстрації навчального результату, що передбачає фрагментарне представлення музичних творів. Отже, за даним методом створювались умови опрацювання студентами музично-педагогічних дій вчителя музичного мистецтва під час організації позаурочної діяльності учнів щодо участі в шкільному заході, що передбачає представлення глядачам екранно-звукового видовища.

Доцільно зазначити, що вчитель музичного мистецтва під час організації вокально-хорової роботи учнів має використовувати інноваційні педагогічні технології для досягнення поставлених завдань щодо вокально-хорового розвитку учнів. Сьогодні дослідниками розроблено достатню кількість інноваційних педагогічних технологій, і тому важливим під час фахової підготовки магістратів музичного мистецтва є навчитись вирішувати творчі завдання з використанням доцільної технології. **Методом вирішення творчих завдань** уможлиблюється залучення магістрантів музичного мистецтва до творчої навчальної діяльності з використанням інноваційних педагогічних технологій, а також комп'ютерної технології. Останнє ми обрали Online Test Pad.

Ця комп'ютерна технологія передбачає використання конструктору опитування. Викладач залучав магістрантів музичного мистецтва розробляти музичні он-лайн кросворди, а також логічно-творчі ігри, які сприяють розумінню учнями музичних понять і термінів. Отже, даний метод сприяє створенню умов для набуття магістрантами музичного мистецтва вміння щодо вирішення творчих завдань із використанням інноваційних педагогічних технологій. Результати

формувального експерименту щодо розподілу рівнів сформованості творчо-орієнтованого компоненту зображено у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7.

Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості творчо-орієнтованого компоненту за результатами формувального експерименту

Творчо-орієнтований компонент				
Рівні	КГ (30 студентів)		ЕГ (32 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високий	5	16,5	10	31,2
Середній	12	39,6	17	53,04
Низький	13	42,9	5	15,6

Здійснення аналізу отриманих результатів призвело до розподілу магістрантів музичного мистецтва на визначені рівні, що й дало змогу віднести їх до високого, середнього та низького рівнів сформованості означеного феномена. З'ясувалось, що на відміну від контрольної групи у магістрантів музичного мистецтва, яких віднесено до експериментальної групи спостерігається значне зростання фахових знань і вмінь. Це уможливило формулювання ствердження щодо ефективності впровадження методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва під час вокально-хорового навчання.

Отримані нами результати підтверджують той факт, що студенти експериментальної групи набули більш високого рівня сформованості творчої самореалізації під час вокально-хорового навчання на факультеті мистецтв

університету. Результати проведеної роботи схематично зафіксовані на рисунку 4.2.

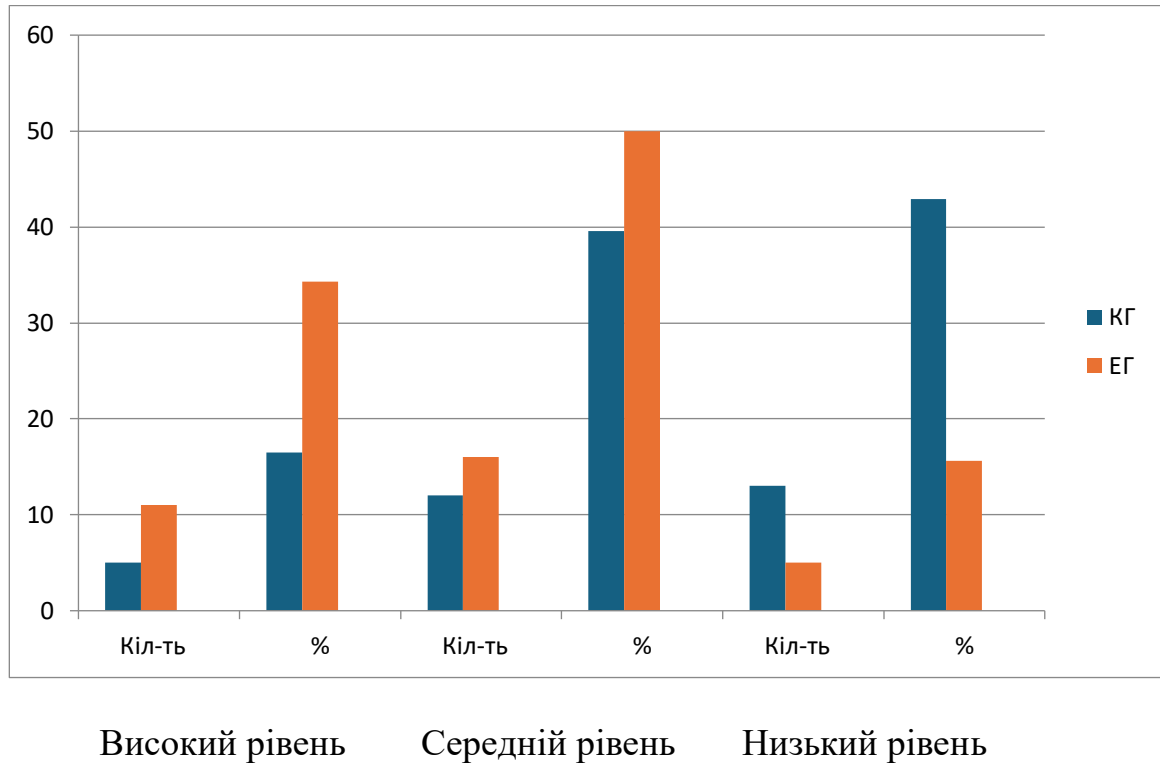


Рис. 4.2. Результативність упровадження методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва

Наприкінці проведення формувального експерименту нами був проведений прикінцевий зріз. Отримані результати проведеної експериментальної роботи надали змогу виявити позитивну динаміку у рівнях сформованості здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, що унаочнено в таблиці 4.8.

**Динаміка формування творчої самореалізації
у магістрантів музичного мистецтва КГ та ЕГ (%)**

Компоненти	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	до	післ	До	Піс	д	післ	до	післ	до	Піс	до	Піс
	я	я	ля	ля	о	я	я	я	ля	ля	ля	ля
Пізнавально-мотиваційний	16,5	16,5	15,6	37,4	33	42,9	37,5	50	49,5	39,6	46,8	12,4
Гностично-цільовий	13,2	19,2	12,5	34,3	33	36,3	37,5	46,8	52,8	42,9	50	18,7
Комунікативно-конструктивний	16,5	13,2	15,6	34,3	33	39,6	37,5	50	49,5	46,2	46,8	15,6
Технологічно-проективний	19,2	16,5	15,6	34,3	33	39,6	40,6	50	46,2	42,9	43,7	15,6
Творчо-орієнтований	16,5	16,5	18,7	31,2	33	39,6	34,3	53,0	49,5	42,9	46,8	15,6
Загальний показник	16,5	16,5	15,6	34,3	33	39,6	37,5	50	49,5	42,9	46,8	15,6

Здійснений нами порівняльний аналіз отриманих статистичних даних засвідчив, що після проведення формувального етапу експериментальної роботи високий рівень сформованості творчої самореалізації у магістрантів музичного мистецтва, яких було віднесено до експериментальної групи збільшився на 18,7 %, середній рівень збільшився на 12,5 %. При цьому низький рівень сформованості творчої самореалізації у магістрантів музичного мистецтва, яких було віднесено до експериментальної групи зменшився на 31,2 %.

Отриманні дані свідчать про те, що в результаті підвищення якості знань і вмінь у респондентів експериментальної групи відбулось їх переміщення до високого та середнього рівнів. У контрольній групі після проведення формувального експерименту відбулись незначні позитивні зміни, а саме: кількість студентів віднесених до високого рівня залишилась без змін (16,5 %), середній рівень збільшився на 6,6 %, низький рівень зменшився на 6,6 % респондентів.

Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва під час вокально-хорового навчання. Проведення цього етапу здійснено для виявлення рівнів повноти й усвідомлення магістрантами музичного мистецтва необхідності творчого самовиявлення у диригентсько-хоровому навчанні для подальшої творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності, сформованості їх практичних умінь щодо застосування інноваційних педагогічних технологій, комп'ютерних технологій у пошуково-творчій діяльності, рівня їх самостійності й активності під час вокально-хорового навчання. Порівнювались цифрові показники вхідного і підсумкового рівнів сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, що навчались у контрольній та експериментальних групах. Важливим постало встановлення відповідних змін у формуванні кожного компонентів (пізнавально-мотиваційного, гностично-цільового, комунікативно-

конструктивного, технологічно-проектного, творчо-орієнтованого) та рівнів сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Для аргументованого підтвердження того, що результати педагогічного експерименту не є випадковими, а забезпечені впровадженням розробленої методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у диригентсько-хоровому навчанні нами здійснено їх статистичну перевірку.

До проведення дослідно-експериментального дослідження було залучено 62 магістранти музичного мистецтва, з них 30 контрольна група, 32 – експериментальна. Слід зазначити, що магістранти музичного мистецтва, яких було віднесено до контрольної групи (КГ) отримували знання у звичайних навчальних умовах, і тому вони не мали можливості отримувати музично-пізнавальну інформацію збагачену експериментальними ідеями, а також інформацію про способи творчої самореалізації у диригентсько-хоровому навчанні. Поряд із тим, магістранти музичного мистецтва, яких ми віднесли до експериментальної групи (ЕГ) навчалися за розробленою автором методикою.

Експериментальна перевірка методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання як цілісного інтегративного комплексу пізнавально-мотиваційного, гностично-цільового, комунікативно-конструктивного, технічно-проектного, творчо-орієнтованого компонентів передбачала впровадження організаційно-методичних заходів, а саме:

відбір респондентів для контрольних та експериментальних груп;

окреслення етапів послідовного формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання відповідно до визначених функцій і структурних компонентів;

визначення комплексу навчальних методів, форм, засобів для кожного етапу досліджуваного феномену відповідно до певних педагогічних умов;

порівняння отриманих статистичних даних у контрольній та експериментальній групах;

узагальнення контрольних зрізів у контрольній та експериментальній групах для проведення діагностування динаміки сформованості творчої самореалізації;

оцінювання результативності впровадженої методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва як цілісного інтегративного комплексу.

Для визначення динаміки показників кожного компонента та рівнів сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, яких віднесено контрольної та експериментальної груп, нами було розроблено й проведено підсумкову контрольну роботу, що складалась із 10 завдань різного рівня складності. У результаті виконання запропонованих завдань контрольної роботи магістранти музичного мистецтва мали змогу набрати 100 балів.

Вимірювання та опрацювання даних здійснювалося за діагностичною методикою констатувального експерименту. Результати підсумкової контрольної роботи в контрольних та експериментальній групах наведено у табл. 4.9.

Таблиця 4.9.

Порівняльний розподіл студентів за отриманими балами підсумкової контрольної роботи в контрольних та експериментальних групах (формувальний стан експерименту)

Кількість балів	Шкала оцінювання		% студентів			
			КГ		ЕГ	
			студ.	%	студ.	%
1-34	незадовільно	F	0	0	0	0
35-39	незадовільно	FX	0	0	0	0

Кількість балів	Шкала оцінювання		% студентів			
			КГ		ЕГ	
			студ.	%	студ.	%
40-67	задовільно	Е	0	0	0	0
68-74	задовільно	D	13	24,518	5	9,430
75-81	Добре	С	12	22,632	16	30,176
82-89	Добре	В	3	5,658	6	11,316
90-100	Відмінно	А	2	3,772	5	9,430

За результатами експериментальної роботи в експериментальній групі нами отриманні наступні дані: 5 студентів отримали задовільно (D), 16 реципієнтів отримали добре (C), 6 осіб отримали добре (B), 5 студентів факультету мистецтв отримали відмінно (A). Опрацювання результатів експерименту та оцінка ефективності розробленої методики здійснювалась методами математичної статистики Е.Сидоренка.

Наступним завданням поставало виявити відмінності при розподілі певної ознаки в процесі порівняння двох емпіричних розподілів. Ми скористались χ^2 -критерієм Пірсона для розрахування за критерієм Пірсона для п'яти основних компонентів, що найбільш впливають на здатність студентів до творчої самореалізації: пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проектний, творчо-орієнтований компоненти.

χ^2 -критерій Пірсона

Критерій χ^2 дозволяє розв'язати поставлені задачі. Ми врахували можливість того, що вихідні дані для χ^2 -критерій Пірсона можуть бути отримані в довільній шкалі, починаючи зі шкали найменувань. На Рис. 4.3 зображено порівняльний розподіл студентів на етапах формуального експерименту у

контрольних та експериментальних групах за набраними балами підсумкового зрізової контрольної роботи.

