

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

В.М. ЛАБУНЕЦЬ

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА**

МОНОГРАФІЯ

Кам'янець-Подільський - 2014

УДК

ББК

Л –

Рекомендована до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 7 від 27 червня 2014 року).

Рецензенти:

- доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-методичної роботи Луцького інституту розвитку людини університету «Україна» **О.Н. Дем'янчук;**

- доктор педагогічних наук, професор Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова **А.В. Козир;**

- докторісторичних наук, професор Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України **Е.М.Кучменко.**

Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика: Монографія. /Віктор Миколайович Лабунець. – Кам'янець-Подільський: Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка, 2014. – 364 с.

ISBN

У монографії представлено інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики; науково обґрунтовано та розроблено організаційно-методичну систему означеного процесу; розкрито педагогічні умови впровадження запропонованої системи в освітньо-виховний процес ЗВО. Монографія призначена для науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	---

РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	12
--	----

1.1. Аналіз досліджуваної проблеми з позиції педагогічної інноватики	12
1.2. Методичні орієнтири підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів	32
1.3. Наукові підходи до самореалізації майбутніх учителів музики у практичній діяльності	49
1.4. Творче втілення у теорію та практику інноваційних ідей виконавської підготовки майбутніх учителів музики	78

РОЗДІЛ II КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДГРУНТЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	107
--	-----

2.1. Обґрунтування системи педагогічних принципів виконавської підготовки майбутніх фахівців	107
2.2. Концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки бакалаврів та магістрів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів	133
2.3. Методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання	147
2.4. Процесуально-функціональний аналіз підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності	192

РОЗДІЛ III ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	212
---	-----

3.1. Модель інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в системі неперервної освіти ...	212
---	-----

3.2. Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв на інноваційних засадах	233
3.3. Діагностичне визначення критеріально-рівневої інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики	273
3.4. Педагогічні умови технологізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів ВНЗ мистецької освіти ...	292
ПІСЛЯМОВА	316
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	322

ПЕРЕДМОВА

Основними пріоритетними напрямками державної політики, щодо розвитку вищої освіти є : постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток освіти як державно-суспільної системи; піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти розвинутих країн світу та інтеграції у міжнародне науко-освітнє співтовариство. Адже прогресивні освітні реалії сьогодення та модернізація освітньої системи України зумовлена тенденціями глобалізації європейського та світового освітнього простору, з урахуванням національних культурно-історичних традицій, що вимагає посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань так і новітніх науковоміських й інформаційних технологій.

Основну роль у цих перетвореннях здійснює вища школа, яка має сформувати генерацію нових педагогічних кадрів, конкурентоспроможних, готових до мобільності, оригінального вирішення завдань, швидкого опрацювання великої кількості навчальної інформації, за рахунок впровадження в освітньо-інтеграційний процес європейських освітніх стандартів, підвищення науково-освітнього рівня майбутніх випускників, забезпечення їх сучасними більш ефективними інноваційними та інформаційними технологіями навчання. Сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних трансформацій, які зумовлені новими тенденціями в розвитку суспільства, а також динамікою науково-технічного прогресу. Високі вимоги до якості фахової підготовки учителів музики зумовлюють необхідність створення та впровадження інноваційних технологій інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Розглядаючи інноваційну діяльність, як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музики, яка забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої, музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику

інноваційних технологій, ми звертаємо увагу на вагомість даної проблеми в системі сучасної фахової підготовки студентів. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня.

Загальнопедагогічний фундамент розроблених у монографії інновацій підтверджується теоретичними концепціями, серед яких: теорія цілісного навчального процесу (Ю.Бабанський, К.Платонов, М.Сорокін та ін.); теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.Бабанський, С.Лисенкова та ін.); теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Тализіна, М.Волович та ін.); теорія укрупнення дидактичних одиниць засвоєння математичного матеріалу (П.Єрднієв та ін.); концепції програмованого та проблемного навчання (М.Гузик, В.Фірсов, В.Шаталов та ін.); концепції індивідуалізації та диференціації навчання (А.Границька, Ю.Макарова, І.Унт, В.Шадриков та ін.); концепції перспективно-випереджаючого навчання (В.Гузеєв, С.Лисенкова та ін.); концепція акмеологічного навчання (А.Деркач, Н.Гузій, Н.Кузьміна та ін.).

Філософський фундамент нововведень, розроблених у монографії базується на: теорії наукового пізнання; загальній теорії систем; теорії філософської освіти; ідеалістичному та матеріалістичному напрямах у розробці нововведень; позитивістському, неопозитивістському, прагматичному, антропософському, гуманістичному напрямах; діалектико-матеріалістичному напрямі; концепціях екзистенціалізму, сцієнтизму, тощо (В.Андрущенко, В.Афанасьєв, В.Бех, І.Блауберг, І.Зязюн, В.Кремінь, Г.Гайденко, Б.Гершунський, А.Грицанов, Е.Льєнков, М.Каган, В.Лутай, М.Мамардашвілі, Л.Панченко, В.Шинкарук та ін.).

Предметом педагогічної інноватики є актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого

мультикультурного простору. Основними психолого-педагогічними положеннями монографії є когнітивна, феноменологічна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого навчання (Л.Виготський, М.Каган, О.Киричук, Є.Климов, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Максименко, В.Моляко, А.Петровський, Я.Пономар'єв, К.Роджерс, В.Роменець, С.Рубінштейн, М.Савчин, Б.Теплов, Л.Терлецька, Ю.Трофімов та ін.); концептуальні положення досліджень у галузі педагогічної інноватики (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, В.Беспалько, А.Белкін, В.Бондар, П.Воловик, Б.Гершунський, О.Глузман, А.Деркач, І.Зязюн, В.Загвязінський, М.Кларін, Н.Кузьміна, В.Курило, Є.Ляска, О.Пехота, В.Полонський, В.Оконь, І.Підласий, М.Поташнік, Л.Рибалко, Г.Селевко, В.Семиченко, В.Сластьонін, П.Сенж, С.Сисоєва, О.Снісаренко, Л.Сніцар, В.Сухомлинський, О.Шевнюк, М.Фуллан, А.Хуторської та ін.).

Музично-педагогічний та мистецтвознавчий фундамент монографічного дослідження складають дослідження з методології, теорії та методики музичного навчання (Е.Абдуллін, О.Апраксина, Л.Арчажникова, Б.Асаф'єв, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гуральник, О.Єременко, К.Завалко, Л.Коваль, А.Козир, Л.Куненко, Л.Масол, О.Михайличенко, В.Москаленко, О.Ніколаєва, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, В.Петрушин, Г.Побережна, В.Ражніков, О.Реброва, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, Г.Ципін, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

Основою монографічного дослідження є вчення про педагогічне знання та процес його добування, структуру, функції і методи науково-педагогічного дослідження, результати вивчення об'єктивної реальності та мислення, закономірних зв'язків і протиріч навчально-виховного процесу, положення про теоретичні основи змісту освіти, загально-дидактичні принципи, зокрема свідомості й активності, індивідуалізації і диференціації, гуманності й демократизації, природовідповідності та оптимізації навчально-виховного процесу; основні положення системно-структурного підходу до аналізу педагогічних явищ.

Інноваційна діяльність вчителя музики виявляється у завчасному проектуванні навчально-освітнього процесу, в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, або впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й презентує індивідуальний стиль вчителя музики – фахівця найвищого ступеня педагогічної творчості.

У педагогічній практиці визначено, що сучасні інноваційні освітні процеси йдуть за трьома основними напрямками: зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю роботи; зміна особистості суб'єкта, що проявляється як за зовнішніми ознаками (моторика, музична мова, емоційність тощо), так і за внутрішніми – у формуванні відповідних елементів професійної свідомості (пам'ять, мислення тощо), становленні професійного світогляду; зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері як підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній – як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній – як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта.

Монографічне дослідження з проблеми розробки та впровадження інноваційних технологій інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики є спробою:

- висвітлити інноваційні напрями підготовки майбутніх учителів музики у контексті європейського освітнього простору;
- розкрити сутність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики з позиції педагогічної інноватики;
- висвітлити провідні наукові підходи до виконавської підготовки майбутніх учителів музики;
- розкрити прогностичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів;

- обґрунтувати систему педагогічних принципів виконавської підготовки майбутніх учителів музики;

- розкрити специфіку інструментально-виконавської підготовки бакалаврів та магістрів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів;

- проаналізувати функції мистецької освіти та визначити освітньо-виховний вплив мистецьких дисциплін на інструментально-виконавську підготовленість майбутніх фахівців;

- визначити інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики;

- розробити структуру досліджуваного феномену;

- визначити інтеграційні тенденції формування інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики;

- розробити педагогічні умови технологізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів;

- продіагностувати інструментально-виконавську підготовленість майбутніх учителів музики;

- визначити перспективні тенденції інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Зміст монографії розкрито в трьох розділах, у яких науково обґрунтовано значення посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань, так і новітніх інформаційних технологій. У теоретико-практичному ракурсі висвітлено взаємозв'язок інноваційних технологій інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що дозволяють визначити перспективно-продуктивний напрямок означеного процесу.

У *першому* розділі монографії проаналізовано теоретико-методологічні основи виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що дозволило виявити діалектику філософських категорій загального, одиничного та особливого, що відображають діалектичну єдність і відмінність між речами

та явищами дійсності. У результаті проведеного аналізу виокремлено фактори, які сприяють чи перешкоджають ефективній професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Важливими інноваційними напрямками у розділі визначено: опору на вітагенний контекст навчання, застосування гедоністичної освітньої парадигми, технології евристичної підготовки майбутніх учителів музики, акмеологічного розвитку студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. У цьому розділі окреслені провідні наукові підходи щодо змісту означеного процесу та розроблені інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, що включає інноваційно-технологічний комплекс.

Другий розділ висвітлює систему педагогічних принципів виконавської підготовки майбутніх учителів музики й методичні орієнтири їх підготовки до продуктивної діяльності з школярами, що спираються на основоположні вітчизняні методики музичного навчання й виховання школярів з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. У цьому розділі зроблений процесуально-функціональний аналіз досліджуваного процесу, визначений освітньо-інноваційний вплив мистецьких дисциплін як умова методичної орієнтації майбутніх учителів музики.

Третій розділ присвячено організаційно-методичному забезпеченню інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на технолого-інноваційних засадах. Структурні особливості означеного феномену визначає: мотиваційно-ціннісний та компетентнісно-орієнтаційний напрямки підготовки майбутніх учителів музики, рефлексивно-емпатійний і креативно-технологічний періоди їх підготовки, а також проєктивно-діяльнісний аспект інструментально-виконавської діяльності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. У цьому розділі розроблені педагогічні умови технологізації вищезазначеного процесу, визначено перспективні тенденції інструментально-виконавської підготовки студентів до майбутньої продуктивної діяльності.

Основні монографічні положення можна використовувати на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, музичних академіях, тощо.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Аналіз досліджуваної проблеми з позиції педагогічної інноватики

Радикальні зміни вітчизняної освітньої парадигми стимулюють інтенсивні процеси формування принципово нового багатовимірного освітнього простору. Сучасні освітні реалії сьогодення, спричинені входженням України в Болонську систему вищої освіти, а також зміни у політичній і соціально-економічних сферах в суспільстві, інтеграція національної освітньої системи в європейський освітній простір, вимагають посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань, так і новітніх інформаційних технологій.

Основними умовами зміцнення авторитету української держави і конкурентоспроможності фахівців різного профілю на міжнародній арені є утвердження високих технологій та підготовка учителів педагогічного напрямку здатних до мобільності, творчого вирішення завдань, швидкого опрацювання великої кількості навчальної інформації, формування навичок самоосвіти та самореалізації особистості, самостійного наукового самопізнання, здатних формувати підростаюче покоління в дусі кращих міжнародних парадигмальних освітніх вимог.

З позиції вищезазначених вимог педагогічний процес будується на основі врахування системи цілей, які в процесі цілетворення доповнюють одна одну, конкурують між собою, впливають одна на одну. Адже цілі й завдання є системотворчим фактором будь-якої педагогічної системи. Процес сучасної професійної підготовки вчителя зумовлений, перш за все, соціальним замовленням суспільства, сутністю та особливостями фахової діяльності, потребами, запитамі і

побажаннями споживачів освітніх послуг, побажаннями й можливостями суб'єктів освітнього процесу.

Найбільш перспективними шляхами модернізації вищої музично-педагогічної освіти виступає впровадження в навчальний процес різних напрямків підготовки сучасних інноваційних технологій [6; 38; 46; 57; 80; 82; 86; 95; 98; 106; 109; 155; 156; 190; 228; 230; 246; 261; 263; 270; 282; 317; 322; 335; 368; 381; 387; 415; 418]. У цьому контексті важливого значення набуває застосування у фаховій підготовці майбутніх учителів блочно-модульної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, активне використання медіа засобів навчання в поєднанні з рейтинговим оцінюванням результатів навчально-виховної роботи. Вихідні концептуальні положення цієї проблеми визначаються провідними державними освітніми документами: законом «Про вищу освіту», наказами Міністерства освіти та науки України: «Програмою дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України», «Положенням про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2013рр.», тощо [60; 97; 234].

Дослідження історичного аспекту впровадження інновацій у систему освіти дає змогу зробити висновок, що інноваційний напрям інтегрує в собі різноманітні підходи до здійснення нововведень в освітню сферу, основою яких є філософські, психологічні, психосоціальні, педагогічні розробки та нові досягнення у сфері інформатики. Окрім цього, на думку І.Богданової, мають вплив також сучасні напрями, які створюються в результаті поєднання кількох вже існуючих, наприклад: педагогічна психологія, педагогічна соціологія, педагогічна інформатика [38, 33].

Історичний аналіз розвитку різноманітних систем освіти свідчить, передусім, про філософський фундамент нововведень, до яких належать:

- теорія наукового пізнання;
- загальна теорія систем;
- теорія філософської освіти;

- ідеалістичний та матеріалістичний напрями у розробці нововведень;
- позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, гуманістичний напрями;
- діалектико-матеріалістичний напрям;
- концепції екзистенціалізму, сцієнтизму, тощо.

До психологічного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: психоаналітичні теорії розвитку особистості, біхевіористична теорія навчання, когнітивна теорія розвитку особистості, феноменологічна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого навчання, концепція розвитку розумових здібностей, концепція сугестопедагогічного навчання та нейролінгвістичного програмування.

До психосоціального фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції:

- соціально-біологічна теорія;
- соціально-когнітивна теорія;
- теорія особистісно зорієнтованої освіти;
- теорія змістового узагальнення;
- теорія розвивального навчання;
- асоціативно-рефлекторна концепція навчання, тощо.

До кібернетичного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: теорія інформації, теорія інформаційної грамоти, концепція інформатизації освіти, концепція штучного інтелекту, концепція комп'ютеризації навчання [258, 181].

До загальнопедагогічного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції:

- теорія цілісного навчального процесу (Ю.Бабанський, К.Платонов, М.Сорокін та ін.);
- теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.Бабанський, С.Лисенкова та ін.);
- теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Талізін, М.Волович та ін.);
- теорія укрупнення дидактичних одиниць засвоєння математичного матеріалу (П.Єрдієв та ін.);
- концепції програмованого та проблемного навчання (М.Гузик, В.Фірсов, В.Шаталов та ін.);

- концепції індивідуалізації та диференціації навчання (А.Границька, Ю.Макарова, І.Унт, В.Шадриков та ін.);
- концепції перспективно-випереджаючого навчання (В.Гузєєв, С.Лисенкова та ін.);
- концепція акмеологічного навчання (А.Деркач, Н.Гузій, Н.Кузьміна та ін.).

Предметом педагогічної інноватики є актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору.

Зміст педагогічної інноваційної освіти – складне поняття, оскільки ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, включає світоглядні й морально-етичні норми існуючих суспільних відносин. Зважаючи на це, в загальному плані зміст освіти розуміють як систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими повинні оволодіти майбутні учителі музики в процесі навчальної діяльності. Якість змісту освіти визначається ступенем її відповідності соціальному замовленню – тобто реалізації ідеї всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя музики, здатного нависокому рівні фахової підготовленості компетентісно забезпечувати навчально-виховний процес у середніх закладах освіти. З огляду на це, на думку В.Кременя, важливою орієнтація на людину, «фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Пріоритетним завданням державної політики в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина» [60, 7].

Дослідженню проблеми готовності майбутніх учителів музики до роботи в загальноосвітніх школах в умовах нової освітньої парадигми приділяли увагу науковці різних міжгалузевих професій: висвітлення актуальних питань філософії освіти і філософії педагогічної майстерності здійснювали: В.Андрущенко, В.Бех, І.Зязюн, Б.Кедров, В.Кремінь, О.Лавриненко, В.Луговий, В.Лутай,

М.Мамардашвілі, В.Орлов та ін. [15; 16; 33; 60; 100; 102; 194; 196; 203; 245]; розробкою системи загальної психолого-педагогічної та методичної підготовки, вивченню змісту та методів навчання майбутніх учителів займались: А.Алексюк, В.Андрєєв, Ю.Бабанський, В.Бондар, Н.Волкова, В.Дмітрієнко, О.Киричук, А.Колупаєва, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Мудрик, Н.Ничкало, О.Пехота, Р.Хмелюк, О.Ярошенко та ін. [9; 13; 28; 43; 63; 126; 140; 158; 163; 227; 237; 268]; дослідженню методологічних та теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів мистецьких і загальнопедагогічних дисциплін присвятили свої роботи: Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Н.Гузій, Л.Гусейнова, К.Завалко, А.Козир, Л.Масол, Г.Ніколаї, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, В.Петрушин, В.Ражніков, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, С.Сисоєва, В.Тименко, Т.Танько, М.Ткач, В.Федоришин, О.Шевнюк, Г.Шевченко, В.Шульгіна, О.Щолокова, О.Хижна та ін. [1; 24; 78; 95; 136; 210; 238; 243; 250; 252; 253; 292; 298; 305; 310; 325; 327; 368; 399; 403; 406].

Педагогічна інноватика охоплює актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору.

Дослідження в галузі педагогічних інновацій проводяться, в основному, у таких напрямках: визначення впливу мотиваційно-потребових факторів на формування вмінь та готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності та дослідження впливу педагогічних інновацій на творчий розвиток школярів (А.Алексюк, В.Бондар, С.Гончаренко, Л.Коваль, Н.Кічук, О.Мороз, О.Савченко, С.Сисоєва, Є.Сарапулова та ін.).

Поняття «інновація» (англ. «innovation») з'явилося у зарубіжних дослідженнях у ХІХ столітті та використовувалось під час уведення деяких елементів однієї галузі в іншу. У перекладі з англійської інновація означає оновлення, зміну; привнесення нових ідей; новоутворення як відносно нове явище [351, 306]. Інновації, за С.Гончаренко, виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і

нововведень в освітньому просторі, які в сукупності приводять до більш чи менш глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту і якості. Ініціативи виникають в ході природної еволюції сфери освіти, в пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання [75, 195].

У сучасній психолого-педагогічній літературі ця дефініція найчастіше тлумачиться як новація, тобто нововведення, оновлення, тощо. Тому не випадково вважається, що «інновація стає однією із найважливіших форм прояву сучасної науково-технічної революції» [189, 136]. Основоположниками вихідних понять теорії інновації вважаються німецькі вчені В.Зомбарт, В.Метчерліх та австрійський економіст І.Шумпетер, які застосували ці положення у зв'язку з соціально-економічними і технологічними процесами [110, 52].

Інноватика як наука є новою галуззю знань, спеціальних досліджень, що необхідні для більш ефективного вирішення завдань інтенсифікації та прискорення. Наука нововведення стала формуватися у відповідь на вимоги практики. А.Пригожин, який досліджує загальні проблеми інноваційних процесів, включив у систему інноватики як науки такі поняття: життєвий цикл нововведення (зародження, освоєння, дифузія та рутинізація); стадії нововведення (розробка, проектування, виготовлення і використання); типологія нововведень (матеріально-технічні і соціальні, радикальні, комбінаторні, модифікуючі тощо); новизна (абсолютна, відносна, приватна та умовна); інтенсифікація нововведень; інноватори; суперечності введення нового (зміна та стабільність) тощо [282, 132].

З цієї позиції А.Пригожин розглядає нововведення як розвиток, тобто у контексті гранично широкої філософської категорії. У свою чергу поняття «розвиток» співвідноситься з поняттям «зміни» і розрізняються два варіанти засобів зміни, а саме: одноманітний та інноваційний, тобто пропонуючий новизну в діючих змінах, тобто прояв нововведення у процесах дійсності. Учений вважає, що у дослідженні інноваційних процесів головним є вивчення переходу від одного стану якої-небудь системи до другого, нового, та управління процесом нововведень. Без аспекту управління, на його думку, говорити

про інноваційні процеси сумнівно. Суттєвим завданням вивчення інноваційних процесів є розкриття можливостей управління процесами створення та застосування нововведень [282, 16]. Автором також проаналізована соціологія неупровадження та принципи антиінноваційного установа (психологічні, соціальні, організаційні, економічні). Уводяться такі поняття, як вид інноваційної патології (псевдоновизна, незакінчені нововведення тощо), інноваційний ризик; інноваційна організація.

Аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить, що провідною тенденцією розвитку систем освіти є їх перманентність, тобто безперервне оновлення. Кожне десятиріччя виявляє у системі освіти потребу часткового або повного перегляду її змісту та структури. З цієї позиції принципами оновлення є:

- науковість та історизм під час розгляду явищ природи і суспільства;

- народність та культуровідповідність;

- інноваційність у поєднанні з традиційністю;

- диференціація та інтеграція знань;

- особистісно орієнтований підхід;

- безперервність та варіативність навчання [163, 182].

Оволодіння майбутнім вчителем музики високим рівнем професійної підготовки відносно європейських вимог вищої школи передбачає розширення діапазону видів його професійної діяльності, які він має опанувати протягом навчання у ВНЗ. До структури цього педагогічного комплексу входять взаємопов'язані й взаємозалежні суміжні професії, які має уособлювати в собі вчитель музики: дидакта, методиста, психолога, музиканта-педагога і музиканта-виконавця, вихователя-наставника тощо. Підготовка кваліфікованих спеціалістів педагогів-музикантів у нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства, передбачає також озброєння їх сучасними ефективними мистецькими інноваційними технологіями з урахуванням національних етнопедагогічних традицій та кращих зразків дитячого фольклору.

У психолого-педагогічних дослідженнях на особливу увагу заслуговують фактори та умови, котрі сприяють чи заважають досягненню високого рівня професійної діяльності. З цієї позиції під умовами доцільно розуміти відношення предмету до навколишнього світу, без яких він не зможе як виникнути, так співіснувати. При цьому кінцевий результат впливу визначається не окремими причинами, а їх сукупністю у тісному взаємозв'язку з усіма внутрішніми та зовнішніми умовами, які в свою чергу виступають підсумком попередніх взаємодій.

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

Доречно підкреслити, що Аристотель визначав навчання й виховання державною функцією, яка зводиться до формування в особистості необхідних довершеностей [20, 91]. Він вважав, що з цією метою необхідно використовувати три основні *фактори*, а саме: природні задатки; здатність до набуття звички; спроможність формувати судження (висловлювати власну думку). Фактори виокремлені Аристотелем, створили підґрунтя

для першого визначення педагогіки як науки про правильне формування особистості.

Під педагогічними факторами ми розуміємо внутрішні та зовнішні обставини, які безпосередньо обумовлюють ефективність формування успішної особистості вчителя. Поряд з умовами, які охоплюють коло основних базових психолого-педагогічних передумов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики суттєвого значення набуває комплекс визначених факторів, наявність яких оптимізує цей процес. І.Підласий розглядає фактор як рушійну силу процесу, як значну причину, яка створена мінімально з двох продуктогенних причин однієї групи [270, 67].

Визначення факторів, які сприяють чи перешкоджають ефективній професійній підготовці майбутнього вчителя музики є надзвичайно важливим, адже досягнення досконалості у педагогічній діяльності – це завдання, яке постійно вирішує педагогічна. Як зазначив В.Шинкарук, фактор (чинник) – це «умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу» [374, 712]. Фактор, як педагогічний феномен, стає рушійною силою інших явищ, що безпосередньо призводять до виникнення предмету, а умови сприяють цьому. Вирішуючи це питання ряд учених відносить до причин фактори, які змінюються, а до умов – постійні. Доцільно зазначити, що Н.Кузьміна вважає, що педагогічні фактори – це «об'єктивні причини, які обумовлюють самоспрямування особистості до вершин професійної діяльності» [156, 77].

У сучасних умовах університетської освіти нагальним є питання підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів, як одного з основних об'єктивних факторів їх успішної фахової підготовки. Цей процес проходить у постійній взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності: викладачі, котрі забезпечують вирішення студентами професійних завдань у самостійній продуктивній діяльності та студенти як суб'єкти навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі та одночасно суб'єкти майбутньої практичної професійно-педагогічної діяльності. Тому до загальних педагогічних факторів А.Деркач відносить: високий рівень мотивації, потребу в досягненні

високих результатів, професійно-особистісні стандарти, самореалізацію та прагнення вершин професіоналізму [83, 41].

У процесі інноваційної педагогічної діяльності необхідно враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори, що впливають на зміст освіти. Об'єктивні фактори залежать від реального стану справи та спрямовані на досягнення оптимального результату. Суб'єктивні – складають внутрішні передумови успішної фахової діяльності майбутнього вчителя. До об'єктивних факторів науковці відносять потреби суспільства в перетворенні загальнолюдської природи; науковий розвиток, що супроводжується розвитком нових теоретичних ідей і експериментальними дослідженнями. Важливу роль у розробці змісту освіти відіграють також суб'єктивні чинники: суспільні відносини, що так чи інакше відбиваються в педагогіці; пріоритет тих або інших педагогічних течій у розвитку освіти тощо. Основні фактори педагогічної діяльності зображено на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Об'єктивні та суб'єктивні фактори інноваційної педагогічної діяльності

Отже, взаємодія основних об'єктивних факторів (соціально-економічних, родинно-побутових, умов набуття практичного досвіду і якість навчання, суспільна потреба у фахівцях даного профілю) та суб'єктивних факторів (мотивації, потреби, спрямованості на досягнення освітньої мети, здібностей та якостей особистості, її компетентність, креативність, комунікативність) дозволяє створити сприятливі умови для впровадження інновацій у процес підготовки майбутніх учителів музики.

Педагогічну інноватику доцільно розглядати як учіння про утворення педагогічних нововведень, їх оцінку педагогічним товариством і, нарешті, використання та застосування на практиці. Дане визначення педагогічної

інноватики, на нашу думку, відрізняється суттєвою новизною, оскільки у ньому вказується на єдність процесів утворення, освоєння та застосування педагогічних нововведень. Це визначення і характеризує у цілому сутність педагогічної інноватики. У цьому зв'язку можна говорити про інноваційні процеси у освітній сфері як процеси утворення, освоєння та застосування педагогічних нововведень (новацій), які й має вивчати педагогічна інноватика.

Доречно зазначити, що педагогічні інновації включають в себе умови для утворення нового типу педагогічної діяльності з безперервним оновленням навчально-виховного процесу та послідовним його аналізом. У зв'язку з цим, можна визначити інноваційний процес як динамічну єдність педагогічних нововведень, їх освоєння педагогічною громадою та ефективне використання у практиці навчання і виховання на науковій основі [86, 11].

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити три блоки понять та ідей педагогічної інноватики, а саме:

- перший, що сприяє визначенню особливостей створення нововведень, їх джерел, класифікацій, критеріїв новизни;
- другий, який дозволяє розкрити досліджувану проблему, її сприйняття, оцінку та опанування педагогічною громадою;
- третій, що узагальнює дані про застосування нового у сфері освіти.

Поняття «педагогічна інноватика» та «інноваційні процеси» необхідно розглядати як початкові з точки зору розгортання цілісної системи понять інноваційної теорії у педагогічній сфері. У процесі дослідження нами враховано результати дослідницької праці українських учених: А.Алексюка, В.Бондаря, С.Гончаренка, Л.Даниленко, І.Дичківська, Н.Кічук, Л.Коваль, Г.Падалки, В.Паламарчук, О.Савченко та ін. [9; 43; 75; 80; 86; 124; 253]. Пошукові дослідження з цього напрямку проводяться у площинах: історичних досліджень інноваційних процесів, аналізу інноваційних педагогічних технологій, вивчення впливу мотиваційних факторів на організацію інноваційної діяльності, дослідження специфіки управління інноваційною діяльністю в освітній сфері, визначення особливостей впливу педагогічних

інновацій вчителя на досягнення учнів у навчально-виховній роботі, формування творчої особистості вчителя у процесі інноваційної діяльності, тощо.

У цьому складному інноваційному процесі відповідно починають розвиватися:

- педагогічна неологія (учіння про нове);
- аксіологія (наука про педагогічні цінності);
- праксиологія (учіння про ефективність діяльності, її впровадження);
- акмеологія (наука про досягнення людиною вершин особистісно-професійного розвитку).

Ці складові входять частинами цілого у педагогічну інноватику – одну з фундаментальних дисциплін, утворення якої може істотно прискорити процеси оновлення системи вітчизняної освіти [163, 159]. Адже вчитель-новатор – це реалізатор провідних ідей педагогіки творчості школи майбутнього. Інноваційна діяльність вчителя забезпечує постійне оновлення і вдосконалення форм, методів і засобів навчання й виховання, що сприяє загальному прогресу не лише освітньої сфери, а й всього суспільства.

З позицій аналізу психолого-педагогічних досліджень, В.Семиченко [109] накреслила основні підходи до вивчення інноваційних процесів, а саме:

- загальнонауковий;
- загальнометодологічний;
- конкретно-науковий;
- прикладний.

Так, у загальнонауковому плані визначаються соціокультурні проблеми інновацій, соціальні фактори нововведень, структура інноваційних процесів, умови їх прискорення, можливості системного підходу в їх вивченні тощо (В.Дубченко, С.Макарова, Б.Сазонова, Н.Степанова, В.Толстого, Є.Юдіна та ін.). У цьому напрямку характерними є також дослідження зарубіжних авторів: Е.Менсфілда, Дж.Кларка, Ч.Фрімена, В.Брауна, Е.Роджерса, Дж.Паркера, Н.Мончева, Ф.Валенти, К.Мюллера та ін.

На необхідності розгляду інновацій не лише як результату впровадження нового, а й як новоутворення, наполягає

Л.Даниленко [80, 82]. Адже це важливо для вдосконалення освітніх технологій, які істотно змінюють структуру та якість процесів, які проходять в освітній сфері. Вчена вважає неможливим реформування сучасної освіти без постійного оновлення педагогічної галузі, без системного вивчення, аналізу та синтезу передового досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів.

На думку Л.Ващенко, розглядати управління інноваційними процесами в освітній сфері на сучасному етапі розвитку суспільства є вкрай необхідним, адже інновація є альтернативою традиційним, усталеним, консервативним процесам. Вчена підкреслює, що інновація – це невід’ємна ознака української школи, що дозволяє впровадити нові ідеї, які зорієтовані на зміни «різних структурних систем і компонентів освіти. Це процес залучення до практики освітніх технологій (ідей), у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних систем й компонентів освіти. Дане поняття має сумарний характер і складається з двох форм: власне ідеї та самого процесу її реалізації» [57, 53].

Інноваційні процеси відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, які забезпечують:

- високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами;
- аналіз й систематизацію на науковій основі практичного досвіду та його використання;
- комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем;
- сприятливі умови для особистісного розвитку;
- зменшення ефекту впливу негативних обставин на особистість;
- вибір найбільш ефективних й розробка інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем.

На думку М.Кларіна, інноваційність «як характеристика навчання відноситься не лише до дидактичної його побудови, але й до його соціально значущих результатів» [127, 4]. Вважаючи інновації комплексним процесом створення, розповсюдження та використання накопиченого досвіду, вчений

розглядає їх як актуально значущі й «системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив та нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток» [127, 60].

Науковці С.Макарчик і З.Петрасінський у визначенні інновації як якісної зміни, наполягають на необхідності виведення критеріїв соціальної оцінки новизни, тому що «те, що є інновацією для одних, для інших буде лише звиклою зміною або новиною, яка має значення тільки для визначеного кола осіб». З.Петрасінський підкреслює, що «інновація – це зміни, упроваджені людиною, або запрограмовані кібернетично, і які полягають на заміні дотеперішніх станів речей іншими, оціненими позитивно в світлі визначених критеріїв, і які, складаючись разом, у сумі дають прогрес» [415, 9]. Але як відзначає А.Пригожин, категорія новизни «не тільки тимчасова, але й якісна. Але її якісний зміст буде правильно визначити так: доцільна новизна означає кращі продуктивні або споживчі властивості, що розвивають даний параметричний ряд нововведень, а також відкривають новий. У такому визначенні сутності новизни центральними виявляються найкращі властивості нововведення – продуктивні та споживчі. А вони вже вимірювані» [282, 56].

Для мистецької педагогіки якісні характеристики новизни особливо суттєві. З проблемою новизни пов'язані також проблеми типології нововведень. Зокрема, мова йде про радикальні, комбінуючі, досконалюючі нововведення, замінюючі, відмінючі тощо. Розглядаючи співвідношення понять «інноваційні процеси» та «нове» у педагогіці, І.Дичківська доводить, що перше поняття ширше, адже воно відображає не лише процес утворення нового, але й процес його використання, доведення до реалізації на практиці [86, 78]. Новизна – один із основних критеріїв оцінки педагогічних досліджень, це і основний важкодосягнений результат творчого процесу. З цього приводу М.Фулан зосереджуючи увагу на прогресивних зрушеннях, які стосуються стратегічного бачення організаційних та системних освітніх реформ, зауважив, що у «цьому світі нам знадобляться генеративні концепції й здатності. Ми потребуємо особистості, яка була б водночас і

пошукачем, і учнем; майстерності та know-how, які відповідають передовим стратегіям; лідерів, які визначають та примножують основні цінності, даючи змогу іншим робити те ж саме ...» [381, 12].