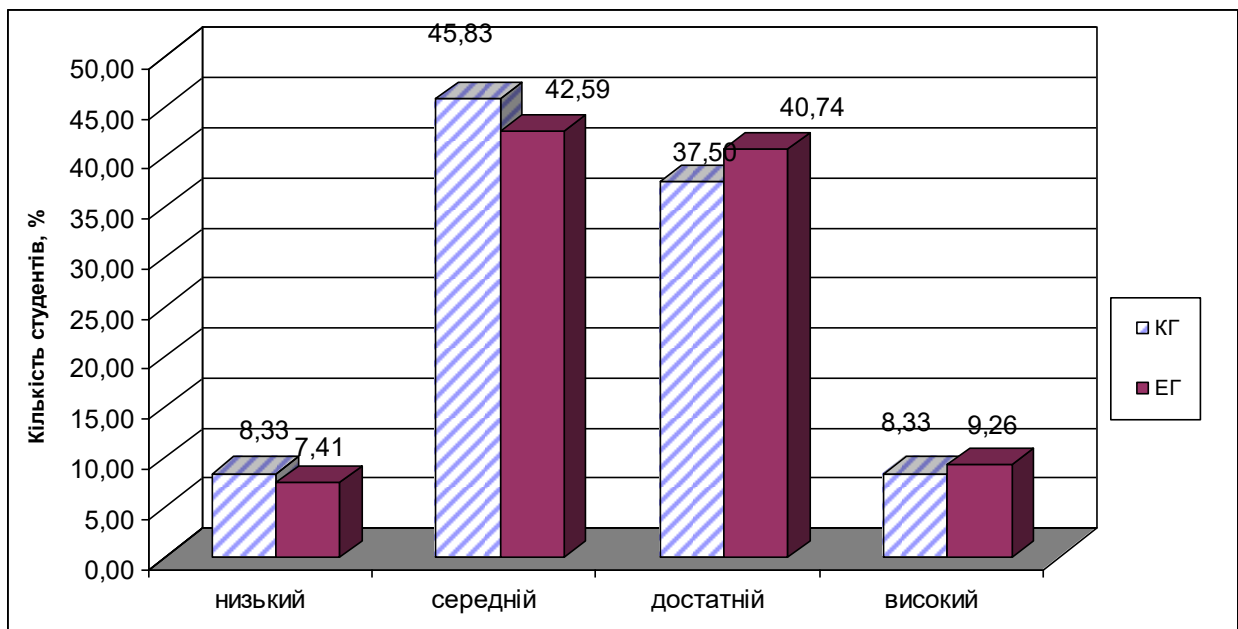


Рис. 4.3. Порівняльний розподіл студентів на етапах формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах за набраними балами підсумкового зрізової контрольної роботи

Ми враховували те, що при повному співпаданні експериментального та теоретичного розподілів величини $\chi^2=0$. Відомо, чим більше розбіжність між розподілами, тим більша величина емпіричного значення χ^2 .

Основна формула за якою відбувається розрахунок наступна:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{\text{э}} - f_m)^2}{f_m},$$

де, $f_{\text{э}}$ – емпірична частота, f_m – теоретична частота, k – кількість розрядів ознак.

Для порівняння двох емпіричних розподілів в залежності від виду представлених даних ми скористались розрахунковою формулою критерію:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^k \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i},$$

де N та M – відповідна кількість елементів в першій та другій вибірках.

Слід зазначити, що ці числа можуть бути різними чи співпадати.

Для критерію оцінка рівнів значущості визначається за числом ступенів свободи, яке позначається грецькою літерою ν і розраховується за формулою: $\nu = k - c - 1$, де k – число елементів у вибірці, c – кількість накладених незалежних умов. Ми вважаємо наші вибірки як випадкові й незалежні. Шкалою вимірювань є шкала з $C=7$ категоріями (1-34, 35-39, 40-67, 68-74, 75-81, 82-89, 90-100), накладено дві незалежні умови. Виходячи з цього, кількість ступенів свободи $\nu = C - 2 - 1 = 4$.

Нульова гіпотеза H_0 : ймовірність попадання студентів контрольної ($n_1=24$) та експериментальної вибірки ($n_2=53$) в кожну з i ($i=0, 1, \dots, 6$) категорій однакова, тобто $H_0: p_{1i}=p_{2i}$ ($i=0, 1, \dots, 6$), де p_{1i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на i балів ($i=0, 1, \dots, 6$) та p_{2i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на i балів ($i=0, 1, \dots, 6$).

Альтернативна гіпотеза H_1 : $p_{1i} \neq p_{2i}$ хоча б для однієї із C категорій.

Значення χ^2 обчислимо за формулою:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^k \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i}.$$

x_i – кількість учасників контрольної групи, які набрали i балів;

y_i –

y_i – кількість учасників експериментальної групи, які набрали i балів.

i –

Результати обчислення статистики вказаних вибірок наведені в таблицях.

Таблиця 4.9.

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп
після формувального експерименту (пізнавально-мотиваційний
компонент)**

<i>I</i>	x_i	y_i	S_{12i}
0	2	0	5618
1	2	1	2241,333
2	5	4	3173,444
3	8	12	924,8
4	4	17	1829,333
5	2	9	1100
6	1	10	3179
χ^2			14,20276

Унаочнення результатів рівнів сформованості пізнавально-мотиваційного структурного компоненту здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності уможливають виокремлення різниці за кількістю студентів контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем сформованості фахових знань, умінь і навичок, що унаочнено в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10.

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників
пізнавально-мотиваційного компоненту після формувального
експерименту**

Рівні	Пізнавально-мотиваційний компонент			
	Контрольні групи (30 студентів)		Експериментальні групи (32 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	5	16,5	12	37,4
Середній	13	42,9	16	50
Низький	12	39,6	4	12,4

У результаті проведення діагностичних зрізів, спрямованих на виявлення рівнів сформованості показників пізнавально-мотиваційного компоненту творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва було з'ясовано, що на відміну від контрольної групи, досліджувані експериментальної групи продемонстрували значні позитивні зрушення за рівнями спрямованості пізнавально-мотиваційного компоненту за кожним показником. Значно зріс рівень вираження спонукального критерію, який дозволяє виявити міру мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва спрямованості до творчої самореалізації у студентів ЕГ. Так, до високого рівня долучились ще 21,4%, що загалом склало 37,4%, середній рівень зріс на 14,8% і становив 50%, натомість кількість представників низького рівня знизилась на 36,4% - до 12,4% респондентів.

Водночас рівні показників респондентів контрольної групи теж змінились. Так на тлі зменшення респондентів низького рівня з 48,8 % до 39,6 % спостерігається незначне збільшення високого рівня з 16 % на 16,5 %. Виходячи

з отриманих даних слід зазначити, що традиційна методика, яка застосовувалась у роботі з магістрантами музичного мистецтва контрольної групи не забезпечує достатній рівень їх мотиваційної спрямованості до творчої самореалізації під час вокально-хорового навчання.

Зведення результатів діагностування показників пізнавально-мотиваційного компоненту творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, які входили до КГ і ЕГ дали змогу визначити рівні сформованості цього компоненту.

Порівняльний розподіл магістрантів музичного мистецтва після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (пізнавально-мотиваційний компонент) зображено на рис. 4.4.

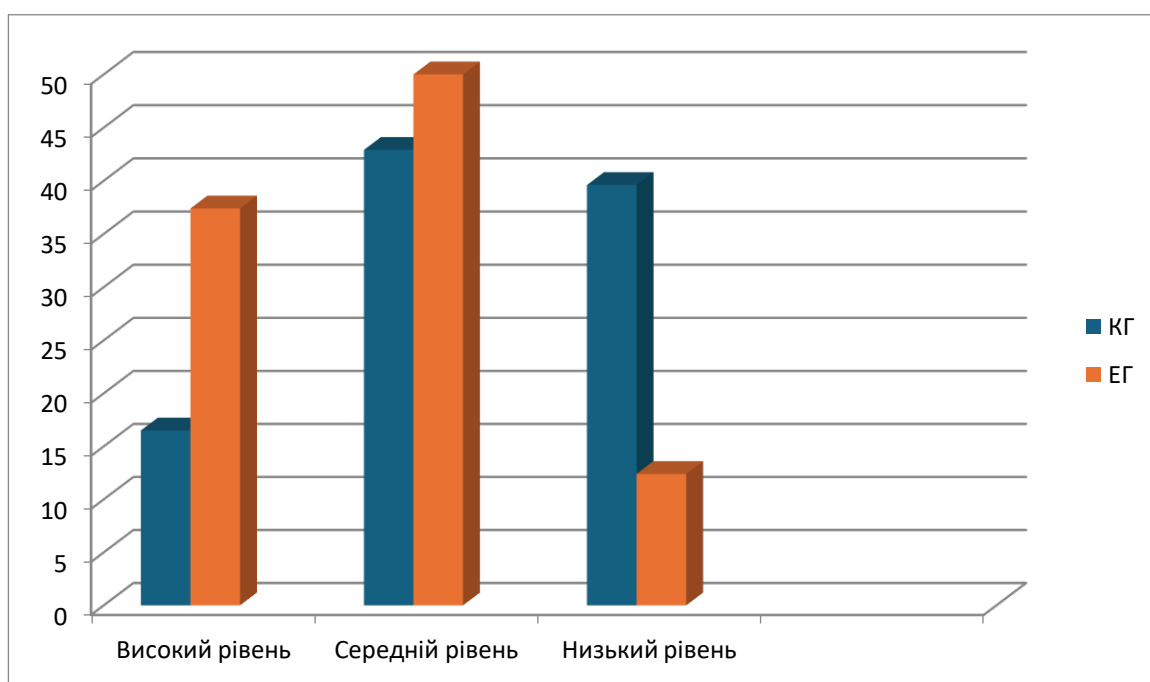


Рис. 4.4. Порівняльний розподіл магістрантів музичного мистецтва після формувального експерименту у контрольних і експериментальних групах (пізнавально-мотиваційний компонент)

Унаочнення результатів рівнів сформованості гностично-цільового компоненту демонструють різницю за кількістю магістрантів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем емоційної наповненості свідомого відношення до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Це підтверджують обчислення, що унаочнено в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11.

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп
після формувального експерименту (гностично-цільовий компонент)**

<i>i</i>	<i>x_i</i>	<i>y_i</i>	<i>S_{12i}</i>
0	1	0	2809
1	2	1	2241,333
2	6	5	3564
3	9	11	2268,45
4	3	18	3549
5	2	12	2366
6	1	6	1183
χ^2			14,13584

Проведення діагностики рівнів сформованості показників гностично-цільового компоненту КГ і ЕГ уможливило виявлення значне підвищення рівнів

прояву свідомого відношення до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Досліджуваних ЕГ із високим рівнем збільшилось на 19,3 % що складає 34,3 %, середнього збільшилось на 11,6 % й становить 46,8 %. Студентів із низьким рівнем зменшилось на 30,1 % й становить 18,7 %.

У результаті діагностики показників гностично-цільового компоненту серед студентів контрольної групи було виявлено позитивну динаміку, проте вона була незначною порівняно зі змінами які відбулись у експериментальній групі.

Таблиця 4.12.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників гностично-цільового компоненту після формувального експерименту

Рівні	Гностично-цільовий компонент			
	Контрольні групи (30 студентів)		Експериментальні групи (32 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	6	19,2	11	34,3
Середній	11	36,3	15	46,8
Низький	13	42,9	6	18,7

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (гностично-цільовий компонент) зображено на рис. 4.5.