У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті, котра за визначенням О.Рудницької [310, 47], є такою освітньою сферою, котра спрямована на самореалізацію особистості, а саме:

- всебічний розвиток здібностей та смаку учнів;
- естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій;
- здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної спільної творчої діяльності.

Про особливості інноваційної мистецької освіти свідчить «зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, в яких пріоритетність надається: емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим; суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образному мисленню у взаємозв'язку з логічним; підсвідомим процесам «осаяння», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва» [310, 29].

Вирішення цих завдань можливе лише за умови гуманізації та гуманітаризації освіти, котра передбачає інноваційний підхід до організації освітньої справи, завдяки якому підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати створення «максимальносприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей дитини, її самовизначення; орієнтацію школи не лише на підготовку дитини до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінності її сьогоденного життя на кожному з вікових етапів» [240, 48]. У сучасних освітніх умовах, як зазначив А.Авдієвський, важливо «сконсолідувати наші зусилля на дуже важливому аспекті людської діяльності – музичній освіті, в центрі уваги якої повинно бути формування особистості, гармонійний розвиток підростаючого покоління» [5, 5].

Розуміння структури інноваційного освітнього процесу має важливе практичне значення, адже розуміння викладачем

власних функцій у педагогічній діяльності дозволяє не лише впроваджувати новітні технології навчання, а й здійснювати взаємозв'язок єдності й цілісності цих технологій у взаємодії виховання, навчання та розвитку. Взаємодіючи з навколишнім світом, що як складна система складається із взаємопроникаючих елементів «біо-соціо-дух», суб'єкт освітиодночасно бере участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонічне сполучення в навчальній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій.

З цього приводу доцільно зазначити, що філософські категорії *одиночного*, *особливого* та *загального* відображають діалектичну єдність і відмінність між речами та явищами дійсності. У категорії *одиночного* (окремого, індивідуального) фіксуються окремі речі та явища, які характеризуються відповідними просторовими й часовими межами, відповідною якістю. *Одиночне* існує як діалектична протилежність і міра *загального*, як спосіб буття *загального* [373, 459]. У категорії *загального* фіксується об'єктивно існуюча тотожність між предметами, явищами та процесами в межах конкретної якісної визначеності. На більш глибокому рівні пізнання з'ясовується, що сутність забезпечує внутрішню єдність наявного буття, якості; сутність – це загальне, яке відрізняє себе в різних відношеннях. Отже, загальне не існує поза *одиночним*.

Доцільно зазначити, що категорія *особливого* відображає момент діалектичної єдності *загального* і *одиночного*, *особливе* виступає як конкретний вияв *загального*. В *особливому* додається *однобічність* як *одиночного*, так і *загального*. *Особливе* позначає диференціацію якісної визначеності, виступає як єдність сутності та явища. Процес історичного розвитку матерії є процесом її диференціації, реалізації окремих потенцій сутності. Вдосконалення *одиночного* веде до розвитку *загального*. Через удосконалення окремих функцій, здібностей індивідів суспільство йде до *всєбічного* розвитку особистості. Відображаючи об'єктивну діалектику речей, категорії *одиночного*, *особливого*, *загального* виражають також процес руху та пізнання. Діалектичне розуміння взаємозв'язку категорій *одиночного*, *особливого*, *загального* має важливе

значення для теоретичного та практичного розв'язання проблем сучасності, особливо у ракурсі співвідношення загальних закономірностей і специфічних особливостей [373, 460].

Отже, розгляд змісту та специфіки феномену, що розглядається, виявив діалектику загального, одиничного та особливого. У педагогічних процесах інноваційні технології трансформуються через кваліфікацію викладача, рівень підготовки студентів й умови їхньої взаємодії, які завжди специфічні, особливі й відбиваються в методиках. Методики усвідомлюються й втілюються в досвіді, що є одиничним та неповторним. Взаємопроникнення досвіду, методики, технології їх поєднує, а особливість статусу кожного із цих категорій суб'єктів роз'єднує, вимагає розрізнення.

Інноваційні процеси виконавської підготовки майбутніх учителів виявляють загальне, одиничне та особливе як у найбільш значимих об'єктах освітянської сфери, так і у прийомах, засобах, методах і підходах до розв'язання професійних завдань засобами різних галузей знань. Адже, філософські основи повинні стати невід'ємною особливістю сприйняття майбутніми викладачами мистецьких дисциплін художнього образу творів. Тим самим підкреслюється роль забезпечення світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики на основі застосування філософських категорій та законів у процесі осягнення мистецьких дисциплін. Розрізняючи категорії за використаною схемою стосовно нашого дослідження доцільно визначити *мистецьку освіту як загальне, одиничне – особистість вчителя, особливе – його виконавська майстерність.*

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

- найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає

певний смисловий зміст, який розуміється як власне мистецький феномен;

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

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

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

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

- мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації» [310, 45].

Враховуючи вищезазначене, доцільно підкреслити, що поняття «інноваційна діяльність», «інноваційні процеси» глибоко проникають у свідомість педагогічної громади, входять у лексикон широких учительських мас, адже кожен творчо працюючий та прагнучий до оновлення педагогічної практики вчитель мимоволі звертається до нововведень. За останні роки у педагогічній теорії виникли нові поняття, терміни, запозичені із різних дисциплін, що свідчить про зв'язок педагогіки з іншими науками. Такі терміни приходять в основному із техніки та економіки, тому що саме вони більше всього впливають на розвиток суспільної думки. Сьогодні часто говорять про економічність та раціоналізацію навчання, про навчальну техніку і технологію, про філософію та економіку освіти, комп'ютеризацію навчання тощо.

Педагогічна інноватика є новою науковою течією, яка входить у систему загального наукового та педагогічного знання. Педагогічна інноватика має зображати окремий випадок загальної теорії інноваційних процесів – загальної інноватики, а їх розробка повинна йти паралельно. Обґрунтування сутності

педагогічної інноватики – це важливе методологічне завдання, що входить у проблематику методологічних досліджень [57, 10].

1.2. Методичні орієнтири підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів

Модернізація української вищої освіти на інноваційних засадах є передумовою її інтеграції в європейський і освітній простори, що є методологічною основою розроблення сучасної освітньої стратегії і тактики розвитку освітянської сфери.

Основними завданнями сучасних освітніх інноваційних процесів є:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців мистецького профілю, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити мобільність на ринку праці;

- формування мережі ВНЗ, яка за формами, програмами, термінами навчання й джерелами фінансування задовольнила б потреби кожної людини та держави в цілому;

- підвищення освітнього й культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя;

- запровадження в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне наукове освітнє співтовариство;

- пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією й професійною досконалістю з іншого;

- розробка інтегративно-диференційованої моделі мікромоніторингу навчальних закладів, що потребує адекватного теоретичного осмислення.

Вищим педагогічним навчальним закладам належить ключова роль у становленні освітньої системи, оскільки саме тут задаються методологічні та змістовно-структурні параметри навчальних закладів усіх типів, формується педагогічне мислення і професіоналізм сучасного вчителя. Тому структура й зміст вищої педагогічної освіти є продукуючою моделлю

вітчизняної освіти. Педагогічну інноваційну освіту доцільно розглядати як підсистему всередині освіти, її породжуюче ядро, яке об'єктивно передує її становленню і стан якого визначає якість у цілому. Педагогічна інноваційна освіта реалізується як професійно-особистісне становлення вчителя в процедурах оволодіння системним загальнокультурним знанням і способами його практичного застосування [86, 11].

Доцільно зазначити, що провідними методами досліджень інноваційних процесів є:

- вивчення наукових і науково-педагогічних джерел, які містять інформацію щодо інноваційних процесів, тобто методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формування закономірностей, а саме: аналіз, синтез, індукція і дедукція, логічні методи – метод схожості, відмінності, метод супровідних змін, тощо;

- методи емпіричного та математичного дослідження, які безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент і дослідна перевірка, статистична обробка досліджуваного матеріалу, методи оцінювання тощо);

- структурно-функціональний метод, який передбачає розчленування феномену на складові;

- порівняльний метод, що зумовлює можливість зробити висновки щодо ефективності діяльності освітніх систем і тенденцій їх розвитку;

- конструктивно-генетичний метод, що пропонує аналіз змін у досліджуваному процесі як у цілому, так і в окремих його складових у просторі та часі;

- часткові методи дослідження: аксіоматичний, модернізаторський, парадигмальний, які здатні адекватно підійти до пізнання педагогічних феноменів [163, 182].

Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності забезпечується повноцінним зв'язком його фахового розвитку із загальнокультурним і проявляється у становленні його як професіонала. Дослідження діалектичної взаємодії загальнокультурного і фахового у професійній підготовці вчителя дозволить уможливити визначення функціональних

позицій інноваційної підготовки майбутнього вчителя в системі його професійної освіти, історичну логіку інституціоналізації досліджуваного феномена у вищих навчальних закладах. Виявлення реального стану інноваційних освітянських процесів у підготовці майбутнього вчителя дозволить визначити основні напрямки її ефективної трансформації у навчальному процесі. З цією метою доцільно розглянути особливості розгляду цієї проблеми у дисертаційних дослідженнях з теорії та методики музичного навчання (П.Андрейко, Л.Василенко, І.Глазунова, О.Єременко, К.Завалко, Л.Ліхницька, О.Реброва, І.Топчієва, В.Федоришин та ін.) [13; 54; 55; 73; 94; 95; 190; 295; 359; 368]. Ряд дисертаційних досліджень з теорії та методики підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної освітньої діяльності присвячений ефективному використанню інформаційних технологій (А.Бондаренко, О.Бордюк, Ю.Дворник, Л.Заря, Н.Новікова та ін.) [45; 46; 48; 82; 98].

У монографії К.Завалко розглянуто методичний напрям формування готовності майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності. Автор розглядає інноваційну концепцію музичного навчання з позиції синергетичного підходу як новітню систему поглядів, об'єднаних єдиним фундаментальним задумом, що визначає розуміння явищ і процесів музичної діяльності та передбачає більш ефективну реалізацію процесу музичного навчання й виховання і є основою для розробки освітньої системи та конкретних педагогічних технологій та методик. Розкриття змісту та специфіки інновацій музичного навчання К.Завалко розглядає на прикладі концепцій Е.Жак-Далькроза, М.Монтессорі, К.Орфа, З.Кодая, Ш.Сузукі, Г.Зілвея розробляючи при цьому методичні прийоми до їх упровадження [95].

Дисертаційне дослідження І.Глазунової присвячено питанням розробки методики інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів на основі модульно-рейтингової системи навчання. Автором доведено, що ефективно використання модульно-рейтингової системи навчання як сучасної інноваційної технології для організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів педагогічних

університетів. І.Глазунова підкреслює, що серед сучасних освітніх технологій модульно-рейтингова система навчання займає одне з провідних місць. Її сутність полягає в організації навчального процесу, за яким вивчення студентами навчальної дисципліни відбувається шляхом послідовного і ґрунтовного опрацювання навчальних модулів.

Особливості навчання студентів у класі інструментальної підготовки на основі модульно-рейтингової системи, за визначенням автора дисертаційного дослідження полягають у:

- забезпеченні розвитку індивідуальних здібностей кожного студента;
- максимальній реалізації та розвитку творчого потенціалу фахівців через підвищення рівня сформованості мотиваційної сфери;
- стимулюванні систематичної самостійної роботи студентів;
- якісному опануванні навчального матеріалу шляхом глибокого занурення в його зміст;
- розвитку виконавської рефлексії на основі психологічної адаптації студентів до публічних виступів;
- підвищенні об'єктивності оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів [73].

У монографії Л.Василенко здійснено теоретико-методологічне узагальнення проблеми вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах гедоністичного імперативу життєдіяльності людини, на основі чого автором запропоновано інноваційну гедоністичну навчальну парадигму, яка виступає теоретичною основою удосконалення вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва в педагогічних університетах. Соціо-історичний та філософсько-психологічний аналіз гедонізму дозволив дисертантці усвідомити всю його неоднозначність та багатоаспектність. Автором з'ясовано, що наукова думка виокремлює такі узагальнені характеристики гедонізму: гедонізм як учення досягнення задоволення і уникнення страждань розглядається у межах виключно особистого життя людини; гедонізм як імператив життєдіяльності людини вимагає від неї вміння отримувати задоволення; задоволення в гедонізмі

ототожнюються із благом і визначаються за цінність; задоволення – це переживання, пов'язані із вдоволенням потреб людини, що узгоджуються із такими поняттями (модусами), як насолода, радість, бажання, інтерес, хотіння, захоплення, свобода, щастя, успіх тощо; гедонізм у своїй історичній трансформації «просувається» від «епікуреїзму» з принципом пасивності до сучасного гуманістичного гедонізму із принципом активності, який передбачає не лише досягнення задоволення, а й задоволення досягання.

Зміст запропонованої Л.Василенко парадигми складають: ідея холізму, яка зумовлює забезпечення цілісності особистісно-професійного розвитку студентів у єдності їх духовної та тілесної, інтелектуальної та чуттєвої, когнітивної та творчої складових; ідея аксіологізму, згідно з якою досягається усвідомлення суб'єктами навчання (викладачами і студентами) ціннісної значущості гедоністичних переживань у процесі вокальної підготовки; ідея еутимності, яка передбачала цілеспрямоване формування у студентів пізнавальних та поведінкових умінь отримання задоволення від процесу вокального навчання [54, 15].

Дисертаційне дослідження Л.Ліхницької присвячено вирішенню наукової проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності, яке полягає у визначенні концептуальних підходів до ефективного впровадження регулятивних механізмів цього процесу. Автором роботи визначено, що мистецька інноваційна діяльність вчителя – це такий тип діяльності, що виявляється у завчасному прогресивному проектуванні вчителем навчально-освітнього процесу засобами мистецтва, та полягає у цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологіях інноваційного навчання. Інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, чи впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й презентує індивідуальний стиль вчителя музики – новатора.

На думку Л.Ліхницької сутність мистецької інноваційної діяльності доцільно розглядати як найвищий ступінь педагогічної творчості, що зумовлена економічними та

соціокультурними змінами у суспільстві, які мають задовольнити потреби прогресивної мистецької педагогіки в модернізації та раціоналізації процесу художнього виховання учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва. Автор зазначає, що сутнісною основою інноваційних освітніх процесів є творча діяльність учителів, що призводить до появи нових, нестандартних ідей та їх реалізації; зміни, реформації, які відбуваються у змісті, технологіях, формах та методах освіти [190, 150].

Монографічне дослідження О.Ребрової піднімає актуальну проблему формування педагогічної ментальності та її теоретико-методологічного обґрунтування в контексті професійного становлення та фахового навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Автором визначено сутність художньої ментальності, яка інтерпретується як феномен, що синтезує уявлення картини світу з художньо-виразними можливостями мистецтва в творчих процесах його сприйняття, творення, відтворення, інтерпретації на основі культурно-історичних, етно-національних, освітньо-професійних мистецьких факторів, які спрямовують формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної настроєності особистості у відповідності до художніх цінностей суспільства. Атрибутами художньої ментальності автором визначено: уявлення художньої картини світу, що зумовлює художній світогляд, мова мистецтва, художній текст, художній метод, стереотипи художньої свідомості, художній стиль, образ, символ. Вони стають оперантами художнього мислення, активізують асоціативну пам'ять, свідомі та позасвідомі процеси мистецької творчості, впливають на емоційне реагування та ставлення до мистецьких явищ на основі традицій, зумовлюють творче осягнення, сприйняття, розуміння та інтерпретацію художніх образів творів мистецтва.

На інноваційних засадах О.Ребровою запроваджено та розроблено поняття «художньо-ментальний досвід» та розкрито сутність наукового вислову «художньо-ментальний досвід майбутніх учителів мистецьких дисциплін». У дослідженні дисертантки – це процес і результат духовної практики, що включає засвоєння, збагнення та практичне опанування

художньо-ментальними властивостями мистецтва та ментальними цінностями мистецької освіти на основі поступового формування конгломерату когнітивно-інтелектуальних, художньо-екзистенційних та творчодіяльнісних сегментів фахової підготовки, які розвиваються на ґрунті ціннісних надбань національної, регіональної та світової художньої спадщини, зумовлюють фахову самоідентифікацію майбутнього вчителя та його стратегію на творчу реалізацію в художньо-педагогічній діяльності у майбутньому. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін дозволило дисертантці встановити, що його основним результатом є перетворення в самої особистості майбутнього вчителя: з особи, що навчається, охоплює, осягає художні знання, уміння застосовувати закономірності художньої творчості для розкриття власних духовних потенцій, здобуття фахових компетентностей, що відповідають унормованим вимогам – в стан особи, яка характеризується стійкою інтенцією, потребою до продукування цінностей мистецтва (етнічних, національних, загальносвітових, регіональних, особистісних) та мистецької освіти в усі ланки життя: фахову діяльність, позафахові умови, життєві реалії [296]. Автором дисертаційного дослідження залученні та модифіковані технології управління: партисипативні технології, непряме управління, освітній менеджмент: проєктивні технології художньо-освітнього формату, створення фахового культурно-освітнього середовища, тощо.

Проблему теорії та методики інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики розглянуто в дисертаційному дослідженні Н.Мозгальової. Автором дисертації здійснена систематизація методичних видань у сфері інструментально-виконавської підготовки, здійснений її порівняльно-змістовий аналіз. Це дозволило дисертантці виокремити й систематизувати ієрархічні групи інструментально-виконавської підготовки учителів, а саме: загальну, базову і похідну. Н.Мозгальова розглянула інструментально-виконавську підготовку майбутніх учителів музики як процес, готовність до якого доцільно трактувати як результат оволодіння студентами необхідними знаннями у сфері

музичного мистецтва в єдності із уміньми їх практичного відтворення у виконавській діяльності та досвідом впровадження в педагогічну практику, на основі яких у них формується професійно-педагогічна спрямованість та ціннісне ставлення до музичного мистецтва. У дисертаційному дослідженні Н.Мозгальнової виявлено, що підвищення якості інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики детермінується впровадженням у систему навчання таксономічного підходу як основи й механізму стимулювання студентів до успіху в навчальній і майбутній професійній діяльності на основі системи науково-обґрунтованих ідей, спрямованих на оволодіння психолого-педагогічними, методичними і виконавськими знаннями, уміньми і навичками, активізацію потенційних можливостей студентів, професійне зростання та всебічну рефлексію результатів [218].

Монографічне дослідження О.Андрейко присвячене теоретико-методологічному узагальненню і новому вирішенню наукової проблеми формування виконавської культури скрипаля. Вперше у теорії і методиці музичного навчання формування виконавської культури скрипаля досліджено автором як цілісна педагогічна система в контексті багаторівневої освіти. У результаті проведеного дослідження авторкою розроблено інноваційний підхід до формування виконавської культури скрипаля, що отримав назву мистецько-персоналізованого, дія якого сягає забезпечення інтеграції індивідуально-духовної, соціальної та художньо-технологічної складових навчального процесу як основи мистецького становлення скрипаля і спрямована на активізацію процесів інтеріоризації («вростання») об'єктивних взаємовідношень (композитор-твір-виконавець) в інтрасуб'єктивні психічні властивості виконавця, що спричиняє розвиток якісно нових індивідуальних виконавських характеристик особистості скрипаля, спонукаючи його до естетично-творчої самореалізації [13, 15].

Теорія та методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах розглянута в дисертаційному дослідженні О.Єременко. Автор дисертації підкреслює, що сучасні теоретико-методологічні підходи до

підготовки фахівців у галузі мистецької педагогіки впливають на вибір педагогічних стратегій та інноваційних методів навчання. У дисертаційному дослідженні О.Єременко визначила провідні методологічні засади в теорії й практиці інноваційної підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, а саме: національну парадигму підготовки фахівців з мистецтва; гуманістичну основу музичного навчання; аксіологічні підходи до навчання музикантів-педагогів; екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання та його акмеологічна спрямованість, а також прогностичні орієнтири інноваційної підготовки майбутніх фахівців [94].

Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін розглянуті у дисертаційному дослідженні О.Бордюка. На основі аналізу праць дослідників ученим визначено, що при застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі з'являються нові можливості, які дають змогу:

- інтенсифікувати процес навчання та підвищити його ефективність за рахунок можливості обробки великого обсягу навчальної інформації;

- розвивати пізнавальну активність, творчий підхід, цілеспрямованість, самостійність, підвищувати мотивацію до вивчення мистецьких дисциплін;

- встановлювати зворотній зв'язок, необхідний для управління навчальним процесом, систематично контролювати знання й уміння та підвищувати якість перевірки знань;

- удосконалювати форми і методи організації самостійної роботи студентів;

- індивідуалізувати процес навчання зі збереженням його цілісності;

- формувати у студентів рефлексію власної діяльності [48, 79].

У дисертації І.Топчієвої розроблена інноваційна технологія підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, що знайшло відображення у систематизації концептуальних засад категорії творчості як

похідної для визначення сутності та змісту евристичного навчання майбутніх учителів музики. Автором визначено сутність та зміст евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами, запропоновано авторське визначення поняття «евристичне навчання» як творчо-інтелектуальної активності студентів у процесі засвоєння творів мистецтва, що будується на актуалізації попереднього досвіду й прогнозуванні наступних дій та активізує емпатію, інтуїцію, асоціативно-образне мислення. Вона підкреслює, що широке застосування евристичних методів навчання дозволяє майбутньому вчителю музики приймати рішення у нестандартних ситуаціях та націлює на стратегію успіху у вирішенні творчих завдань.

Змістовне наповнення дефініції евристичного навчання у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами І.Топчієвою охарактеризовано як специфічний, мобільний засіб вирішення тих чи інших диригентсько-хорових завдань. Це дозволяє націлити майбутнього керівника хорового колективу на пошук нових, неординарних підходів до розуміння і відображення змісту музичного твору, інтерпретаційну самостійність, варіативність, власний вибір продуктивного способу дії, відповідно реальних обставин, що будується на комунікативності, співтворчості, рефлексії, евристичному діалозі. Віднайдення автора дисертаційного дослідження сприяють розкриттю творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики, що дозволяє ефективно формувати художньо-ціннісні орієнтації, інтелект, волю студентів, створює умови для саморозвитку й самореалізації, набуття власного творчого досвіду [359, 171].

У монографічному дослідженні В.Федоришина розглянута інноваційна методика акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі. Автор розглядає акмеологію художньо-творчої діяльності у співвідношенні з її сутнісними загальними характеристиками, а саме: через вплив особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності (включаючи здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів, творчі процеси тощо), на мистецький результат і творчі досягнення.

Вчений підкреслює, що визначення шляхів акмеологічного розвитку особистості у художньо-творчій діяльності у теоретичному та практичному плані є особливо важливим у сфері музично-виконавської діяльності.

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

Дослідження проведені вченим доводять, що процес акмеологічного розвитку особистості доцільно спрямовувати не лише на знаннєву зорієнтованість фахової підготовки майбутніх учителів музики, а головне – на формування їх особистісно-ціннісних позицій з проекцією на постійний подальший акмеологічний розвиток протягом життя. Автором визначено значення акмеологічного супроводу як близького до понять співучасть, спільне пересування, тьюторство [367, 454].

Отже, теоретико-методичні орієнтири підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи базуються на основоположних вітчизняних методиках музичного виховання школярів з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. Вирішення завдань підготовки майбутніх учителів музики у вищій школі мистецького профілю полягає в оновленні змісту методико-фахового навчання студентів з широким застосуванням модульно-рейтингової й моніторингової систем, що дозволить оперативно відстежувати зміни в отриманих результатах. Важливими інноваційними напрямками є опора на вітагенний контекст навчання, застосування гедоністичної освітньої парадигми, технології евристичної підготовки майбутніх учителів музики, акмеологічного розвитку студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають

каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. «Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп'ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури» [48, 77].

Аналізуючи дисертаційні дослідження з методики підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної освітньої діяльності присвячені ефективному використанню інформаційних технологій (А.Бондаренко, О.Бордюк, Ю.Дворник, Л.Заря, Н.Новікова та ін.), доцільно зазначити, що на сучасному етапі медіа ресурси набувають все більшого поширення і сутнісного значення у сфері мистецької освіти.

У дисертаційному дослідженні А.Бондаренко було проаналізовано наукову проблему формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя музики в контексті інноваційної педагогічної стратегії, мультимедійних технологій та інших синонімічних понять в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищому педагогічному навчальному закладі. Автором дисертації встановлено, що пізнавальна самостійність вчителя музики є послідовним, динамічним процесом, який вибирає організаційно-процесуальну та особистісну структуру, що є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. У результаті дослідження вченою було розкрито значення засобів мультимедіа в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, а також окреслено підходи до певного ракурсу диригентсько-хорового навчання (систематичний, технологічний, діяльнісно-творчий). А.Бондаренко зазначає, що сучасні вимоги до вчителя музики в загальноосвітній школі передбачають досягнення студентами фахової компетентності за умов набуття під час навчальної діяльності у ВНЗ музично-педагогічних, диригентсько-хорових, а також умінь ефективного практичного застосування можливостей мультимедійних технологій. У ході фахового навчання майбутніх учителів музики особливо важливою складовою певної системи постає їх пізнавально-самостійна діяльність з використанням мультимедійних засобів навчання [46, 85].

Сфера зовнішніх впливів на готовність вчителя до інноваційної діяльності – це мережа інституцій підготовки педагогічного персоналу, проведення наукових досліджень, створення технологій, методик, а також програм, планів, посібників і підручників, що покликані забезпечити подальший розвиток фахівця. Разом з тим, ефективність та якість готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики зумовлено рівнем художньо-педагогічної культури викладача навчального закладу, з яким він вступає у спілкування, тієї ролі, яку він відводить творам мистецтва у навчально-виховному процесі, особливостям художньо-естетичного спілкування. Отже, готовність студентів до ефективного здійснення інноваційної мистецької діяльності забезпечується методичною спрямованістю на розвиток їх професійних якостей та оптимальністю художньо-естетичного спілкування-взаємодії, що є діалогом між трьома суб'єктами: викладачем, студентом та творами мистецтва.

Проблема готовності до виконання інноваційної діяльності дістала широке висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Зокрема, готовність як психологічний феномен досліджували А.Гандюшкін, М.Дяченко, Л.Кандибович, М.Левітов, В.Моляко та ін. Дослідженню готовності до різних видів педагогічної діяльності приділено увагу в працях А.Деркача, Г.Костюка, В.Сластьоніна, В.Щербини та ін. Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О.Абдуліна, Л.Арчажникова, О.Глузман, І.Зязюн, А.Козир, В.Орлов, Г.Падалка, І.Парфентьева, О.Рудницька, В.Шульгіна та ін.) [2; 24; 100; 136; 245; 253; 254; 255; 307; 403].

Доцільно зазначити, що становленню та розвитку інноваційної педагогічної теорії сприяє інтенсивна дослідна діяльність учених різних країн світу. Зокрема, американськими та англійськими вченими (Х.Барнет, Дж.Бассет, Д.Гамільтон, Н.Гросс, Н.Дікінсон, Р.Карлсон, М.Майлз, А.Хаберман, Р.Хевлок, Д.Чен, Р.Едем та ін.) проаналізовані питання:

- управління інноваційними процесами;

- організації змін в освіті, теорії і реальності інноваційних процесів;

- значення директора школи як інноватора;

- умови, необхідні для «життєдіяльності» інновацій, планування інновацій за допомогою розповсюдження та використання знань, способів рекламування інновацій. Науковцями вивчаються фактори та джерела інноваційних процесів, а також різного роду перешкоди на шляху їх освоєння та розповсюдження, нова роль вчителя у так званих інноваційних школах – вчитель як дослідник. Інновація розглядається і як основа культурних змін у суспільстві; ставляться і методологічні проблеми, зокрема, в оцінюванні інновацій; аналізуються специфічні проблеми уведення, освоєння та застосування нововведень у різних ділянках (середньої, вищої) системи освіти; визначається роль і співвідношення традицій та інновацій в освіті; розглядається методика дослідження інноваційних процесів, моделі аналізу інноваційних процесів [110].

Потреба педагогічних інновацій має загальнонауковий характер. Розвиток інноваційних педагогічних програм під контролем ООН та ЮНЕСКО свідчить про великий інтерес до нових технологій освітян з різних країн. Так, Азіатська Програма з нововведень має завдання впроваджувати інновації в педагогіку в країнах південно-східної Азії, Африки та Південної Америки.

Розгляд проблеми сучасної педагогічної інноватики часто зустрічається у працях педагогів Польщі, Угорщини, Чехії та інших країн. Зокрема, у Польщі педагогічну інноватику увів Збігнев Петрасінський [415, 16]. Однак предмет педагогічної інноватики до сьогодні ще чітко не визначений. Так, польський вчений Роман Шульц вважає, що предметом педагогічної інноватики є сукупність явищ (дій), реалізуючих функцію розвитку системи освіти. Фактуру педагогічної інноватики складають будь-які форми планових змін, які перебувають у проектуванні та уведенні інновацій [415, 68]. У роботах польського вченого Є.Ляскирозглянуті питання теоретико-методологічного обґрунтування і ефективності педагогічних інновацій учителів. Вчена проаналізувала процес формування

інтелектуальних і організаційних інноваційних здібностей особистості вчителя та виявлені фактори, які детермінують його діяльність, у взаємозв'язку з досягненнями учнів у навчанні й вихованні [415, 98].

У монографії «Педагогічні інновації у Сполучених Штатах Америки» узагальнюються факти про нововведення у школах США за кожне десятиріччя кінця ХХ століття, тобто за той час, який увійшов в історію як період інновацій та змін в американській освіті (The Decade of Innovation Change in American Education). У монографії аналізуються конкретні зміни, які відбулися у США відносно шкільних програм, підготовки вчительського персоналу, фінансування шкіл тощо.

Потреба інноваційних дій в педагогіці має загальнонауковий характер. Наприкінці ХХ століття під керівництвом ЮНЕСКО було створено Осередок досліджень з інновацій в системі освіти, завданням якого було забезпечення та упровадження отриманих результатів шкільної практики, а також розвиток у цій сфері міжнародної взаємної праці. Його діяльність на сучасному етапі зосереджується на міжнародній координації з питань нововведень в систему освіти у сфері індивідуалізації програм і методів навчання, розвинення міждисциплінарних навчальних предметів, впливу техніки та методи її використання в програмах навчання, а також опрацювання нових програм для шкіл. Під контролем ООН та ЮНЕСКО також було створено групу експертів, завданням яких є опрацювання теоретичних положень щодо нововведень у педагогіку [211].

Для поширення інноваційних педагогічних ідей в різних країнах світу створені інноваційні служби, видання, журнали, інформативні вісники. Зокрема, при ЮНЕСКО існує Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти (Asian Center of Educational Innovation for Development), який узагальнює педагогічні новини з різних країн світу та інформує про них спільно з Міжнародним бюро з питань освіти широку педагогічну громадськість на сторінках спеціального видання. Воно завжди розпочинається словами: «Педагогічні інновації...», а далі йде назва тієї країни, де вони здійснювались, наприклад, «Педагогічні інновації в Індії». Міжнародне бюро з

питань освіти бере участь у публікаціях іншого роду періодичного видання, присвяченого інноваційним процесам - журналу «Інформація та інновація в освіті» («Information et innovation en education»), який до 1985 року носив назву - «Інновація» («Innovation»).

Також, наприкінці ХХ століття в Мілані був створений Міжнародний інститут удосконалення керівних кадрів в системі освіти навчально-наукового характеру. Одним з головних його завдань було упровадження курсів удосконалення керівних кадрів в системі освіти та викладачів вищої наукової школи для підготовки до керівництва процесом нововведень. Цій проблемі були присвячені численні міжнародні симпозиуми та конференції, де йшлося про роль вчителя у впровадженні змін та нових засобів впливу на учнів. Ця проблематика є темою міжнародних конференцій, організованих АТЕЕ (Association for Teacher Education in Europe) - Асоціацією вчительської освіти в Європі - в місті Невшателі в Швейцарії. У Польщі, в Інституті педагогічних досліджень існує спеціальна лабораторія, в якій досліджуються освітні інноваційні процеси, виходять книги, збірники наукових праць, організуються міжнародні конференції, присвячені вивченню інноваційних процесів в освітянській сфері.

Отже, методичні орієнтири підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи базуються на засадах інтеграції в європейський і освітній простори, що є методологічною основою розроблення сучасної освітньої стратегії і тактики розвитку освіти в Україні.

1.3. Наукові підходи до самореалізації майбутніх учителів музики у практичній діяльності

Аксиоматичні та цільові настанови що обумовлюють специфіку педагогічної системи, її зміст, організаційні форми та методи визначають як *підхід*. Педагогічний підхід оформлюється в залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освіти. Організаційно-методична система спрямована на формування досвіду самореалізації майбутнього вчителя музики у

продуктивній діяльності має ґрунтуватися на концептуальних підходах до формування його особистості та професійного становлення, що відповідає сучасним запитам суспільства (врахування змін характеру суспільних відносин, досягнення науки та педагогічної практики) та специфіці процесу формування досліджуваного особистісного утворення.

Наукові підходи до самореалізації студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів полягають у розробці питань, пов'язаних з розвитком їх творчої активності, прагненням самореалізації у різних напрямках освітньої сфери. Спрямованість до самореалізації у майбутніх учителів музики доцільно розглядати як показник професіоналізму, новаторського вирішення традиційних і оригінальних завдань, що значно підвищує інтерес до музичного навчання і збільшує ефективність навчально-виховного процесу. Цій проблемі присвятили свої дослідження: Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, О.Єременко, К.Завалко, С.Ковальова, А.Козир, Л.Куненко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін. [1; 24; 94; 95; 136; 243; 253; 307; 310; 388; 403; 406]; сутність інноваційних процесів розкриваються вченими: В.Адольф, Л.Вовк, С.Гончаренко, Л.Даниленко, І.Дичківською, С.Мухіною, І.Підласим, О.Савченко, Є.Сидоренко та ін. [6; 75; 80; 86; 228; 270; 322]; підготовку майбутніх учителів до впровадження нововведень в шкільну практику досліджують: Ш.Амонашвілі, М.Кларін, Н.Ничкало, В.Сластьонін, С.Сисоєва та ін. [10; 127; 237; 320; 321; 323; 325; 326]; підвищенням підготовки педагогічних кадрів з використанням педагогічного моніторингу, удосконаленням різних педагогічних технологій та введення їх у навчально-педагогічний процес займались: В.Андреев, І.Богданова, В.Бондар, Л.Ващенко, Л.Даниленко, І.Дичківська, Н.Кічук, О.Пехота та ін. [12, 13; 38; 43; 57; 80; 86; 124; 268]; розробкою кредитно-модульних технологій і методичних рекомендацій на основі європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та практичними аспектами її впровадження в навчально-виховний процес вищих освітніх закладів України: А.Алексюк, В.Андрущенко, В.Бондар, С.Бондар, І.Глазунова, В.Ковальчук,

І.Кожевнікова, Л.Кондрацька, В.Паламарчук, Л.Сігаєва та ін. [9; 15; 16; 43; 73; 133; 146; 263]; система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів та інших інноваційних освітніх закладах висвітлюється в наукових працях: В.Безпалько, О.Важної, М.Кларіна, В.Кузя, З.Курлянд, Л.Ліхницької, С.Мухіної, Л.Рибалко, Г.Селевко, М.Сергєєвої, В.Шахова, Г.Щербакової та ін. [32; 127; 163; 190; 228; 299; 300; 317; 396; 405].

У зв'язку з цим, важливо виокремити особливості мистецької інноваційної діяльності вчителя музики, що полягають у визначенні умов мистецько-педагогічної підтримки та висвітленні основних підходів та напрямів здійснення цього процесу. На думку Г.Падалки, сучасний період розвитку мистецької освіти характеризується відкритістю до нових ідей, течій, напрямів. При цьому методологічними орієнтирами виступають: гуманістична спрямованість мистецької освіти та її національна основа; особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання й забезпечення системності мистецького навчання [253, 43].

У педагогічній науці є різні підходи до структурування змісту освіти, що ґрунтуються на загальних дидактичних принципах її відбору й побудови. Одні передбачають формування змісту освіти з урахуванням соціального замовлення, а також реальних можливостей, умов і закономірностей процесу навчання за загальними дидактичними принципами відповідності змісту, меті становлення гармонійно розвиненої особистості фахівця; відповідності змісту навчання вимогам побудови органічно цілісної системи підготовки майбутніх учителів у навчальному закладі; відповідності змісту навчання науково-педагогічним вимогам, тобто оптимальним умовам формування способів і засобів пізнавальної й професійної діяльності, визначених метою навчання [133, 29-30].

Створення цілісної системи підготовки майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності потребує врахування системно-цілісного, аксіологічного, особистісного, квазідецентричного, технологічного, креативно-діяльнісного та акмеологічного підходів. Так, *системно-цілісний* підхід

забезпечує дослідження підготовленості майбутнього вчителя музики до виконання інноваційної діяльності у взаємозв'язку структурних елементів і дозволяє конструювати складно організовані об'єкти. Цей підхід обумовлює спрямування змісту, форм та методів навчання на підготовку студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів до інновацій як системи ціннісних орієнтацій вчителя музики. Системно-цілісний підхід до художньо-творчого процесу забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ художньої культури й освоєння інформації через сприйняття художнього образу і його відтворення. У цій інтелектуальній діяльності вищого порядку відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням світу й усвідомленням себе у світі, умінням налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем.

Системно-цілісний підхід останнім часом набув широкого розповсюдження як методологія наукового пізнання і практики. Спираючись на значний досвід зарубіжної і вітчизняної науки, проблеми системного підходу досліджували П.Анохін, І.Блауберг, В.Кузьмін, В.Марков, В.Садовський, А.Уємов, В.Юдін та ін. Втім, проблему системного підходу до засвоєння знань про педагогічні явища в наш час не можна вважати остаточно розв'язаною. Існують різні погляди щодо розуміння і виокремлення компонентів системи та її структури.

Вагомий внесок у педагогічну теорію з точки зору системного підходу зробили Ю.Бабанський і М.Сорокін [28], які характеризували навчальний матеріал як низку взаємодіючих систем, де педагогічне поняття розглядається в плані приналежності до певної системи або підсистеми, в межах якої це поняття функціонує. З цієї позиції цілісною є така педагогічна теорія, що визначає педагогічний процес як систему, компонентами якого є навчання і виховання. Доречно зазначити, що з позиції системного підходу (Ю.Алферов, В.Андрєєв, В.Марков, В.Сластьонін, В.Шуман) [12; 13; 205; 320; 321] цілісність особистості вчителя розуміється як синтез ідеальних професійних вимог до фахівця, властивостей і характеристик, що визначають його професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість.

Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає спеціальну стратегію дослідження, яка дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого, яка виконує функцію засобу організації дослідження. Дослідження, пов'язані з вивченням структури системи, її системоутворюючих зв'язків, функціонування і розвитку, керування системою можливо віднести до системних, якщо дотриманий основний методологічний принцип цілісності системи [205]. Так, у концепції Б.Ломова [193] цілісність людини полягає у багатовимірних зв'язках біологічного (властивості нейродинаміки), психологічного (процеси, стани, власні якості особистості в контексті діяльності, спілкування і поведінки) і соціального (людина в системі суспільних відносин). Цілісність структури особистості за К.Платоновим [273], передбачає взаємозалежність біопсихічних властивостей, психічних процесів, досвіду та спрямованості. У концепції вченого цілісність людини виражається у диспозиційній структурі особистості, що представляє взаємозалежність ієрархічних рівнів елементарних фіксованих установок, загальної спрямованості особистості, ціннісних орієнтацій на цілі життя і засоби досягнення цих цілей.

У науковій літературі виділяють низку особливостей системно-цілісного підходу до вивчення предметів і явищ, великою мірою властивих підготовці майбутнього вчителя музики до виконання інноваційної діяльності. Адже саме цілісність означеного процесу зумовлена діалектичним розумінням навколишньої дійсності, що й дає уявлення про наявність зв'язків між елементами та явищами в природі й суспільному житті. Сутність цілісності в навчально-виховному процесі полягає в підпорядкуванні всіх його елементів, частин і функцій основному – формуванню особистості майбутнього вчителя музики. Цілісність можна розглядати на різних рівнях: або всього навчально-виховного процесу, циклу, або окремо взятого предмета, одиниць знань, що засвоюються. Цілісність педагогічного процесу потрібно враховувати вже на стадії розробки навчальних програм і реально забезпечувати лише за умови додержання основних аспектів: повноти і єдності освітньої, виховної й розвивальної мети навчання; повноти

взаємозв'язку й концептуальності змісту; комплексного використання методів, прийомів і засобів навчання [95, 119].

У контексті системно-цілісного підходу (В.Андреев, О.Акімова, Ю.Бабанський, Н.Гузій, С.Директор, В.Кушнір, В.Марков, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Мороз, С.Сисоєва, М.Сорокін [13; 28; 78; 85; 164; 205; 206; 220; 221; 225; 226], саме цілісність структури особистості вчителя фундаментується сферою мотивацій, що визначає комунікативну, пізнавальну і професійно-педагогічну спрямованість особистості та утворюється взаємозв'язком мотиваційної (сукупність стійких мотивів педагогічної діяльності, установок вчителя); інтелектуальної (професійно-педагогічна компетентність, педагогічна свідомість і самосвідомість, професійне мислення) та емоційно-вольової (емоційна виразність професійної поведінки вчителя, педагогічна емпатія, педагогічна інтуїція, динамізм вчителя, емоційно-професійна усталеність) сфер.

Український соціолог Є.Суїменко стверджує, що особистості потрібна розроблена система координат, певна карта її природного та соціального світу, без якої вона може заблукати і втратити спроможність діяти цілеспрямовано та послідовно [348, 216]. На думку В.Афанасьєва «цілісна система – це така система, у якій внутрішні зв'язки частин між собою є переважаючими стосовно руху цих частин і зовнішнього впливу на них» [27, 106]. Отже сукупність зв'язків дозволяє зрозуміти саме поняття структури й організації системи, що відбивають її побудову та внутрішню форму, комплекс специфічних відносин між елементами цілого.

У дослідженнях Е.Абдулліна пропонується системно-цілісний підхід до діагностики й розвитку здібностей особистості в процесі її виховання і самовиховання. Дослідник пропонує використовувати у процесі діагностування навчальної діяльності майбутніх учителів музики блоки мотиваційної спрямованості особистості на виконання продуктивної творчої діяльності, а саме: інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативно-творчі та здатність до самоуправління, моральні й індивідуальні якості, які значною мірою сприяють успіху в фаховій діяльності [216, 78].

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів та переконань зосереджується навколо особистості. З цієї позиції ціннісним є *аксіологічний підхід* до навчально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, як перевага певних сенсів та побудованих на цій основі способів поведінки. У центрі аксіологічного підходу знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Тому важливість аксіологічного підходу посідає пріоритетне місце у підготовці майбутнього вчителя музики, виступає як реалізація його суб'єкт-суб'єктних відносин.

Основними ознаками аксіологічного підходу є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість. Адже аксіологія є теорією цінностей, що з'ясовує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольнити потреби, інтереси та бажання людей. Цей підхід також дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання майбутніх фахівців, як система ціннісних орієнтацій особистості студента [405, 24].

З цієї позиції важливим є те, що у наш час не випадковим є повернення до національно-культурних традицій минулого. Це, перш за все, пов'язано з оновленням суспільства, реформуванням освіти, з переоцінкою спадщини попередніх поколінь й прагненням духовного очищення. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю твори мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва.

Сутність аксіологічного підходу розкривається через «систему аксіологічних принципів, до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учнів минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємного заперечення» [243, 127].

Для виконання інноваційної діяльності важливими є цінності пов'язані із самореалізацією майбутнього вчителя музики в педагогічній роботі, а саме:

- творчий характер обраної професії;
- захопленість нею;
- відкриття можливостей для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- пошук доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу [95].

У навчально-виховному процесі аксіологічний підхід дозволяє не «підганяти» особистість студента до досконалої моделі, а плавно та обережно здійснювати його індивідуальний розвиток. Застосування аксіологічного підходу дозволяє здійснювати навчання майбутніх учителів не авторитарними методами, а пошуками компромісу, сугестивний педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається у відповідності до педагогічного контексту діалогу. У цьому контексті навчальний діалог виступає специфічною формою взаємодії, що фундаментується рівністю сторін, які беруть у цьому процесі участь, а саме: «викладач–студент», «студент–студент», що спрямований на зближення та взаємозбагачення позицій обох сторін. У контексті музично-педагогічного навчання студентів діалог стає не лише засобом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця. Ці зв'язки та їх ієрархії утворюють, на нашу думку, інтегральні характеристики діяльності вчителя музики, детермінують його професійний розвиток.

Аксіологічний підхід не знімає актуальності системної методології, доповнює її на новому якісному рівні. У контексті конкретного дослідження це має наслідком:

- по-перше, визнання здатності вчителя до самоорганізації та самоконтролю, активного творчого конструювання власного внутрішнього світу і багатоваріантної педагогічної діяльності;
- по-друге, визнання ефективності потенціалу цілісної «архітектури» якостей вчителя, як спеціальних, так і

особистісних, в кожній точці структури якої відбувається резонансний обмін інформацією в процесі комунікативної взаємодії з учнями.

Відповідно, методологія аксіологічного підходу вимагає визнання того факту, що цілісність структури особистості організується не лише її стійкими властивостями, але й перемінними ситуаціями в їх співвідношенні з цими властивостями [243; 295; 405].

Багатокомпонентна діяльність вчителя, яка обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та емпатійно-особистісних якостей, пов'язана багатовимірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Як слушно зауважив В.Сухомлинський [349], об'єктом педагогічної праці є найтонші сфери духовного життя вихованців в яких формується – розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість. Відповідно впливати на ці сфери можна так само – розумом, почуттям, волею, переконанням, самосвідомістю. Найважливіші інструменти педагогічного впливу – слово вчителя, створення обставин, в яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин. Учений стверджує, що «вихованець – дзеркало вихователя. Мистецтво й майстерність виховання полягають у тому, щоб уміти бачити себе в образі вихованця, в тій істоті, що мислить, відчуває, переживає, істоті, яку ми творимоз маленької дитини» [349, 293].

У концепції інтегральної індивідуальності (В.Мерлін), цілісність людини обумовлюється характером зв'язків між усіма її властивостями, й особливо ціннісними. Динамічна і структурована за ієрархічним принципом система властивостей, що забезпечує пристосування людини до середовища, включає у себе такі підсистеми:

- індивідуальні властивості організму (підсистеми – біохімічна, загальносоматична, нейродинамічна);
- психічні властивості (підсистеми – темперамент, особистість);
- соціально-психологічні властивості (підсистеми – соціальні ролі у групах і в соціально-історичних спільнотах) [215].

Різномірні зв'язки, що з'являються в процесі життєдіяльності різномірно, формують різні стилі індивідуальності як стійкі індивідуально-своєрідні системи цілей, дій, операцій у предметній діяльності або спілкуванні.

Доцільно зазначити, що лише отримані знання без їх рефлексивного усвідомлення не забезпечують їх прямої практичної реалізації, адже постає потреба у мистецьких цінностях як значеннях предмета для людини як суб'єкта. Мотиваційну роль у практичній поведінці людини відіграють переживання, емоції, почуття, які є психологічним субстратом і фундаментом ціннісного відношення [189, 136]. Система таких відношень є необхідним складовим елементом розвитку людства, а отже, повинна розглядатись як необхідний компонент музично-педагогічної освіти. Останній представлений історико-культурним досвідом емоційно-ціннісного ставлення людини до світу, який зумовлює характер внутрішнього прийняття майбутнім вчителем вищих мистецьких цінностей.

Мистецькі цінності доцільно трактувати як «квінтесенцію соціального досвіду суспільства, в межах якої зібрані найбільш виправдані та соціально ефективні принципи здійснення життєдіяльності: звичаї, стереотипи поведінки і свідомості, зразки, оцінки, образи, думки, інтерпретації тощо, тобто принципові норми поведінки й суджень, що ведуть до посилення соціальної інтеграції суспільства, взаєморозуміння між людьми, їх компліментарності, солідарності, взаємодопомоги» [310, 252].

Оскільки в мистецьких цінностях осмислюється, закріплюється і передається цілісне ставлення людини до дійсності та представлені особистісні смисли, то вони забезпечують духовну орієнтацію і характер регуляції спілкування і предметної діяльності людей. Мистецькі цінності є змістом основних мотивацій майбутнього вчителя музики. Ціннісна свідомість вчителя як відображення значення мистецьких цінностей для нього як для суб'єкта музично-педагогічної діяльності пронизує увесь методологічний базис його практичної роботи. Залежно від вибраної системи

ціннісних орієнтацій проєктований ним процес навчання і виховання концептуалізується.

З позиції аксіологічного підходу необхідно опанувати сутнісною природою мистецько-ціннісних процесів, що обумовлює гуманістичну орієнтацію особистості вчителя і через нього – загальну гуманізацію освітнього процесу; спрямувати музично-педагогічну діяльність майбутнього вчителя не лише на дидактичні завдання, а перш за все – на виховні, що покликані підтримати дитину в її визначенні у світі мистецьких цінностей, які задають ціннісне спрямування педагогічному впливу на свідомість учнів.

Висвітлення питань змісту і типології цінностей, значення їх як чинників функціонування суспільства з точки зору філософів (І.Зязюн, М.Каган, Б.Чагін та ін.) уможливило з'ясування факторів, які впливають на формування аксіологічних установок. Варіативність застосування аксіологічних тенденцій в педагогіці забезпечується багатоаспектністю та різноспрямованістю підходів до розуміння та класифікації цінностей. Так, духовні цінності досліджуються в концепціях І.Беха, В.Дряпки; провідні аспекти педагогічного професіоналізму крізь призму формування його ціннісних основ розроблено у наукових працях Є. Бондаревської, В.Сластьоніна, Є.Шиянова. Проаналізовані результати наукових пошуків з питань музикознавства, психології художньої творчості (Б.Асаф'єв, О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Ю.Цагареллі та ін.) покладено в основу обґрунтування концепції впливу різних видів і жанрів музичного мистецтва на формування ціннісних орієнтацій особистості в художній сфері. Дослідження змісту і основних компонентів ціннісних орієнтацій юнацтва в художній сфері (О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, М.Ткач, Р.Шульга та ін.) сприяють забезпеченню необхідної спрямованості навчального процесу в галузі музично-педагогічної освіти.

У працях науковців відтворено різні аспекти класифікації, функціонування цінностей, що зумовлює можливість застосування ряду педагогічних підходів до формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя до своєї професійної діяльності. Вищезазначене обумовлює висновок дослідників

щодо визначення провідної ролі рефлексії у процесі мистецького навчання. За Г.Падалкою, мистецька рефлексія – «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [253, 158-159].

Упровадження аксіологічних орієнтирів у підготовку студентів актуалізує проблему формування їх духовної культури «як системи життєвих сенсів людини, пов'язану із внутрішнім психічним її життям і спрямовану на реалізацію гуманістичних цінностей в діяльності» [243, 32]. Духовне збагачення майбутніх учителів музики передбачає їх спрямованість до розширення мистецької обізнаності, їх здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених в художніх образах, спроможність до самостійної оцінки життєвих і мистецьких цінностей, здатність до духовної самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності [94, 32].

Аналіз педагогічного доробку теоретиків і практиків освіти переконують в тому, що аксіологізація навчального процесу передбачає вирішення таких інноваційних завдань, як: реалізація педагогічної проєкції музичного матеріалу в площині ціннісного бачення; опанування видами художньої діяльності, які є ціннісно спрямованими у здійсненні завдань професійного втілення; розвитку умінь діалогової форми художньо-педагогічного спілкування.

На думку Г.Щербакової, аксіологічний підхід до музично-педагогічної освіти передбачає «новий погляд на неї з позиції цінностей, що відповідають потребам часу, в якому особистісно-ціннісне начало все більш упевнено виходить на авансцену історії» [405, 21]. Дослідниця підкреслює, що аксіологія музично-педагогічної освіти, як теорія орієнтації особистості у світі музично-педагогічних цінностей спрямована на ціннісне становлення майбутнього вчителя музики, що набуває в процесі «пізнання ціннісного осмислення та оцінки світу музично-педагогічних цінностей, що пізнається, здатність до співтворчо-перетворювальної професійної діяльності, до синтетично-

діалогічного спілкування, яке стає для нього «аксіологічною віссю» особистісного саморозвитку та самовдосконалення» [405, 22].

Відповідно змістом аксіологічного підходу до музично-педагогічної освіти повинні стати історично мінливі структури культурно значущих смислів, які визначають стан ціннісного світу особистості, характер оцінювання нею оточуючої дійсності. Знайомство з аксіологічними ідеями розширює знання учнів про світ, дає можливість зрозуміти єдність усього сущого й побудувати узагальнену картину світу, у якій усе – життя неживої й живої природи, життя й творчість людини, життя суспільства – є елементами єдиної системи й у своєму розвитку підкоряються загальній логіці. Аксіологічні уявлення про відкритість світу, цілісності й взаємозв'язку людини, природи й суспільства, дозволяють охопити комплексність проблем у світі, по-новому осмислити історичний хід розвитку мистецтва, зрозуміти процеси, що відбуваються в ньому сьогодні й оптимістично прогнозувати його майбутній розвиток, усвідомити призначення музично-педагогічної діяльності [243].

Аксіологічні підходи до навчання майбутніх учителів музики розглядаються в контексті формування їх духовної культури, що передбачає розширення мистецької обізнаності магістрів, їх здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених у художніх образах, спроможність до самостійної оцінки життєвих і мистецьких цінностей, здатність до духовної самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Як відомо, вибір системи мистецьких цінностей здійснюється людиною як суб'єктом. У такому разі аксіологічний елемент музично-педагогічної освіти майбутнього вчителя може розглядатись як такий, що забезпечує умови для вільного самовизначення студента у мистецькому просторі для прийняття власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів, інтересів, устремлінь. Досвід особистісної самореалізації у музично-педагогічній діяльності сприяє формуванню мотивації майбутнього вчителя до конструювання власної педагогічної діяльності на аксіологічних засадах, до розуміння дитини як вищої цінності освітнього процесу, до актуалізації у навчально-виховному процесі національно

свідомих цінностей. Орієнтація особистості в світі духовних цінностей, як зазначає О.Олексюк та М.Ткач, «покликана сприяти становленню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона має забезпечувати концептуальну спрямованість його діяльності на постійний професійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні» [243, 111].

Аксіологічний підхід до вивчення та сприйняття творів мистецтва майбутніми учителями музики передбачає розкриття сутності естетичного оцінювання цих творів. На думку Г.Падалки, під естетичним оцінюванням доцільно розуміти «процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позиції її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчальне оцінювання стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень учнів про прекрасне» [231, 104]. Аксіологічний підхід в освітній сфері свідчить про важливість у сучасному світі солідарності, гуманних стосунків між людьми, устремління до творчості, позитивного ставлення до себе і до учнів поруч з традиційними цінностями підприємливості та індивідуального успіху, особливо для вчителя, чия професійна діяльність розгортається у сфері міжсуб'єктних стосунків. Затребуваним стає такий вчитель, котрий здатний до подолання ціннісних конфліктів у сучасному світі.

Особистісний підхід характеризує суб'єкта як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації майбутнього вчителя музики. Цьому підходу (І.Бех, І.Зязюн, О.Леонтьєв, Г.Падалка, О.Пехота, С.Сисова [34; 101; 102; 185; 254; 268; 225] та ін.) притаманний всебічний гармонічний розвиток майбутнього вчителя, який здійснюється у процесі реалізації індивідуальних особливостей. З позиції особистісного підходу участь майбутнього вчителя в педагогічному процесі повинна бути спрямованою на соціально значущий результат, що забезпечує ефективне набуття художньо-музичних знань, умінь та навичок.

Доцільно зазначити, що особистісний підхід полягає в тому, що процес конструювання і реалізації інноваційної музично-педагогічної діяльності орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт та результат ефективності її роботи. Особистісний підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоконтролю, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності. К.Абульханова-Славська стверджує, що цей підхід дозволяє розкрити специфічні якості психічної діяльності особистості, вищий рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів. Сутність особистісного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей у продуктивній діяльності [4, 15]. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей майбутнього вчителя музики, тим більше засвоюються фахові знання, тим краще відбувається злиття усіх складових його інноваційної діяльності. Особистісний підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку майбутнього фахівця, що спонукає його до активної практичної роботи.

З позиції особистісного підходу процес виконавської підготовки майбутнього вчителя музики досліджується «...крізь призму реалізації індивідуальних особливостей особистісного буття педагога, що опановує сферу педагогічної професії» [216, 36]. Процес виконавської підготовки полягає у реалізації індивідуальних особливостей майбутнього фахівця в процесі освоєння основ педагогічної професії.

Особистісний підхід дозволяє розглядати вчителя музики приймачем культурної спадщини, її творцем. Культура створена людиною й існує для людини, для її розвитку й самовираження. З цієї позиції особистість розглядається як епіцентр культури, її вища духовна цінність, її ціль і результат. Ряд дослідників (Ю.Алієв, Л.Печко, А.Пірадов, О.Радинова, Л.Рапацька, В.Чубаков, О.Шевнюк та ін.), розкривають зміст

функціональних особистісних змін, які відбуваються під впливом естетичних, художніх і духовних пластів культури. Особистісний підхід поширюється на проблеми актуалізації соціальної природи людини, способи й результати перебування особистості в соціокультурному просторі, систему її якостей і характеристик, необхідних для реалізації відносин з навколишнім світом й відповідністю своїм природним і духовним потребам.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що особистісному підходу в сфері музично-педагогічної освіти характерні:

- усвідомлена установка в процесі власного тлумачення, пояснення, розуміння предмету дослідження;
- бажання зрозуміти сутність людських дій, тобто сукупність усіх взаємозв'язків особистості з світом;
- зосередження уваги на мові, як головному носію даних про особистість;
- розуміння смислу через багатоаспектний аналіз засобів його виявлення; залежність значення будь-якої події чи явища від контексту, сукупності його актуальних й потенційних зв'язків [268, 18].

Основною особливістю особистісного підходу майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці є його зорієнтованість на цілеспрямований саморозвиток, на збільшення ступеня його свободи в процесі професійного самовизначення, розширення власних індивідуальних можливостей і сфер їх застосування у виконавській діяльності. Як зазначив І.Бех, особистісно зорієнтований підхід збільшує варіативність педагогічної діяльності [34, 29]. Особистісний підхід розкриває таке бачення системи професійної підготовки, що забезпечує ефективний розвиток творчої особистості й акцентує необхідність надання умов для самоорганізації, самовиховання та саморозвитку особистості. А це у свою чергу, сприяє формуванню ефективної виконавської підготовленості майбутніх учителів музики.

Сутнісною характеристикою даного підходу є індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки, що покликана вивести особистість майбутнього фахівця на новий якісний рівень розвитку шляхом особистісного присвоєння

професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, шляхом формування нових професійних утворень в структурі свідомості майбутнього фахівця. Метою фахової підготовки з позицій індивідуалізації професійної освіти є, за визначенням О.Пехоти, формування готовності студентів до професійного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього [268].

Доречно зазначити, що особистісний підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх учителів музики. Науково обґрунтована та підкріплена практикою типологія учителів музики дозволяє більш цілеспрямовано здійснювати підготовку майбутніх учителів музики у процесі навчання в педагогічних навчальних закладах. Визначення типологічної класифікації у майбутніх учителів музики в період навчання у ВНЗ мистецької освіти дає можливість зафіксувати залежність якості підготовки студентів від структури та принципів організації цього виду діяльності [136, 118].

Особливо ефективним цей підхід є на практичних індивідуальних заняттях майбутніх учителів музики з виконавських дисциплін як однієї з основних форм навчальної роботи у підготовці студентів до практичної діяльності, де мають використовуватись різні методи, а саме:

- перевірка виконання самостійно підготовлених блоків завдань;
- з'ясування характеру творів, що вивчаються;
- показ нових виконавських прийомів, рекомендації щодо опанування перспективними завданнями;
- аналіз джерел отримання додаткової інформації, співвідношення яких може змінюватися в залежності від конкретної мети кожного завдання.

Ефективність цієї роботи суттєво зростає за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження й приймати спільні рішення.

Згідно з сучасними освітніми вимогами особистісний підхід спрямований на особистісно зорієнтовану освіту, що дозволяє розкрити специфіку суб'єктної природи мистецьких

процесів та зумовлює визначення позиції майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до конструювання процесів трансляції соціально значущого досвіду людства, творчого саморозвитку, професійної саморегуляції, підвищення власного креативного потенціалу. З позиції цього підходу майбутній вчитель музики у фаховій підготовці повинен навчитися мистецтву спілкування, налагодженню творчих міжособистісних відносин, встановленню рефлексивних середовищ, спрямованих на всебічне розуміння кожної індивідуальності.

Квазідецентричний підхід, на нашу думку, є одним з основних у процесі підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності. Зокрема Д.Дубровський, досліджуючи структуру свідомості як суб'єктивної реальності, у формі якої існує любов, воля, розум, свобода і творчість, наголошує на тому, що базисною структурою її є єдність та співвідношення протилежних модальностей «Я» та «не-Я». Важливою властивістю такого інтрасуб'єктивного відношення у структурі майбутнього вчителя музики є «момент квазідецентрації», коли центр однієї свідомості (музиканта) переміщується до центру свідомості «іншого» (композитора), що є вкрай необхідним для художньо-образного виконання мистецьких творів.

Специфіка просторово-образного мислення студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів визначає наступні операційні характеристики художнього образу. Це метафора і порівняння, як альтернативні, дещо алогічні способи його утворення. Загальною ознакою образу визначають його багатозначність, а характеристикою сприйняття – системність та багатомірність. Хоча зазначені характеристики подано відповідно до образу сприйняття, але вони цілком притаманні й загальному поняттю передачі художнього образу. Метафоричність є спільною характеристикою мислення творця мистецького твору та передачі виконавцем художньо-мистецького образу.

Створені художньо-музичні образи завжди мають емоційне забарвлення і поєднуються з елементами оцінки. Емоція виступає як специфічне узагальнення нелогічного характеру і забезпечує практичну ефективність образу. Витоком

емоційності у мистецтві є особистісний характер його образів. Більшість дослідників визначають емоційність провідною ознакою художнього образу. Здатність до формування образів у свідомості є специфічною ознакою творчої уяви творця художнього твору: саме ця якість визначає вищий рівень ієрархії художньо-творчих здібностей, а саме художню обдарованість.

Художньо-музичний образ – це чуттєвий образ, що виражає собою переживання, емоції, оцінки, художні ідеї. Образ повинен адекватно виражати внутрішній, духовний зміст твору. Художньо-музичний образ має категоріальну функцію, тобто виступає засобом розчленування реальності на елементи різного рівня. За змістом вид відображення об'єкту в образі визначається як інтуїтивний – інтуїтивні образи є одиницями свідомості. Це означає, що образ об'єкту може складатися в результаті інтуїтивно-емоційного «домислення» художньо-виразних деталей.

Розглянуті ознаки художньо-музичного образу, а саме метафоричність, емоційність, інтуїтивність характеризують не лише засоби образного відображення дійсності, а й квазідецентричний підхід до художньо-образного розкриття змісту музичного твору. Художньо-музичний образ можна визначити як інструмент інтуїтивно-емоційного освоєння дійсності. Не менш важливою є і така ознака образу, як інформативність, тобто насиченість певним змістом. Вона пов'язана з інтелектуальними характеристиками і виявляє понятійний аспект музично-педагогічної діяльності[235].

Доречно зазначити, що процес утворення художньо-музичного образу, практична мистецька діяльність пов'язані з активними мисленневими процесами. На стадії задуму образ формується спершу в свідомості творця як абстракція. Однак, механізм побудови образу має спільні закономірності, безвідносно того, чи він складається у внутрішньому плані, чи набуває наявне художньо-пластичне вираження. Ці закономірності обумовлені загальними принципами творчого мислення.

Існують різні пояснення феномену виникнення образу. Так, наприклад, позиція гештальтпсихології – це створення єдиного чуттєвого образу на основі виникнення первинного

уявлення, миттєвого сприйняття об'єкту, співпадіння оптичних та феноменальних сенсів (М.Вертгеймер, К.Дункер, Г.Майер, П.Сенж та ін.) [418]. Інша позиція виявляє складність та ієрархічність художнього бачення. Л.Виготський, пов'язуючи закономірності сприйняття та закони побудови зображення, говорить про «перцептивну перспективу» як поняття, що характеризує художнє відчуття простору [65, 18]. Представлені підходи уточнюють особливі деталі процесу художнього пізнання та формування художньо-музичного образу.

Проведений аналіз підтверджує, що створення художньо-музичного образу є складним психологічним утворенням. Образ, як продукт художньої діяльності, являє собою єдність раціонального та почуттєвого, інтелекту та емоцій. Головна особливість художньо-музичного образу – це своєрідне синтезування загального і одиничного, типового та індивідуального, об'єктивного й суб'єктивного. Отже, суб'єктивна реальність майбутнього фахівця-музиканта (коли у фокусі свідомості знаходяться особистісні переживання від твору мистецтва), отримуючи другий центр у суб'єктивній реальності композитора (коли власна увага сконцентрована на душевному стані композитора), переходить на рівень децентрації, тобто перетворюється з «іншого» у «своє» завдяки акту емпатії. Цей перехід, а саме момент квазідецентрації, безпосередньо пов'язаний з реалізацією суб'єктивного творчого потенціалу студента у процесі виконавської діяльності.

Сучасні вчені виділяють важливість *технологічного* підходу до інноваційних перетворень навчально-виховного процесу в мистецьких закладах освіти. З одного боку він охоплює інноваційні моделі навчання (викладання та учіння), спрямованого на досягнення учнями чітко визначених стандартів оволодіння знаннями на основі модифікації репродуктивної діяльності; з іншого стосується розробки моделей, в яких за мету навчання ставиться розвиток можливостей учнів у процесі самостійного засвоювання нового досвіду (орієнтація на вироблення нових знань, способів діяльності та розуміння своєї сутності) [211, 78].

Значний вплив на рівень фахової практичної підготовки майбутніх учителів музики має застосування методу комбінування теорій, тобто методу оновлення, який передбачає:

- поєднання різних прийомів роботи;
- пристосування до сучасних вимог відомої класичної теорії;
- постановки раніше відомого завдання відносно нової ситуації.