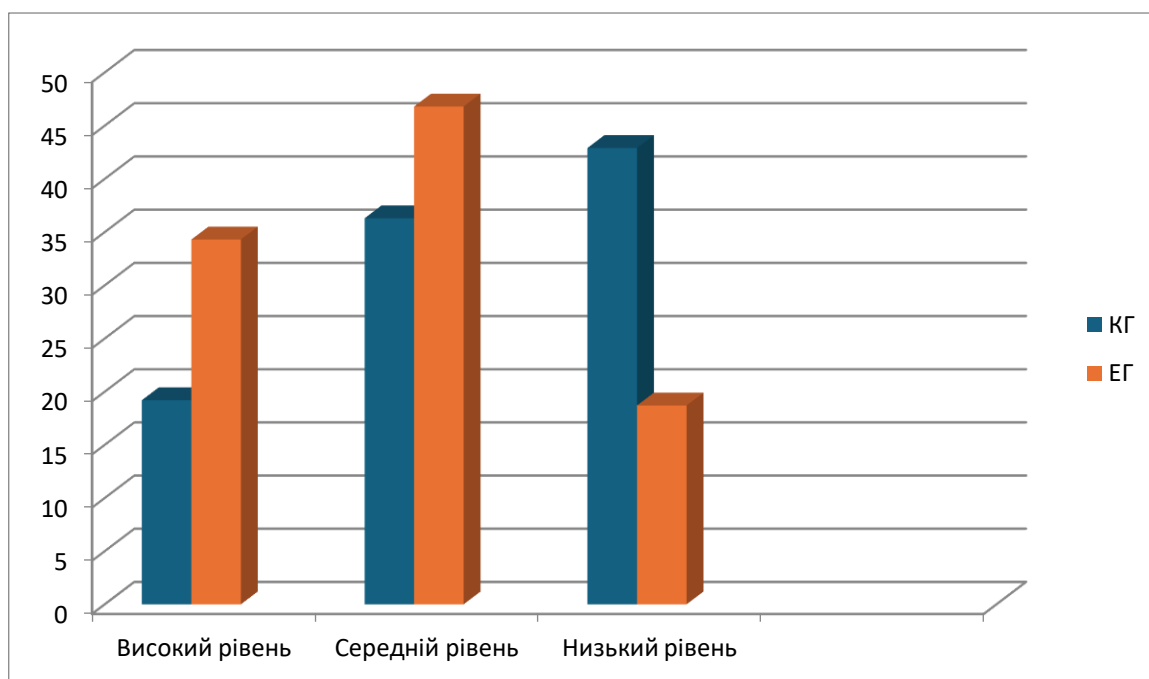


Рис. 4.5. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (гностично-цільовий компонент)

Унаочнення результатів рівнів сформованості комунікативно-конструктивного компоненту демонструють різницю за кількістю магістрантів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем сформованості знань щодо оперування даними. Це підтверджують обчислення, що унаочнено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (комунікативно-конструктивний компонент)

<i>i</i>	<i>x_i</i>	<i>y_i</i>	<i>S_{12i}</i>
0	1	0	2809
1	2	1	2241,333
2	6	5	3564
3	9	11	2268,45
4	3	18	3549
5	2	12	2366
6	1	6	1183
χ^2			14,13584

Проведення діагностики рівнів сформованості показників комунікативно-конструктивного компоненту КГ і ЕГ уможливило виявлення значне підвищення рівнів прояву сформованості знань щодо оперування даними. Досліджуваних ЕГ із високим рівнем збільшилось на 18,3% що складає 34,3%, середнього збільшилось на 14,8 % й становить 50%. Студентів із низьким рівнем зменшилось на 33,2% й становить 15,6 %.

У результаті діагностики показників комунікативно-конструктивного компоненту серед студентів контрольної групи також було виявлено незначну позитивну динаміку.

Таблиця 3.15.

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників
комунікативно-конструктивного компоненту після формувального
експерименту**

Рівні	Комунікативно-конструктивний компонент			
	Контрольні групи (30 студентів)		Експериментальні групи (32 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	4	13,2	11	34,3
Середній	12	39,6	16	50
Низький	14	46,2	5	15,6

Порівняльний розподіл студентів після формуального експерименту у контрольних та експериментальних групах (комунікативно-конструктивний компонент) зображено на рис. 4.6.

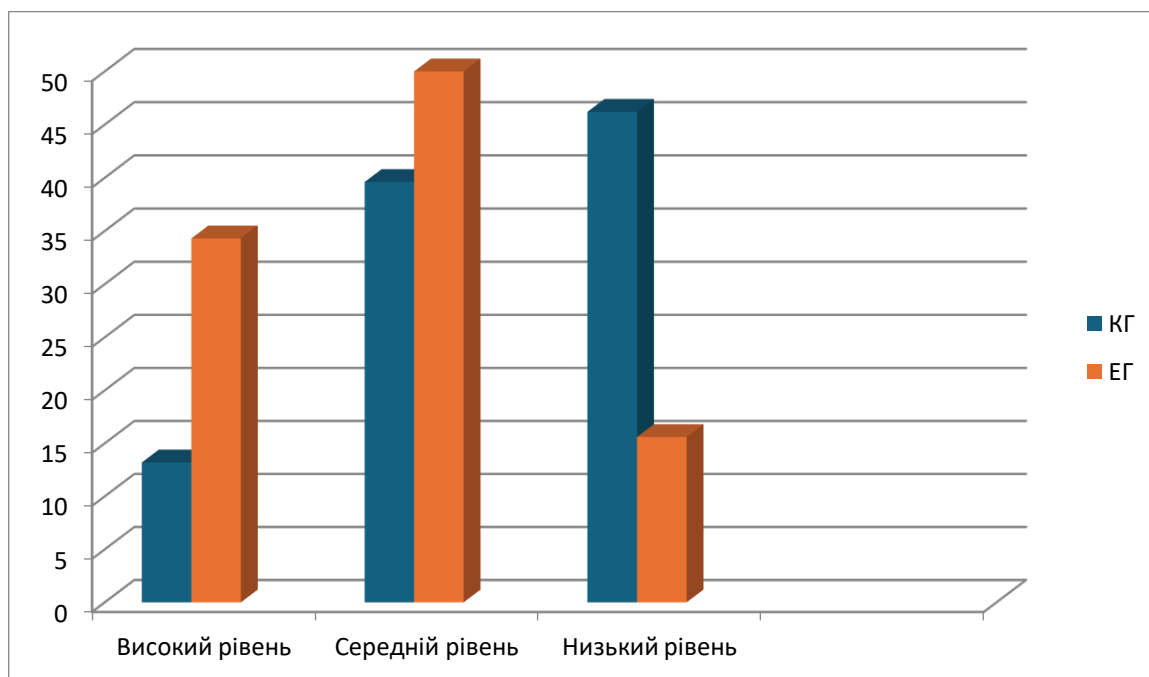


Рис. 4.6. Порівняльний розподіл студентів після формуального експерименту у контрольних та експериментальних групах (комунікативно-конструктивний компонент)

Унаочнення результатів рівнів сформованості технічно-проектного компоненту також демонструють різницю за кількістю магістрантів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем вокально-хорової підготовленості щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь. Це підтверджують обчислення, що унаочнено в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп
після формувального експерименту (технічно-проектний компонент)**

<i>I</i>	x_i	y_i	S_{I2i}
0	1	0	2809
1	2	1	2241,333
2	6	5	3564
3	9	11	2268,45
4	3	18	3549
5	2	12	2366
6	1	6	1183
χ^2			14,13584

Проведення діагностики рівнів сформованості показників технічно-проектного компоненту КГ і ЕГ уможливило виявлення значне підвищення рівнів

вокально-хорової підготовленості щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь. Досліджуваних ЕГ із високим рівнем збільшилось на 18,3% що складає 34,3%, середнього збільшилось на 12,8 % й становить 50%. Студентів із низьким рівнем зменшилось на 32,2% й становить 15,6 %.

У результаті діагностики показників технічно-проектного компоненту серед студентів контрольної групи було виявлено позитивну динаміку. Так у досліджуваних КГ із високим рівнем збільшилось на 0,5% що складає 16,5%, середнього збільшилось на 2,4% й становить 39,6%. Студентів із низьким рівнем зменшилось на 4,9% й становить 42,9 %.

Таблиця 3.14.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників технологічно-проектного компоненту після формувального експерименту

Рівні	Технологічно-проектний компонент			
	Контрольні групи (30 студентів)		Експериментальні групи (32 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	5	16,5	11	34,3
Середній	12	39,6	16	50
Низький	13	42,9	5	15,6

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (технологічно-проектний компонент) зображено на рис. 4.7.

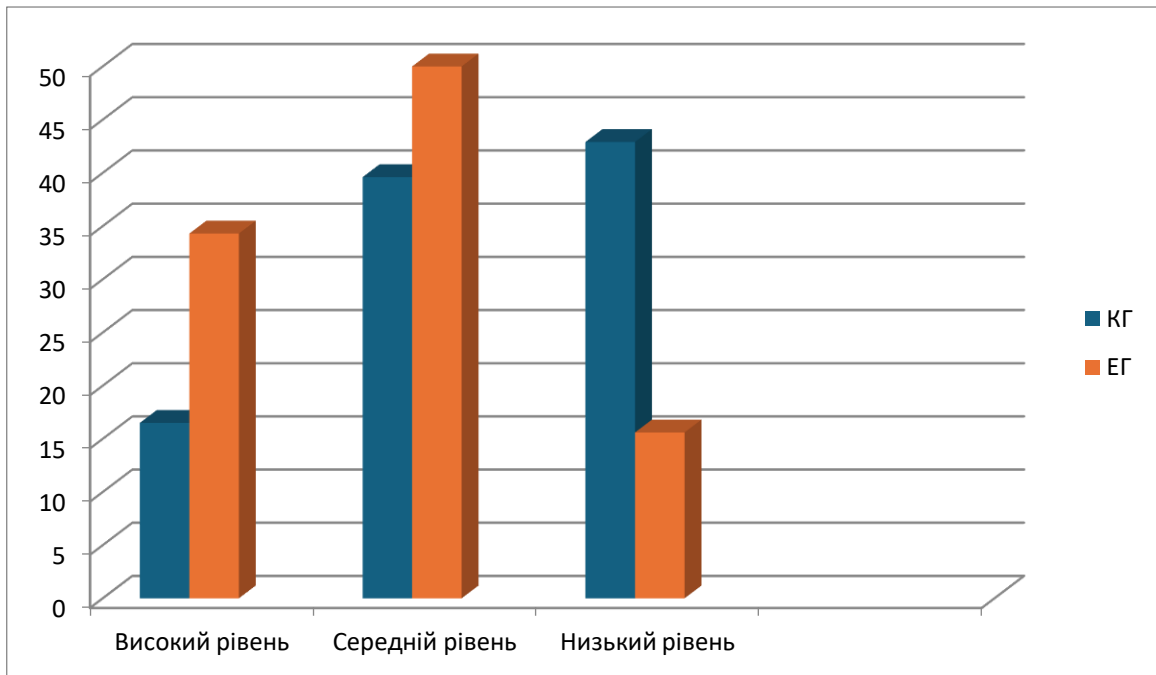


Рис. 4.7. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (технічно-проектний компонент)

У результаті статистичної обробки даних за творчо-орієнтованим компонентом здійснено обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп, що унаочнено в таблиці 4.15.

Таблиця 4.15.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (творчо-орієнтований компонент)

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	0	1	576

<i>i</i>	<i>x_i</i>	<i>y_i</i>	<i>S_{12i}</i>
1	2	1	2241,333
2	8	6	5600
3	9	10	2956,263
4	3	18	3549
5	2	12	2366
6	0	5	2880
χ^2			15,85581

Діагностика сформованості показників творчо-орієнтованого компоненту творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва здійснювалась під час проведення практичного заняття з дисципліни «Хорове диригування» із залученням учасників навчального хорового колективу, для демонстрації студентами творчих навчальних завдань розроблених самостійно. У результаті оцінювання даного виду роботи були визначені рівні сформованості здатності до самостійного та оригінального вирішення поставлених завдань, практичного використання знань і вмінь у самостійній роботі, варіативності виконання завдань, вирішення творчих завдань із використанням інноваційних педагогічних технологій.

Порівнюючи результати сформованості творчо-пошукового компоненту творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва експериментальної групи, можемо констатувати що різниця значень представників ЕГ і КГ у прояві високого рівня становить 14,7% із перевагою студентів ЕГ. До того ж, значно зросла кількість досліджуваних ЕГ що увійшли до середнього рівня, тобто на 18,84% і становить 53,04%. Водночас кількість респондентів із низьким рівнем

сформованості творчо-пошукового компоненту зменшилась на 33,2 % та становить 15,6%. Дані показники свідчать про чітко виражені зміни щодо рівнів сформованості здатності магістрантів музичного мистецтва експериментальної групи до творчої самореалізації в результаті впровадження експериментальної методики, що є відмінним від контрольної групи, студенти якої навчались за традиційною методикою. Зазначимо, що для експериментальної групи магістрантів музичного мистецтва кожне із завдань супроводжувалось: теоретичними поясненнями викладача; залученням до прослуховування більшої кількості хорових творів, спонуканням до використання інноваційних педагогічних технологій та сучасної комп'ютерної техніки, використанням елементів евристичного навчання для спрямування магістрантів до дослідницько-пошукової діяльності й творчого самовиявлення у вокально-хоровому навчанні. Результати розподілу студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості творчо-орієнтованого компоненту тільки детально представлено в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників творчо-орієнтованого компоненту після формувального експерименту

Рівні	Творчо-орієнтований компонент			
	Контрольні групи (30 студентів)		Експериментальні групи (32 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	5	16,5	10	31,2
Середній	12	39,6	17	53,04
Низький	13	42,9	5	15,6

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (творчо-орієнтований) зображено на рис. 4.8.

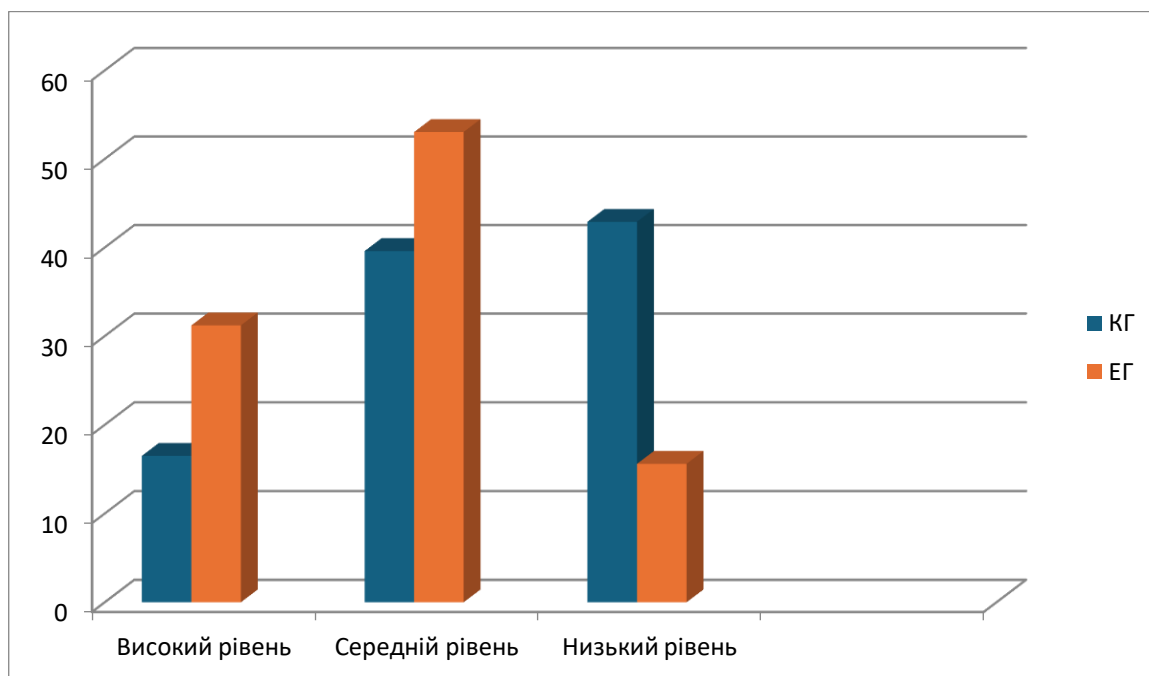


Рис. 4. 8. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (творчо-орієнтований компонент)

Здійснення організації узагальнюючого етапу експерименту передбачало проведення порівняння вихідних і підсумкових результатів, що уможливило обґрунтування щодо ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Порівняння результатів вимірювань показників пізнавально-мотиваційного, гностично-цільового, комунікативно-конструктивного, технічно-проектного, творчо-орієнтованого компонентів творчої самореалізації магістрантів експериментальної групи дало можливість виявити значну динаміку

позитивних змін за всіма рівнями [14]. Високий рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації зріс від 15,6% до 34,3%. Динаміка середнього рівня значно зросла, а саме показники зросли на 12,5% і склали 50%. Позитивний характер динаміки низького рівня був виражений суттєвим зниженням із 46,8% на початку експерименту, до 15,6% - після формувального експерименту. Результати змін у рівнях сформованості пізнавальної самостійності учнів у контрольній та експериментальних групах зображено у таблиці 4.17

Таблиця 4.17.

Порівняння динаміки формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики контрольних та експериментальних груп

Рівні	Констат. зріз		Контрольний зріз				Підсумковий Зріз			
	Студ(62)		КГ (24)		ЕГ (53)		КГ (24)		ЕГ (53)	
	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%
Низький	30	48	15	49,5	15	46,8	13	42,9	5	15,6
Середній	22	35,2	10	33	12	37,5	12	39,6	16	50
Високий	10	16	5	16,5	5	15,6	5	16,5	11	34,3

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості ступенів свободи $\nu=C-2-1=4$ визначаємо критичне значення статистики $\chi^2=9,488$.

Результати обчислення критерію χ^2 компонентів творчої самореалізації для експериментальної та контрольної вибірки після проведення формувального експерименту наведено в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18.

Значення χ^2 для основних компонентів творчої самореалізації

Компонент	χ^2	χ^2 при $\alpha = 0,05$	χ^2 при $\alpha = 0,01$
Пізнавально-мотиваційний	14,20276	9,488	13,277
Гностично-цільовий	14,13548		
Комунікативно-конструктивний	14,13548		
Технічно-проектний	14,13548		
Творчо-орієнтований	15,85581		

З таблиці видно що значення основних компонентів творчої самореалізації (пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технічно-проектний, творчо-орієнтований) попадають в зону значущості $\chi^2 > \chi_{емп}^2$ (рис. 4.9). Це є основою для відхилення нульової гіпотези.

Прийняття альтернативної гіпотези дає підстави стверджувати, що ці вибірки мають статистично значущі відмінності, тобто запропонована методика формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва під час вокально-хорового навчання постає більш ефективною, ніж

традиційна.

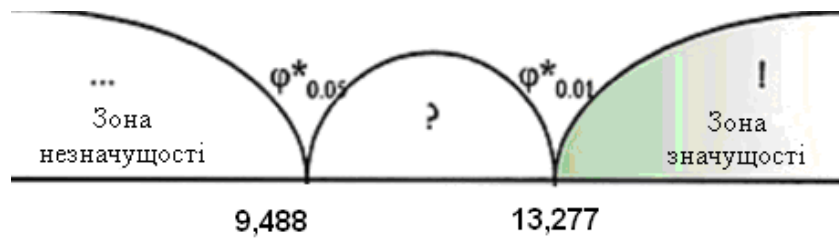


Рис. 4.9. Вісь значущості

Порівняльний аналіз вимірювань показників пізнавально-мотиваційного, гностично-цільового, комунікативно-конструктивного, технологічно-проектного, творчо-орієнтованого компонентів творчої самореалізації на початку і після проведеного експерименту свідчить, що педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу нашого дослідження. Аналіз його результатів педагогічного експерименту демонструє переконливу перевагу експериментального навчання заснованого на поетапному підході до формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва під час диригентсько-хорового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. Виявлена позитивна динаміка зросту рівнів сформованості за кожним компонентом творчої самореалізації у магістрантів експериментальної групи свідчить про доцільність упровадження методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процес вокально-хорового навчання. Це дає підстави для впровадження авторської методики у практику диригентсько-хорової підготовки магістрантів музичного мистецтва в системі вищої музично-педагогічної освіти.

Отже, контрольний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва під час диригентсько-хорового навчання. Проведення цього етапу експериментальної роботи здійснено для виявлення рівнів повноти й усвідомлення магістрантами музичного мистецтва необхідності творчого самовиявлення у диригентсько-хоровому навчанні для подальшої творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності, сформованості їх практичних умінь щодо застосування інноваційних педагогічних технологій, комп'ютерних технологій у пошуково-творчій діяльності, рівня їх самостійності й активності під час диригентсько-хорового навчання.

На цьому етапі експериментальної роботи були порівняні цифрові показники вхідного і підсумкового рівнів сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, що навчались у контрольній та експериментальних групах. Важливим постало встановлення відповідних змін у формуванні кожного компонентів (пізнавально-мотиваційного, гностично-цільового, комунікативно-конструктивного, технологічно-проективного, творчо-орієнтованого) та рівнів сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Для аргументованого підтвердження того, що результати педагогічного експерименту не є випадковими, а забезпечені впровадженням розробленої методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні було також здійснено їх статистичну перевірку.

Аналіз результатів контрольного педагогічного експерименту демонструє переконливу перевагу експериментального навчання заснованого на поетапному підході до формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва під час диригентсько-хорового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. Виявлена позитивна динаміка зросту рівнів сформованості за кожним

структурним компонентом творчої самореалізації у магістрантів експериментальної групи свідчить про доцільність упровадження методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процес вокально-хорового навчання. Це дає підстави для впровадження авторської методики у практику диригентсько-хорової підготовки магістрантів музичного мистецтва в системі вищої мистецької освіти.

Висновки до четвертого розділу

Проведення дослідно-експериментальної роботи та отримані результати розробки та проведення формувального та контрольного етапів експерименту з формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання дозволили зробити висновки.

Психолого-педагогічний експеримент проводився за певними етапами. Так, на етапі проведення експерименту особлива увага приділялася підбору умов його проведення з урахуванням суб'єктивних і об'єктивних факторів. Для встановлення вихідного рівня сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами було проведене констатувальне дослідження за розробленою діагностувальною методикою у відповідності до визначених критеріїв та їх показників. На цьому етапі дослідження використовувались методи спостереження, бесіди, евристичної бесіди, анкетування, вивчення результатів різних форм контролю навчальної успішності студентів тощо. Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити рівневі характеристики сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. За їх підсумками високий рівень було зафіксовано у 16 %, середній рівень у 35,2%, низький рівень у 48 % респондентів, що зумовило необхідність

розробки експериментальної поетапної методики формування творчої самореалізації під час диригентсько-хорової підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі. Спираючись на визначені завдання щодо проведення формувального експерименту нами були розроблені спеціальні методи роботи з магістрантами музичного мистецтва для забезпечення системності та послідовності у формуванні усіх компонентів творчої самореалізації.

На першому етапі здійснювалось формування пізнавально-мотиваційного компоненту. На цьому етапі здійснювалась актуалізація проблеми формування різноманітного спектру пізнавальних мотивів, що забезпечують сформованість власної позиції магістранта музичного мистецтва як педагога і музиканта, розширення обсягу знань щодо вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку, методики вокально-хорової роботи над хоровим твором, використання засобів мультимедіа, мультимедійного середовища, а також сучасних комп'ютерних технологій, що посилює інтерес магістрантів музичного мистецтва до сучасних явищ музичного мистецтва. На цьому етапі було введено такі навчальні методи як метод активного пошуку даних, метод «Інформаційне поле», метод евристичного пошуку, метод самостійного опрацювання хорової літератури для дітей, метод фрагментарної обробки даних, метод розширення обізнаності в галузі хорового мистецтва, метод активного соціально-психологічного навчання, метод професійно-проблемного рефлексування тощо.

Проблемно-інформаційний етап спрямовано на формування гностично-цільового компоненту. Цей етап націлений на поглиблення знань магістрантів музичного мистецтва щодо творчої самореалізації відпрацювання вмінь магістрантів музичного мистецтва щодо використання цих знань у вокально-хоровій роботі з учнями загальноосвітньої школи, оволодіння навичками вирішення проблемних навчальних ситуацій зі спрямуванням учнів до музично-творчої діяльності та її практичного застосування внаслідок упровадження таких методів, як: метод формування емоційної виразності диригування, метод

свідомого контролю над диригентськими діями, відео метод, метод «Творча атмосфера» тощо.

Впровадження на третьому, комплексно-моделюючому етапі експерименту в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики здійснювалось формування комунікативно-конструктивного компоненту, метою якого є формування фахових знань і вмінь щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час диригентсько-хорового навчання. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: метод порівняльного аналізу, метод аналізу конкретних ситуацій, метод планування інсценізації хорових творів для учнів шкільного віку, метод спрямування студентів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану тощо.

Аналітично-оцінний етап спрямовано на формування технологічно-проективного компоненту. Цей етап націлений на формування у магістрантів музичного мистецтва здатності до методичної творчості, що включає вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом, а також застосування певних навчальних методів під час організації музично-творчої діяльності школярів. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: аналітичний метод, метод «Взаємоконтроль у парах», метод аналогії і контрасту, метод вирішення проблемних ситуацій, метод доведення і спростування ідей тощо. Креативно-прогностичний етап спрямовано на формування творчо-орієнтованого компоненту творчої самореалізації, та спрямовано на розв'язання завдань творчої стратегії проектування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. На даному етапі здійснювалось впровадження таких методів як: метод фокальних об'єктів, «Творчий пошук», поліваріантного вирішення навчальних завдань, метод створення екранно-звукового видовища.

Під час контрольного експерименту нами здійснено встановлення

кількісних і якісних змін у рівнях сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Використання статистичних і математичних засобів, з їх інтерпретацією уможливило констатувати той факт, що у магістрантів музичного мистецтва експериментальної групи зафіксовано зростання високого рівня сформованості визначеного феномена, що відбулося у значно більшій мірі, ніж у магістрантів включених до контрольної групи (високий рівень: КГ 16,5 %, ЕГ 34,3 %; середній рівень: КГ 39,6 %, ЕГ 50 %; низький рівень: КГ 42,9 %, ЕГ 15,6 %), що свідчить про ефективність і дієвість використання даної методики формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання.