Пошуки розв'язки таких завдань активізують пізнавальну діяльність студентів, сприяють їх опорі на методичні знання, випробування варіативних підходів, використання евристики і мисленнєвого моделювання. Отже, розгляд педагогічних інновацій як новостворених чи вдосконалених технологій доводить, що вони істотно змінюють обсяги, структуру та якість музично-педагогічного процесу.

Художньо-педагогічна освіта знаходиться на шляху створення ефективних інноваційних підходів до формування творчої особистості майбутнього вчителя музики, які б дозволили подолати обмеження постійного професійного розвитку. Серед системних елементів, які характеризують готовність майбутнього вчителя музики до досконалого виконання фахової діяльності, доцільно виокремити:

- ціннісне ставлення до виконання професійної діяльності;
- бачення змісту професії як частини культури;
- оволодіння методами конструювання змісту навчальної діяльності;
- адекватна оцінка мистецьких та педагогічних явищ;
- творча самореалізація вчителя.

Технологічний підхід до розробки інноваційного забезпечення мистецького навчального процесу неможливий без усвідомлення фундаментальних ідей, визначення теоретичного підґрунтя технологічних інновацій. Як зазначає Г.Падалка технологічно-практичне застосування навчальних цінностей «має супроводжуватись їх адекватним теоретичним осмисленням. Загалом, для досліджень у галузі теорії і методики навчання все ще залишається актуальною проблема проведення «концептуальних мостів» між методологією, теорією і практичним спрямуванням методичних знахідок» [253, 20].

Реалізація інноваційного забезпечення здійснюється у вигляді застосування в навчальному процесі сучасних тенденцій навчання. Останні формують необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача та студента. Структура дидактичного комплексу служить основою технології навчання. У процесі інноваційного навчання повинна використовуватися технологічна карта, в котрій зафіксовано особистісний розвиток майбутнього вчителя музики, а також позначено основні параметри, що забезпечують якісну підготовку фахівців, а саме: логічну структуру, дозування матеріалу і контрольних завдань, опис дидактичного процесу у вигляді поетапної послідовності дій студента, методи навчання тощо [190, 149].

Концепція розвитку інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, базуючись на активізації особистісного творчого потенціалу студентів, несе в собі значне навантаження гуманізації та гуманітаризації освіти, оскільки метою й засобом досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей людини. З цієї позиції принциповим для музично-педагогічної освіти є *креативно-діяльнісний* підхід. Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію креативної діяльності студентів спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої роботи.

Креативно-діяльнісний підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до виконання інноваційної педагогічної діяльності важливими є цінності пов'язані з самореалізацією а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення

власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу.

Ґрунтується креативно-діяльнісний підхід на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. З цього приводу М.Каган зазначав, що «творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [114, 39]. Дослідник визначив, що творчий метод утворюється від сполучення п'яти основних установок:

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

Таким чином, розглядаючи людину як цілісність, необхідно ввести у сферу дослідження її професійну діяльність. Це обумовлюється тим, що цілісність людини проявляється перш за все, у її здатності усвідомлювати, максимально виявляти та перетворювати власні потенційні можливості лише у різних формах діяльності. Такий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію, самореалізацію у музично-педагогічній діяльності. Креативно-діяльнісний підхід спонукає до орієнтації мети, змісту форм та методів навчання на творчій розвиток особистості, адже професійне зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного

вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять [136, 192-193].

Креативна діяльність майбутніх учителів музики має яскраво виражену педагогічну спрямованість, тому цілий ряд ознак музично-педагогічної діяльності є спрямованим на активне формування творчих здібностей майбутніх учителів музики, а саме:

- щільний взаємов'язок з творчою активністю та самостійністю;
- здатність до емпатійного спілкування та оволодіння засобами та прийомами творчої взаємодії;
- сенс цієї діяльності полягає у розвитку творчих якостей особистості фахівця, що в результаті забезпечує успішність майбутньої практичної діяльності.

За Б.Ломовим [193], діяльність – це велика ієрархічна саморегульована система, суспільно-історична категорія, що фіксує активний (перетворюючий) фактор людського буття. Діяльність є особливою системою, в надрах якої формуються психічні процеси [193, 45]. З цієї позиції професійна діяльність учителя розглядається як «складний психологічний процес, що складається із певних елементів, дій, взаємозалежних і утворюючих своєрідне структурне ціле (систему і послідовність), яке характеризує особистість вчителя, його ідейну зрілість, чітко виявлену професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю, тяжіння до неперервної самоосвіти» [326, 29].

На думку О.Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на ефективну підготовку майбутніх учителів музики можна уявити таким чином: «завдяки постійному творчому пошуку відбувається віднаходження нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація» [309, 15].

Інновації технологічного порядку стосуються також впровадження різних форм комунікативних стратегій мистецької підготовки студентів, а саме: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [227, 19].

Важливим завданням фахового становлення майбутнього вчителя музики є його особистісний *акмеологічний* розвиток. Для цього у процесі підготовки до продуктивної діяльності майбутньому вчителю необхідно оволодіти інноваційними технологіями як інструментарієм вирішення цих завдань, що безсумнівно збагатить методичне поле вчителя, підвищить його фахову компетентність та відповідно сформує його ціннісно-змістові орієнтації. З іншого боку важливим є орієнтування майбутнього вчителя на особистісний загальнокультурний саморозвиток, на власний неперервний освітній процес, що є необхідною умовою у русі до акме вершини. Тому особливого значення ми надаємо *акмеологічному* підходу, що посідає в системі підготовки майбутніх учителів музики до впровадження мистецьких інновацій важливе місце. Саме в акмеологічному підході до інноваційних процесів увага акцентується на здатності особистості до самостійного визначення завдань та їх реалізації, вирішення фахових проблем на шляху досягнення високих результатів. Доцільно зазначити, що акмеологічні технології мають ціннісний гуманістичний характер, та відповідають принципу оптимізації особистісно-професійних ресурсів.

Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [156, 41]. Акмеологічний підхід спрямовує особистість на професійне зростання протягом всього життя, тим самим забезпечуючи самореалізацію особистості вчителя, професійний творчий саморозвиток, що дає поштовх для

подальшої оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики.

На думку В.Федоришина [368, 204] саме акмеологічний підхід є найбільш перспективним у процесі музично-педагогічного навчання, адже в рамках акмеологічних досліджень мистецтво є базовим у особистісному розвитку майбутнього вчителя музики до рівня професіоналізму. Адже акмеологічний підхід є комплексним, бо він включає:

- вивчення об'єкта педагогічної діяльності як цілісної особистості, котра включає цілий ряд взаємопов'язаних елементів;

- потребу та здатність людини до удосконалення як усвідомлення себе центром організації буття;

- визначення професійно-особистісних стандартів;

- наявність високого рівня мотивації;

- потребу в досягненні неординарних результатів;

- самореалізацію та постійне прагнення самовдосконалення;

- потяг до досягнення вершин професіоналізму.

Акмеологічний підхід орієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових підходів, а саме: системно-цілісного, особистісно-психологічного, професійно-педагогічного, діяльнісно-творчого та аксіологічного. Це дозволяє досліджувати професійну діяльність вчителя музики як педагогічну систему й на цій основі визначати шляхи її вдосконалення. У взаємозв'язку з філософією, психологією, педагогікою, культурологією даний аспект розробляється такими акмеологами, як: К.Абульханова-Славська, Н.Гузій, А.Деркач, Н.Кузьміна та особливо у сфері мистецької освіти: І.Виноградовою, К.Завалко, А.Козир, Г.Падалкою, В.Федоришиним, В.Шульгіною, О.Щолоковою та ін. [4; 78; 83; 95; 136; 137; 156; 253; 369; 403; 406]. Важливість цього підходу полягає в тому, що він проектує особистість на постійний розвиток в незалежності від її вікових періодів.

З позиції акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутнього вчителя музики основними орієнтаціями визначено:

- цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі;

- підвищення значущості та престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи;

- можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів художньо-музичними засобами;

- творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання школярів.

Аналіз психолого-педагогічних та мистецтвознавчих зарубіжних та вітчизняних досліджень сприяв визначенню сутності акмеологічного підходу до фахового розвитку майбутнього вчителя музики, який ми вбачаємо у перетворенні загальнолюдських цінностей у власні цінності особистості. Складовими цього процесу є:

- реалізація позитивної «Я-концепції» майбутнього вчителя музики;

- ефективний розвиток його рефлексивності та емпатійності;

- формування комунікативної компетентності як можливості керівництва спільною діяльністю школярів.

Акмеологічний підхід виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль відіграє означений підхід у подоланні таких недоліків існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети. Ефективне прогнозування й проектування навчально-виховної роботи полягає в доборі таких способів організації діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Акмеологічне прогнозування вимагає від педагога вмінь переорієнтувати мету й зміст освіти на конкретні педагогічні завдання враховуючи потреби та інтереси студентів, а також власний освітянський та мистецький досвід. Цей підхід дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів фахової діяльності, що підпорядкований визначеним

завданням [137]. Завдяки запровадженню цього підходу суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми учителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється творча активність студентів, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх.

З позиції вищезазначеного, у процесі інноваційної виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно керуватися системно-цілісним, аксіологічним, особистісним, квазідецентричним, технологічним, креативно-діяльним та акмеологічним підходами. Педагогічні підходи застосовуються в сфері музично-педагогічної діяльності у залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освітньої сфери. Розроблена система наукових підходів спрямована на ефективну інноваційну інструментально-виконавську підготовку майбутніх учителів музики у процесі продуктивної діяльності, що відповідає сучасним запитам суспільства, які враховують зміни характеру суспільних відносин, досягнення науки та педагогічної практики й відповідають специфіці процесу формування досліджуваного особистісного утворення.

1.4. Творче втілення у теорію та практику інноваційних ідей виконавської підготовки майбутніх учителів музики

Мистецьку інноваційну діяльність майбутнього вчителя музики доцільно розглядати як найвищий ступінь педагогічної творчості, що зумовлена соціально-економічними змінами у суспільстві, які мають задовольнити потреби прогресивної педагогіки в модернізації, раціоналізації та інтеграції навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Інноваційна діяльність вчителя музики виявляється у завчасному проектуванні навчально-освітнього процесу, у цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення

традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, або впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й презентує індивідуальний стиль вчителя музики – фахівця найвищого ступеня педагогічної творчості [190, 153].

У педагогічній практиці визначено, що сучасні інноваційні освітні процеси йдуть за трьома основними напрямками [137, 18]:

- зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю роботи;

- зміна особистості суб'єкта, що проявляється як за зовнішніми ознаками (моторика, музична мова, емоційність тощо), так і за внутрішніми – у формуванні відповідних елементів професійної свідомості (пам'ять, мислення тощо), становленні професійного світогляду;

- зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері як підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній – як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній – як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта.

Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, на нашу думку, полягають у розробці та впровадженні основних технологій, а саме:

- вітагенного навчання, що базується на актуалізації життєвого досвіду особистості (А.Белкін);

- інтрасуб'єктного відношення до виконання музичних творів (Д.Дубровський);

- врахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів (Г.Ципін);

- активного використання медіа засобів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів (О.Бордюк);

- оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (І.Глазунова).

Інноваційна технологія вітагенного навчання базується на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічному потенціалі в освітніх цілях. Засновником

технології вітагенного навчання є А.Белкін. Ця технологія включає два рівні – це життєвий досвід пов'язаний з отриманою інформацією та другим – де життєвий досвід виступає як компетентнісне надбання.

На першому рівні навчання життєвий досвід сприймається як вітагенна інформація, що не прожита людиною, а лише пов'язана з його отриманою інформацією про ті чи інші сторони життєдіяльності, але яка не є для нього достатньо ціннісною. На жаль саме на цьому інформаційному рівні йде процес навчання у більшості освітніх технологій.

На другому рівні навчання життєвий досвід є такою вітагенною інформацією, що стала досягненням особистості, яка сконцентрована в резервах довготривалої пам'яті, що знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних умовах. На цій основі й базуються компетентності майбутнього вчителя музики. З цієї позиції доцільно осмислити значення пам'яті та її функцій в музично-виконавській діяльності та ознайомитись з основними її законами й залежністю запам'ятовування від інших факторів психолого-педагогічної активності вчителя музики.

У житті та діяльності кожної людини пам'ять виконує багато різноманітних функцій. Однак, серед різноманітності функцій пам'яті, доречно звернути увагу на такі, як учіння, запам'ятовування (затримування, фіксування сприйнятого) та збереження запам'ятованого. Учіння чи засвоєння досвіду може бути реалізоване за допомогою практики, шляхом формування навичок.

У процесі музично-виконавської діяльності запам'ятовування має специфічне значення. Це один з процесів безперервної послідовної дії, спрямованої на виконавське втілення музичного твору, що розгортається в часі. Практично це є основою оволодіння знаннями, а також засвоєння вітагенного досвіду, що базується саме на запам'ятовуванні. Від того, як особистість запам'ятовує залежить успішність засвоєння знань і опанування досвіду. Ефективність запам'ятовування не завжди є високою, бо на цей процес впливає дуже багато різноманітних факторів. Відомо, що запам'ятовування, з своїм протіканням та наслідками,

обумовлене фізіологічними й психолого-педагогічними законами. Запам'ятовування не є автономним процесом, що спирається виключно на функції пам'яті. Цей процес пов'язаний зі структурою психофізіологічних властивостей особистості, що формуються під впливом конкретних умов життєдіяльності.

Серед факторів, що впливають на ефективність запам'ятовування, варто звернути увагу на такі як: зацікавленість, установка на запам'ятовування, мимовільне запам'ятовування, тощо. Зацікавленість є важливим фактором запам'ятовування, адже емоційний стан особистості є одним з найважливіших психічних чинників, що впливають на цей процес. Йдеться про емоційне відношення особистості до запам'ятовуваного музичного матеріалу. Людина запам'ятовує перш за все те, що справді її цікавить, глибоко зворушує, що пов'язане з особистісною мотивацією до дії й тому породжує спонтанну увагу. Показником сили прагнень особистості є запам'ятовування певних деталей.

Умовою успішного запам'ятовування є глибока емоційна проникливість змістом під час збереження раціонального відношення до нього. Якщо особистість, яка запам'ятовує, не може досягти бажаних результатів, то причина цього криється переважно в емоційному загальмуванні. Саме тут знаходиться основний комплекс психічних, інтелектуальних та вольових функцій особистості вчителя музики.

Позитивне і негативне забарвлення переживань також підвищує процес запам'ятовування та тривалість збереження в пам'яті сприйнятого образного змісту. Між результатами у запам'ятовуванні особистістю змісту, який викликає і не викликає переживання – велика різниця. З цього можна зробити такі практичні висновки: зворушення, породжені змістом запам'ятовуваного матеріалу, позитивно впливають на увагу, як основний чинник запам'ятовування.

Розглядаючи роль зацікавлення в процесі запам'ятовування, доцільно зазначити, що воно виступає як сильний стимул не лише музичної, а будь-якої діяльності. Саме тому майбутній вчитель музики швидше і докладніше опановує той твір, що подобається. Це позначається на процесі виконання твору: виконавець швидко і

глибоко «входить в образ», що посилює творчий аспект виконавської майстерності студента.

Окрім зацікавленості, серед факторів, що впливають на ефективність запам'ятовування музичного матеріалу, варто звернути увагу на установку на запам'ятовування. Різноманітні установки на запам'ятовування в кожному конкретному випадку відрізняються якістю. Той, хто хоче запам'ятати певну інформацію (зміст, образ чи форму), завжди ставить перед собою конкретну вимогу та завдання, виконання якого спрямовується на досягнення бажаного результату.

У розмаїтті можливих установок на запам'ятовування виділимо такі, що найчастіше зустрічаються. Перш за все – це вибірковість запам'ятовування, адже не все і не завжди особистість запам'ятовує те, з чим зустрічається, що сприймає й відчуває. У процесі запам'ятовування суб'єкт завжди обирає те, що впливає на його аналізатори. Тут основна роль належить властивостям та якостям подразника, який діє на особистість і який вона може запам'ятати; чи те, що сприймаємо, що відповідає нашим потребам та інтересам і що контрастує з іншими подразниками. Наприклад, музикант, який планує брати участь у конкурсі, повинен виконати обов'язковий твір, вивчити цей твір швидше і докладніше навіть тоді, коли цей твір йому не подобається.

Вибірковість у запам'ятовуванні може призводити навіть до зміни структури того, що особистість запам'ятовує. Наприклад, музикант-інструменталіст, приступаючи до вивчення нового твору, завжди (чи майже завжди) робить аналіз цього твору (відносно змісту, форми, складності фрагментів чи фраз тощо), а потім формує у себе установку на запам'ятовування. Як відомо, це має велике значення в процесі запам'ятовування і значно його поліпшує.

По-різному можна трактувати й питання тривалості запам'ятовування. Може бути сформована установка на певний час запам'ятовування, наприклад, на короткий час, на час, поки не буде використана засвоєна інформація, або навіть на все життя. Іноді буває установка на запам'ятовування та пригадування в певному часі, місці, у певних обставинах, ситуаціях (наприклад, на конференції, при зустрічі з певною особистістю, під час концерту, тощо). Усі ці типи установок на практиці не завжди виступають в

чистій формі та можуть довільно змішуватися та пов'язуватися між собою, в залежності від конкретної, визначеної практичними потребами, ситуації.

Дослідження проведені Д.Узнадзе показали, що пам'ять підлягає певним установкам, це підтверджує і щоденна практика, особливо студенської молоді. Однак не слід думати, що досить самої установки без відповідної творчої активності особистості, щоб певну інформацію в якийсь спосіб запам'ятати. Для успішного запам'ятовування необхідна ще й власна активність [363].

Одним з основних факторів, що впливають на ефективність процесу запам'ятовування музичних творів є мимовільне запам'ятовування. Результати мимовільного запам'ятовування залежать від дій, які музикант виконує, знайомлячись з певною інформацією, змістом, не маючи на меті їх запам'ятати. Цей вид запам'ятовування застосовується деякими відомими школами гри на фортепіано, скрипці, тощо. Запам'ятовування твору наступає тут не в результаті усвідомлених вправ, установки на запам'ятання, а як наслідок дуже великої кількості повторювань твору, необхідних для його технічного опрацювання. Таке запам'ятовування дає хороший результат, але не для всіх учнів.

Музична діяльність, внаслідок якої настає мимовільне запам'ятовування, є, як видно з поданого прикладу, також на щось спрямованим і ця установка позитивно впливає на сам процес запам'ятовування. Музичний чи словесний текст краще запам'ятовується завдяки його логічному зв'язку з певними діями, органічно включеними у контекст твору чи, наприклад, сценічної дії. Без такого поєднання треба було б присвятити багато часу, щоб опанувати за допомогою лише операційних дій пам'яті певний матеріал. Інколи характер дій, включаючи підсвідомість, інтуїтивність, може мати більше значення для запам'ятовування (наприклад, у випадку артистичного виконання твору), ніж сама установка на запам'ятовування.

Під час процесу запам'ятовування важливе значення має склад розумової діяльності та раніше набуті навички запам'ятовування, які істотно полегшують розкладання нового матеріалу в пам'яті та відповідно пов'язує його з вже вивченим. Важко навіть і на короткий час запам'ятати музичний матеріал, який не знаходить відгосок у вже засвоєній інформації. Тому,

запам'ятовуючи нову інформацію, належить шукати в ній спільне чи подібне до запам'ятованого раніше.

Враховуючи вищезазначене, ціннісними орієнтаціями технології вітагенного навчання доцільно визначити:

- формування компетентностей, а саме багатопланових навичок адаптації до сучасного життя;
- формування готовності до самозбереження шляхом самодисципліни та мобілізації особистісних сил;
- виховання в учнів життєздатності;
- формування в особистості уявлення про багатомірність навчального процесу.

Технологія *інтрасуб'єктивного відношення до виконання музичних творів* відіграє важливу роль в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. У процесі дослідження структури свідомості особистості як суб'єктивної реальності, Д.Дубровський виокремив взаємозалежність єдності та співвідношення протилежних модальностей, як базисної основи означеного феномена. Суб'єктивно реальне сприйняття майбутнім вчителем музики мистецьких творів відбувається за умови якщо у центрі його свідомості знаходяться особистісні переживання від цих творів. У визначеній структурі свідомості майбутнього вчителя музики провідною особливістю є квазідецентричний підхід, за умови якого центр свідомості виконавця музичного твору (вчителя музики) переміщується до центру свідомості автора твору – композитора [88].

Під час виконання музичного твору увага виконавця музичного твору сконцентрована на авторському задумі композитора, тобто особистісні враження від твору мистецтва переходять на рівень децентрації, завдяки емпатійним переживання музиканта-виконавця. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що емпатія як процес заглиблення в почуття дозволяє найбільш емоційно передати художньо-музичний образ виконуваного твору. Сучасними дослідниками емпатія розглядається як емоційне явище, як процес розуміння, і як знання про внутрішній стан, думки, переживання та почуття іншої людини.

У дослідженнях емпатії провідними науковцями (Г.Гавран, Т.Гаврилова, Р.Карамуратова, А.Ковальов, А.Козир, Т.Пашукова, А.Рузьська, Т.Шибутані та ін.) виокремлюється два основних

напрямки: когнітивний та емотивний. Представники когнітивного напрямку розуміють емпатію як інтелектуальний процес пізнання іншої людини через аналіз її особистісних якостей. За такого підходу емпатія визначається як усвідомлення внутрішнього світу іншої людини [67, 92]. Серед прихильників цього напрямку існує погляд на емпатію й як на інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої людини. Представники емотивного напрямку трактують емпатію як емоційний стан, що виникає у людини як відгук на переживання іншої особи, як здатність перейматися станом іншої людини.

Різній трактувань емпатії як когнітивного й емотивного явищ значною мірою викликаний тим, що процес розуміння і емпатії пов'язаний як з тими, так і з іншими сторонами пізнання. Обидва ці процеси є не лише різними способами пізнання внутрішнього світу людини, але мають різну структуру і функцію в поведінці. Якщо розуміння – це процес інтелектуального аналізу особистості поведінки іншої людини, то емпатія – це процес емоційної співучасті в переживаннях інших людей [323]. Чимало психологів та педагогів розглядають емпатію як процес, у якому інтелектуальні й емоційні сторони особистості складають органічну єдність (В.Андрєєв, О.Бодальов, І.Гавран, А.Ковальов, Р.Селіванов, С.Сисоева та ін.). [12; 40; 67; 324; 326; 327].

Емпатія є сукупністю соціально-психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких ця властивість й розкривається. У ряд таких здібностей входять:

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

Таким чином, емпатія – це складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок, здібностей людини. На думку С.Гончаренко, емпатія є «пасивно-споглядальним розумінням ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дійову допомогу на відміну від симпатії, для якої характерне почуття приязні, прихильності, доброзичливості до когось. Процес емпатії є в основному інтелектуальним за своїм змістом» [75, 156-157].

Доречно зазначити, що саме емпатія є головною психолого-педагогічною особливістю, від якої залежить розвиток гуманістичної основи вихованців, а саме формування стосунків між учителями й учнями на основі поваги, довіри, чуйності, уваги, співчуття. Якщо підходити до професії вчителя музики як системи життєвих цінностей, можна уявити професійне самовизначення як процес, що розвивається, і в якому особистість протягом професійного шляху визначає свою позицію відносно цінностей. Образ професії, який починає формуватися на етапі первинного вибору, стає частиною цілісного уявлення особистості про світ, її майбутнє життя.

Технологія інтерсуб'єктивного відношення до виконання музичних творів дозволяє розкрити особливості сприйняття творів мистецтва. На думку Л.Виготського, усі процеси сприйняття мистецьких творів, доцільно визначати як «повторні й відтворені процеси творчості» [65, 81]. Л.Бочкар'єв розглядає естетичне сприйняття як еволюцію естетичного відношення і естетичного почуття, де естетичне почуття – це презентація творчого начала сприйняття художніх творів. Він характеризує сприйняття як «вид творчої активності», яка включає окремі, але взаємопов'язані динамічні утворення – співпереживання і співтворчість, де співтворчість «не просто розшифровує зашифровані іншим, але і творчо констатує за допомогою уяви свої власні образи, прямо не співпадаючі з баченням автора твору» [47, 146].

Адже твори художньо-музичного мистецтва зірті глибокими індивідуальними переживаннями, почуттями, роздумами автора не завжди є відображенням прямої проекції авторського «Я». Але авторське «Я», естетичне відношення автора до дійсності складають смисл, пафос твору, його спрямованість, що в результаті й визначає вплив на розвиток особистості. Отже, процес децентрації, тобто концентрації особистісних переживань виконавця сконцентрований на душевному стані автора твору – композитора [88]. Ця концентрація безпосередньо пов'язана з реалізацією творчого потенціалу студента у процесі виконавської діяльності.

Інноваційні основи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики полягають у розробці

та впровадженні технології *врахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів*. Аналіз смислових характеристик дефініції «стиль», як загальнонаукової проблеми містить спільні характеристики для різних комплексів (загальносмислових, психолого-педагогічних, мистецько-творчих, музично-виконавських), що містять власні стилістичні прояви суб'єктів. Ці комплекси узагальнені наступним чином: характеристики визначення суб'єкта відображенні у власній стратегії поведінки; свідомо пізнавальні дії особистості – у власній ціннісно-мотиваційній системі, унікальні якості індивіда об'єднані у власну індивідуально-цілісну неповторність, а група характеристик, що відбиває творчий потенціал суб'єкта діяльності – у власний акмерівень професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури довів, що врахування особистісного виконавського стилю відіграє важливу роль у процесі виконавської діяльності. Так, Г.Ципін підкреслює, що підготовка майбутніх фахівців музичного напрямку в педагогічних університетах розрахована на більш широкий та інший за можливостями контингент студентів, ніж у спеціальних навчальних закладах виконавського напрямку (консерваторії, музичні училища, тощо). Відповідно ця підготовка має інший дидактичний ракурс, інші, більш універсальні цілі та завдання. Тому прийомам й засобам навчання у системі масового музичного виховання та навчання необхідно бути насамперед універсальними за характером, синтетичними за структурою [389, 287]. Дійсно, з одного боку – це прийоми й засоби повинні бути тісно пов'язані з виконавством, з іншого – необхідно, щоб вони максимально вирішували загально мистецький розвиток студентів і враховували їх довузівську підготовку та мотивацію.

У дисертаційному дослідженні Ю.Найди, присвяченому формуванню власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів, конкретизовано означений феномен як набуте цілісне особистісно-фахове, якісно-своєрідне новоутворення, сформоване з урахуванням сукупності взаємопов'язаних і взаємозалежних природних індивідуально-

неповторних властивостей студента на тлі емоційно-позитивного ставлення до акмерівневої досконалості та її реалізації у самостійній практиці викладання музики. Автором дисертаційного дослідження було вивлено специфіку трактування стилю, яка неодноразово проявляється в:

- усвідомленні стильових якостей у музичній творчості й музично-виконавській діяльності;
- взаємній залежності змісту й форми музичного твору;
- комплексах суттєвих властивостей феномену «стиль»;
- смислового спорідненні специфіки стилю виконання музичного твору зі стилем організації виконавського процесу.

На думку Ю.Найди, структуру власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів доцільно розглядати у взаємозв'язку особистісно-стратегічного, інтелектуально-логічного, потенційно-акмеологічного й раціонально-технологічного компонентів. Ґрунтуючись на загальнодидактичних та мистецьких принципах, автором розроблено спеціальні принципи щодо власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів, а саме: цілеспрямованого посилення мотивації до набуття власного стилю, який розкривається у відповідних умовах спрямування педагогічної взаємодії вчителя з учнями та стилеспрямування, що забезпечується в умовах прояву індивідуальних типологічних особливостей студентів у виконавській діяльності [232, 95].

Адже, типологічна спрямованість допоможе майбутньому фахівцю глибоко проаналізувати та усвідомити систему творчих професійних дій, знайти в ній недоліки і неповно використані можливості, доповнити практичну діяльність необхідними ефективними засобами та прийомами. У межах диференціації доцільно розглядати залежність індивідуально-психологічних особливостей діяльності вчителя від його типологічних розбіжностей. Типологічна класифікація повинна стати для майбутнього фахівця не тільки джерелом професійних знань, але й активним засобом самоорганізації та самореалізації у подальшій продуктивній діяльності.

Вирішального значення у процесі інструментально-виконавської діяльності набуває здатність впливу виконавця на

слухачів, тобто його сугестивність. З цього приводу доцільно зазначити, що Т.Рейзенкінд наголошувала на тому, що формування фахових основ майбутнього вчителя музики неможливе без оволодіння новітніми технологіями, до яких належить і сугестивна технологія [297, 512].

Сугестивні здібності вчителя музики полягають, насамперед, у силі впливу на учнів, у здібності до переконання та навіювання. Переконання є такою формою словесного впливу, котра покликана довести правдивість окремих положень та повинна сприяти досягненню мети, котра «полягає не лише в тому, щоб підвести особистість до розуміння, а й у тому, щоб підвести її до погодження та прийняття того, що доводиться» [136, 281]. Переконання є ефективним засобом впливу ще й тому, що воно не лише активізує мислення, а й торкається до почуттів учнів, викликаючи переживання, котрі сприяють прийняттю запропонованого вчителем трактування музичного твору. Навіювання являє собою один із найпоширеніших видів психологічного впливу, що спостерігається у практиці людського спілкування. Сугестивні можливості вчителя базуються на загальнолюдській здібності до сприйняття у процесі спілкування з іншими людьми висунутих ним ідей, уявлень та спонувань до дії. З допомогою навіювальних впливів вчитель досягає бажаних змін у діях учнівського колективу, зняття опору своїм творчим настановам. Використовувати метод навіювання варто залежно від ситуації, що складається у навчальному процесі, так як цей метод є додатковим засобом впливу на учнів.

Професійна специфіка діяльності вчителя створює необхідність того, щоб сила його впливу, вольовий темперамент були б значно більшими, ніж в учнів. Але завдання вчителя полягає не в тому, щоб підкорити учнів своїй волі, значно вагомніше те, що він повинен захопити їх своїми почуттями, емоціями, викликати творчий підйом, домогтися того, щоб їхні відчуття та переживання музичного матеріалу, ставлення до музики стали аналогічними до його власного психічного стану.

Вольовий імпульс, що є основою психологічних впливів вчителя, повинен нести значний енергетичний заряд, бути емоційно насиченим та цілеспрямованим. Яскравий емоційний

імпульс завжди може подолати інертність учнів, розбудити відгук у душі, захопити виконавців потрібним настроєм та переживанням драматургії музики. Активне ставлення до музичного матеріалу пробуджує активну потребу в його реалізації.

На відміну від інших форм впливу (переконання, тощо), що потребують постійного включення свідомості у цей процес та значного часу, котрий буде необхідний для реалізації поставлених цілей, навіювання призводить до бажаного результату одразу, ніби само собою, тобто проминаючи обов'язковий у звичайних умовах етап критичного аналізу інформації, що надходить. Саме подолання «критичного бар'єру» і є першим показником ефективності навіювальних впливів вчителя. Адже сприйняття учнями інформації, що надійшла, відбувається без об'єктивної оцінки її змістових аспектів, а як беззаперечне спонукання до дії. Тому використання вчителем музики сугестивних технологій є актуальним та ефективним.

Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики полягають у розробці та впровадженні *технології активного використання медіа засобів* у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів. Аналіз інформаційно-технічних засобів навчання слугував підґрунтям для розгляду поняття «мультимедіа» (multi media), що в сучасному розумінні охоплює засоби масової комунікації, тобто технічні засоби створення звуку, запису даних, та їх копіювання, тиражування, зберігання, поширення й обміну між суб'єктом (автором медіатексту) й об'єктом (масовою аудиторією) [89, 162]. Осмисленню сутності певного феномена сприяє розгляд його можливостей, що дозволяють «об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення, анімацію» [89, 515-523]. Серед можливостей мультимедійної телекомунікаційної послуги визначають: надсилання чи отримання будь-якої форми даних, зберігання та робота з різними типами даних на одному носії [48, 76]. Система мультимедіа розглядається дослідниками як єдине, що містить різноманітні інформаційні компоненти, які знаходяться під керуванням однієї чи декількох спеціальних

програм [89]. У документах ЮНЕСКО медіа-освіта розуміється як навчання теорії й практичним умінням для оволодіння сучасними засобами масової комунікації.

С.Гончаренко розглядає медіа-освіту як особливий напрям у педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Основними завданнями медіа-освіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку, оволодіння способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів і сучасних інформаційних технологій [75, 275].

Виступаючи потужною можливістю сучасної інноватики мультимедійні технології створюють нові умови стимулювання, зйомки, нашарування, масштабу, композиції тощо – налаштовує на оптимізм. Це пояснюється можливістю мультимедіа як засобу, що постає інструментальною основою екранного мистецтва, змінювати трансляцію даних відповідно до сучасного типу мислення студентської молоді.

Проблемою впровадження комп'ютерних технологій до навчального процесу ВНЗ опікуються науковці О.Бордюк, Р.Гуревич, В.Дем'яненко, Д.Дубровський, М.Жалдак, Н.Морзе, Ю.Рамський та ін. Цей феномен дослідники одностайно вважають потужним засобом здійснення навчальних цілей [89, 382]:

- виконання розрахунків у межах навчального процесу ВНЗ;
- навчальна робота з даними мистецького спрямування;
- імітації та моделювання мистецько-дослідних процесів;
- мистецькі презентації навчального матеріалу;
- індивідуального навчання майбутніх учителів музики в мистецькій освіті;
- диференціації навчання в процесі вивчення виконавських дисциплін;
- здійснення зворотнього зв'язку при творчій взаємодії «студент-комп'ютер-викладач»;

- контроль, облік і реєстрація знань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики;
- виготовлення дидактичних матеріалів для мистецького розвитку студентів;
- здійснення інтеграції знань із виконавських дисциплін;
- розвиток творчих здібностей студентів у контексті фахового навчання.