Перелік використаних джерел до четвертого розділу

1. Авдієвський А. Як навчити музики? А. Авдієвський, А. Болгарський, І. Гадалова. Початкова школа. 1991. № 1. С. 30-34.
2. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М., 1981. С. 15-34.
3. Вей Лімін. Діагностика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського держ. університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3 (62). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 178-182.
4. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації співацького навчання учнів. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка. Вип. 23. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 233-237.
5. Вей Лімін. Комп'ютерні технології в методиці формування творчої самореалізації магістрантів. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія

14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 27. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 121-127.

6. Вей Лімін. Рівні сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Слов'янськ: ДДПУ, 2020. Вип. 13. 263 с. С. 228-235.

7. Вей Лімін. Формування сучасної вокальної культури України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: щоквартальний наук. журнал. К.: ІДЕЯ ПРИНТ, 2018. № 4. 387 с. С. 151-155.

8. Вей Лімін. Особливості формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: Методичні рекомендації, 2 вип. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 58 с.

9. Верховинець В.М. Весняночка. К.: Музична Україна, 1989. 342 с.

10. Гаврилова Л. Г. Українська духовна музика [Електронний ресурс] : навч. посіб. з курсу «Історії української музики». Л. Гаврилова, В. Сипченко, І. Удовиченко. Слов'янськ, 2013. 196 с. Електрон. текст. дан. (1, 2 GB). 1 DVD-ROM. Систем. вимоги: CPU 2000 Mhz; 1024 Mb RAM; 1,5 Gb HDD: MS Windows XP, Vista (32/64), Windows 7 (32/64-bit).

11. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології в навчальному процесі ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип. 36. С. 7-12. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_4

12. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. А.В. Козир, В.І. Федоришин. К.: Вид-во НПУ, 2012. 263 с.

13. Козловська І. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегратології. Молодь і ринок. 2012. № 11. С. 31-35.

14. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: «Валгус», 1980. 334 с.
15. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. З педагогічної спадщини композитора. Упор. Л.О. Іванова. К.: Муз. Україна, 1989. 136 с.
16. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: [текст]; [под общ. Ред. Г. А. Балла]. М.: Смысл, 1999. – 423 с.].
17. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.: іл.
18. Пиличкаускас А. Познание музыки как воспитательная проблема. Вильнюс, 1992. 196 с.
19. Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. Минск: Современ. школа, 2007. 496 с.
20. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 1. 312 с.
21. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216с.
22. Реан А.А. Рефлексивно–перцептивний аналіз в діяльності педагога. Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-81.
23. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. К.: Освіта, 1991. 48 с.
24. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль: Навч.кн. "Богдан", 2005. 359 с.
25. Софроній З.В. Методичний аспект формування особистісної готовності учителів музичного мистецтва до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією. І Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 79-81.

26. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. – Випуск 15. Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. 492 с.

27. Тарасевич Н.М. Технологія побудови критеріально-побудованих тестів для вивчення рівня професійної готовності студентів //Вища педагогічна освіта: Наук. метод. зб. К.: Вища школа, 1994. С.51 – 55.

28. Творчість і самореалізація особи: Зб. наукових праць /Редкол. Л.Т.Левчук та інші. Київ : Либідь, 1992. 134 с.

29. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

30. Сучасний словник іншомовних слів /укл. О.Скопченко, Т.Цимбалюк. К.: Вид-во «Довіра», 2006. 789 с. (Словники України).

31. Фром Э. Бегство от свободы: [текст] пер. С англ. Г. Ф. Швейника. М.: Прогрес, 1990. 269 с.

32. Федоришин В.І. Творча самореалізація студентів інститутів мистецтв у процесі колективного музикування. Технології педагогічної освіти: Педагогічні науки. Випуск № 1.39. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. С. 340-344.

33. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. – 240 с.

34. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2014. 472 с.

35. Шишкіна Н. О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2003. 20 с.

36. Bunkelman R. Hermeneutik in Musikasthetsk und Musikpadagogik im zwanzigsten Jahrhundert (Microforma). Regensburg : Bosse, 1992. 112 p.

37. Eccles J.S. Motivation beliefs, values and goals. J. S. Eccles, A. Wigfield. *Annual Review of Psychology*. 2002. V. 53. P. 109-132.
38. Prigogine I., Stengers I. *Order out of Chaos*, University of Michigan: Bantam Books, 1984; and *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature*, Free Press, 1997.
39. Ricoer P. *Le conflit des intrpretations. Essais d'hermeneutique*. Paris, 1969.
40. Schleiermacher, Friedrich D. E. *The Hermeneutics: Outline of the 1819 Lectures*, *New Literary History*, Vol.10, No. 1, *Literary Hermeneutics* (Autumn, 1978), 2-3.
41. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. Second Edition* /Editor in-chief R. Frodeman. Associate editors J. T. Klein and R. C. S. Pasheco. Oxford University Press, 2017.
42. Walinska de Hackbeil H. *Pojecie «komunikacja» w amerykanskiej teorii komunikacji społecznej*. Uniwersytet Wroclawski, 1975.
43. Wei Liming. An innovative approach to training students of art pedagogical universities. Labunets, V. M., Topchieva, I. O., Bondarenko, A., Bondarenko, D., & Wei, L. (2021). *Linguistics and Culture Review*, 5 (S2), 619-632. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1410>
44. Hidi S. Interest, a motivational variable that combines affect and cognitive functioning. S. Hidi, K. A. Renninger, A. Krapp. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2004. P. 87-112.
45. 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.
46. Flach H., Loos E., Schwanengel S. *Das Wesentliche und Formirung der pedagogischen Meisterschaft die Forderung*. Berlin: Akademie der Information und Dokumentation, 1978. 104 s.

47. Seashor C.E. Psychology of Musik. N.-Y., 1990. 357 p.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено нове наукове обґрунтування теоретико-методологічних засад формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання. Результати проведеного дослідження підтвердили концептуальні положення дисертації, засвідчили досягнення поставленої мети і виконання завдань, а також надали підстави дійти таких висновків.

1. На основі аналізу наукової літератури проблема самореалізації особистості розглядається як здатність до самостійної регуляції власної життєдіяльності, за свідомою та власною ініціативою, сприяє втіленню своїх творчих можливостей у соціально-активній фаховій діяльності й спонукає до особистісної потреби у самовираженні, спрямованості на самопізнання і фахове самовдосконалення. Аналіз фахових компетентностей, викладений в програмах магістрантів музичного мистецтва дозволив виокремити *інтегральну* компетентність, яка забезпечує здатність розв'язувати складні завдання і проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі мистецького навчання, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій в теорії та методики музичної освіти і виконавстві. Ця компетентність також охоплює здатність до визначення та побудови особистісної траєкторії фахового розвитку магістрантів музичного мистецтва. Самореалізація особистості визначена нами як процес реалізації духовних надбань особистості, що здійснюється на репродуктивному рівні, коли студент факультету мистецтв накопичує соціальний досвід, цільові установки. Процес самореалізації неможливий без самодіяльності й самоусвідомлення, що дає йому можливість створювати нові художні образи, які реалізуються у практичній діяльності, у прагненні до конкретних дій. Саме через ціннісно-сміслову систему особистісних установок майбутнього вчителя

музичного мистецтва відбувається його залучення до процесу самореалізації нових, більш глибоких основ особистісної самосвідомості, що спонукає до цілеспрямованого пізнання та особистісного зростання.

2. Основними науковими підходами формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами виокремлені: системно-цілісний, компетентнісно-усвідомлений, інтенціонально-рефлексивний, комунікативно-технологічний, креативно-діяльнісний. Системно-цілісний підхід формування здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва є важливим із позиції методологічної основи дослідження, адже цей підхід передбачає таку стратегію проведення дослідницької роботи, модель якої у структурі самореалізації особистості поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні та музично-виконавські напрями. Компетентнісно-усвідомлений підхід охоплює систему фахових знань, умінь та навичок майбутнього фахівця, його здібності та професійно важливі особистісні якості. Інтенціонально-рефлексивний підхід передбачає свідоме розуміння змісту професійно-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Комунікативно-технологічний підхід забезпечує формування готовності магістрантів музичного мистецтва до вибору доцільних методів та прийомів організації та керівництва мистецькою діяльністю учнів, що зумовлено основною функцією музичного мистецтва, тобто «духовним спілкуванням», що характеризується особистісним рівнем творчої взаємодії в педагогічній діяльності. Креативно-діяльнісний підхід охоплює оптимальні шляхи спонукання магістрантів музичного мистецтва до оволодіння стратегіями творчої самореалізації, що є процесом суб'єктивно-творчого самовираження в практичній діяльності.

3. Провідними принциповими положеннями музично-педагогічного навчання магістрантів музичного мистецтва нами виокремлено принцип

культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, спонукання до творчого самовираження. Принцип культуровідповідності орієнтує магістрантів музичного мистецтва до організації такого культурно-освітнього простору з культурогенеруючою функцією, в якому навчально-виховний процес здійснюється адекватно до культури суспільства, країни, напрямків музичної діяльності. Принцип культуровідповідності щільно пов'язаний з принципом інтеграційності, який дозволяє вивчати різні дисципліни у взаємодії, узгоджуючи їх вивчення між собою. Адже інтеграційність є джерелом відкриття для себе нових фактів, які підтверджують чи інтенсифікують певні спостереження, висновки, посилюючи міжпредметні зв'язки, розширюючи сферу мистецької інформації. Дотримання принципу міжкультурної комунікації у процесі творчої самореалізації магістранта музичного мистецтва передбачає розгляд музичних творів як перехрестя культур із врахуванням специфічної практики цієї комунікації, що враховує поширені визнані норми та їх антиподи у політичних, моральних, релігійних, естетичних ідеях, образах, рисах представників іншої етнічної культури, менталітету, історії, фольклору. Принцип свідомості та активності виступає обов'язковою засадою творчої самореалізації, зважаючи на його пріоритетне місце у музичній педагогіці як минулого, так і сучасного. Принцип спонукання до творчого самовираження надає імпульс до актуалізації результатів навчання та самонавчання, художній поштовх для розкриття психофізичних можливостей особистості магістранта музичного мистецтва, він дозволяє здійснювати перевірку його готовності до успішного здійснення вокально-хорової роботи.

4. Проведений процесуально-функціональний аналіз проблеми творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва дозволив визначити основні функції мистецької освіти, а саме: пізнавальну, соціонічну, культурологічну, акмеологічну, ціннісну, діагностичну, творчо-спонукальну. Пізнавальна функція передбачає залучення особистості до світоглядного та морально-етичного

цілісно-образного пізнання світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності магістрантів музичного мистецтва. Ця важлива функція охоплює спонукання особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, усвідомленого ставлення до себе і до світу. Соціонічна функція охоплюючи інформаційну навколишню реальність, акцентує увагу на існуванні об'єктивних відмінностей між людьми, зумовлених типами їхнього інформаційного метаболізму, що передбачає специфічне сприйняття особистістю інформації та сприяє інформаційній взаємодії між людьми. У зв'язку з цим самореалізація особистості поєднується з її адаптацією, індивідуалізацією та інтеграцією в процесі входження людини в соціальне середовище. Культурологічна функція забезпечує подолання вузькофахових уявлень студентів, коли особистість майбутнього магістранта музичного мистецтва розглядається не лише на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим, засвоєння культурних цінностей студентами факультетів мистецтв є не лише процесом їхнього становлення як творчих особистостей, але й орієнтацією професійної діяльності на розвиток загальної та художньої культури учнів. Акмеологічна функція охоплює спрямування магістрантів музичного мистецтва до безперервного професійного розвитку протягом життя, що забезпечує: розвиток ціннісної сфери, підвищення професійного престижу, можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів, творче вдосконалення змісту та форм музичної освіти школярів, розробку методів, завдяки яким учні отримують можливість більш глибокого художнього полісуб'єктного спілкування. Ціннісна функція передбачає співвідношення зовнішніх впливів та саморегуляції магістрантів музичного мистецтва, що в світлі синергетичної парадигми представлено як складний варіативний процес. Орієнтуючись на ціннісні орієнтації, студент факультету мистецтв самостійно обирає найбільш сприятливу, суб'єктивно-оптимальну траєкторію особистісного розвитку, що й визначає шлях його творчої

самореалізації. Діагностична функція охоплює розпізнавання та вивчення істотних ознак мистецької освіченості особистості, а також форм її визначення як реалізованих цілей освіти. Адже об'єктивна оцінка знань, умінь та навичок дає змогу глибше продіагностувати і вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей магістрантів музичного мистецтва. Творчо-спонукальна функція проявляється в креативному застосуванні ціннісних музично-педагогічних та методичних ідей у конкретних навчальних ситуаціях. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до усіх проявів життєдіяльності. Виокремлені блоки концептуальної моделі, в якій фіксуються зміст музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, які мають складну психолого-педагогічну структуру, що складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів. Аналіз творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва слугував підґрунтям для розробки авторської концептуальної моделі формування означеного феномена на факультетах мистецтв університетів, яка базується на системі взаємопов'язаних блоків, а саме: *компетентнісно-оцінному, перспективно-розвивальному та акмеологічно-прогностичному.*

Творча самореалізація особистості є процесом реалізації її духовних надбань, що здійснюється на репродуктивному рівні, коли студент накопичує соціальний досвід, цільові установки щодо власної життєдіяльності. Процес самореалізації неможливий без рефлексивного самоусвідомлення, що дає особистості можливість створювати нові художньо-музичні образи, які реалізуються у практичній діяльності, у прагненні до конкретних дій. Саме через ціннісно-сміслову систему особистісних установок майбутнього фахівця відбувається його залучення до процесу самореалізації нових, більш глибоких основ особистісної самосвідомості, що спонукає до цілеспрямованого пізнання та особистісного зростання. Отже, творчу самореалізацію магістрантів музичного

мистецтва нами розглянуто як складне поліфункціональне утворення із багатоструктурними елементами, що дозволяє спрямувати особистість на ефективне здійснення професійної діяльності за рахунок переходу від чуттєвого знання до наукового, яке сприяє здатності до співтворчості на основі рефлексивних дій, цілеспрямованого самоуправління та самоідентифікації. Здатність до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, як інтегральна характеристика, охоплює самопізнання, самовираження, самоактуалізацію, самодетермінацію.

5. Визначено структуру творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, а саме: пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технологічно-проективний та творчо-орієнтований компоненти, що охоплює функціональні характеристики окремих її складових елементів, має відповідні зв'язки і відношення між ними. Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності, прагнення до впровадження художніх цінностей в учнівське середовище. Цей компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на диригентсько-хорову діяльність. Гностично-цільовий компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва включає широку ерудицію у мистецькій сфері, здатність якісного засвоєння сукупності професійних знань і вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності, що дозволяють осмислювати процес спілкування, прогнозувати оптимальні педагогічні ситуації. Комунікативно-конструктивний компонент творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва сприяє актуалізації процесів творчої взаємодії, за допомогою яких стає можливим осмислення діалогу культур, необхідного для аналізу художніх явищ різних культурно-історичних епох, стилів, жанрів. Технологічно-проективний компонент сприяє забезпеченню якості диригентсько-хорової підготовки

магістрантів музичного мистецтва щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, технічних вокальних та диригентських умінь та навичок, що забезпечує планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Творчо-орієнтований компонент спрямований на виявлення унікального творчого стилю професійної діяльності магістранта музичного мистецтва, становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної траєкторії особистісного розвитку в процесі фахово-виконавської діяльності. Критерієм пізнавально-мотиваційного компоненту нами визначена міра мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації. Критерієм гностично-цільового компонента творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва нами визначено ступінь свідомого відношення магістрантів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності. Критерієм комунікативно-конструктивного компонента нами визначена міра сформованості знань магістрантів музичного мистецтва щодо оперування даними. Критерієм технологічно-проективного компонента нами визначена ступінь диригентсько-хорової підготовки щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь. Критерієм творчо-орієнтованого компонента нами визначена міра здатності магістрантів музичного мистецтва до самостійного та оригінального вирішення поставлених завдань та окреслені їх показники. Надана якісна характеристика рівням здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, а саме: високому, середньому, низькому.

6. Педагогічними умовами формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності нами визначено: створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв

для організації оптимального інформаційного оточення. Педагогічна умова створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища передбачає такі взаємовідносини, які не лише покращують фізичне і психічне здоров'я студентів факультетів мистецтв, а й дозволяють створити творчий інтелектуально-емоційний фон, що впливає на актуалізацію творчого потенціалу магістрантів музичного мистецтва. Педагогічна умова забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації дозволяє реалізувати таку педагогічну підтримку, яка є способом організації творчої взаємодії учасників навчального процесу, заснованої на принципах гуманізму й обумовленої поєднанням професійних, поведінкових і творчих особистісних якостей магістрантів музичного мистецтва, що дозволяє реалізувати їх власний потенціал. Педагогічна умова поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення уможлиблює успішність здійснення практичної вокально-хорової роботи з учнями.

7. Спроектовано концептуальну модель формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності, яка розглянута в контексті визначених принципових положень й механізмів проектування навчального процесу, яка охопила: мету, основні завдання, наукові підходи, основні функції, структурну компонентну побудову, принципові положення дослідження, блоки концептуальної моделі, педагогічні умови, розроблену поетапну методику педагогічної роботи, методи, засоби і форми дослідницької роботи, що разом становить повний технолого-прогностичний цикл. Розроблена методика формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності охоплює наступні етапи педагогічної роботи, а саме: діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінний,

креативно-прогностичний. Діагностично-пошуковий етап спрямовує магістрантів музичного мистецтва до виявлення вміння використання креативного мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами, вміння ставити навчальну мету й завдання, що пов'язані з вокально-хоровим розвитком школярів, визначення концептуальних засад теорії та методики музичної освіти. Проблемно-інформаційний етап націлений на поглиблення знань магістрантів музичного мистецтва щодо творчої самореалізації в практичній діяльності, відпрацювання їхніх умінь щодо використання фахових знань у вокально-хоровій роботі з учнями. Метою комплексно-моделюючого етапу розробленої авторської методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення комунікативно-конструктивної вокально-хорової діяльності з учнями є формування фахових знань, умінь та навичок щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час диригентсько-хорового навчання. Аналітично-оцінний етап розробленої методики формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення технологічно-проективної діяльності націлений на формування у магістрантів музичного мистецтва здатності до методичної творчості, що включає вміння доцільно визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом. Креативно-прогностичний етап дослідно-експериментальної роботи спрямовано на формування готовності магістрантів музичного мистецтва на орієнтацію магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності, що дозволяє розв'язувати завдання побудови особистісної стратегії проектування власної творчо-самостійної діяльності.

8. Психолого-педагогічний експеримент проводився за певними етапами. Так, на етапі проведення експерименту особлива увага приділялася підбору умов його проведення з урахуванням суб'єктивних і об'єктивних факторів. Для встановлення вихідного рівня сформованості творчої самореалізації магістрантів

музичного мистецтва нами було проведене констатувальне дослідження за розробленою діагностувальною методикою у відповідності до визначених критеріїв та їх показників. На цьому етапі дослідження використовувались методи спостереження, бесіди, евристичної бесіди, анкетування, вивчення результатів різних форм контролю навчальної успішності студентів тощо. Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити рівневі характеристики сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. За їх підсумками високий рівень було зафіксовано у 16 %, середній рівень у 35,2%, низький рівень у 48 % респондентів, що зумовило необхідність розробки експериментальної поетапної методики формування творчої самореалізації під час диригентсько-хорової підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі. Спираючись на визначені завдання щодо проведення формувального експерименту нами були розроблені спеціальні методи роботи з магістрантами музичного мистецтва для забезпечення системності та послідовності у формуванні усіх компонентів творчої самореалізації.

На першому етапі було введено такі навчальні методи як метод активного пошуку даних, метод «Інформаційне поле», метод евристичного пошуку, метод самостійного опрацювання хорової літератури для дітей, метод фрагментарної обробки даних, метод розширення обізнаності в галузі вокально-хорового мистецтва, метод активного соціально-психологічного навчання, метод професійно-проблемного рефлексування тощо. На другому етапі були використані такі методи: формування емоційної виразності диригування, метод свідомого контролю над диригентськими діями, відео-метод, метод «Творча атмосфера» тощо. На третьому, комплексно-моделюючому етапі експерименту в процес фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва було впроваджено такі методи як: метод порівняльного аналізу, метод аналізу конкретних ситуацій, метод планування інсценізації хорових творів для учнів шкільного віку, метод спрямування студентів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про

об'єкт з екрану тощо. Четвертий етап здійснювався за допомогою таких методів як: аналітичний метод, метод «Взаємоконтроль у парах», метод аналогії і контрасту, метод вирішення проблемних ситуацій, метод доведення і спростування ідей тощо. Останній етап експерименту, креативно-прогностичний, забезпечувався такими методами як: метод фокальних об'єктів, «Творчий пошук», поліваріантного вирішення навчальних завдань, метод створення екранно-звукового видовища, тощо.

8. Результати педагогічного експерименту дозволили встановити кількісні та якісні зміни у рівнях сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Використання статистичних і математичних засобів, з їх інтерпретацією уможливило констатувати той факт, що у магістрантів музичного мистецтва експериментальної групи зафіксовано зростання високого рівня сформованості визначеного феномена, що відбулося у значно більшій мірі, ніж у магістрантів включених до контрольної групи (високий рівень: КГ 16, 5 %, ЕГ 34,3 %; середній рівень: КГ 39,6 %, ЕГ 50 %; низький рівень: КГ 42,9 %, ЕГ 15,6 %), що свідчить про ефективність і дієвість використання даної методики формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання.

Отримані результати можуть стати основою для подальшого осучаснення запропонованої методики з урахуванням перспектив появи в майбутньому нових за сутністю умов.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

1. Який зміст Ви вкладаєте у поняття музично-творча діяльність?
2. Навіщо залучати учнів до музично-творчої діяльності?
3. Чи створення вчителем музичного мистецтва навчальних творчих вправ для організації вокально-хорової роботи учнів потребує творчого самовиявлення?
4. Як знання вчителя музичного мистецтва щодо інноваційних педагогічних технологій може вплинути на його творчу самореалізацію у музично-педагогічній діяльності?
5. Якби Ви прийшли працювати до загальноосвітньої школи, де немає умов для проведення вокально-хорової роботи з учнями, з чого б розпочали свою діяльність?
6. Як Ви вважаєте, чи залучення учнів до евристичної навчальної діяльності під час вокально-хорової роботи над шкільною піснею передбачає творче самовиявлення вчителя музичного мистецтва?
7. Які види мистецтва охоплює музично-творча діяльність учнів?

Додаток А 1.

Анкета

1. У чому проявляється творче ставлення студента до навчальної роботи над хоровою партитурою?
2. Яким чином прослуховування одного й того ж хорового твору впливає на формування трактовки щодо виконання хорового твору?
3. Для чого необхідно здійснювати пошук диригентських засобів під час навчальної роботи над хоровою партитурою?
4. Яким чином використовуються студентом результати читання з листа хорових творів у подальшій навчальній роботі?
5. Що передбачає складання перспективного плану роботи з хоровим колективом?
6. Яким чином здійснюється самостійна навчальна діяльність студента над розвитком артистизму?
7. Що являє собою пошук студента власного виконавського стилю?
8. Що передбачає творча робота диригента над літературним текстом хорового твору?

Додаток А 2.

Анкета

1. Які сонористичні прийоми використовуються співаками у виконанні хорових творів?
2. Яким чином використовуються засоби мультимедіа під час проведення сучасних концертних заходів, де приймають участь вокально-хорові колективи?
3. З якою метою хоровий диригент використовує засоби мультимедіа для проведення репетицій із хоровим колективом?
4. Яким чином хоровий диригент залучає співаків хору до інтерактивної взаємодії?
5. З якою метою хоровий диригент використовує можливості міжнародної мережі Інтернет?
6. Чи доцільно залучати хорових співаків до пошуку відповідного хорового звучання?
7. Чи залучення хорових співаків до виконання сценічних рухів впливає на художнє висловлення хорового твору?

Додаток А 3.

Анкета

1. Як Ви вважаєте, яким чином результати творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва позитивно впливають на школярів?
2. Які засоби може застосувати вчитель музичного мистецтва під час творчої самореалізації?
3. Яким чином учитель музичного мистецтва працюючи зі школярами може сам творчо самореалізуватись?
4. Чи сприяють засоби мультимедіа творчій самореалізації вчителя музичного мистецтва?
5. Які музичні комп'ютерні програми Вам відомі, що сприяють музично-естетичному розвитку учнів?
6. З якими музичними комп'ютерними програмами Ви працювали особисто?
7. Як Ви вважаєте, чи здатні Ви творчо самореалізуватись у музично-педагогічній діяльності?

Додаток А 4.