Як наслідок, до багатьох ВНЗ увійшли нові освітні стандарти щодо забезпечення навчального процесу такими інноваційними технічними засобами як інтерактивні дошки, white boards із використанням різнокольорових маркерів, проектори, DVD, відеокамери, диктофони тощо. Це з використанням комп'ютерів, Інтернет-ресурсів, спеціальних навчальних мультимедійних програм дозволяє оптимізувати навчальний процес. Так, дослідники М.Гаценко, З.Сулейманова розглядаючи процес уведення засобів мультимедіа до навчального процесу ВНЗ вважають, що це створює сприятливі умови для розвитку творчих та когнітивних здібностей студентів як у нерегламентованих умовах, так і в багатоваріантності навчання. До того ж, це формує і розвиває дивергентне мислення студента як здатність до одночасного висунення багатьох неординарних ідей, а також до вирішення навчального завдання швидко, конкретно, гнучко й оригінально. Цьому сприяють автоматизовані навчальні системи, що являють собою педагогічний програмований засіб призначений:

- для надання допомоги в процесі практичної роботи студентів за певною навчальною програмою;
- для демонстрації відомостей;
- практичної роботи з метою засвоєння фахових умінь і навичок;
- проведення проміжного та підсумкового тестування [89].

У навчальному процесі визначають такі типи автоматизованих навчальних систем:

- тренувальний (для закріплення знань, умінь і навичок);
- когнітивний (орієнтовані на засвоєння понять і працюють за режимом близького до програмованого навчання);

- проблемного навчання, зорієнтованого до вирішення навчально-пізнавальних завдань, та реалізації принципів непрямого керування;

- імітаційний та моделюючий;

- ігровий (гра використовується в якості засобу навчання);

- тестувальний та екзаменаційний;

- довідково-інформаційний [381].

Відповідно до цього, озвучення до сучасних мультимедійних занять здійснюється за допомогою звуку та вербальних символів. Так, звук записаний у файл прив'язується до певних кадрів. Для цього необхідним є забезпечення комп'ютера таким додатковим обладнанням як звукова плата, навушники, мікрофон тощо. Враховуючи це А.Бондаренко класифікує існуючі комп'ютерні програми за групами:

- музичні редактори, які відкривають можливості для експериментування з електронними звуками;

- енциклопедії;

- ігрові музичні програми;

- програми-тести та вікторини;

- комбіновані програми [45, 221].

Відомо, що в процесі засвоєння навчального матеріалу залучаються всі органи екстрацептивних почуттів студента. Сумісна робота всіх органів почуття синтезує відображення окремих ізольованих образів у складі загальної системи сприйняття. У процесі виконавської діяльності майбутнього вчителя музики комп'ютерна програма спрацьовує як система зовнішніх сигналів які впливають на його органи чуття, й перетворюються в осмислений перцептивний образ. Застосування комп'ютерних програм дозволяє використовувати контактну моторику дотику, що задовольняє необхідність рухового елемента під час занять із виконавських дисциплін. Така домінантна перцептивна діяльність суб'єкта активізує його мислення в процесі виконавської діяльності. Використання інтенсивної наочності в цьому процесі підживлює процес сприймання студентом образів у сукупності й різноманітності їхніх загальних властивостей і окремих частин,

а також дозволяє визначити ці образи та явища категоріально для подальшої роботи студента з даними.

Психолого-педагогічні особливості комп'ютерного навчання розглядаються в наукових дослідженнях О.Бахтіна, А.Бондаренко, С.Бордовського, О.Бордюка, В.Гершунського, Ю.Дворника, І.Мархель, В.Монахова, Ю.Машбіць, О.Тихомирова та ін., що дозволяє констатувати наявність досвіду використання технологій щодо організації виконавської діяльності майбутніх учителів музики засобами мультимедіа. На думку А.Бондаренко, технологія організації виконавської діяльності студентів засобами мультимедіа в процесі вивчення виконавських дисциплін – це динамічний, комплексний процес, який ґрунтується на інтерактивному рівні в ході якого розвиваються та формуються комунікативні навички студентів. Це в процесі підготовки майбутніх учителів сприятиме розкриттю їх індивідуальних можливостей, підвищенню мотивації до фахового навчання, налагодженню партнерських стосунків у процесі практичної роботи з використанням можливостей мультимедійного середовища. Останнє постає не лише як інноваційна методика для спрямування студента до вирішення навчального завдання, а й використання в музичній педагогіці певних можливостей цих засобів, які дозволяють майбутньому вчителю музики розкрити сутність музичного твору, висловити свої почуття в зображенні та звуках, самореалізуватись як творча особистість. «Комп'ютери й комп'ютерні технології стають не лише інструментальним засобом що допомагає в навчанні, а й органічно входять у сам процес навчання, створюють нові можливості та якісно інший рівень підготовки спеціаліста» [46, 87]. Тому, впровадження цілеспрямованої організації фахової діяльності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій у вищій школі сприяє формуванню кожного студента як творчої особистості, здатної до вільного застосування можливостей засобів мультимедіа у виконавській діяльності з метою самовираження в музичному навчанні.

На думку О.Бордюка, методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін полягають у дотриманні

принципів інтерактивності, системності, усвідомленості, самостійності, наочності, спонукання до творчої діяльності, зворотного зв'язку, які дають змогу забезпечити мистецько-інформаційну освіченість майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікативних технологій; створення спеціально організованих педагогічних умов (організація практичних занять на засадах особистісно орієнтованого підходу; емоційно-психологічна комфортність кожного студента, свобода вибору творчих форм і методів рефлексивної діяльності; залучення студентів до творчої проектувальної роботи; забезпечення варіативності змісту навчання в контексті діяльності вчителя мистецьких дисциплін); методично доцільний вибір організаційних форм, методів та їх поетапне застосування у процесі фахової підготовки студентів; залучення потенціалу самостійної роботи студентів і педагогічної практики як умов оволодіння практичним досвідом застосування інформаційно-комунікативних технологій у різних професійних ситуаціях [48, 76].

Доцільно зазначити, що у дисертаційному дослідженні Ю.Дворника всебічно розглядається процес формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій. Засобами формування означених якостей та інструментом реалізації музично-творчого потенціалу студентів виступають комп'ютерні технології, представлені комплексом сучасних музичних програм запису, обробки, збереження та передачі музичної інформації. Їх застосування суттєво розширює межі музично-творчої діяльності вчителя музики і відкриває нові можливості для фахової самореалізації в інформаційному суспільстві. Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики розглядається дисертантом як процес, що базується на принципах наочності, системності, послідовності, мотивації музичної діяльності, інтересу й емоційної захопленості музично-творчою діяльністю, спонукання до творчого самовираження, активізації музичного мислення, урізноманітнення форм і видів творчої діяльності, свідомого засвоєння знань, індивідуалізації процесу навчання, єдності теорії й практики, емоційного й свідомого, художнього та технічного [81, 68].

Поряд із цим, Л.Заря розглядаючи комп'ютерні засоби виявляє такі напрями їх використання:

- комп'ютер як об'єкт навчання;
- комп'ютер як засіб навчання;
- комп'ютер як складова частина управління навчальним процесом;
- комп'ютер як елемент методики наукових досягнень [98].

Спираючись на це, доцільно визначити комплекс сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій що включає такі варіанти: методи самонавчання (друковані матеріали, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні навчальні програми, електронні журнали та книги, інтерактивні бази даних); методи індивідуалізованого навчання (технології-телефон, голосова пошта, електронна пошта); викладання за принципом «один-багатьом» (аудіо- та відеолекції, радіо та телевізійні лекції, електронні лекції (елекції); технології електронної комунікації (синхронні та асинхронні аудіо-, аудіографічні, відео- та комп'ютерні конференції).

Це уможливило осмислення можливостей засобів мультимедіа в процесі виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, де механізмами інтеграції є символ, динаміка, умовність часу, застосування прийомів контролю. Значимо, що інформаційний простір мультимедіа середовища ґрунтується на логічних, раціональних та ірраціональних компонентах. У цьому зв'язку формується ідея про порівняне застосування декількох можливостей певного засобу. Такий підхід передбачає необхідність комунікативної організації певної діяльності, накопичення особистісних навичок, нашарування знань і досвіду практичної роботи за певною програмою та обраним засобом, а також способи інтеграції традиційних методів пізнавально-самостійної роботи з інноваційними методами.

Основним завданням інформаційного насичення виконавської діяльності майбутніх учителів музики за допомогою засобів мультимедіа є емоційне об'єднання внутрішнього світу студента зі світом зовнішнім. Саме мультимедіа як вид мистецтва впливає на людину завдяки засобам динамічної виразності: розміром зображення, висоті

звучання, кольору, артикуляції, довжині темпу, гучності тощо. Відомості мають свою вібрацію яка певним чином впливає на людину, оскільки наділена своїм позитивним або негативним станом. У разі взаємодії людини з даними відбувається вплив на її свідомість і деякі фізіологічні процеси. При цьому значимість певного впливу залежить від нервово-психічного стану кожної людини [47]. Вміле спрямування викладачем студента до роботи з даними під час пізнавально-самостійної діяльності у відповідності з виокремленою навчальною метою й естетичними нормами, допоможе сформувати у студента певний емоційний стан, змістовно наповнити його пізнавально-самостійну діяльність, підвищити творчу активність.

Ефективність виконавської діяльності майбутнього вчителя музики передбачає *оптимізацію* *об'єкто-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики*. У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна навчальна система інструментально-виконавської підготовки учителів музики для продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Її мета полягає у формуванні музичної та духовної культури студентів й забезпеченні їх творчої самореалізації у художньо-естетичному процесі навчання. Тому одним з пріоритетних напрямків удосконалення сучасного музично-педагогічного навчання учителів музики є оптимізація їх інструментально-виконавської підготовки.

Важливим напрямом реформування освіти України є перехід до динамічної двоступеневої системи підготовки фахівців (бакалавр, магістр); урізноманітнення типів навчальних програм, що дає змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів та забезпечити її мобільність на ринку праці. Для забезпечення реалізації всіх завдань адаптації українського освітнього простору до вимог Болонського процесу необхідно запровадити нову стандартизовану модель організації професійної підготовки майбутніх фахівців, тобто кредитно-модульну систему навчання (ECTS), яка виступає невід'ємною складовою вищезазначених новоутворень. Аналіз наукових праць (В.Бех, Р.Вернидуб, І.Глазунова, В.Збаровський, В.Кремінь, Т.Лукіна, В.Лутай, І.Мороз та ін. [33; 60; 73; 195; 196], дозволив

дійти висновку, що ефективною системою фахової підготовки майбутніх учителів музики виступає модульно-рейтингова технологія навчання, яка є одним із видів особистісно-орієнтованого навчання, що відрізняється від традиційної системи цілями й завданнями, програмно-методичним забезпеченням, формами організації тощо.

Ідея запровадження модульної системи навчання пов'язана з виникненням у зарубіжних наукових джерелах концепцій щодо одиниці змісту навчання. Їх сутність полягає в тому, що окремі частини навчального матеріалу визначали як автономні й включали в програму навчального курсу. Спочатку ці самостійні частини були визначені як «мікро-курси», «міні-курси», а згодом – «модулі». Адаже модульно-рейтингова система організації навчального процесу виступає передусім як певне явище, об'єкт вивчення, тому з позицій системно-цілісного підходу має розглядатися як складне утворення, специфіка якого визначається не стільки елементами його побудови, скільки характером відношень і зв'язків між визначеними елементами. За С.Гончаренко, модульне навчання ґрунтується на квантуванні змісту навчального матеріалу з метою виділення окремих модулів і поетапного їх засвоєння. Методична система навчання, побудована за модульним принципом, має ряд переваг в порівнянні з традиційним навчанням. Вона дає змогу найбільш повно враховувати індивідуальні особливості учнів, рівень їх підготовки. Модульне навчання забезпечує диференціацію змісту навчального матеріалу, мобільність і гнучкість у навчанні [75, 291].

На думку І.Глазунової, певна педагогічна система, незалежно від змісту принципів положень її організації, не може бути лише теоретичним підґрунтям побудови навчального процесу: вона, у більшій мірі, представляє його організаційну складову, а технологія – операційну частину, хоч і це розмежування має умовний характер. [73]. Автор схиляється до думки, за якою правомірним є застосування поняття «модульно-рейтингова система», ніж «модульно-рейтингова технологія», виходячи з того факту, що остання складається з двох різних педагогічних технологій (модульного навчання та рейтингового оцінювання), що мають власне цілепокладання та шляхи реалізації. Доцільно зазначити, що у філософському словнику за редакцією В.Шинкарука [373] модуль

тракується як одиниця міри, що визначає співвідношення цілого і частини.

Доречно підкреслити, що модульно-рейтингова система навчання розглянута як послідовне засвоєння навчального матеріалу рівними, цілісними, логічно впорядкованими і обґрунтованими частинами (модулями), результати його засвоєння є підставою для визначення місця (рейтингу) студента. Таким чином, саме модульно-рейтингова система представляє собою найбільш яскраву демонстрацію сукупності змістово-організаційної та контрольної складових фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Уведення у нормативний навчальний процес модульної технології організації педагогічної освіти студента забезпечує вирішення цілого комплексу дидактичних завдань, а саме: ефективного конструювання змісту навчального матеріалу, оптимального педагогічного управління навчальним процесом, здійснення гнучкої варіативності та індивідуалізації навчання, тощо. Модульне навчання передбачає, що студент може «самостійно працювати з пропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільову програму дій, банк інформації та методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей» [73, 9]. Дослідники (І.Глазунова, О.Гуменюк, В.Ковальчук, І.Полякова, Т.Семенюк, В.Трофімов, Є.Широкова, Н.Шиян [73; 133; 278; 361; 401] стверджують, що принципові особливості модульного навчання полягають у: представленні змісту навчального курсу в закінчених самостійних модулях, які є одночасно комплексом навчальної інформації та методичною інструкцією по її засвоєнню; забезпеченні процесу самостійного досягнення студентом певного рівня навчальних досягнень; дотриманні суб'єкт-суб'єктних стосунків в процесі взаємодії між педагогом і студентом.

За модульно-рейтинговою технологією кожен блок змістових модулів представляє відносно самостійну частину змісту навчального курсу, який підпорядкований провідній меті усього навчального процесу. Блоки змістових модулів з'єднані за допомогою системи проблемно-тематичних зв'язків. На думку П.Юцявічене проблемно-модульна система педагогічної освіти

відповідає основним принципам модульного навчання, а саме: модульності, оскільки кожен змістовий модуль функціонально придатний до реалізації частково-дидактичної цілі, вбудованої у загальну дидактичну мету всієї культурологічної освіти; структуризації, оскільки окремі змістові модулі дозволяють ущільнити обсяг культурологічної інформації та диференціювати його за рівнями і профілями; динамічності, оскільки уможливлено вільну заміну змістових модулів з урахуванням динаміки розвитку наукового знання, інтересами та профілями навчання студентів, уподобаннями викладача; дієвості, оскільки аксіологічний підхід до виокремлення навчальних проблем дозволяє здійснювати перенос знань з культурологічної сфери діяльності в професійно-педагогічну; усвідомленої перспективи, оскільки представлення студентові усієї модульної системи уможливує глибоке розуміння ним близьких і віддалених цілей культурологічної освіти; паритетності, оскільки варіативність модульного навчання дозволяє встановити баланс між самостійною навчальною активністю студента і консультативною позицією викладача [411, 56].

Блоки змістових модулів доцільно представляти у стандартизованому буклеті, який отримує кожен студент на вступній лекції з відповідною інструкцією по методиці освоєння змісту навчального курсу. Компоненти блоків змістових модулів слід організовувати у такому порядку: основні змістові модулі, які ознайомлюють з обов'язковими для освоєння навчальними елементами; зміст основних модулів, в якому стисло представлено навчальний матеріал; опорні поняття, в яких сформульовано визначення основних категорій змістового модуля; додаткова література, яка орієнтує студента у можливих напрямках поглиблення знань та їх професіоналізації; контрольні запитання, які дозволяють здійснювати самоконтроль знань на понятійно-репродуктивному рівні; структурно-логічні завдання, які призначено для контролю навчальних результатів на фундаментально-продуктивному рівні; проблемні текстові завдання, які дозволяють оцінювати навчальні досягнення на системно-творчому рівні; екзаменаційні та залікові питання, які покликані зорієнтувати студента у проблемах підсумкового контролю знань.

Аналіз організації інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на основі модульно-рейтингової системи навчання, за І.Глазуною, свідчить про те, що даний феномен пов'язаний з процесом формування комплексних знань, умінь і навичок у сфері інструментально-виконавської підготовки створює підґрунття становлення і розвитку особистості.

Отже, інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики полягають у розробці та впровадженні визначених нами основних технологій, а саме: вітагенного навчання, що базується на актуалізації життєвого досвіду особистості; інтрасуб'єктного відношення до виконання музичних творів; врахування особистісного виконавського стилю та суттєвого впливу на аудиторію слухачів; активного використання медіа засобів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів; оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

У висновках до першого розділу доцільно зазначити, що сучасні освітні реалії сьогодення, котрі пов'язані зі зміни у політичній і соціально-економічних сферах у суспільстві, інтеграція національної освітньої системи в європейський освітній простір, вимагають посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань, так і новітніх інформаційних технологій. З цієї позиції розробка та впровадження у практику інноваційних технологій інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є актуальною і своєчасною.

Доречно підкреслити, що дослідження в галузі педагогічних інновацій проводяться, в основному, у двох напрямках: визначення впливу мотиваційних та інструментальних факторів на формування вмінь та готовності вчителя музики до інноваційної діяльності та дослідження впливу педагогічних інновацій на творчий розвиток школярів.

З позиції вищезазначеного визначено фактори, які сприяють чи перешкоджають ефективній професійній підготовці майбутнього вчителя музики, а саме об'єктивні та суб'єктивні, що впливають на зміст освіти. Об'єктивні фактори

залежать від реального стану справи та спрямовані на досягнення оптимального результату. Суб'єктивні – складають внутрішні передумови успішної фахової діяльності майбутнього вчителя. До об'єктивних факторів нами віднесено: потреби суспільства в перетворенні загальнолюдської природи; науковий розвиток, що супроводжується розвитком нових теоретичних ідей і експериментальними дослідженнями. Суб'єктивними факторами визначено: суспільні відносини, що так чи інакше відбиваються в педагогіці; пріоритет тих або інших педагогічних течій у розвитку освітньої сфери тощо.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив виокремити три блоки ідей педагогічної інноватики, а саме: перший сприяє визначенню особливостей створення нововведень, їх джерел, класифікацій, критеріїв новизни; другий дозволяє розкрити досліджувану проблему, її сприйняття, оцінку та опанування педагогічною громадою; третій узагальнює дані про застосування нового у сферах освіти.

Розгляд змісту та специфіки означеного феномену дозволив виявити діалектику філософських категорій загального, одиничного та особливого, що відображають діалектичну єдність і відмінність між речами та явищами дійсності. Адже діалектичне розуміння взаємозв'язку категорій одиничного, особливого, загального має важливе значення для теоретичного та практичного розв'язання проблем сучасності, особливо у ракурсі співвідношення загальних закономірностей і специфічних особливостей У педагогічних процесах інноваційні технології трансформуються через кваліфікацію викладача, рівень підготовки студентів й умови їхньої взаємодії, які завжди специфічні, особливі й відбиваються в методиках. Методики усвідомлюються й втілюються в досвіді, що є одиничним та неповторним. Взаємопроникнення досвіду, методики, технології їх поєднує, а особливість статусу кожного із цих категорій суб'єктів роз'єднує, вимагає розрізнення.

Інноваційні процеси виконавської підготовки майбутніх учителів виявляють загальне, одиничне та особливе як у найбільш значимих об'єктах освітянської сфери, так і у прийомах, засобах, методах і підходах до розв'язання професійних завдань засобами різних галузей знань. Адже,

філософські основи повинні стати невід'ємною особливістю сприйняття майбутніми викладачами мистецьких дисциплін художнього образу творів. Тим самим підкреслюється роль забезпечення світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики на основі застосування філософських категорій та законів у процесі осягнення мистецьких дисциплін. Розрізняючи категорії за використаною схемою стосовно нашого дослідження доцільно визначити мистецьку освіту як загальне, одиничне – особистість вчителя, особливе – його виконавська майстерність.

У розділі визначено, що методичні орієнтири підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з школярами спираються на основоположні вітчизняні методики музичного виховання школярів з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. Вирішення завдань підготовки майбутніх учителів музики у вищій школі мистецького профілю полягає в оновленні змісту методико-фахового навчання студентів з широким застосуванням модульно-рейтингової й моніторингової систем, що дозволить оперативно відстежувати зміни в отриманих результатах. Важливими інноваційними напрямками є опора на вітагенний контекст навчання, застосування гедоністичної освітньої парадигми, технології евристичної підготовки майбутніх учителів музики, акмеологічного розвитку студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. Методичні орієнтири підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи також базуються на засадах інтеграції в європейський і освітній простори, що є методологічною основою розроблення сучасної освітньої стратегії і тактики розвитку освітянської сфери.

У процесі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно керуватися системно-цілісним, аксіологічним, особистісним, квазідецентричним, технологічним, креативно-діяльнісним та акмеологічним підходами, які застосовується в сфері музично-педагогічної діяльності у залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освітньої сфери. Розроблена система наукових

підходів спрямована на ефективну інноваційну виконавську підготовку майбутніх учителів музики, що відповідає сучасним запитам суспільства, які враховують зміни характеру суспільних відносин, досягнення науки та педагогічної практики й відповідають специфіці процесу формування досліджуваного особистісного утворення.

Інноваційними засадами інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики визначено комплекс розроблених основних технологій, а саме: вітагенного навчання, що базується на актуалізації життєвого досвіду особистості; інтрасуб'єктного відношення до виконання музичних творів; врахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів; активного використання медіа засобів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів; оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

РОЗДІЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДГРУНТЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Обґрунтування системи педагогічних принципів виконавської підготовки майбутніх фахівців

Радикальні зміни, що постійно проходять в умовах духовного відродження України, процес суперечливий, складний і тривалий, що пов'язано із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства, тому що недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів її розвитку та реалізації – основні фактори, які заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій.

Основними положеннями, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до мистецького навчання є принципи. Адже основні правила, будь-яких педагогічних досліджень відображаються в низці принципів, що визначають підхід до вирішення проблеми, методику здобуття емпіричних й наукових фактів та їх аналіз. За Г.Падалкою, принципи мистецького навчання визначають провідні вимоги до «взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле» [253, 148].

Основна мета професійної освіти майбутніх учителів музики реалізуються в конкретному навчально-виховному процесі на основі певних дидактичних принципів, які утворюють систему своєрідних правил відбору у визначенні структури професійної музично-педагогічної освіти та змісту навчального матеріалу. Система принципів дозволяє регулювати діяльність майбутнього вчителя музики, забезпечувати

адекватність процесу їх інструментально-виконавської підготовки, здійснювати конструктивний вплив на основні тенденції особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

Методологічну основу побудови концептуальної моделі мистецького навчання складають принципи, що визначають основні напрямки досягнення мети та відповідають завданням професійної музично-педагогічної освіти:

- науковості, що має важливе методологічне значення для відбору навчального матеріалу, його використання й забезпечує захист від проникнення до змісту освіти позанаукових теорій;

- доступності, що передбачає врахування на всіх етапах професійної підготовки можливостей особистості щодо сприйняття та засвоєння інформації;

- безперервності, що заснований на положенні про те, що якісне засвоєння знань вимагає тривалої роботи студента, повернення до предмету протягом всього курсу професійної підготовки, перерва у навчання призводить до забування через психологічні особливості;

- цілісності та систематичності музично-педагогічної освіти, що складає основу для реалізації міжпредметних зв'язків створення єдиного методологічного підходу до розгляду музично-педагогічних явищ з точки зору різних наук.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, музично-педагогічної літератури та музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики дозволив нам виявити принципи, їх ефективність щодо зазначеного процесу, а саме:

- принцип зв'язку теорії й практики, який передбачає, що процес фахового навчання майбутнього вчителя музики стимулює використання отриманих знань, умінь і навичок у інструментально-виконавській і педагогічній практиці; для цього на заняттях повинні створюватися ситуації, найбільш наближені до реальної концертної діяльності, коли необхідний високий рівень виконавської майстерності;

- принцип наукового поєднання змісту й методів навчального процесу, що відбиває взаємозв'язок із сучасним науковим знанням і виконавською практикою; цей принцип декларує, що основний зміст навчання ознайомлює студентів із

об'єктивними науковими фактами, теоріями, законами, що відбивають сучасний стан наук та націлюють викладача на використання в організації навчальної діяльності студентів проблемних ситуацій, долучають їх до різноманітних спостережень досліджуваних явищ і процесів, формують здатність до аналізу результатів спостережень, до пошуку додаткової наукової інформації для доказу й обґрунтування зроблених висновків;

- принцип суб'єктності виступає в якості одного з основних у музичному навчанні майбутнього вчителя музики, адже він орієнтований на розвиток особистості як унікальної й цінної індивідуальності;

- принцип співробітництва є актуальним для музичної освіти, тому що інтелектуально-духовна співдружність викладача й студента, стаючи домінуючою їхньої творчої взаємодії, створює умови для розвитку в студентів особистісних і професійних якостей; такий розвиток можливий лише за умови суб'єктно-суб'єктних відносин педагога й студента, тобто керівна позиція вихователя і підлегла позиція вихованця перетвориться в рівноправні відносини людей, що співпрацюють: педагог не вчить, не виховує, а актуалізує, стимулює прагнення свого підопічного до розвитку, створює умови для його самореалізації;

- принцип креативності забезпечує розвиток уміння створювати нове, котре припускає максимальну орієнтацію на творчий початок у навчальній діяльності, надбання майбутнім фахівцем власного досвіду творчої діяльності; тут важливо звернути увагу на особистісний зріст кожного студента, що дозволить забезпечити найбільш сприятливі умови для його вільного творчого розвитку;

- принцип посилення мотивації навчання, що припускає тісний взаємозв'язок у процесі виконавської діяльності майбутнього вчителя музики між мотивацією й досягненнями; для розвитку мотивації студентів до навчання насамперед необхідно бачити значимість своєї майбутньої професії; навчальні заняття повинні розвивати в студентів практичні вміння; це може бути досягнуто шляхом посилення особистісної

орієнтації, використанням на заняттях активних методів навчання, залученням пізнавального матеріалу;

- принцип інтеграції є значимим для педагогічного ВНЗ, який за своєю сутністю є інтегративною освітньою настановою, оскільки інтегрує в собі цілий комплекс освітніх програм. Виховний простір педагогічного ВНЗ являє собою сукупність різних за своїм характером середовищ, що впливають на процес розвитку особистості студента; даний принцип містить у собі використання міжпредметних зв'язків, виділення основних змістовних вузлів, групування знань навколо ключових тем, понять, що виявляють вплив на формування майстерності майбутнього вчителя музики.

На думку науковців [1; 24; 73; 137; 146; 216; 222; 243; 245; 252; 274; 403; 406], сучасна мистецька освіта повинна мати смислоутворюючим стрижнем духовно-етичну домінанту, покликана носити творчий та новаторський характер, повинна будуватися на справжніх наукових засадах бути різноманітним, адекватним культурній різноманітності людства та своєї країни, задовольняти різнобічні духовні запити людини. Основу формування цілісної та відповідальної особистості в освіті XXI століття можливо визначити в рамках певних системоутворюючих принципів, а саме:

- принцип фундаменталізації освіти, що реалізує єдність онтологічного та гносеологічного аспектів навчальної діяльності, долає розрізненість природничої та гуманітарної освіти, сприяє формуванню цілісної картини світу, адекватної ідеї трансдисциплінарності систем знання;

- принцип відкритості освіти на основі її інформатизації та комп'ютеризації, що дозволяє опановувати інноваційні наукомісткі освітні технології, розгорнути глобальну систему дистанційної освіти;

- принцип випереджаючої освіти, який передбачає забезпечення органічного зв'язку освіти з розвинутими формами науково-дослідної та проектної діяльності, вкорінюючи дослідження та проектування як особливі типи освітніх процесів;

- принцип повноти освіти, що трансформує єдність всіх освітніх галузей та всіх форм організації освіти, та забезпечує

побудову культуро- та природо відповідного освітнього середовища, що робить освіту дійсно особистісно-орієнтованою;

- принцип варіативності освіти як єдності її різноманітності, що дозволяє кожній людині обрати та створити свою власну освітню траєкторію, стати дійсним суб'єктом освітньої сфери та джерелом саморозвитку, що знаходиться у повній відповідності з головним задумом випереджаючої освіти [234],

Ретроспективний аналіз сучасного стану розвитку мистецької освіти дозволили нам обґрунтувати систему педагогічних принципів, що зможе забезпечити зміст ефективної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі гуманізації та гуманітаризації мистецького навчання, особистісного підходу до організації навчального процесу, культуровідповідності як необхідної ознаки мистецької освіти, інтеграції, що спрямована на забезпечення фахової цілісності музичного навчання, усвідомлення і засвоєння особливостей художньо-музичної мови як сукупності виражальних засобів і прийомів створення художнього образу музичного твору. Враховуючи основні чинники, що спонукають мистецьку освіту реалізувати визначені нами принципи та проектуючи пріоритетні напрями інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, серед провідних доцільно виокремити наступні принципи:

- гуманізації мистецької освіти;

- індивідуалізації інструментально-виконавської підготовки;

- культуровідповідності мистецького навчання;

- інтеграції фахових знань;

- усвідомлення специфіки художньо-музичної мови.

Очевидно, що фундаментом підготовки майбутнього вчителя музики повинен стати принцип *гуманізації мистецької освіти*, як орієнтир на гуманістичну спрямованість професійної діяльності та її аксіологічну сутність. Така спрямованість орієнтує інтерпретувати музичне мистецтво як форму фіксації, зберігання й передачі, насамперед, духовної спадщини людства ціннісне переосмислення, що несе в собі, і художнє

перетворення світу, а музично-педагогічну освіту розуміти як сферу «духовного виробництва» [243, 155], основна мета якого полягає в професійному й духовному становленні особистості, що знаходить у музично-педагогічному процесі систему цінностей – загальнолюдських ідей, професійно ціннісних орієнтацій і необхідних вчителю особистісних властивостей, оволодіння універсальними способами пізнання й гуманістичними технологіями педагогічної діяльності [268].

Процеси демократизації й гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах духовного відродження суспільства діяльність усієї системи освітніх закладів потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної особистості, її самореалізації у навчальному процесі.

Вивчення та аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освітньої сфери [1; 10; 15; 28; 32; 38; 49; 57; 70; 96; 102; 119; 134; 143; 159; 163; 205; 217; 222; 236; 237; 249; 275; 287; 293; 316; 326; 329; 344; 345; 350; 392] уможливило розуміння нами гуманістичної основи мистецького навчання в контексті формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва, до педагогічної й науково-дослідницької діяльності, їх здатності до глибокого переживання людських цінностей, втілення в художніх образах та адекватної оцінки мистецьких здобутків у інтерпретації музики, наслідків викладацької діяльності й результатів науково-дослідницьких пошуків [268].

Висвітлення в літературі сутнісних рис гуманістичного підходу (І.Бех, Є.Бондаревська, І.Зязюн, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, В.Сластьонін, Є.Шиянов, В.Шульгіна та ін.) уможливило нашу спробу виявити та дослідити особливості залучення студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів до опанування гуманістичних орієнтирів у процесі навчання.

Як зазначає О.Олексюк, «у контексті нової філософії освіти особливого значення набувають гуманістичні тенденції, що ґрунтуються на принципі пріоритету вищих духовних цінностей і відображають, з одного боку, взаємодію людей з усіма явищами природи, з космосом, а з іншого – діалогову взаємодію між людьми» [243, 112]. На думку В.Лутая [196], найважливіше значення у цьому контексті має використання системи принципів діалектичної методології субстанційної єдності та діалогової згоди. Зазначена система принципів виступає мінімальною базовою основою для професійної музично-педагогічної освіти. Як зазначає дослідник, для освіти найважливіше значення мають ті сучасні вчення, які розкривають саме «специфічні закономірності діалогу основних суб'єктів освіти, діалогового вирішення суперечностей між цими суб'єктами» [196, 89]. Дослідник підкреслює, що філософські засади сучасної освіти повинні спиратись на останні досягнення світової думки в розробці теорії взаємодії різних суб'єктів спілкування в суспільстві. Серед них у наш час є філософія діалогового спілкування цих суб'єктів, яка має досить багато різних варіантів. Саме нею вирішується чимало проблем, що мають першорядне значення для освітньої сфери.