Анкета

1. Яким чином учитель музичного мистецтва має можливість творчо самореалізовуватись під час музично-педагогічної діяльності?
2. Як Ви вважаєте, яким чином результати творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва позитивно впливають на школярів?
3. Які засоби може застосувати вчитель музичного мистецтва під час творчої самореалізації?
4. Яким чином учитель музичного мистецтва працюючи зі школярами може творчо самореалізуватись?
5. Чи сприяють засоби мультимедіа творчій самореалізації вчителя музичного мистецтва?
6. Які музичні комп'ютерні програми Вам відомі, що сприяють музично-естетичному розвитку учнів?
7. З якими музичними комп'ютерними програмами Ви працювали особисто?
8. Як Ви вважаєте, чи здатні Ви творчо самореалізуватись у музично-педагогічній діяльності?

Додаток А 5.

Анкета

1. Як Ви розумієте поняття «музично-творча діяльність учнів»?
2. Як відбувається процес підготовки вчителя до музично-творчої роботи з учнями?
3. До яких видів музично-творчої діяльності вчитель музичного мистецтва може залучити учнів?
4. Яким чином учитель музичного мистецтва може використати електронні музичні інструменти під час музично-творчої діяльності з учнями?
5. Чи необхідно залучати учнів до творчої взаємодії під час музично-творчої діяльності?
6. До яких форм навчальної діяльності можна залучити школярів під час музично-творчої діяльності?
7. Яким чином учитель музичного мистецтва може мотивувати школярів до творчого самовиявлення?
8. Як здійснюється музично-творчий розвиток учнів на уроках музичного мистецтва?

Додаток Б

Звукове тестування

1. Уважно прослухайте хоровий твір та зазначте, до якої опери його включено композитором.
2. Прослухайте декілька фрагментів хорових творів і визначте спільні риси.
3. Представлені фрагменти хорових творів написано одним хоровим композитором. Вкажіть прізвище цього композитора.
4. Надані хорові твори являють собою хорові мініатюри. Вкажіть прізвища композиторів, які ще працювали в жанрі «хорова мініатюра».
5. Після прослуховування даного хорового твору вкажіть прізвища композитора, й стиль у якому викладено даний твір.
6. Проаналізуйте п'ять хорових творів. Визначте музичний стиль і музичну форму кожного хорового твору:

Декілька разів прослухайте представлені хорові твори.

--	--	--	--	--

7. Надайте відповідь на запитання й поставте відповідну позначку там, де вважаєте за необхідне:

Цей музичний твір містить рухливу динаміку.

Даний хоровий твір закінчується звучанням VI ступеню.

Композитором використано фактуру імітаційної поліфонії.

Музичний твір викладено у двочастинній формі.

Виконання даного музичного твору передбачає *divisi* чоловічих голосах.

Додаток Б 1.**Звукове тестування**

1. Прослухайте уважно подані фрагменти пісень, і зазначте, з якою навчальною метою вчитель музичного мистецтва може використати ці фрагменти під час музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи?
2. Проаналізуйте нотний матеріал шкільної пісні. Прослухайте фрагменти шкільних пісень, і зазначте, які з цих фрагментів відповідають стилістиці викладання пісні, нотний матеріал якої Вами проаналізовано.
3. Приготуйтеся до здійснення слухового аналізу декількох пісень написаних для учнів шкільного віку. З'ясуйте, які ритмічні труднощі для виконання містить кожна пісня та запишіть їх. Розробіть короткі вокально-хорові вправи для опрацювання певних ритмічних угруповань із учнями.
4. Прослуховуючи кожен музичний твір для дитячого хорового колективу. З'ясуйте те, в якій музичній формі його викладено. Запишіть.
5. Прослухайте декілька разів поданий музичний твір для дитячого хорового колективу і запишіть, які вокально-хорові труднощі містить кожна хорова партія.
6. Поданий музичний твір містить літературний текст містить літературний текст англійською мовою. Пропонуємо декілька разів прослухати і записати план вокально-хорової роботи над даним музичним твором.
7. Прослухайте один і той же музичний твір у виконанні різних вокально-хорових колективів. У кожному звукозаписі визначте позитивні моменти, які Ви б використали у вокально-хоровій роботі з учнями.

8. Для прослуховування Вас забезпечено чотирма блоками. Прослухайте музичні фрагменти в кожному блоці, та визначте музичний стиль у якому викладено дані музичні твори.

Додаток В

Тест

Прослуховування школярами музичних творів впливає на:

- а) набуття слухового досвіду;
- б) ознайомлення з музичними творами;
- в) урізноманітнення уроку музичного мистецтва.

Приводячи школярів до концертної зали вчитель музичного мистецтва:

- а) слідкує за дисципліною під час звучання музичних творів;
- б) попередньо готує школярів до адекватного сприймання музики;
- в) роздає учням навчальні завдання.

Набуття студентом шкільного репертуару передбачає:

- а) читання музичних творів з листа;
- б) прослуховування музичних творів написаних для дитячого хорового колективу;
- в) відбір музичних творів у результаті їх опрацювання.

Залучення уваги школярів під час вокально-хорової роботи здійснюється:

- а) для правильного виконання музичних штрихів під час співу;
- б) з метою художнього висловлення змісту шкільної пісні;
- в) для розуміння літературного тексту шкільної пісні.

Включення до вокально-хорової роботи відомих естрадних пісень передбачає:

- а) адаптацію пісні до виконання учнями;
- б) урізноманітнення вокально-хорової роботи;
- в) залучення школярів до аналізу музичних творів.

Демонстрація вчителем музичного мистецтва правильного співу мелодійної лінії шкільної пісні передбачає:

- а) правильне відтворення мелодійної лінії;

- б) використання артистичних здібностей і вокальних умінь;
- в) цілісне виконання шкільної пісні.

Представлення вчителем музичного мистецтва учням нового твору передбачає:

- а) художнє виконання музичного твору на музичному інструменті;
- б) правильне відтворення музичного тексту;
- в) залучення учнів до виконання незнайомої шкільної пісні.

Залучення школярів до виготовлення навчальної наочності здійснюється вчителем музичного мистецтва для:

- а) зацікавлення учнів процесом виготовлення навчальної наочності;
- б) закріплення знань щодо співацьких дій;
- в) залучення учнів до оволодіння вмінням послідовного виконання навчальних дій.

Використання екрану для демонстрації відеоряду здійснюється вчителем музичного мистецтва з метою:

- а) урізноманітнення вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва;
- б) зосередження уваги учнів на повідомленні відомостей;
- в) впливу на емоційну сферу учнів для правильного виконання учнями співацьких дій.

Демонстрація учням творів мистецтва здійснюється з використанням можливостей засобів мультимедіа та мультимедійного середовища для:

- а) ознайомлення учнів із певними творами мистецтва;
 - б) створення умов для багатоканального впливу на учнів;
- прищеплення учням естетичного смаку.

Наочні засоби навчання використовуються під час сприйняття учнями музичного твору для:

- а) свідомого розуміння учнями особливостей музичного твору;

- б) залучення їх до навчальної роботи з навчальною наочністю;
- в) порівняння співацької та слухацької діяльності.

Тест Холла

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про характерні особливості музики.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти музичні явища, життєві явища.
3. Я спокійний, коли цілеспрямоване керування з боку викладача.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до навчальних завдань.
6. Коли необхідно для навчальної роботи над музичним твором, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом.
7. Я слідкую за тим, які емоції я висловлюю під час навчальної роботи над музичним твором.
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями для здійснення навчальної роботи.
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

-
11. Я чуйний до емоційних потреб інших.
-
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
-
13. Я можу заставити себе висловлювати ті емоції, які відповідають музиці.
-
14. Я намагаюсь підходити до навчальних проблем творчо.
-
15. Я адекватно реагую на настрій музики.
-
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
-
17. Коли необхідно для здійснення навчального завдання, я здатен звертаюся до своїх негативних почуттів і використати набутий емоційний досвід у навчальних цілях.
-
18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.
-
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми»
-
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не виявлені відкрито.
-
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
-
22. Я можу легко забути про свої особисті проблеми, коли здійснюю навчальну роботу над музичним твором.
-
23. Я вмію аналізувати літературний текст музичного твору, та спів ставляти отримані емоції з музикою.

24. Коли я дирижую музичний твір.

25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще висловлюють емоції закладені композитором у музичному творі.

26. Я здатний емоційно диригувати.

27. Я маю достатній життєвий досвід, щоб усвідомлювати характерні особливості музичних образів у музичних творах.

28. Я добре відчуваю зміни в музиці слідкуючи за музичною думкою.

29. Я використовую отримані емоції під час сприйняття музичного твору для досягнення навчальних цілей.

30. Я можу легко відсторонюватися від життєвих подій, коли сприймаю музику.

Обробка й інтерпретація результатів.

Шкала «емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «самотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Додаток В 3.

Музичний тест

Хоровий твір	колір /кольори	Дуже сподобалось «++»		Сподобалось «+»	Не сподобалось «=»
Дж. Леннон, П.Маккартні <u>«Because»</u>					
Ф. Шуберт <u>хор з кантати</u> <u>"Stabat Mater"</u>					
Е. Морриконе <u>«Гобой</u> <u>Габриэля» з</u> <u>саундтреку до</u> <u>фільму</u> <u>«Місія»</u>					
Т. Хренников <u>«Лодочка» до</u> <u>саундтреку до</u> <u>фільму «Вірні</u> <u>друзі»</u>					
А. Вивальди <u>кантата</u> <u>«Introduzione</u> <u>e Gloria»</u>					
Дж. Гершвін <u>Колискова</u> <u>Клари з опери</u> <u>«Порги и</u> <u>Бесс»</u>					
Г. Манчини <u>«Лунна ріка» з</u> <u>саундтреку до</u> <u>кінофільму</u>					

<u>«Сніданок у Тіффані»</u>					
<u>Й. Бах</u> <u>Заключний</u> <u>хор</u> <u>из</u> <u>кантаты N147</u>					
<u>Дж. Керн</u> <u>«Дим»</u> <u>з</u> <u>м'юзиклу</u> <u>«Роберта»</u>					

Додаток Г

Творчі завдання «Емоційні комбінації даних»

Шкільна Пісня	Характеристики художнього образу шкільної пісні	Музичні засоби вираження художнього образу шкільної пісні	Комбінування даних
------------------	---	--	-----------------------

1.

2.

Додаток Г 1. Творчі завдання

Творчі завдання «Творча робота засобами мультимедіа»

Проаналізуйте навчальні можливості будь-якої комп'ютерної музичної гри, визначте шкільний вік учнів для яких вона призначена. Для навчальної роботи ви отримали шкільну пісню. З'ясуйте, яким чином можна залучити учнів до творчої роботи над піснею з використанням даної комп'ютерної музичної програми. Розробіть творче завдання.

Для навчальної роботи над даним завданням. Ви отримали нотний матеріал шкільної пісні. Розробіть навчальну гру, яка сприяла б опрацюванню вокально-хорових труднощій у даній пісні. Запишіть хід гри.

Опрацюйте нотний текст даної шкільної пісні. Напишіть коротку дидактичну казку. Підберіть до цієї казки фрагменти з даної пісні, та використайте їх під час демонстрації учням казки. В якості візуального впливу на учнів доберіть з мережі Інтернет відеоряд.

Для навчальної роботи Ви отримали нотний матеріал шкільної пісні, що передбачає двоголосний спів. Розробіть інтерактивну гру для учнів, яка б сприяла ефективному протіканню вокально-хорової роботи над піснею. Використайте можливості комп'ютеру.

Здійсніть пошук в Інтернеті запису будь-яких шумових звуків, наприклад, шум дощу, грому, гуркоту колес вантажівки тощо. Використайте ці дані для пояснення учням того, чим відрізняються музичні звуки від шумових. Продемонструйте учням гру на музичному інструменті.

Скористайтесь можливостями комп'ютеру та міжнародної мережі Інтернет під час самостійної роботи над піснею. Визначте вокально-хорові труднощі у мелодійній лінії, позначте ці фрагменти певним кольором, та знайдіть відповідні образи у відеоматеріалі вилученого з мережі Інтернет. Напишіть план вокально-хорової роботи з учнями над вокально-хоровими труднощами.

Додаток Г 2.**Творчі завдання «Творчий бумеранг»****Завдання № 1**

Проаналізуйте шкільну пісню для учнів 5 класу. Розробіть проблемні завдання для учасників іншої команди щодо вокально-хорової роботи з учнями над піснею.

Завдання № 2

Заплануйте використання простих музичних інструментів під час залучення учнів до виконання даної шкільної пісні. Розробіть нескладні ритмічні угруповання для гри на простих музичних інструментах і запишіть їх. Запропонуйте ці угруповання учасникам іншої групи для розроблення ними плану роботи зі школярами.

Завдання № 3

З'ясуйте використання яких електронних музичних інструментів постає доцільним під час виконання даної шкільної пісні. Запропонуйте учасникам іншої групи цікаву ідею щодо інтерпретації шкільної пісні для того, щоб вони більш детально проаналізували цю ідею.

Завдання № 4

Розробіть проблемне завдання для учасників іншої команди щодо комплексного підходу до роботи над шкільною піснею. Обов'язково вкажіть тему семестру, тему уроку, урочисте свято до якого може бути приурочене виконання даної пісні.

Завдання № 5

Розробіть комплект карток як навчальну наочність для учнів у роботі над ритмом у даній шкільній пісні. Запропонуйте учасникам іншої команди розробити навчальну гру для учнів з використанням цього комплексу карток

Завдання № 6

Оберіть для навчальної роботи шкільну пісню з навчальної програми для учнів 6 класів. Підберіть звукозапис музичних фрагментів, які за своїм художньо-образним змістом відповідають даній пісні, та поєднайте ці фрагменти таким чином, щоб це поєднання уможливило поступове розкриття образної характеристики художнього образу в пісні. Запропонуйте учасникам іншої команди підібрати відповідний відеоматеріал, а також загадки, ребуси.

Додаток Д

Назва шкільної пісні: Автори пісні: Шкільний вік учнів

Фактори:

1.

2.

3.

I варіант вирішення

II варіант вирішення

III варіант вирішення

Додаток Ж

Самостійна робота над відеорядом

Назва відео	Виконавці	Назва хорového твору, автори	Час тривалості відео фрагменту від__ до __
-------------	-----------	------------------------------	---

Додаток Ж 1.

Папка пісень спрямованих на музично-естетичний розвиток школярів

Назва пісні	Засоби навчання	Результати музично-теоретичного аналізу музичного твору	Навчальна наочність	Навчальні методи й прийоми вокально-хорової роботи над піснею
-------------	-----------------	---	---------------------	---

Додаток Ж 2.

Мої особистісні творчі досягнення

Прізвище І. П

Група

Участь у
конкурсі,
фестиваліУчасть у
міжнародній або
всеукраїнській
студентській
конференціїУчасть у
концертних
заходахТворчі роботи
під час
навчання у
вищому
навчальному
закладі

Планування творчої самореалізації під час навчання у ЗВО

Додаток Ж 3.

Карта характеристик музичних творів

Назва хорового твору

Назва хорового твору

Характеристики хорових творів

Засоби емоційного висловлення музичного твору

Способи підготовки учнів до художнього виконання хорового твору

Додаток Ж 4.

Аналіз хорового твору

Прізвище І. Б.

Назва хорового твору, автори

Особливості хорового твору

Диригентські засоби висловлення художньо-образних характеристик

Засоби емоційного впливу на учнів під час співу

Фрагменти опрацювання диригентсько-технічних труднощів

Наочні засоби навчання

Зауваження та побажання

|

|

Додаток Ж 5.**Аналіз диригентських виступів****з хором****Прізвище І. Б.****Рівень
емоційного
впливу на
аудиторію****Недоліки****На дискусію**

План створення ментальної карти

Хорові твори:

Навчальні засоби:

Навчальна наочність:

Навчальні завдання та вправи:

Додаток Ж 7.**Порівняльна характеристика музичних творів**

Назва музичного твору	Автори	Характерні особливості	Фрагмент
-----------------------	--------	------------------------	----------

Додаток Ж 8.

Карта ідей

Ідея

Доцільність

Розвиток ідеї

Додаток Ж 9.**Методи вокально-хорової роботи**

Вокально-хорова
робота

Постановка інсценізації

Репетиція в
костюмах з
використанням
екрану, відеоряду

Навчальні методи

|

|

Додаток Ж 10.

Комплект «Ілюстративний матеріал»

Групи шкільних пісень	I група	II група	III група	IV група
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------

Назви шкільних пісень

Нотатки

Додаток Ж 11.

Таблиця порівняльної характеристики музичних творів

Назва пісні, автори	Назва, автори музичного твору	Порівняльна характеристика музичних творів
---------------------	----------------------------------	--

Додаток Ж 12.

План виїзного практичного заняття з учнями загальноосвітньої школи

Шкільний вік учнів	Назва музичного твору	Навчальні методи	Навчальні форми
-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------

Додаток Ж 13.**Самостійна робота над опрацюванням навчально-ігрових комп'ютерних програм**

Назва навчально- ігрової комп'ютерної програми	Шкільний вік учнів	Спрямованість програми	Нотатки
--	-----------------------	---------------------------	---------

Додаток Ж 14.

План виконання самостійної навчальної діяльності
за методом «Творчий пошук»

Назва творчого завдання	Навчальна мета	Навчальні завдання	Рекомендації вчителя до виконання творчого завдання
-------------------------	----------------	--------------------	---

Додаток Ж 15.**Варіант виконання навчального завдання**

Група

Шкільний вік учнів

Назва шкільної пісні, автори

Педагогічні прийоми й навчальні методи вокально-хорової роботи над шкільною піснею

Навчальна наочність

Навчальні засоби

ПЕРЕЛІК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження

41. **Wei Liming.** Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A. Kozyr, V. Labunets, L.Pankiv, W. Liming, Zh. Geyang (2020). *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social.* Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. Pp. 370-377. **(Індексується наукометричною базою Scopus)** <http://doi.org/10.5281/zenodo.3815266>
42. **Wei Liming.** An Innovative Approach to Training Art Students in Pedagogical Universities, submitted by the authors A. Zaitseva, A. Kozyr, V. Labunets, Y. Provorova, Liming Wei (2021). Has been accepted for publication on the Journal online de Política e Gestão Educacional. Now that your manuscript has been accepted for publication it will proceed to copy-editing, production and will be published on september/october 2021. ISSN 1519-9029. P. 30-39. **(Індексується наукометричною базою Web of Science)** <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15583>
43. **Wei Liming.** Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. T. Tkachenko, O. Yeremenko, A. Kozyr, V. Mishchanchuk, Wei Liming (2022). *Journal of Higher Education Theory and Practice.* Vol. 22(6). P. 138-147. **(Індексується наукометричною базою Scopus)** <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5236>
44. **Wei Liming.** General problems of higher music education, Ways of modernizing education and improving the research skills of young people. Tkach, M., Kozyr, A., Mymryk, M., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). *Youth Voice Journal* Vol. II, 2023, pp. 59-70. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-96-6 **(Індексується наукометричною базою Scopus)** <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18140.97925>
45. **Wei Liming.** Non-linear thinking strategies in post-non-classical higher art education: A synergistic concept. M. Tkach, O. Oleksiuk, L. Bobyk, M. Mymryk and W. Liming. (2024). *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series «Physics» + Section «Education».* Issue 55: 1994-2005. **(Індексується наукометричною базою Scopus)** <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.199kv4>

Статті у наукових фахових виданнях України

46. Вей Лімін. Функціональний аналіз співацької підготовки майбутніх учителів музики. Професіоналізм педагога: теоретичні й

методичні аспекти: зб. наук, праць, гол. ред. С. Омельченко, відп. ред. Л. Гаврилова. Вип. LXXV. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2016. С. 44-49.

47. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музики до організації співацького навчання школярів. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 20 (25). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С.38-42.

48. Вей Лімін. Культурологічні особливості співацького навчання майбутніх учителів музики. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук, праць, гол. ред. С. Омельченко, відп. ред. Л. Гаврилова. Вип. 3. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2016. С. 86-96.

49. Вей Лімін. Основні традиції співацького навчання у Китаї. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 20. (1-2016). Частина 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 26-30.

50. Вей Лімін. Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музики до організації співацького навчання підлітків. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць, гол. ред. С. Омельченко, відп. ред. Л. Гаврилова. Вип. 6. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2017. С. 36-41.

51. Вей Лімін. Творча самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва у співацькій діяльності. Науковий вісник Миколаївського держ. університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3 (58). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 108-112.

52. Вей Лімін. Конструктивно-творчий аспект підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної співацької роботи з учнями. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка. Вип. 23. Частина 2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 233-237.

53. Вей Лімін. Основні принципи фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наукових праць ДДПУ, за заг. ред. В.Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. Вип. БХХХІV. С. 49-54.

54. Вей Лімін. До проблеми творчого вдосконалення майбутніх учителів музики у співацькій діяльності. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 23 (28). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 113-117.

55. Вей Лімін. Шляхи використання сучасних технологій у формуванні творчої самореалізації магістрантів. Інноваційна педагогіка: Науковий журнал. Вип. 13, том І. Одеса: ПНДІЕІ, 2019. С. 27-30.

56. Вей Лімін. Діагностика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. № 3 (66). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 150-155.

57. Вей Лімін. Комп'ютерні технології в методиці формування творчої самореалізації магістрантів. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 27. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 121-127.

58. Вей Лімін. Технологічно-проективний аспект формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічна освіта: Теорія і практика: зб. наук. ст. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 28. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 238-242.

59. Вей Лімін. Рівні сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Слов'янськ: ДДПУ, 2020. Вип. 13. 263 с. С. 228-235.

60. Вей Лімін. Фахово-комунікативний напрямок формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ, 2021. № 5 (109). С. 206-226.

61. Вей Лімін. Культурологічна функція формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ, 2021. № 6 (110). С. 12-21. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.06/021-021.

62. Вей Лімін. Педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С. 155-162. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.21

63. Вей Лімін. Іntenціонально-рефлексивний підхід до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: УДУ імені М.П. Драгоманова, 2023. С. 92-99. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.12.

64. Вей Лімін. Аналітико-прогностичний етап формування здатності студентів факультетів мистецтв до творчої самореалізації у практичній діяльності. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика

мистецької освіти. Вип. 30. К.: УДУ імені М.П. Драгоманова, 2023. С. 92-99. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2023.30.12. С. 90-97.

65. Вей Лімін. Методика формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорової роботи. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 31. К.: УДУ імені М.П. Драгоманова, 2024. С. 55-61.

Монографії

66. Вей Лімін. Традиционные формы музицирования музыкальной культуры Китая. Актуальные вопросы современного искусствоведения: колективна монографія / за заг. ред. проф. О. Михайліченка. Німеччина: LAP LAMBERT: Academic Publishind, 2019. С. 170-183.

67. Вей Лімін. Особенности обучения певческому дыханию студентов-вокалистов. Вопросы музыкознания и обучения музыкальному искусству: колективна монографія / за заг. ред. проф. О. Михайліченка. Німеччина: LAP LAMBERT: Academic Publishind, 2021. С. 195-213.

68. Вей Лімін. Творча самореалізація магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової діяльності: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори. 2023. 316 с.

Інші закордонні видання

69. Вей Лимин. Методы эстетического воспитания студентов университета в классе вокала. Художественная панорама, № 54. Тяньцзин: Народное издательство, 2020. С. 116-117. (Китай).

70. Wei Liming. An innovative approach to training students of art pedagogical universities. Labunets, V. M., Topchieva, I. O., Bondarenko, A., Bondarenko, D., & Wei, L. (2021). *Linguistics and Culture Review*, 5 (S2), 619-632. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1410>

71. Wei Liming. Integrative Direction of Training of Master of Musical Arts Students. Frankfurt. *TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge*. 4 (58). 2023. [https://doi.org/10.26886/2520-7474.4\(58\)2023.7](https://doi.org/10.26886/2520-7474.4(58)2023.7)
<https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2604/2554>

Матеріали наукових конференцій

72. Вей Лімін. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до співацького навчання підлітків у позаурочний час. *Сучасна мистецька освіта: I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 247-252.

73. Вей Лімін. Особистісно-творчий конструкт методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Сучасна мистецька освіта: II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 53-55.

74. Вей Лімін. Специфіка методичної підготовки магістрантів музичного мистецтва до роботи з підлітками. *Сучасна мистецька освіта: III Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 134-135.

75. Вей Лімін. Інноваційний напрям методичної підготовки магістрантів музичного мистецтва в педагогічних університетах України. *Сучасна мистецька освіта: IV Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 29-31.

76. Вей Лімін. До питання традиційного національного мистецького виховання в Китаї. *Сучасна мистецька освіта: V Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*: матеріали наук.-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 107-111.

77. Wei Liming. Determinative stage of research and experimental work on the formation of the ability to creative self-realization of masters of musical art of universities. Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи з формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва університетів: International Scientific Conference. Trend and Prospects for the Development of Science and Education: Proceedings. 2024. Oxford, United Kingdom. С. 80-83.

Інші видання в Україні

78. Вей Лімін. Формування сучасної вокальної культури України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: щоквартальний наук. журнал. К.: ІДЕЯ ПРИНТ, 2018. № 4. 387 с. С. 151-155.

79. Вей Лімін. Особливості формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: Методичні рекомендації, 2 вип. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 58 с.

80. Вей Лімін. Вокальна культура викладачів музичного мистецтва: інтеграція досвіду Китаю та України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: щоквартальний наук. журнал. К.: ІДЕЯ ПРИНТ, 2019. № 1. 459 с. С. 304-307.