За Н.Гузій, реалізація принципу гуманізації в освітній сфері пов'язана з підготовкою вчителя-гуманіста, гуманізацією педагогічної освіти, що передбачає становлення і розвиток студентів як особистостей і фахівців – залучення їх до цінностей, норм різних видів культури; розвиток здатності до самовизначення і самореалізації; пріоритет самодетермінації над «прямими впливами, забезпечення взаємодії викладання є учіння на позиціях співробітництва і діалогу» [78, 191]. Адже у процесі здійснення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики провідним в умовах педагогічного університету є принцип гуманізації та гуманітаризації мистецької освіти. Для нашої концепції є абсолютно прийнятною позиція теоретиків і практиків університетської освіти, зокрема В.Анрущенко, В.Белокурова, О.Глузмана, В.Садовнича, В.Сластьоніна, що педагогічний університет об'єктивно створює органічні умови для різнобічного розвитку особистості вчителя. Інтеграція різних профілів гуманітарного і

природничого навчання дозволяє формувати універсальну освіченість, широку загальнокультурну ерудицію студента. Університетській педагогічній освіті властивий широкий гуманітарний профіль підготовки, що здійснюється на міждисциплінарній основі. Гуманітаризація університетської освіти надає цілісності змісту освіти студентів, надає можливості оперувати системою загальнолюдських знань [16]. Мистецька освіта в системі педагогічного університету як раз і покликана підтримати процеси розвинення полікультурної фундаментальної освіченості майбутнього вчителя, формування його системного, проблемного мислення, набуття людинознавчого досвіду, складення творчої атмосфери наукового пізнання і духовної життєдіяльності. Важливість мистецької освіти в системі університетської підготовки педагогічних кадрів дозволяє визначити пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, органічно пов'язати освіту із національною історією, культурою, традицією.

У галузі мистецької освіти, за твердженням Г.Падалки, принцип гуманізації є стрижневим, оскільки сфера мистецького навчання має передбачати реалізацію виховного потенціалу мистецтва. На думку науковця, гуманізація мистецької освіти безпосередньо торкається питань забезпечення художнього розвитку вихованців на матеріалі мистецьких творів, в яких людське життя трактується як найвища цінність. Гуманістичний принцип мистецької освіти реалізується в процесі формування особистості, здатної адекватно сприймати загальнолюдські цінності [254, 36]. Науковець наголошує на необхідності розвитку духовної культури викладача мистецьких дисциплін як «особистісно-професійного утворення, сутністю якого виступає здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження, поширення цього підходу в учнівському середовищі» [254, 61].

О.Ростовський розглядає гуманізацію освіти як провідний критерій успішності навчального процесу у ВНЗ. Науковець стверджує, що гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних освітніх проблем. Як при викладанні музики у загальноосвітній школі знання не є

самоціллю, а лише засобом оволодіння мовою мистецтва, так і при викладанні музичних дисциплін у педагогічному вузі основне завдання має полягати у формуванні в студентів досвіду емоційно-ціннісних ставлень до явищ музичного мистецтва. Цей досвід не можна набути вольовим шляхом; його слід самостійно пережити, а не пізнати або вивчити. Адже ставлення людини до світу і є суттю тієї художньої інформації того знання, яке несе в собі мистецтво. Як не можна гуманізувати школу, не залучаючи дітей до мистецтва у рівень з предметами, що розвивають їх раціональну сферу, так не можна гуманізувати музично-педагогічну освіту не розвиваючи у студентів художньо-образне бачення світу, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва [305, 119].

Проблему гуманізації освіти в умовах глобалізації розглянула В.Шульгіна. За думкою науковця, це пов'язано з еволюцією сучасних філософських поглядів, згідно з якими центром наукової картини світу стає людина з її пошуками сенсу життя, свободи вибору, самоактуалізації, творчості, способів управління власним розвитком. Гуманізація освіти передбачає глобальні процеси як інтеграції так і диференціації, тобто засвоєння прогресивного досвіду та збереження і розвиток власних національних освітніх надбань та культурних традицій, зокрема в галузі мистецької освіти.

Вивчення та аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможлиблює розуміння нами гуманістичної спрямованості підготовки майбутніх учителів музики як актуалізації теоретичного і методичного досвіду в контексті особистісно спрямованого навчання, що забезпечується реалізацією оцінного ставлення вихованців до музичних явищ з позицій духовних цінностей, удосконаленням індивідуалізованих форм навчання, підготовкою учасників навчально-виховного процесу до діалогічної взаємодії.

Принцип *індивідуалізації* мистецького навчання означає «підключення про виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [253, 155].

Індивідуалізація навчально-виховного процесу передбачає створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою здібностей та можливостей індивіда. Стрижневою рисою зазначеного процесу є підтримка особистості в її автономному духовному будівництві, в творчому самовтіленні та розвитку здібностей до життєвого самовизначення. За визначенням С.Кульневича [160], індивідуалізація є діяльністю вчителя та учня з підтримки та розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що закладено в ньому від природи або що він набув в індивідуальному досвіді. «Індивідуалізація – це система засобів, що сприяє усвідомленню підростаючою людиною своєї відмінності від інших; своєї слабкості та своєї сили для духовного прозріння, для самостійного вибору власного смислу життя, це допомога учню в особистісному самовизначенні» [160, 26].

Специфіка розвитку особистості в сфері музичного мистецтва, що відбувається як процес формування її духовного потенціалу, долучення до вищих духовних цінностей людства викарбуваних у величних зразках музичного мистецтва (О.Олексюк) наповнює процес інструментально-виконавської підготовки пошуком шляхів духовного зростання. Зазначене доводить необхідність виокремлення серед психолого-педагогічних особливостей цього процесу індивідуалізацію мистецького навчання майбутніх фахівців, що передбачає виявлення та врахування специфіки їх професійного та особистісного розвитку, характеру становлення регулятивних механізмів музично-педагогічній діяльності, тощо.

Врахування індивідуальності кожного студента як виявлення особливостей духовної та психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності, унікальності має, на нашу думку, визначну роль в процесі інструментально-виконавської підготовки. «Якщо діяльність у мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає орієнтуватись переважно на зовнішні стандарти художніх явищ. Саме тут і створюються передумови для оцінки і творення мистецтва з позиції моди. Людина, в якій відсутні особисті, індивідуальні симпатії в мистецтві, дуже легко підпадає під зовнішні впливи» [253, 156].

Реалізація індивідуалізації мистецького навчання передбачає стимулювання майбутніх фахівців до побудови індивідуальних стратегій розвитку, що враховуватимуть наявний стан сформованості інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики та дають змогу діагностично задавати мету процесу, спрямованого на формування досліджуваного особистісного утворення. Цей процес відбувається під час навчання майбутнього фахівця у вищому мистецькому освітньому закладі та враховує особливості взаємозв'язку особистісного та професійного розвитку майбутнього вчителя музики.

Доречно зазначити, що професійний і особистісний розвиток взаємообумовлені. Вибір професії й професійна підготовка являє собою реалізацію певної особистісно визначеної життєвої стратегії, яку можна назвати життєвим сценарієм. Повноцінна реалізація завдань професійного розвитку можлива лише за умови усвідомлення особистістю наявного стану розвитку власних особистісних якостей, усвідомлення необхідності змін і перетворень свого внутрішнього світу, здатності докласти зусиль для реалізації своєї життєвої програми і керувати власною активністю.

Разом з тим, професійний і особистісний розвиток – це не тотожні поняття, між ними існує досить складний взаємозв'язок. Так, зокрема особистість може використовувати професію як засіб досягнення якихось своїх цілей, що не пов'язані з цілями суто професійними (наприклад, досягнення певного соціального статусу, матеріального благополуччя тощо); інший варіант – коли особистісний і професійний розвиток не пов'язані між собою, коли суб'єкт реалізує себе поза професією (наприклад, досягає успіху в своїх захопленнях, які ніяк не пов'язані з професійною роботою); найсприятливіший варіант – відповідність особистісного й фахового розвитку, коли особистість розвивається і стверджує себе у професійній діяльності.

Для означення особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності та зумовлюються характером цієї діяльності сучасні дослідники все ширше використовують поняття «професіогенезу». Поряд з

цим поняттям, зустрічається також близьке за значенням поняття «професіоналізація», яке розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії й закінчується тоді, коли людина припиняє активну трудову діяльність. У самому професіогенезі виділяють декілька ліній аналізу, серед яких надзвичайно актуальним, з огляду на мету нашого дослідження, є вивчення особистісного професіогенезу – дослідження розвитку людини як професіонала. Загальною закономірністю професіогенезу є вимога активності самого професіонала, спрямованої на розвиток професійно важливих рис власної особистості і особистісну ідентичність, яка координуватиме цей процес.

Метою індивідуального професійного розвитку є формування особистості професіонала як суб'єкта, що повинен самостійно і якісно виконувати професійні функції з оптимальними психологічними затратами. В особистісному професіогенезі зазвичай виділяють два взаємопов'язаних напрямки: формування внутрішніх засобів професійної діяльності; формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності.

Результатом професіогенезу є професіоналізм як інтегративна характеристика професійно зрілої особистості, яка виступає суб'єктом діяльності, спілкування, праці. Таку особистість називають професіоналом. Професіоналізм, за визначенням С.Гончаренка – це «висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності професіоналізм дає можливість досягати значних якісних і кількісних результатів праці при менших затратах часу, розумових і фізичних сил на основі використання раціональних прийомів виконання поставлених завдань [75, 386]. Адже професіонал – це соціально компетентна, психологічно зріла особистість, що характеризується високою фаховою майстерністю, яка визначає її спосіб життя, відповідний професійно орієнтований світогляд і почуття приєднання до професійної спільноти. Отже, професіоналізм є результатом систематичного підвищення кваліфікації, творчої активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі потреби суспільства

Таким чином, можна виділити три складові особистісної зрілості професіонала:

- соціальну зрілість (володіння засобами спільної професійної діяльності і співробітництва, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування тощо);

- індивідуальну зрілість (володіння засобами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості);

- діяльнісну зрілість (володіння професійною діяльністю, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності).

Реалізація всіх напрямків особистісного професіогенезу забезпечує формування професійної ідентичності, яка починає складатись у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя і завершується на достатньо високому рівні оволодіння професією. Структура професійної ідентичності вчителя музики, на нашу думку, включає такі основні елементи: особистісні та професійні цінності (ідеали, переконання, що є основою людських вчинків); прототипи професії (стійкий образ або уявлення про специфічні та нормативні характеристики професійної діяльності); професійно важливі якості (багаторівнева система властивостей та характеристик людини, принципово важливих для виконання професійної діяльності); задоволеність професією, тобто суб'єктивна оцінка «привабливості» професійної діяльності; особистісна та професійна рефлексія (аналіз, об'єктом якого є сам суб'єкт професійної діяльності). Доцільно зазначити, що професійна ідентичність остаточно оформлюється зі створенням індивідуалізованої власної стратегії професійної поведінки.

Принцип індивідуалізації мистецького навчання означає, що особистісні орієнтації, які впливають з визнання унікальності індивідуального досвіду студента, збагачується та перетворюється в процесі взаємодії з дидактично перетвореним соціальним досвідом. З цього приводу влучним є зауваження В.Ражнікова [292] про те, що особистісна прерогатива є необхідною ланкою цілісної моделі музичної освіти. Саму ж особистість майбутнього вчителя-музиканта дослідник характеризує такими параметрами, як саморозвиток, культуроздатність, включеність у стратифікований діалог і

усвідомлення того, що досягнути мети можна лише через рефлексивне ставлення до інших людей.

Для мистецької педагогіки важливим є розуміння закономірностей взаємодії узагальненого та індивідуального. На думку Г.Падалки, завдання індивідуалізації мистецької підготовки часто «випадають з поля зору не лише педагогів-практиків, а й вчених. Мистецький розвиток повноцінно відбувається не шляхом подолання «однобоких» захоплень і художніх пристрастей в мистецтві, не шляхом нівелювання їхньої своєрідності, а навпаки, на основі закріплення цих переваг. Актуалізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня всі компоненти художнього розвитку» [253, 157-158].

Принцип *культуrowідповідності* мистецького навчання покликаний знівелювати суперечності між освітньо-фаховими потребами студентів й вимогами суспільства до них та змінними соціальними ситуаціями. Цей принцип орієнтує мистецький навчально-виховний процес на адаптивні підходи, які б давали змогу враховувати нові культурологічні підходи.

Культурологічна освіта майбутніх учителів як складова цілісного процесу навчання і виховання студента також спирається на визначені теоретиками і практиками педагогіки вищої школи, зокрема А.Алексюком, В.Безпалько, В.Галузинським, Б.Гершунським, О.Глузманом, І.Зязюном, А.Хуторським [9; 32; 70; 100; 102; 385] та ін., вбирає в себе загальнодидактичні принципи: фундаментальності, що передбачає наукову ґрунтовність і сучасність основних теоретичних положень культурології, підтверджених практикою; системності, який вимагає досягнення змістовної, структурно-функціональної єдності навчального процесу в міждисциплінарній кооперації культурологічного курсу з дисциплінами фахової підготовки; єдності логічного та історичного як відображення співвідношення реальної суспільної динаміки культурних досягнень людства та їх концентрування у теоретичних моделях світу та ідеалі людини; єдності національного і загальнолюдського як діалектики особливого і загального в людській культурі, усвідомлення історичної місії свого народу в контексті світового культурного

процесу; єдності суспільного і особистого, що розуміється як органічний взаємозв'язок суспільного загальнолюдського досвіду культури та його відображення в індивідуальній свідомості особистості як споживача, транслятора і творця культурних цінностей; єдності теорії і практики, що віддзеркалюється у тлумаченні культурологічної освіти як інструменту освоєння соціальних процесів у мінливому середовищі буття, а також у діяльнісних, проектних технологіях культурологічної освіти; єдності навчання і виховання як цілісності усіх структур культурологічної освіти, аудиторних та позааудиторних форм її організації [399, 48].

Механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, котре долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як «чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення» [101, 17]. Особистість майбутнього вчителя розвивається не лише на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості.

Принцип соціокультурної відповідності, за А.Козир, визначає співвідношення між освітою та культурою, як середовищем, у якому студент виступає культурною людиною [136, 181]. Це означає, що культурне ядро змісту освіти складається з загальнолюдських, загальнонаціональних й регіональних цінностей культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, «самовизначення у світі культури й самореалізації своїх творчих задатків та здібностей» [13, 391].

Культуровідповідність – необхідна ознака мистецької освіти у сучасних умовах, що «зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на

висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності. Принцип культуровідповідності виявляється у широкому ознайомленні учнів зі світом мистецтва. Мистецька освіта не буде повноцінною, не досягне мети, якщо не буде передбачати розвитку культури особистості» [253, 152].

Принцип *інтеграції фахових знань* є важливим для мистецької освіти, який в цілому визначає організацію її змісту. У визначенні цього принципу ми спиралась на теоретичну позицію Т.Надолінської [230], яка розрізняє інтегровані та інтегральні освітні системи. Якщо в інтегрованих системах із заданою зовні структурою не передбачені якісні перетворення різнопредметних знань, то інтегральні дидактичні системи характеризуються: наявністю органічної підстави для синтезування, актуалізацією природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків; гнучкістю системи структурування змісту навчання не лише за предметним або комплексним, але й проблемним підходом; якісною трансформацією результату взаємодії компонентів змісту, виникненням нового системного і цілісного утворення відповідно до методології нелінійного синтезу.

Традиційно інтегративний принцип у навчанні не зводиться до звичних міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань, за своєю сутністю є щось більше, ніж просто їх накопичення, це – збереження знань одного предмету з метою активного їх використання в іншому, що й дозволяє застосувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях. Можливості для широкого використання даного принципу представляє практично кожна дисципліна. Реалізація принципу інтегративності з усіх напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя музики припускає сумісні скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей та вимагає не лише узгодженості, а й синхронності в педагогічних діях.

Методологічним підґрунтям принципу інтеграції (від лат. *Integer* – цілий) мистецької освіти слугує ідея цілісності особистості та культури як інтегративного компоненту змісту освіти. Філософською основою інтегральності мистецької освіти є синергетична методологія, яка описує процеси самоорганізації

у системах, де ціле має властивості, що відсутні у його частин. Психологічним фундаментом інтегральних дидактичних систем є виявлення двох тенденцій пізнавальної діяльності індивіда: процесу сприймання дійсності у взаємодії інтегративної, синтезуючої правої півкулі мозку і диференціюючої, аналітичної лівої півкулі, що зумовлює цілісність процесу мислення [102].

Сутність психофізіологічного механізму інтегрального сприйняття індивідуумом інформації пов'язана з тим, що нейрони мозку дістаються нам від народження, а їх кількість зменшується з віком. Проте, як зазначає Л.Божович, зв'язки між нейронами мозку, що забезпечують хімічну взаємодію між ними, продовжують зростати, доки ми вчимося... Для розвитку інтелекту, перш за все, має значення кількість і величина зв'язків між нейронами мозку, а не кількість самих нейронів [41, 68].

У контексті нашого дослідження уявляється важливим висновок щодо того, що інтегральність інформації збільшує швидкість упізнавання стимулів і зменшує проактивну й ретроактивну інтерференцію. Останнє дозволило припустити, що складно організовані з тісно взаємозв'язаних компонентів структури знання, зокрема мистецького, виявляються особливо стійкими до забування, викликаного добуванням інформації з пам'яті. Тобто, чим більше зв'язків удається реалізувати в процесі навчання, тим вищим є рівень залишкових знань. Оскільки неможливо реалізувати в процесі навчання всі зв'язки між компонентами системи, то закономірною стає необхідність акцентувати провідні взаємозв'язки, вибудовувати їх адекватну ієрархію [399]. Це дозволяє зробити висновок про тісний зв'язок інтегральності мистецької освіти з інтенсифікацією навчального процесу, що дозволяє при найменших затратах часу максимально збільшити обсяг засвоєної інформації. Процес ущільнення знань, у результаті якого маса знання скорочується, але утримується його сума, особливо важливий для мистецької освіти студента. Остання вимагає освоєння колосального масиву гуманітарного і природничого знання, значної кількості імен діячів культури, їх творчого доробку, що просто неможливо поза побудовою відповідної ієрархії системних зв'язків у змісті культурологічного курсу. Опора на принцип інтеграції фахових

знань зумовлюється тут потребою поліпшити засвоєння, зберігання і передавання поліфонічного за природою мистецького знання.

Оскільки інтегральність з інформаційної точки зору може бути представлена як процес взаємообміну інформацією між компонентами цілісної науки за умови їх взаємного відображення [397], то кожний інтегрований компонент культурології виступає певним потенційним джерелом інформації для іншого, дозволяє глибше проникнути у його власний предмет пізнання. Тим самим забезпечується врахування індивідуальних інтересів і потреб студентів, напрямку їх фахової спеціалізації при збереженні цілісності світобачення. Принцип інтегральності передбачає у педагогічному університеті забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя на основі усвідомлення ним педагогічної діяльності як інтегрованого компонента культурного буття людства. Заявлений принцип реалізується у стратегії доцільності взаємодії мети мистецької освіти та її змісту, досягнення цілісності та внутрішньої єдності основних її компонентів, спрямуванні у площину проектування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики на фундаменті його особистісно зорієнтованого розвитку, інтелектуального вдосконалення і моральної усталеності.

На думку А.Козир, принцип інтегративності у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування професійної майстерності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності [208]. Доцільно визначити, що інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів. Найефективнішим доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів

гуманітарного циклу – музики, літератури й образотворчого мистецтва.

Оптимальні умови для формування інтегрального стилю мислення, на наш погляд, складаються у студентському віці. Як відомо, вікова проблема є основоположною у вирішенні всіх питань педагогічної практики [83]. Основна маса студентів у період навчання у вищому навчальному закладі завершує вікову фазу юності й переходить у фазу молодості. Період студентства характеризується дослідниками (А.Алексюком, Б.Ананьєвим, С.Архангельським, А.Деркачем, Н.Кузьміною, В.Лісовським) [9; 11; 83; 156; 158] як період зростання наукової, мистецької та загальнокультурної інформованості, оволодіння певним комплексом соціальних ролей, продуктивністю активної діяльності, устремлінням до творчого виявлення, найменшими величинами латентного періоду реакції на сигнали, оптимумом чуттєвості аналізаторів зовнішнього середовища, появою зв'язку логічного мислення з практичним, а також значним зв'язком логічних компонентів з образними.

За характеристикою В.Сластьоніна [332], індивідуалізація суспільних цінностей відповідно до особистісної позиції людини, вибір свого місця у житті, побудова життєвої програми, прийняття відповідальних рішень, відтворення і творення у системі суспільних відносин, становлення самосвідомості та цілісного образу власного «Я» складають сутність даної ступені розвитку індивіда. Інтрапсихічним новоутворенням цього вікового періоду є світогляд як відображення цілісного соціально-культурного простору.

Доцільно зазначити, що інтеграцію знань у галузі мистецької освіти можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: «від окремих видів моно сенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного поєднання [310, 121]. Такий вид інтеграції мистецьких знань може відбуватися на різних рівнях: теоретичному й емпіричному, міжпредметному і внутрішньопредметному, художньому і позахудожньому.

Одним із провідних педагогічних принципів мистецької освіти є принцип *усвідомлення специфіки художньо-музичної мови*. Цей принцип є синтетичним для сукупності особливих для

кожного виду мистецтва виражально-зображувальних засобів і прийомів створення художнього образу. Адже специфікою музично-педагогічної освіти є здатність людини мислити образами. Створення художніх образів вимагає від майбутніх учителів музики активізації художньо-образного мислення. Тому повноцінне, цілісне сприйняття світу можливе лише за умови активізації художньо-образного мислення майбутніх учителів у музики.

Надзвичайно цінними у цій галузі є дослідження виконані на межі музичної педагогіки і психології та мистецтвознавства (Л.Бочкарьова, В.Медушевського, В.Москаленка, Є.Назайкінського, В.Петрушина, О.Рудницької) [47; 213; 226; 231; 266; 267; 310]. З іншого боку й сама музично-педагогічна наука накопичила багатий матеріал, так чи інакше пов'язаний з проблемою розвитку художньо-образного музичного мислення (дослідження Т.Баришевої, Л.Безбородової, О.Брушлінського, Л.Василенко, Л.Горюнової, Н.Мозгальнової, А.Пілічюускаса) [30; 49; 54; 55; 76; 218].

Основою образного мислення є оперування вже наявними образами. Цей процес вимагає достатнього досвіду оперування художньо-музичними образами, адже чим багатший запас накопичених образів, тим повніший їх зміст, що створює можливість для різноманітних варіантів їх перетворень. Образ – це чуттєва форма психічного явища, котра має в ідеалі просторову організацію та часову динаміку. Він за своїм змістом може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним; будучи завжди, при цьому, чуттєвим за формою. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі [136, 227]. Повнота та якість художнього образу визначає ступінь досконалості виконуваних дій. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта із середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів) [66].

Доречно зазначити, що образне мислення розвивається, відточується у людей певних видів професійної творчої діяльності (музикантів, артистів, поетів тощо). Основною змістовою ознакою мистецтва є художній образ, котрий є специфічним, властивим лише мистецтву, різновидом культурної свідомості. Мислення художніми образами – це сама сутність створення, виконання та сприйняття творів мистецтва [305]. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості дії. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта з середовищем.

З цієї позиції доцільно зазначити, що протягом життя в особистості формується образ, котрий містить численні аспекти пізнавальної діяльності. Образне бачення – це бачення внутрішнім зором того, про що йде мова, це виклик почуття, співпереживання через створення ілюстративного підтексту мовлення. К.Станіславський радив під час словесного спілкування говорити не стільки вухам, скільки очам [346, 86-91]. Існують два компоненти сприйняття та відповідно два досвіди: безпосередньо-почуттєвий та опосередкований. У досвіді безпосередньо-почуттєвому більше невербальної інформації, адже емоції у данному досвіді присутні.

Окреслені положення дозволяють акцентувати увагу на тому, що образ є певним енергетичним процесом розпізнавання з допомогою відчуттів, емоційних реакцій та біофізичних змін. Під розпізнаванням образу мається на увазі почуттєве його сприйняття у безпосередньо-почуттєвому досвіді й ідентифікація у межах тої чи іншої психологічної моделі з подальшим виведенням інформації на рівень свідомості у тій чи іншій символічній формі. Така технологія цього процесу передбачає використання особливого стану сприйняття у ракурсі сучасної психотехнології. Розглядаючи даний процес з психологічних позицій, доцільно зазначити, що: поданий підхід розширює сферу пізнавальної діяльності. Інформація, раніше лише частково усвідомлена, у даному випадку формує

підсвідомий інтегративний образ, що містить усвідомлювану та неусвідомлювану інформацію, зручну для ідентифікації. Отже, у результаті обробки інформації з використанням зорового чи слухового аналізатора образ піддається дешифровці та опису; уміння інтуїтивно-цілісно «схоплювати» образ, що ґрунтується на особливих станах сприйняття, у результаті чого він інтерпретується в межах психоаналітичних концепцій; уміння ідентифікувати образи на основі фіксації уваги на емоційно-почуттєвих реакціях та переносити їх на середовище з наступним процесом обробки інформації [136, 221].

Зародження музично-художнього образу у виконавському контексті є спонтанним за проявами у вищезазначених зовнішніх проявів художнього образу. Це є ознакою творчого рівня виконання музичного твору. Але зародження виконавського образу не обов'язково призводить до виконавської майстерності – це є необхідним, але не достатнім фактором. Дійсно, як показали дослідження Л.Бочкарьова, В.Рахнікова та ін. [47; 292], на початковій стадії музичний образ є розмитим, дифузним, тобто він є лише «емоційною гіпотезою», прообразом твору, адже він ще не володіє достатньою стійкістю та відтворюваністю у різноманітних виконавських ситуаціях. Для прояву цих якостей художній образ повинен мати диференційовану структуру, що містить «емоційно-змістове ядро», котре має «ключові перцептивні ознаки», що присутні під час усіх змін цього образу [292, 153]. Диференціація виконавського образу відбувається у процесі усвідомленої роботи над музичним твором, що є результатом розуміння його змісту, в процесі якого виконавський образ стає більш стійким та набуває властивості збереження у часі.

На початковому етапі зародження виконавського образу здійснюється його змістове наповнення та переведення його на творчий рівень. Важливу роль, у цьому процесі відіграють методи стимуляції творчості, адже зародження виконавського образу вимагає його змістового розуміння. Наступним етапом є перетворення об'єктивних частин виконавського образу в єдине ціле, котре буде сприяти істинному розумінню змісту виконуваного твору. Словесна творчість, котра на першому етапі була спонтанно-імпровізаційною, стає об'єктом уваги та

усвідомлення. На наступному етапі відтворення виконавського образу проходить ряд перетворень «творчого синтезу», оскільки на ньому відбувається створення нової психологічної структури, нового продукту творчої уяви – образу не окремих музичних частин, а всього музичного твору (формування «концептуального образу»). Під його впливом виконавський образ твору набуває стійких властивостей та відтворюється на різноманітних етапах виконання музичного твору.

Отже, принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови є вкрай важливим для здійснення інструментально-виконавської діяльності, для створення яскравого художнього образу. Комплексне використання виражальних засобів дає можливість осягнути і зіставити різні художні мови, що створює основу для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери сприйняття мистецтва [310, 121]. Вищезазначений принцип спонукає до творчого самовираження особистості, що відбиває сучасні соціальні вимоги до підготовки нового типу людини, яка відчуває себе комфортно при будь-яких перемінах. Адже життя – це безперервний процес творчості, потреба в якому зростає відповідно до науково-технічного та культурного прогресу суспільства. І якщо навчити творчим актам неможливо, реальним є їх стимулювання за допомогою спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання.

Доцільно зазначити, що вищезазначені принципи (гуманізації мистецької освіти; індивідуалізації інструментально-виконавської підготовки студентів; культуровідповідності мистецького навчання; інтеграції фахових знань; усвідомлення специфіки художньо-музичної мови) необхідно застосовувати не ізольовано, не позачергово, а комплексно. Обов'язкове і повне їх втілення сприяє підвищенню ефективності результатів якості освіти. Але необхідно підкреслити, що успіх практичної реалізації принципів залежить від спеціальних знань, досвіду й майстерності вчителя музики у процесі продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Реалізація зазначених принципів дозволяє вирішувати індивідуальні потреби майбутнього вчителя музики, адже у

сукупності вони зорієнтовані на розвиток інтелекту та творчості. Однак не зважаючи на зазначене, перелічені принципи лише частково вирішують проблему інноваційних процесів в освіті, що пов'язані з актуалізацією життєтворчої мотивації майбутніх учителів музики, стимуляцією інноваційного навчання інтегративними засобами, розвитком їх духовності та творчого самовираження. Вирішення поставленого завдання вимагає «додати принцип екзистенціально орієнтованої освіти, який означає, що освіта має стати реальним простором, в якому життя дітей та дорослих набуде позитивної, гуманітарної характеристики, яка дозволить суб'єктам комфортно існувати в реальному процесі, не відкладаючи його успіхи на майбутнє, не орієнтуючись лише на високі результати, надаючи можливість відчутти повноту дитячого, студентського життя, знаходячись у співпадині власних очікувань від життя як блага та освітніх умов, що їх забезпечують» [356, 27]. Основними регулятивами інноваційних освітянських процесів мають стати розвиток духовності, піклування про самоцінність кожної особистості, розвиток свободи особистості в якості етичної характеристики відповідального вибору, гуманізація змісту педагогічних технологій освіти, тощо.

У процесі реалізації вищезазначених принципів в умовах професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців інноваційна спрямованість створює основу, навколо якої компонується основні якості особистості вчителя. Практичноважко виокремити власне педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості вчителя музики, що впливають на ефективність його діяльності.

Виокремленні нами принципи базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність професійної майстерності майбутніх учителів музики, визначають основну стратегію творчої діяльності у процесі формування майстерності та розкривають закономірності впровадження цілісного, особистісного та акмеологічного підходів до професійно-педагогічного мистецтва й художньої творчості.

2.2. Концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки бакалаврів та магістрів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів

Концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики полягає у розробці та обґрунтуванні наступної системи ідей. Формування інструментально-виконавської підготовленості студентів розглядається як багатоаспектний процес, спрямований на підготовку вчителя музики, здатного ефективно виконати мистецько-педагогічної діяльності. Інструментально-виконавська підготовленість майбутніх учителів музики має здійснюватись через педагогічну підтримку їх індивідуальної суб'єктності. До уваги беруться особистісні характеристики (мотиваційна, ціннісно-інтелектуальна, емоційно-вольова, діяльнісно-поведінкова сфери), музично-фахова зорієнтованість та ступінь сформованості музичної і педагогічної компетентності студентів.

Інструментально-виконавська підготовленість студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів в умовах багаторівневої освіти ґрунтується на впровадженні: системно-цілісного, аксіологічного, особистісного, квазідецентричного, технологічного, креативно-діяльнісного та акмеологічного підходів, що відіграють роль методологічних засад досліджуваного явища. Серед зазначених особливу роль відіграє акмеологічний підхід як провідний чинник досягнення студентами найвищого рівня професіоналізму.

Концептуальна модель включає визначення принципів формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики, а саме: гуманізації мистецької освіти; індивідуалізації інструментально-виконавської підготовки студентів; культуровідповідності мистецького навчання; інтеграції фахових знань; усвідомлення специфіки художньо-музичної мови; теоретичного обґрунтування змісту і послідовності модульно-рейтингового навчання бакалаврів та

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

Проблема інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики та впровадження інноваційних технологій у фаховому навчанні майбутніх учителів музики розглядають у своїх роботах: Е.Абдуллін, О.Андрейко, О.Бордюк, І.Глазунова, Н.Гуральник, О.Єременко, К.Завалко, В.Кричевський, Г.Падалка, І.Парій, М.Сапієва, В.Шульгіна, О.Щербініна, О.Щолокова та ін. [1; 13; 48; 73; 79; 94; 95; 252; 254; 403; 406].

У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна навчальна система інструментально-виконавської підготовки учителів музики для продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Її мета полягає у формуванні музичної і духовної культури студентів та забезпеченні їх творчої самореалізації у художньо-естетичному процесі навчання. Тому одним з пріоритетних напрямків удосконалення сучасного музично-педагогічного навчання учителів музики є оптимізація їх інструментально-виконавської підготовки.

Процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців на сучасному етапі реформування вищої освіти України змінюється. Його актуалізація пов'язана з загостренням звучання проблеми формування духовної культури особистості, яка в наш час зумовлена соціальними умовами. Ринкові відносини певною мірою так впливають на освітянські процеси, що девальвуються духовні цінності, споживацькі настрої затуляють бажання студентів пізнавати, діяти, творити.

Визначення традиційного навчання як інформаційно-повідомлювального, догматичного і певною мірою пасивного підтверджує логіку виникнення у вищій освіті поруч з традиційними й більш інноваційних напрямів, а саме: проблемного навчання, програмованого навчання, розвиваючого навчання, модульного навчання тощо. Практична реалізація цих напрямів у професійно-педагогічній та інструментально-виконавській діяльності майбутніх учителів музики є особливо важливою для фахової підготовки сучасного педагога-музиканта.

Одним з важливих напрямів реформування освіти України є перехід до динамічної модульно-рейтингової системи підготовки фахівців, що дає змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів та забезпечити її мобільність на ринку праці. Визначення позитивного впливу кредитно-модульної системи у навчальний процес відображено у роботах В.Беха [33], який провів ґрунтовний аналіз перетворень, спричинених запровадженням Болонського процесу в рамках гуманітарної підготовки педагогічних кадрів. Функціональне наповнення окресленої системи зумовило її конкретизацію такими вченими, як А.Андрущенко, Я.Болюбаш, І.Зязюн, В.Кремінь, С.Сисоєва, М.Степко та ін. З урахуванням їх думок можна виокремити наступні цілі впровадження кредитно-модульної системи на теренах сучасної вищої школи України, а саме:

- досягнення відповідних стандартів Європейської системи освіти, яка виходить із знань, умінь та навичок, що є надбанням випускника;
- затребування української освітянської кваліфікації Європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятої та порівняльної систем освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- впровадження стандартизованого додатка до диплому, модель якого була розроблена Європейською Комісією Радою Європи та UNESCO/CEPES і який містить детальну інформацію про результати навчання випускників;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до удосконалення системи об'єктивної оцінки знань;
- забезпечення «прозорості» системи вищої освіти та слушного академічного та професійного визначення кваліфікації [236].

Модульно-рейтингова система організації навчального процесу, за І.Глазуною, виступає передусім як певне явище, об'єкт вивчення, тому з позицій системного підходу має розглядатися як складне утворення, специфіка якого визначається не стільки елементами його побудови, скільки характером відношень і зв'язків між існуючими елементами. Адже певна педагогічна система, незалежно від змісту

принципових положень її організації, не може бути лише теоретичним підґрунтям побудови навчального процесу: вона, у більшій мірі, представляє його організаційну складову, а технологія – операційну частину, хоч і це розмежування має умовний характер [73, 11].

З цієї позиції І.Глазунова у своєму дослідженні визначає модульно-рейтингову систему інструментального навчання як послідовне засвоєння навчального матеріалу рівними, цілісними, логічно впорядкованими і обґрунтованими частинами, тобто модулями, а результати його засвоєння є підставою для визначення рейтингу кожного студента. Адже саме модульно-рейтингова система представляє собою найбільш яскраву демонстрацію сукупності змістово-організаційної та контрольної оцінної складових фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів [73, 12].

Аналіз взаємозв'язку загальнопедагогічного та фахового у структурі дворівневої підготовки майбутніх учителів музики засвідчив, у цілому, що цикл дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки забезпечують якість фахової підготовки *бакалаврів* (філософія, етика та естетика, нові інформаційні технології, психологія, педагогіка, педагогічна творчість тощо). Проведений аналіз дозволив зробити висновок, що деякої корекції потребують навчальні плани інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з метою наближення навчальних дисциплін основних циклів до вивчення та практичного застосування фахових методик, наприклад, загальний курс педагогіки й історії педагогіки та методики музичного виховання школярів бажано було б проходити паралельно, а не відокремлювати трьома навчальними семестрами, тощо.

Цикл дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки *магістрів* (методологія та методи наукових досліджень, сучасні інформаційні технології в освіті, психологія та педагогіка вищої школи тощо) є більш спрямованим на вивчення опорних фахових дисциплін, а саме: методики музичного виховання та методики викладання за кваліфікацію, зокрема інструментально-виконавських дисциплін. Цінність

такого взаємозв'язку забезпечується тим, що ці виконавські дисципліни не розпорошені по навчальних семестрах, а викладені у комплексі.

Однією із специфічних ознак інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є аперцепція, яка суттєво впливає на процес інструментально-виконавської підготовки майбутнього фахівця (зміст робочої програми; можливий темп просування до вершин майстерності; організація індивідуальних занять, тощо). У педагогічному словнику за редакцією С.Гончаренка [75], аперцепція розглядається як обумовленість сприймання попереднім досвідом, запасом знань, усім змістом психічного життя людини. «Істотно впливають на сприймання потреби, інтереси, нахили, почуття, звички людей, а також їхні погляди, переконання, світогляд. Рівень розвитку та особливості аперцепції важливо враховувати в навчально-виховному процесі, науковій і художній творчості» [75, 34]

Важливим є використання феномену аперцепції у навчанні, адже використання залежності сприймання від минулого досвіду й наявних в учнів уявлень і знань для більш точного й глибокого засвоєння ними нового матеріалу, пробудження інтересу до нього. У педагогіці поняття аперцепції ввів Й.Гербарт [110, 76], побудувавши на цьому понятті всю теорію педагогіки як учення про способи і прийоми засвоєння знань учнями. У сучасній педагогіці поняття аперцепції виступає у формі вимоги підготовки учнів до сприймання нового матеріалу і встановлення постійного зв'язку вивченого раніше матеріалу з новим. Г.Ципін підкреслює, що підготовка майбутніх фахівців музичного напрямку в педагогічних університетах розрахована на більш широкий та інший за можливостями контингент студентів, ніж у спеціальних навчальних закладах виконавського напрямку (консерваторії, музичні училища з їх профільним відбором абітурієнтів). Відповідно ця підготовка має інший дидактичний ракурс, інші, більш універсальні цілі та завдання. Тому прийомам й засобам навчання у системі масового музичного виховання та навчання необхідно бути насамперед універсальними за характером, синтетичними за структурою [389, 287].

Доречно зазначити, що інструментально-виконавська підготовка студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів визначається системністю та цілісністю її компонентів, інтеграційним характером формування кожного з них. Про це свідчать роботи дослідників з даної проблеми впродовж останнього десятиріччя, зокрема формування навчально-пізнавальної діяльності студентів та формування їх музичного мислення (Н.Мозгальова) [218]; формування педагогічно-виконавської майстерності (І.Мостова) [223]; формування інструментально-виконавської діяльності як засобу професійної підготовки педагога-музиканта (Л.Гусейнова) [80] та ін.). Таким чином, інтеграцію знань у галузі мистецької освіти можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови і набуття досвіду її сприймання від окремих видів моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння складних музичних форм.

Як зазначає Г.Падалка: «Особливі ознаки фахової підготовки майбутніх учителів мистецького профілю, змістові основи оновлення мистецької освіти неодмінно ведуть за собою розробку нового формату їх впровадження, визначення організаційно-структурних чинників модернізації навчально-виховного процесу з мистецьких дисциплін таких як застосування модульно-рейтингової системи навчання» [253, 132]. Водночас стає зрозумілим, що визначені шляхи досягнення музично-виховного результату не завжди ефективні й дійові, що проблеми, які при цьому виникають, лежать не стільки у площині практики, скільки теоретичного осмислення процесу музичного сприймання, пошуку ефективних шляхів його формування за допомогою нових технологій навчання.

Інструментально-виконавська підготовка вчителя музики є важливою для вирішення завдання професійного становлення майбутнього фахівця. Процес становлення професійної майстерності музиканта-інструменталіста вирізняється серед багатьох видів спеціальної освіти досить тривалим терміном навчання. До нього входять сім-вісім років навчання в музичній школі (школі мистецтв), чотири роки в музичному училищі, педагогічному коледжі, училищі культури і мистецтв та п'ять років у вищому навчальному закладі мистецької освіти. Певна

кількість профілюючих навчальних дисциплін вивчається в процесі індивідуально організованих занять. Разом з тим, професійний рівень багатьох випускників вищих мистецьких закладів не досить високий. Причин тут декілька. Це недосконалість навчального процесу, особливо психолого-педагогічного характеру, на всіх трьох рівнях системи музичної освіти. На заняттях, основна мета яких – виховання особистості музиканта, гармонійний розвиток його здібностей відсувається на задній план, а педагогічний процес зводиться лише до вивчення музичних творів.

Професіоналізм вчителя характеризується, перш за все, високою продуктивністю й ефективністю діяльності. Високопродуктивною, на думку В. Сластьоніна [329, 18], вважається діяльність, яка вирізняється високим показником якості за основними показниками – продуктивності, оптимальної інтенсивності й напруженості, високої точності та надійності, організованості, стабільності і опосередкованості, які переслідують позитивні соціально значущі цілі, зберігають здоров'я фахівця та розвивають його як особистість. Малопродуктивною вважається така фахова діяльність, яка не вирізняється високими показниками якості та продуктивності, устремлінням на досягнення позитивних соціально значущих цілей. Виявлення змістових основ оновлення мистецької освіти неодмінно веде за собою розробку нового формату їх впровадження, визначення організаційно-структурних чинників модернізації навчально-виховного процесу з фахових дисциплін у ВНЗ мистецької освіти.

Теоретичними підвалинами для вирішення прикладних завдань інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики у системі професійного навчання є:

- виявлення специфіки та закономірностей формування професійних навичок у залежності від їх характеру;
- дослідження психолого-педагогічних особливостей організації професійної діяльності;
- забезпечення формування узагальнених професійних навичок;
- вивчення мотивації фахового навчання і майбутньої професійної діяльності;

- вивчення впливу станів особистості на ефективність професійного навчання і способи їх діагностики;
- дослідження змін в особистості в процесі професійної підготовки та їх впливу на можливості самореалізації у фаховій діяльності;
- формування основ психолого-педагогічної оптимізації системи професійного навчання.

Необхідність суттєвого покращення роботи, пов'язаної з вирішенням поставлених завдань, висуває фундаментальну проблему визначення професіограми музиканта-інструменталіста. Розробка професіограми музиканта-інструменталіста, на думку Ю.Цагареллі, включає наступні основні етапи: попередній психологічний аналіз фахової діяльності; виявлення на основі даного аналізу вимог професії до особливостей суб'єкта діяльності; визначення переліку професійно важливих якостей, виходячи з критеріїв професійних вимог, виявлених на попередньому етапі; визначення сутності і значущості окремих професійних якостей; формування на основі отриманих результатів структури професійної майстерності з врахуванням системного підходу в психології [388].

Важливою складовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є спрямованість на продуктивну діяльність. Спрямованість музиканта-інструменталіста до виконавської діяльності, на думку більшості психологів [47; 65; 72 104; 148; 200; 206; 224; 248; 279; 299; 306; 357; 361] є складним мотиваційно-потребовим утворенням. С.Рубінштейн під «спрямованістю особистості» розуміє характеристику основних інтересів, потреб, схильностей, устремлень людини [306]. Практично всі психологи під спрямованістю особистості розуміють сукупність або систему певних мотиваційних утворень та явищ. Доречно зазначити, що структура спрямованості може бути простою і складною, проте головне в ній – це стійке домінування визначеної потреби, інтересу, внаслідок чого людина «наполегливо шукає засоби пробуджувати в собі потрібні йому хвилювання як можна частіше й сильніше» [306, 124].

Є.Льїн вважає, що визначення спрямованості особистості до потреб, інтересів, світобачення, переконання або ідеалів є неправомірним. «Лише стійке домінування потреб або інтересу, що виступають в ролі довгострокових мотиваційних установок, може формувати стрижневу лінію життя» [104, 175]. Разом з тим, він підкреслює, що притаманних оперативній установці якостей, які визначають готовність і конкретні способи поведінки та дій людини в даній ситуації, недостатньо, щоб вважати її одним з видів спрямованості особистості. Спрямованість повинна спонукати до дії, до такої діяльності, яка буде з чітко визначеною метою. Установка повинна стати стійко домінуючою, а такими частіше за все бувають соціальні установки, пов'язані з міжособистісними і особистісно-суспільними стосунками тощо.

З цього приводу доцільно розглянути мотиви діяльності особистості, які Є.Льїн поділяє на три групи мотивів-причин, які спонукають людину до праці.

Перша група мотивів-причин – спонукання суспільного характеру. Це і усвідомлення необхідності приносити користь суспільству, бажання надавати допомогу іншим людям, суспільна установка на необхідність трудової діяльності.

Друга група – отримання певних матеріальних благ для себе й родини, для задоволення матеріальних та духовних потреб.

Третя група – задоволення потреби в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації: людина не може бути бездіяльною за своєю природою, а природа її така, що вона – не лише користувач, але й творець. У процесі діяльності вона отримує задоволення від творчості, що виправдати смисл свого існування. До цієї групи належить і мотиви, пов'язані із задоволенням потреби у суспільному визнанні, у повазі з боку інших членів суспільства.

Таким чином, можна стверджувати, що спрямованість особистості у мотиваційному процесі притягує до себе і направляє активність людини, тобто дещо полегшує прийняття рішення про дії в певній ситуації й має такі різновиди:

- спрямованість як стійке домінування потреб чи інтересів, які виступають в ролі довготривалих мотиваційних установок і формують стрижневу лінію життя;

- спрямованість, яка може мати просту або складну структуру;

- спрямованість протягом життя людини змінюється, трансформується, розвивається;

- одній людині можуть бути притаманні різні види спрямованості, що інколи перекривають одна одну, а інколи знаходяться в різних площинах;

- процес оперативної мотиваційної установки що, визначає готовність і конкретні способи поведінки та дії особистості в конкретній ситуації, але не зводяться до спрямованості.

Спрямованість особистості на музичну діяльність Ю.Цагареллі визначає як *музичну спрямованість*, котру пов'язує з вихованням у людей здатності творчого сприйняття музичного мистецтва, нерозривно пов'язаного з осягненням сутності емоційно-художнього змісту мистецьких творів, націлених на розвиток їх музичності [388]. При цьому оперативно-мотиваційні установки впливають на готовність особистості до безпосередньо виконавської діяльності, що не носить постійного характеру. Наприклад, установка на досягнення успіху або уникнення невдачі будуть мати різні результати у виконавській практиці.

Мотивація представлена стійкою зацікавленістю студентів майбутньою професією, що виражено у розвитку їх мотиваційно-потребової сфери, яка дозволяє формувати установку на інструментально-виконавську діяльність майбутнього вчителя музики. Мотиваційна сфера особистості виражає усвідомленість майбутнім фахівцем значущості формування професійної майстерності для подальшої успішної інструментально-виконавської діяльності та виявляється в осмисленні результатів емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до отримання та поглиблення фахових знань, виокремлення необхідних аспектів подальшого професійного становлення.

З цього приводу доцільно зазначити, що Ю. Цагареллі вирізняє такі мотиви вибору професії музиканта-інструменталіста, а саме: престижність професії музиканта-виконавця; любов до музики; потребу в сценічному самовираженні. Мотиви вибору виконавської діяльності музикантами-початківцями наводить Л.Горюнова [76, 9]. Зокрема, до причин вибору професії музиканта-виконавця вона відносить:

- інтерес до музичного виконання, творчості;
- потребу в естетичному задоволенні від музикування;
- устремління до самовдосконалення у виконанні музичних творів;
- устремління продемонструвати свої уміння й навички, самореалізувати себе;
- устремління до визнання з боку слухачів (аудиторії);
- бажання створити певний настрій у слухачів, принести їм задоволення.

Порівнюючи спрямованість особистості, наведену Ю.Цагареллі, характерну для музикантів-професіоналів і мотиви вибору музично-виконавської діяльності музикантами-початківцями, можна констатувати, що мотиви музикантів-професіоналів більше пов'язані із стійкими соціальними установками, порівняно з музикантами-початківцями. Аналіз мотивів у музикантів-професіоналів і музикантів-початківців показав, що мотиви музикантів-професіоналів більше пов'язані зі стійкими соціальними установками у порівнянні з музикантами-початківцями.

Розглядаючи спрямованість музиканта-інструменталіста, необхідно детальніше зупинитися на інтересі, як важливому елементі спрямованості. З цього приводу Є.Ільїн, погоджуючись з Б.Ананьєвим, вважає, що інтересу як єдиного психологічного явища немає, і наводить такі види інтересів, а саме:

- зацікавленість як короткочасний прояв інтересу;
- інтерес-відношення, інтерес-схильність як стійке утворення особистості;
- процесуальні інтереси відношення (безпосередні), пов'язані з отриманням задоволення від процесу діяльності;

- цільові інтереси-відношення (опосередковані), пов'язані з отриманням очікуваного результату;

- процесуально-цільові інтереси, за яких поєднуються задоволення й результат [104, 97].

Окреслені інтереси-відношення доцільно розглянути стосовно музично-виконавської діяльності. Отже, зацікавленість як короточасний прояв інтересу часто можна спостерігати у дітей по відношенню до ритмічної, незвичної музики, під яку їм хочеться рухатися. Зацікавленість спостерігається і по відношенню до музичних інструментів. Спочатку ця зацікавленість пов'язана з побудовою інструмента, з тим як він звучить. Потім ця зацікавленість переходить вже безпосередньо до гри на музичному інструменті. Доцільно послідувати за цим процесом у віковому аспекті. Немає напевно дитини, яка побачивши музичний інструмент, не захотіла б його торкнутися. При цьому, як показує практика, одні діти більш успішні в «музикуванні», а інші – менш успішні. Зазвичай, перші успіхи сприяють подальшому захопленню музикою (прояв перших ознак схильності до виконавської діяльності).

Інтерес-відношення, інтерес-схильність як стійке утворення особистості часто буває вже сформоване у музикантів-виконавців до 13-15 років. Дитина, навчаючись у музичній школі (школі мистецтв), після її закінчення робить професійний вибір, вступаючи в музичне училище, вищий мистецький навчальний заклад. Особливо обдаровані діти навчаються у спеціалізованих школах при музичних академіях (консерваторіях). У цих дітей інтерес-схильність проявляється швидше.

Слід відмітити, що цей вид інтересу характерний не лише для музикантів-професіоналів, а й для виконавців-любителів. Дуже часто можна спостерігати гру виконавців-любителів на достатньо високому професійному рівні. Особистісна якість, яка відрізняє їх – це гра для інших. При цьому матеріальна винагорода їх мало цікавить, у них домінує бажання створити певний настрій у слухачів, принести їм задоволення (відповідати їх очікуванням). Процесуальні інтереси-відношення (безпосередні), пов'язані з отриманням задоволення від процесу виконавської діяльності. Практика засвідчує, що ці

інтереси-відношення у музикантів-початківців проявляються як гра для себе, для власного задоволення, коли учень підбирає на інструменті популярні пісні, мелодії. Найбільш талановиті намагаються імпровізувати. Задоволення може бути отримане в процесі діяльності від визнання з боку слухачів, а також від устремління продемонструвати свої уміння, майстерність, самоствердитися. У професійних музикантів ці інтереси-відношення більш пов'язані з кінцевим результатом, що має соціальну значущість, проте часто і з естетичним задоволенням від музикування.

Цільові інтереси-відношення (опосередковані), пов'язані з отриманням результату, вигоди, спостерігається у музикантів-професіоналів. Наприклад, виступ в концерті, чи на іншому заході, за який виконавець отримує матеріальну винагороду. Професійні музиканти проявляють себе в цьому відношенні по-різному, у відповідності до своїх здібностей і таланту. Як правило, це заплановані гастролі, одноразові виступи на різних заходах (концерт, ювілей, весілля тощо). Часто устремління до самовдосконалення в процесі виконавської діяльності виступає умовою для отримання матеріальної винагороди у майбутньому.

Процесуально-цільові інтереси є такими, за яких поєднуються задоволення й результат. Для багатьох професійних музикантів виконавська діяльність – це улюблена праця, яка приносить моральне задоволення. Часто творчі особистості відмовляються від вигідних, у матеріальному плані пропозицій, якщо не отримують від цього морального задоволення. Тому умови набуття практичного досвіду в сфері мистецької освіти щільно пов'язані з формуванням виконавської майстерності майбутніх фахівців, з досконалим оволодінням грою на музичних інструментах.

На важливість естетичної спрямованості майбутніх учителів музики вказує Г.Падалка, яка зазначає, що у процесі мистецького навчання естетична спрямованість означає осягнення, насамперед, естетичної цінності художніх творів, формування схильності студентів до сприймання мистецтва як явища, що «містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини. Мистецтво, відтворюючи найтонші нюанси переживань людини, має можливість розкрити перед учнями

багатограний і неоднозначний внутрішній світ, найпотаємніші куточки психічного буття особистості» [253, 153]. Отже, концентуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки бакалаврів й магістрів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів включаючи основні положення означеного феномена націлений на спрямованість майбутніх учителів музики на продуктивну діяльність як важливу складову їх інноваційної інструментально-виконавської підготовки.

2.3. Методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання

Методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики враховують:

- обізнаність студентів з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі психолого-педагогічних наук;
- вміння аналізувати педагогічні процеси та використовувати різноманітні методи у різних видах професійної й соціальної діяльності;
- розуміння можливостей сучасних наукових методів досліджень та володіння методиками на рівні, необхідному для вирішення практичних завдань, що постають у процесі виконання фахової діяльності;
- підготовленість до самовдосконалення та самореалізації;
- оволодіння розвиненою культурою професійного мислення, вміннями ясно та логічно висловлювати свої думки;
- розуміння основних завдань своєї професії, дисципліни, котрі визначають конкретику фахової діяльності;
- обізнаність із можливостями та методами застосування інноваційних технологій у фаховій діяльності;
- здатність до самостійного опанування новими науково-методичними знаннями, критичне оцінювання набутого досвіду з позицій останніх досягнень науки та соціальної практики;
- достатню підготовленість до самостійної використання у практичній діяльності різноманітних методик, аналізу та синтезу процесів та явищ;

- розвиток творчих особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей, удосконалення стилю індивідуальної фахової діяльності.

У контексті нашого дослідження в якості організаційно-процесуальної структури виступає організаційно-методична система формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики, що покликана забезпечити певний рівень розвитку досліджуваного особистісного утворення. В якості особистісної структури виступає процес постійного фахового розвитку майбутнього професіонала, що складає сутність означеного процесу.

Визначаючи методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно зазначити, що активні форми організації навчально-виховного мистецького процесу зміщують центр значущості з засобів передачі, опрацювання та засвоєння отриманої інформації на самостійний пошук, моделювання прийомів її продуктивного застосування у практичній роботі, що дозволяє змоделувати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності.

Музично-педагогічний процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність вчителя й учнів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Нова інтерпретація методичної спрямованості навчально-виховного процесу відрізняється «акцентуванням спільної діяльності вчителя і учнів, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин» [253, 177].

Методи мистецького навчання і розвитку особистості можна класифікувати за різними ознаками. У сучасній теорії і методиці мистецького навчання існують різні підходи до упорядкування різноманітних методів художньо-музичного навчання і розвитку у залежності від характеру класифікації встановлюються певні зв'язки між навчальними методами. З метою досягнення повноти викладу в кожній рубриці, забезпечення її системності допускається повторення окремих методів.

Г.Падалка запропонувала таку класифікацію методів мистецького навчання:

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації;
- відповідно з характером мистецької діяльності;
- відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання;
- залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів [253, 178].

У залежності від методичного спрямування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики обираються форми мистецького навчання. Серед організаційних форм мистецького навчання провідне місце має належати індивідуальним заняттям з основного та додаткового музичних інструментів, лекціям проблемного типу, які сприяють глибокому, особистісно-цінному засвоєнню знань, семінарським заняттям з використанням елементів сюжетно-рольових, дидактичних та ділових ігор, тренінгам, які дають можливість отримати нові концепції поведінки в звичайних ситуаціях, нові уміння і навички, що забезпечують більш ефективну поведінку, а від так і досягнення визначених цілей.

З урахуванням специфічних характеристик процесу формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики нами було визначено наступну класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів.

До першої групи методів нами віднесено дискусійні методи, а саме: організація та проведення круглих столів, семінарів, міні-симпозіумів, конференцій з проблем саморозвитку та самовдосконалення майбутніх музикантів-інструменталістів, а також методи педагогічної підтримки та рейтингового контролю.

У ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси студентів, здобуваються навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на

збагачення знаннєвого фонду студентів стосовно проблем інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, їх саморозвитку та самовдосконаленню, що сприяє розвитку їхніх творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних сил. Ця група методів має сприяти стимулюванню самопізнання, самоаналізу майбутніх фахівців, розвивати навички музичного мовлення, гнучкість мислення, озброювати майбутніх фахівців уміннями емоційного самовираження тощо.

Методи педагогічної підтримки сприяли стимуляції означених процесів на основі залучення модульно-рейтингової системи інструментально-виконавської підготовки студентів, що слугувало досягненню найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів, активізації їх мисленнєво-операційного механізму, усвідомленості завдань і результатів інструментально-виконавської підготовки тощо – тобто їх активному інтелектуальному розвитку. Рейтинговий контроль на всіх етапах роботи із студентами слугував основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін інструментально-виконавської роботи. Загалом, група дискусійних методів навчання була спрямована на поглиблення та систематизацію знань з теорії, історії та методики інструментального виконавства, що засвідчувало рівень фахової ерудованості майбутніх учителів музики в інструментально-виконавській діяльності.

Конструктивні й проєктивні методи забезпечували орієнтування студентів на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах, що відповідало їх чітким уявленням щодо мети власного особистісного розвитку. Особливого значення ця група методів набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Адже проєктивні методи зорієнтовують навчальний процес на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Застосування цієї групи методів дозволяє долати такі недоліки існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання

наміченої мети. Ефективне проектування навчально-виховної роботи полягало в доборі таких методів організації музичної діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Проективна група методів дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки активному запровадженню цієї групи методів суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми учителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби музично-педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється творча активність студентів, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх [136, 79].

До групи ігрових методів належать: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри. Ігрові методи мають значний потенціал щодо активізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів, розвитку емоційної та інтелектуальної «гнучкості» майбутніх фахівців. Ігрові методи стимулюють засвоєння студентами нових інструментально-виконавських форм роботи, що забезпечує їх саморегулювання у типових ситуаціях музично-педагогічної діяльності. Перевагами використання ігрових методів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів є можливість максимального емоційного «включення», повторного програвання наближених до реальних ситуацій та пошуку нових шляхів їх вирішення. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування означеного феномену, який в реальних умовах накопичується протягом тривалого часу.

У процесі інструментально-виконавської підготовки студентів важливе місце займають тренінгові методи, а саме: тренінги комунікативної компетенції, тренінги розвитку евристичного потенціалу, «Мозковий штурм», тренінги вирішення конфліктних ситуацій, тренінги розвитку рефлексії, тренінги психофізіологічного саморегулювання, тощо.

Методика тренінгових занять дозволяє наблизити процес навчання майбутніх учителів музики до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності, отримати нові віднайдення, які будуть сприяти вирішенню особистісно значущих проблем та ситуацій. Їх метою є встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та духовних сил особистості майбутнього вчителя, формування умінь і навичок самостійної інструментально-виконавської роботи, активізації та регулювання духовної, емоційної й фізичної активності студентів.

Наступну групу становлять ціннісно-аналітичні методи, які дають можливість майбутньому фахівцеві осмислювати та оцінювати характер інструментально-виконавської підготовки у процесі музично-педагогічній взаємодії, визначати власний стиль професійної діяльності та ступінь її ефективності. У центрі уваги цієї групи методів перебувають суспільно визнані норми й ідеали як зовнішні регулятори фахової діяльності майбутнього вчителя музики та його ціннісні орієнтири, що являють собою результат інтеріоризації цих норм та ідеалів внаслідок емоціо-ціннісного сприйняття [137]. Метою застосування цих методів, що являють собою ціннісний аналіз професійно-педагогічної діяльності музиканта-інструменталіста, власне і є забезпечення переходу суспільно визнаних норм та цінностей у структуру ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. Спрямовані на всебічний розвиток особистості, вони забезпечують розвиток її світоглядних переконань та установок, формування професійно значущих ідеалів шляхом осягнення світу музично-педагогічних цінностей.

Перелічені групи методів є орієнтирами для майбутніх учителів музики, що мають застосовуватися в реальному педагогічному процесі не ізольовано, а в певній системі, з урахуванням змісту структурних компонентів професійної діяльності та за умов, які забезпечують їхню творчу взаємодію. Успішність формування досліджуваного особистісного утворення великою мірою залежить від узгодженості особистісних прагнень та цілей майбутніх учителів музики щодо їх професійного становлення та уявлень про очікувані

результати їх успішної інструментально-виконавської підготовки.

З позиції визначення основних методичних орієнтирів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно проаналізувати організацію, специфічні риси та особливості індивідуальних занять з основного та додаткового музичних інструментів. Для цього розглянемо своєрідний синтез загальнодидактичних і спеціальних (музично-педагогічних) аспектів, які стосуються організації індивідуальних занять зі студентами в інструментально-виконавському класі, що буде сприяти визначенню комплексу характерних типологічних особливостей, а також виокремленню взаємозв'язку дидактичних і музично-педагогічних особливостей їх організації.

Заняття в інструментально-виконавському класі є основною формою організації навчальної діяльності з цілеспрямованою взаємодією викладача та студента, що має обмежені часові рамки і виконує всі дидактичні функції мистецького навчання. Правильно організований інструментально-виконавський урок відповідає головним дидактичним принципам: систематичності й послідовності, активності і усвідомленості, наочності, проблемності тощо. Основне завдання уроку даного типу у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах мистецького профілю – створення надійно підготовленого спеціаліста у визначеній галузі діяльності. Це передбачає забезпечення майбутнього вчителя музики необхідним рівнем знань, що відповідають соціальному замовленню і засвоєнню умінь та навичок для забезпечення практичної діяльності.

Методи навчання (способи організації роботи викладача і навчальної діяльності студентів), що використовуються в процесі проведення інструментально-виконавських занять, відповідають вищезазначеним групам методів, а саме: дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових, ціннісно-аналітичних, а також наочно-ілюстративних, інформаційно-рецептивних, репродуктивних, проблемних, частково-пошукових, дослідницьких. Разом з тим,

урок в інструментально-виконавському класі має й низку характерних особливостей, зумовлених специфікою цієї діяльності, а саме: заняття з музикантами-інструменталістами (піаністами, струнниками, духовиками та ін.) проводяться, зазвичай, в індивідуальній формі навчання, тобто в умовах діалогічної взаємодії викладача і студента.

Таким чином, в організації інструментального навчання частково знімається актуальна для колективних і групових форм навчання проблема індивідуалізації процесу навчання у підході до особистості кожного студента. Постають інші питання – сумісності особистостей викладача та студента, віднайдення оптимальної форми творчої взаємодії двох індивідів, так як в інструментально-виконавському навчанні міцно встановлений міжособистісний контакт є запорукою та необхідною умовою успішної передачі вмінь та навичок гри на музичних інструментах.

Індивідуальний характер проведення занять в інструментально-виконавському класі дозволяє організувати навчально-виховний процес у відповідності до особистісних особливостей студента. Базуючись на дослідженнях психолого-педагогічної науки, Я.Мільштейн [217] виокремив чотири групи особливостей музикантів-інструменталістів. До першої групи він відносить «спрямованість особистості» (інтереси, ідеали, індивідуальні нахили, моральні та соціальні погляди, відношення до власної діяльності, практичної роботи, тощо). Друга група – це ступінь навченості студента (досвід, знання, вміння, навички, звички, тощо). Третя група – індивідуальні особливості психіки майбутнього вчителя-виконавця (характер емоцій, розуму, вольових якостей тощо). Четверта група – суто фізіологічні якості інструменталіста-виконавця (сила і урівноваженість основних нервових процесів, різноманітна рухомість тощо) [217, 146].

Загалом, індивідуальна форма навчання має широкий спектр можливостей, так як дидактичний характер взаємодії дає можливість організувати навчальний процес у відповідності з рівнем розвитку конкретного студента, його здібностей, психічних і фізичних особливостей, типом темпераменту. Окрім цього, індивідуальний підхід дає право встановлювати

адекватний можливостям майбутнього вчителя темп оволодіння знаннями, вміннями, навичками сповільнювати його чи прискорювати, застосовуючи «високу ступінь маневреності» [29, 63]. Поряд з цим, дидактичний характер інструментально-виконавських занять допомагає викладачу при складанні індивідуального плану розвитку кожного студента і регулюванні об'єму та рівня складності навчального матеріалу.

Наступна особливість організації індивідуальних занять в інструментально-виконавському класі полягає в тому, що зміст і структура уроку обумовлені необхідністю «виконавсько» освоїти музичний твір (вивчити напам'ять, подолати рухово-технічні труднощі тощо) та підготуватись до його публічного виступу. Таким чином, всі елементи навчального процесу (зміст, структура занять, методичне забезпечення) певною мірою залежать від етапу розучування музичних творів. В інструментально-виконавському мистецтві, в основному, виокремлюють три етапи роботи над музичним твором:

- перший етап – ознайомлення з музичним твором (читання з аркуша, визначення художнього образу) та його детальний розбір (аналіз, вивчення нотного тексту, визначення аплікатури). Цей етап спрямований на ознайомлення з музичним твором, визначення способів роботи;

- другий етап – довготривалий, який включає роботу над технічним оволодінням музичного твору, пошук виразових засобів і технічної вправності, які необхідні для реалізації художнього образу твору;

- третій етап, завершальний, на якому проводиться підготовка до публічного (концертного) виступу. На цьому етапі здійснюється «монтаж» вивченого музичного твору, його трансформація в якісно новий стан; формується художнє трактування, розвиваються артистичні, емоційні якості виконавця.

Відтак, кожен етап роботи над музичним твором має свої цілі. Викладач, враховуючи їх, виділяє найважливіші завдання навчальної діяльності, й, у відповідності до них, вибудовує організацію інструментально-виконавських занять зі студентами. Особливої уваги потребує третя особливість інструментально-виконавського типу уроку, а саме

завершальний етап роботи. Метою викладача в інструментально-виконавському класі на цьому етапі є формування у студента художньо-інтелектуального потенціалу, розвиток музично-естетичного мислення та комплексу спеціальних музичних здібностей.

Водночас, у ході занять потрібно формувати важливі для музиканта-інструменталіста професійно-технічні вміння та навички. Звідси – домінування в процесі занять практичних дій і операцій. Таке положення пояснюється «необхідністю високого рівня розвитку в музикантів-інструменталістів сенсомоторних функцій, механізмів автоматизації рухових навичок, нервово-м'язового самоконтролю» [410, 52]. Невід'ємною умовою організації занять в інструментально-виконавському класі є обов'язкове вирішення в процесі їх проведення комплексу художньо-естетичних і технічно-практичних завдань, наприклад, недопустимо зводити зміст навчально-виховного процесу в інструментальному класі лише до розвитку в студента ігрових навичок, тому, що «в основі володіння інструментом лежить не певний технічний прийом, а музична свідомість (слух) учня» [29, с. 29].

Гра на музичному інструменті – це не механічний процес, а творчий, духовний акт внутрішнього самовираження виконавця, за якого навички гри слугують лише засобом вираження художнього образу і думок інтерпретатора. Отже, розвиток технічно-ігрових умінь та навичок є важливим, але не пріоритетним завданням інструментально-виконавського навчання. У цьому контексті наведемо визначення Л.Баренбойма, який вважав, що процес інструментально-виконавського навчання повинен мати такі завдання – формування особистості, формування музиканта, формування піаніста, формування виконавця. Учений вважав, що викладач повинен: «прищепити учневі загальну культуру, розвинути спостережливість, виховати суспільну свідомість, етичність; увести учня у світ музики, ...прищеплювати музичну культуру; виховати специфічні виконавські якості: здатність «запалюватися», проникаючись музикою, волю до відтворення музики, спілкування зі слухачем, впливу на слухача» [29, 30].

Таким чином, на уроці має бути втілений комплекс ієрархічно побудованих навчально-творчих завдань. Між тим, факти засвідчують, що значна частина викладачів у музичних навчальних закладах зосереджена на вирішенні локальних завдань. Пріоритет надається видам і формам роботи, зорієнтованим не стільки на внутрішні, скільки на зовнішні результати (технічність гри, відпрацьованість звукових форм, тощо). Такий вектор навчальної діяльності впливає на формоструктуру індивідуального заняття.

Незважаючи на те, що в оптимальному варіанті структура інструментально-виконавського заняття має бути наближена не до викристалізованої, а мобільної структури комбінованого уроку, а ще точніше синтетичного, з варіативним співвідношенням усіх основних компонентів та чітко визначених меж, у практичній діяльності музикантів-педагогів це застосовується нерегулярно. Як показало дослідження, значна частина викладачів застосовують жорсткі, шаблонні схеми в організації музичних занять. Ігноруються мобільні, складнокомбіновані форми уроків, синтезуючі багаторівневі компоненти, які здатні впливати на внутрішній світ студента (художня свідомість, музичні здібності) та його професійно-технічну сферу.

У практиці викладання гри на музичних інструментах існують визначені тенденції, які дезорганізують проведення занять і знижують якість інструментально-виконавського навчання. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне розглянути види і типи уроків, які демонструють в своїх проявах негативні результати. З критичних позицій ми розглядаємо форму абстрактного педагогічного «консиліуму», оскільки об'єктом подібного педагогічного впливу стає недостатньо підготовлений в особистісно-професійному відношенні студент. Викладач у таких випадках, як правило, прослухавши виконання музичного твору, робить низку загальних зауважень і обмежується постановкою нових завдань у роботі, надаючи студенту в подальшому повну самостійність. Така трансформація індивідуального заняття в іншу організаційну форму – консультацію, найчастіше зустрічається у вищих навчальних закладах. Існування в педагогічних колах думки про те, що

основними завданнями інструментального заняття у вищому навчальному закладі мистецької освіти є лише правильне спрямування студента в практичній роботі та стимуляційний емоційний «заряд», що призводить до недостатньої уваги з боку викладачів до глибокої та детальної побудови навчального процесу.

Зауважимо, що використання такої організації занять в інструментально-виконавських класах можливе і необхідне, але не як система. Ефективний результат цей тип заняття дає в роботі з обдарованими студентами, які перебувають на високому рівні професійної майстерності; також він має переваги на заключному етапі розучування музичних творів, безпосередньо перед публічним виступом, коли викладачеві не варто руйнувати вже створений художній образ, «розділяти» сформовані ігрові навички. В інших випадках, не сформувавши у студента відповідного комплексу інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, така організація безпосередньо відбивається на якості навчання, що поступово його знижує.

Для протилежного типу музичних занять, який також розглядається нами з критичних позицій, характерний «метод побіжних виправлянь», коли викладач, заглиблюючись в роботу над деталями, забуває про стратегічні цілі та завдання навчального процесу. Така тенденція в організації занять викликана, як правило, недостатнім рівнем методичної майстерності викладача. У результаті недостатньо добре організованої системи навчально-виховного процесу робота в інструментально-виконавському класі сповільнюється, здійснюється за всіма напрямками одночасно, розсереджуючи увагу учня студента на велику кількість різних питань і поступово дезінтегрує цілісну конструкцію навчального процесу.

Ця тенденція в сукупності з проявом педагогічного авторитаризму призводить до «натаскування» студента в роботі, сутність якої полягає у розриві форми засвоєння знань від змісту музичного твору. Формалізм проявляється в механічності вивчення матеріалу без чіткого розуміння його сутності. Порушуючи логіко-психологічну підструктуру уроку і

омінаючи один із рівнів процесу оволодіння знаннями – аналіз та усвідомлене отримання знань, метод «натаскування» одразу переходить від початкового сприйняття знань до їх практичного застосування, що не сприяє формуванню творчої особистості майбутнього вчителя музики та розвитку його творчої самостійності.

На наш погляд, однією з причин прояву «натаскування» в інструментально-виконавських класах – форсування викладачем загальномузичного розвитку студента. Метою, в цьому випадку, стає якнайшвидше отримання результату виконавської діяльності, а осмислений він студентом, чи ні – для викладача неважливо. «Форсування викликає репетиторство, педагог починає працювати за учня, натаскуючи і позбавляючи його від зусиль» [29, 24]. Особливо часто подібний метод використовується під час підготовки виконавців до конкурсних виступів та відповідальних концертів. При цьому забувають про саме головне – студент повинен не лише знати предмет, а й вміти осмислювати процес набуття знань, умінь та навичок, самостійно застосовувати отримані знання у практичній діяльності, й у результаті – визначити власну творчу позицію. Яким же чином не допустити перехід від добре організованого «детального» заняття до «натаскування» студента? По-перше, робота в інструментальному класі має здійснюватись усвідомлено з превалюванням продуктивних видів діяльності; по-друге, в основі виконавської діяльності мають бути художньо-творчі завдання.

Проведене теоретичне дослідження дозволило дійти висновку, що в музичній педагогіці не існує єдиного, оптимального для всіх учнів студентів способу організації інструментально-виконавських занять. Кожен урок має індивідуальний диференційований підхід до своєї побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей студента. Тим не менш, за справедливим зауваженням М.Старчеуса, «загальне призначення уроку за всієї різноманітності цілей, що витікають з його конкретних умов, можна визначити як перевірку стану роботи учня на даний момент та забезпечення її успішності в подальшому. На уроках ніби підводиться висновок – нехай мінімальний – домашніх

занять за попередній відрізок часу і надається творчий імпульс і матеріал для наступної роботи [347, 20]. У відповідності до цих завдань й визначається поетапність інструментально-виконавської роботи.

Узагальнення музично-педагогічного досвіду та аналіз відповідних теоретичних джерел [1; 29; 217; 300; 314; 347; 367] дозволили вивести формулу уроку, яка не претендує на структурний «інваріант», наближена тим не менше до оптимуму. Основні складові цієї формули виглядають так: по-перше, демонстрація студентом домашнього завдання. По-друге, програвання того або того музичного твору з навчальної програми (як виключення, програвання декількох творів). При цьому потрібно уникати, як засвідчує досвід, зупинок при виконанні музичного твору, різноманітних зауважень і настанов викладача. Як виключення – розбір творів на початковому етапі роботи.

Прослуховування всього музичного твору необхідне для цілісного охоплення його музичної форми (емоційного, художньо-змістового, конструктивно-логічного, вольового, виконавського), особливо це пов'язано з наближенням публічного виступу. Досвідчені викладачі відзначають, що виконання всього музичного твору важливе не лише для учнів студентів, а й для них самих. Викладач в цей час оцінює домашню роботу, визначає рівень оволодіння матеріалом, готовність до подальшої виконавської діяльності, виявляє завдання подальшої роботи. Проте, деякі музиканти-педагоги вважають недоцільним розпочинати кожен урок з виконання студентами всього музичного твору. Наприклад, М.Фейгін, на початкових етапах знайомства з учнями вважав неправомірним прослуховувати повністю музичний твір, який приносили вони до нього, детальну роботу він розпочинав відразу, інколи з перших тактів інструментального твору [367, 71].

Противником регулярного програвання всього твору був також С.Савшинський, аргументуючи це тим, що учень, кожен раз орієнтуючись на суцільне виконання твору на початку уроку, при виконанні самостійних завдань буде більше програвати музичний твір від початку до кінця, ніж займатися опрацюванням необхідних конкретних деталей. Виконання

всього твору, на думку музиканта-педагога, необхідне на завершальному етапі, саме перед публічним виступом, тому розумний вихід він вбачав у вмілому поєднанні різноманітних способів роботи [314, 75].

Наступний етап уроку – спільний аналіз викладача та студента результатів виконаної роботи. У цій роботі можлива як монологічна форма викладання, в ході якої викладач пояснює, коментує, дає студенту необхідні настанови, – так і діалогічна, коли студенту надається право на аргументацію власних поглядів, позицій, відношення до навчального матеріалу тощо. Викладач має пам'ятати – увагу майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської діяльності доцільно спрямовувати на найбільш значущі завдання, не завантажуючи його різноплановими численними настановами. Розподіл зауважень на загальні й окремі допоможе систематизувати завдання за рівнем їх першочерговості. Окрім того, свідоме «незауваження» викладачем незначних помилок, випадковостей у виконанні студента не буде фіксувати їх в свідомості останнього.

З цього приводу доцільно зазначити, що від 30 до 60% зауважень, висловлених викладачем «в чистому вигляді, ...забуваються учнями відразу» [347, 49]. Свідомість активізує власне спільний аналіз; коли студент сам чітко розуміє, що йому вдається, а над чим потрібно ще працювати, і, найголовніше – як працювати. Тому викладачеві не слід бути задоволеним узагальненою відповіддю студента – «все погано», як критичним усвідомленням власної виконавської діяльності, необхідно зрозуміти, наскільки чітко майбутній вчитель музики може оцінити свою роботу. У зв'язку з цим, на цьому етапі занять корисно практикувати самостійні словесні звіти студентів. Їх використання дає можливість майбутньому вчителю музики осмислити ситуацію, виявити помилки та причини їх виникнення.

Як засвідчує практика, не кожен студент здатний об'єктивно проаналізувати власне виконання музичного твору, допомога викладача (своєрідне спрямування на конкретні аспекти цієї роботи) на початкових етапах інструментально-виконавської роботи необхідна більшості музикантам-

інструменталістам. З часом студент поступово засвоює цей новий для нього вид діяльності й самостійно здійснює аналіз виконання. Завершується другий етап уроку, як правило, спільною постановкою найближчих цілей інструментально-виконавської діяльності, що виступає своєрідним зв'язком з наступним етапом музичних занять.

Центральна частина уроку – активна робота майбутнього вчителя музики над музичним твором, що полягає у:

- подоланні тих чи інших рухово-технічних труднощів;
- вирішенні звукоколеристичних проблем;
- роботі над темпоритмом, агогікою тощо.

З метою ефективної організації навчального процесу досвідчені педагоги [29; 217; 314; 347], зазвичай, рекомендують використовувати дедуктивний метод – рух від загального до окремого, від характеру, форми музичних творів до окремих питань музично-інструментального виконавства – аплікатури, нюансів, фразування тощо.

Завершальний етап індивідуального заняття – закріплення досягнутих у ході роботи практичних результатів; уточнення об'єму та змісту домашнього завдання студента. Спільний розгляд домашнього завдання допомагає студенту правильно визначити цілі роботи, найбільш суттєві завдання, добирати правильні прийоми й способи роботи, розподілити час на всі заплановані різновиди діяльності. На нашу думку, найбільш доцільні методи роботи викладача в інструментально-виконавському класі такі:

- інструментально-виконавська ілюстрація (конкретний «показ» на інструменті);
- словесне пояснення;
- демонстрація аудіо чи відеозапису;
- метод образного «наведення»;
- допоміжні методи – «проспівування» та «диригування».

У процесі інструментально-виконавської діяльності наочно-ілюстративний метод (метод «показу»), має широкий спектр впливу: від навчання студента окремим умінням та навичкам гри, до створення художнього трактування музичного твору. «Основна функція показу на інструменті ... полягає перш за все в тому, щоб ознайомити учня з виконавським зразком і

викликати в учня необхідні слухові та кінестичні уявлення, які відповідають художньому смислу музичного твору» [330, 69]. Інструментально-виконавський «показ» поділяється на різні види: за подібністю й контрастом; «проблемний показ» – пробудження мислення і творчий пошук. Використовуючи у роботі цей метод, викладач, безумовно, має перебувати в достатній виконавській формі, мати міцний запас умінь та навичок гри на музичному інструменті. Специфікою навчання інструментальному виконавству є те, що не все в музиці можливо пояснити словами, необхідно багато музичного матеріалу прослуховувати. Як, наприклад, пояснити словами студенту те, чого він ніколи не чув? Як пояснити йому прийом гри, коли сам ним не володієш?

Ілюстрація викладачем музичного твору має здійснюватися на професійному рівні й, в той же час, відповідати рівню розвитку мислення студента. Інструментально-виконавський «показ» повинен мати чітку ціль, усвідомлену викладачем та студентом (конкретизація художнього образу музичного твору, визначення аплікатури, способів, прийомів гри, аналіз агогіки, динаміки, конкретних мелодійних інтонацій, тощо). Дотримуючись поставленого завдання, викладач підкреслює відповідні моменти у своєму виконанні, фокусуючи на них увагу студента.

«Показ» викладача музичного твору, перш за все, має бути зрозумілим для студента. Якщо майбутній вчитель музики перебуває на високому рівні професійного розвитку, володіє сформованими навичками гри на музичному інструменті та високою виконавською культурою, то викладач, зазвичай, лише допомагає йому, спрямовує в творчому пошуку, не подавляючи творчу ініціативу авторитарним «показом». Бажано, щоб інструменталіст-виконавець домігся поставленої цілі вже в процесі заняття. С.Савшинський, наприклад, наполягав, щоб «будь-яка вказівка педагога, – чи йшла б мова про аплікатуру, динаміку, артикуляцію, голосоведіння, ритм, – була виконана негайно». Він зазначав, що зрозуміти – це одне, зробити – інше» [314, 94]. Він також вимагав повторної ілюстрації музичного твору, вважаючи це важливим для «формування «вольового комплексу» в особистості учня» [314, 62]. Проте існують й інші

думки з цього приводу. Так, М.Старчеус, наприклад, зауважує, студенти «часто з великими труднощами зразу ж можуть відтворити проілюстроване», важливо «запам'ятати показ педагога й усвідомити його» [347, 115]. У цій ситуації не може бути єдиного рішення – це процес індивідуальний і залежить він від здібностей та можливостей конкретного студента. Якщо в силу певних причин музиканту-інструменталісту не під силу відтворити проілюстроване, не варто наполягати, головне, щоб він зрозумів, усвідомив, запам'ятав і засвоїв потрібний напрямок у роботі.

Відзначимо, що при використанні методу «показу» педагогу не слід допускати:

- «нав'язування» власного показу в авторитарній формі, – це подавляє індивідуальність студента, його творчу ініціативу (виключенням є робота з виправлення кардинально неправильних умінь та навичок);

- багаторазового показу, що відображає адекватні принципи і спрямовує до «натаскування»;

- застосування методу показу без словесного пояснення, без осмислення студентами отриманих відомостей (формальне репродуктивне повторення прийому гри).

Найважливіше, щоб проілюстрований прийом гри був проаналізований майбутнім вчителем музики, став особистісним надбанням, фізіологічно та психологічно відчутю навичкою. Адже цінним у роботі з учнями є такий показ, що набуває органічну, допоміжну роль. Деякі викладачі основного та додаткового інструменту на уроці майже не використовують інструмент, особливо в процесі детальної роботи над музичним твором. Але у цьому процесі необхідно розповідати про музичний твір, пояснювати його особливості, змушувати студента використовувати різноманітні варіанти, тобто пробуджувати його самостійні слухові уявлення. Якщо ж щось вкрай необхідно показати на музичному інструменті, то цей показ бажано супроводжувати поясненням сутності й логіки інструментально-виконавського завдання. У результаті такої роботи майбутній вчитель музики має усвідомити, осмислити та засвоїти музичний твір.

Іншим методом роботи викладача зі студентами в інструментально-виконавському класі є словесне пояснення, яке має відношення до тієї чи тієї професійно-художньої або технічної виконавської проблеми. Метод словесного пояснення, що полягає в умінні викладача пояснити студентові виконання конкретного прийому гри на музичному інструменті є не менш важливим в інструментально-виконавському навчанні, як метод «показу».

Правильне використання візуального методу «показу» разом з вербальним – словесним поясненням викладача – закладає основу для формування музично-образних уявлень студента і розвитку його професійно-виконавських навичок. Уміле володіння педагогом словесними діями в процесі навчання, в тому числі інструментально-виконавського, неможна недооцінювати. Адже слово «пронизує всі рівні психічного відображення та впливає на розвиток сенсорно-перцептивних процесів, оскільки, завдячуючи слову формуються у студентів такі характеристики сприйняття, як осмисленість і категоріальність. Забезпечуючи узагальнення, диференційованість та стійкість уявлень, слово також велику роль відіграє у формуванні та розвитку уявлень» [29, 291]. Педагогу потрібно вміти образно розповідати про музику, знаходити поетичні порівняння, метафори для розвитку художнього мислення музикантів-інструменталістів. Уміння вільно словами пояснити характер музичного твору, його смисл, основні художньо-музичні образи характеризує професіоналізм викладача. У той же час пояснення викладача мають бути короткими і чіткими. З цього приводу Г.Коган підкреслював, що він не вважає «доцільним насичувати урок зі спеціального інструменту розлогими розміркуваннями про мистецтво, музику, техніку або чимсь іншим. Такі розміркування ... краще вивести за межі заняття, присвятити їм спеціальні лекції або бесіди» [134, 83].

Роль словесного «інтонаційного» впливу на учнів вивчається психолого-педагогічною наукою. Враховуючи те, що слово завжди базується на узагальненні й формує відносно правильні уявлення про дійсність, викладач повинен вибудовувати словесне спілкування з вихованцями не лише на

інформаційній хвилі, а й на інтонаційно-виразній мові. На думку Л.Баренбойма, «чим менш точним є словесне формулювання, тим більше потребує воно виразної вимови» [29, 244].

Використовуючи метод словесного пояснення, викладачеві доцільно пам'ятати: «коли людина діє словом, інструментом стає не лише смисл висловлюваного, а й спрямованість мови на ті чи інші здібності та особливості психіки партнера» [29, 20]. У зв'язку з цим можуть бути виокремлені типологічні групи способів словесного впливу, а саме:

- вплив на увагу партнера – звернення;
- вплив на почуття (емоції) партнера – підбадьорювання;
- на уяву – здивування;
- на пам'ять – розпізнавання;
- на мислення – роз'яснення;
- на волю – сугестивний вплив.

Наступний метод впливу на майбутніх учителів музики в інструментально-виконавському класі – використання медіа-ресурсів (демонстрація аудіо та відеозаписів). Метод використання аудіовізуальних засобів інструментального навчання (кінофотодокументів, звукозаписів, відеозаписів), сучасних досягнень в галузі комп'ютерної техніки в інструментально-виконавських класах до сьогодні, на жаль, застосовується лише епізодично. Разом з тим, звукова, зображувальна або зображувально-звукова інформація через слухове та зорове сприйняття студента окреслює йому наочну мету цієї роботи – показує своєрідний виконавський «еталон». Надаючи якісний матеріал, аудіовізуальні засоби формують в свідомості майбутнього вчителя музики «ідеальні» звукові та образні уявлення, що сприяють розвитку внутрішнього слуху, музичного мислення тощо. Проте цей метод роботи вимагає обережного застосування, так як його постійне використання може призвести до зворотного результату – гальмування розвитку творчої особистості музиканта-інструменталіста, його самостійності.

У межах означених методів викладачами часто застосовуються «довільні» способи і прийоми інструментального навчання – відтворення голосом окремих

музичних інтонацій, інтонування музичного матеріалу під час виконання, диригування тощо. Ефективним методом навчання студентів в інструментально-виконавському класі є метод образного спрямування (наведення), коли викладач лише ставить перед ними певну проблему, спрямовує, а вони вже самостійно знаходять шляхи вирішення задач і досягнення цілей.

Оснований на використанні феномена «підказки» – прямої чи побічної, цей метод дозволяє спрямувати пошукову діяльність музиканта-інструменталіста, висуваючи на передній план у навчальній роботі творчий початок. Метод образного спрямування покликаний розкрити індивідуальність, творчі здатності та ініціативу студента. Останнім часом відзначається, що цей метод навчання сприяє встановленню продуктивної навчальної взаємодії викладача і студента, внаслідок чого він посідає чільне місце в музичній педагогіці, піддаючись вагомим дослідженням сучасних учених.

Узагальнюючи викладене вище, можна стверджувати, що в організації інструментально-виконавських занять може використовуватись весь методичний арсенал, який є в розпорядженні педагога і здатний допомогти йому у вирішенні того чи того практичного завдання. Головне при цьому – надання комплексного синергетичного впливу на майбутнього вчителя музики.

Будь-яка ситуація на уроці вимагає своєї, особливої комбінації прийомів та способів педагогічної роботи, тому орієнтація на той чи той «інваріант» методичних дій, виведення і утвердження певної «універсальної схеми» занять не є доцільним. У процесі дослідження було розглянуто тип інструментально-виконавського заняття (зміст, цілі, завдання, методи), виявлено специфічні особливості цього типу індивідуального заняття, окреслено деякі негативні тенденції в його організації.

Отже, заняття в інструментально-виконавському класі підлягає під дію фундаментальних дидактичних закономірностей та нормативів. Цілі, завдання, функції, стратегічне призначення уроку – все це органічно вписується в загальнодидактичний контекст. Структура інструментально-

виконавських занять наближена до типу синтетичного уроку, так як всі складові елементи взаємозалежні й не мають чітких меж.

Разом з цим, тип інструментально-виконавського заняття має низку характерних особливостей, визначених специфікою мистецької діяльності:

- заняття з музикантами-інструменталістами проводяться в індивідуальній формі, в умовах діалогічної взаємодії викладач – студент;

- зміст і структура уроку обумовлені необхідністю «виконавсько» освоїти та підготувати до публічного виступу музичний твір;

- метою викладача є не лише формування в музиканта-інструменталіста художньо-інтелектуального потенціалу, а й розвиток необхідних професійно-технічних умінь та навичок (домінування практичних дій та операцій);

- у діяльності музикантів-педагогів нерегламентований єдиний, оптимальний для всіх студентів спосіб організації занять. Кожен урок має індивідуально-диференційований оригінальний підхід до його побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей музиканта-інструменталіста, тощо. Найефективнішою, на нашу думку, в практичній діяльності педагогів-музикантів є така формула інструментально-виконавського заняття: демонстрація студентом результатів підготовки домашнього завдання; спільний аналіз (викладач-учень) виконаної роботи; детальна робота над музичним матеріалом; закріплення досягнутих практичних результатів, уточнення об'єму та змісту домашнього завдання, тощо.

В організації інструментально-виконавського навчання простежуються певні тенденції, що стереотипізують й в подальшому розвитку дезорганізують навчально-виховний процес, а саме:

- обмеження цільових установок уроку;
- ізольований лімітний зміст предмета;
- використання однотипної абсолютизованої структури занять протягом семестру;

- трансформація уроку в консультацію при відсутності детальної роботи в класі, або, навпаки, в репетиторство з «натаскуванням», тощо.

Результати теоретичного і практичного дослідження вищезазначеної проблеми дозволили дійти висновку: в роботі музикантів-педагогів необхідний пошук більш ефективної організації навчально-виховного процесу; актуальним і своєчасним є пошук оптимальної побудови занять в інструментально-виконавських класах навчальних закладів мистецької освіти різних рівнів акредитації.

На сучасному етапі проблема організації інструментально-виконавських занять в системі неперервної музично-педагогічної освіти повинна бути предметом подальших ґрунтовних досліджень. Необхідність удосконалення інструментально-виконавських занять, знаходження ефективних способів їх організації спонукає до інтенсивного пошуку різноманітних засобів, форм, методів оптимізації процесу мистецького навчання. Прогрес загальнодидактичної науки і становлення музичної педагогіки дають можливість музикантам-педагогам науково обґрунтувати різні види занять, їх побудови, розробку інноваційних способів мистецького навчання, визначення комплексу установок, які б ефективно застосовувались в інструментально-виконавських класах.

Основним критерієм в процесі оптимізації організації мистецького навчання є успішна реалізація всіх його функцій в межах заданої форми, що побудована на:

- виокремленні основних, основоположних принципів функціонування форми;
- знаходженні причин прогалин в організації мистецького навчання;
- розгляді співвідношення кількості можливих варіантів здійснення навчання;
- порівнянні та виборі кращих варіантів для використання в практичній діяльності.

Теоретичне дослідження проблеми засвідчує, що визначення єдиного способу організації інструментально-виконавських занять (своєрідного «інваріанта») неможливе, адже індивідуальний характер цього типу занять дає можливість

оптимально вибудувати структуру уроку для кожного студента в будь-якій навчальній ситуації. Зважаючи на це, перш за все потрібно говорити про пошук сукупності сприятливих факторів функціонування урочної системи в інструментально-виконавських класах, оптимальних принципах її побудови в різних ситуаціях, тощо.

Ефективність побудови навчально-виховного процесу залежить від наявності творчого підходу до організації інструментально-виконавських занять, що вимагає ініціативи, уваги, інтуїції, фантазії, максимальної зацікавленості викладача, концентрації його зусиль на досягненні найкращого результативного варіанту.

Разом з цим підкреслимо – удосконалення навчально-виховного процесу, пошук оптимальної організації занять не повинні стати самоціллю роботи викладача. Віднайдення вдалої організації інструментально-виконавського уроку має бути обумовлено практичними задачами мистецького навчання, що здійснюється в ході аналізу конкретної навчальної ситуації й слугує одним з основних засобів досягнення чітко означених цілей.

Проведене дослідження показало, що в сучасних умовах стає актуальним трактування інструментально-виконавського уроку як багаторівневої складної конструкції, основні компоненти якої перебувають у визначеному поєднанні – залежно від контексту навчання та конкретних завдань, що виникають в процесі роботи зі студентами. У будь-якому випадку, ці елементи повинні бути раціонально збалансовані, урівноважені (за вимогами інтегративної єдності) [347].

До занять в інструментально-виконавському класі необхідно підходити з таких основних позицій: змістової, структурної, методичної та психолого-педагогічної, що відображають багаторівневність та різнохарактерність завдань, що стоять перед викладачем. Тому одним з основних принципів організації інструментально-виконавських занять є раціональний розподіл змістових елементів уроку. Викладач має точно визначити об'єм змісту інструментально-виконавського заняття, розставити смислові акценти в навчальному процесі, вибудувати стратегію цих занять.

Форма проведення та зміст інструментально-виконавських занять визначається в кожному конкретному випадку індивідуально. Заняття у класі можуть охоплювати весь музичний матеріал, над яким працює студент, та можуть бути обмежені лише певною його частиною (окремим твором або його частиною для більш «детального опрацювання»).

У будь-якому випадку, об'єм роботи має бути посильним для майбутнього вчителя музики та відповідати його можливостям. Як засвідчує практика, не завжди можливо на одному занятті ретельно і детально опрацювати весь музичний твір, що входить в репертуарний список студента.

Навчання в інструментально-виконавському класі необхідно здійснювати на високому, але посильному для студента рівні складності. Дотримання принципу доступності в організації інструментально-виконавського навчання допоможе відрегулювати оптимальну міру напруження розумових і фізичних сил музиканта-виконавця; поступове ускладнення – планомірний розвиток студента.

Розподіляючи зміст заняття, потрібно пам'ятати: в інструментально-виконавському класі буде помилкою концентрація уваги студента виключно на вирішенні професійно-технічних задач, так як цим лімітуються художньо-пізнавальні ресурси музиканта-інструменталіста, звужується когнітивний простір музичного навчання.

Види і форми майбутньої професійної діяльності студентів – учителів музики, детермінують необхідність розширеної технології навчально-виховного процесу в інструментальних класах. Вузька спрямованість змісту інструментально-виконавського заняття призводить до створення обмеженої орієнтації майбутнього вчителя музики у предметі. Урок лише тоді буде відповідати своєму призначенню, коли музикант-інструменталіст отримує необхідні йому творчі імпульси для саморозвитку, коли сформується установка на самообілізацію та саморегуляцію власних внутрішніх ресурсів [2; 29; 217; 300; 314; 326; 347; 367].

Ефективність навчання в інструментально-виконавських класах суттєво підвищується при використанні викладачем поліморфної системи організації занять. Поліморфна система

навчання, яка достатньо розповсюджена в загальній дидактиці, у музичному навчанні використовується лише фрагментарно. Тим не менш, вона дає студентам більш повне уявлення про предмет й забезпечує інтенсивний загальномузичний розвиток інструменталістів-виконавців. Окрім того, поліморфна система навчання набагато ширша, ніж звична для студентів традиційна організація навчання, що відповідає психолого-педагогічним принципам побудови навчального процесу, не втомлює психіку студента, не стереотипілізує його музичне мислення.

У цьому процесі використання взаємодоповнюючих форм навчання (екскурсія, бесіда, концерт, спільне прослуховування музичних творів тощо), змістовно пов'язаних з основним стержнем поліморфної системи – уроком, значно підвищує ефективність навчання. Взаємодоповнюючі елементи інструментально-виконавських занять трансформують звичайне, традиційне заняття в нове структурне утворення, яке виконує по суті функції уроку, але в той же час не є таким за своїми формальними ознаками і параметрами. Як складову частину поліморфної системи навчання необхідно розглядати специфічну форму проведення занять, за якої вони набувають певних рис та особливостей, що притаманні «жанру» майстер-класу чи відкритого уроку.

Виведення індивідуальних інструментально-виконавських занять з вузьких меж парної, діадичної взаємодії викладача і студента, долучення до заочної участі в цих заняттях інших студентів, помітно підвищує коефіцієнт корисної дії мистецького навчання.

Створення відкритої атмосфери інструментально-виконавських занять стимулює всіх учасників навчально-виховного процесу до більш активної й плідної діяльності. Майбутні учителі музики, спостерігаючи за роботою один одного, наочно відчуваючи динаміку розвитку кожного, починають більше часу віддавати підготовці до інструментально-виконавських занять в класі з відчуттям більшої критичності до власної роботи, відповідальності за неї. Таким чином, «колективний» характер проведення таких занять викликає ефективне змагання серед музикантів-виконавців, що в інструментально-виконавських класах виступає додатковою

мотивацією для систематичного і якісного виконання домашніх завдань.

Доведено, що у процесі відкритих інструментально-виконавських занять активно формуються емоційні якості студентів, які необхідні для публічних виступів, здійснюється регулювання співвідношення емоційного та раціонального. Інструментально-виконавське навчання передбачає роботу викладача з розвитку артистичних здатностей студентів-музикантів, і форма відкритого уроку, як ніяка інша, надає для цього всі необхідні умови. Проведення відкритих уроків вимагає від викладача таких умінь, як встановлення й підтримування контакту з аудиторією, здатність утримувати увагу слухачів протягом заданого часу. Необхідними в цих умовах стають й лідерські якості педагога – воля, енергія, впевненість, артистизм, тощо.

Проте, в процесі організації інструментально-виконавських занять не варто зловживати формою «майстер-клас», так як більшості студентів потрібна уважна і детальна робота в спокійній атмосфері, наодинці з викладачем. Цілі та завдання відкритого уроку мають певні відмінності від завдань традиційного уроку в формі діалогічної взаємодії, тому ці види інструментально-виконавських занять мають доповнювати один одного.

Аналізуючи значення проведення майстер-класів, М.Фейгін зазначав, що «педагог на таких уроках висловлює свої думки про композитора, про музичний твір, про процес роботи над ним тощо, поза зв'язком постійної роботи з певним учнем. Гра учня, який сидить за інструментом, дає лише привід для висловлювань педагога і показу цього твору» [367, 151]. При проведенні відкритого уроку «виключається саме сокровенне начало індивідуальних занять – контакт педагога з учнем, врахування особливостей його виконання, індивідуальний вплив на нього» [367, 138].

Така думка справедлива, проте завданням відкритого уроку чи майстер-класу є не лише ознайомлення з визначеними аспектами розучування музичних творів, а й демонстрація роботи з конкретним студентом, уміння встановлювати контакт з ним, досягнення реальних результатів на уроці. А це

неможливо без врахування індивідуальності музиканта-інструменталіста і особливостей його виконавської діяльності.

Ефективним та доцільним, на нашу думку, є застосування в межах поліморфної системи монотематичних уроків, присвячених тому чи іншому аспекту навчання, а саме: вирішенню виконавських завдань, що пов'язані з агогікою, вивченням різноманітних редакцій музичного твору, його теоретико-виконавським аналізом, тощо.

Основна мета монотематичного інструментально-виконавського заняття – концентрація уваги студента на одному з аспектів музично-виконавського мистецтва, глибоке вивчення цього питання в різних ракурсах. На особливу користь монотематичних уроків вказував В.Родін, підкреслюючи, що студентові необхідно «дати в руки один ключ замість зв'язки ключів, що відлякують та необхідно створити бачення однієї задачі для вирішення багатьох» [300, 71]. Тип монотематичного уроку використовували багато музикантів-педагогів [1; 29; 217; 314; 347], які пропонують:

- «редакторські уроки», коли музичний твір редагувався перед роботою над ним;
- «показові уроки», коли викладач сам виконує музичні твори;
- «ігрові», коли студенти «обігрують» програми;
- «усні», «виховні», що дозволяють проаналізувати гру учнів на естраді тощо.

Теми таких занять можуть бути різноманітними, але вони завжди повинні відповідати першочерговим завданням інструментально-виконавського навчання.

Тематичні заняття-бесіди в інструментально-виконавському класі повинні проводитись регулярно, особливо на початкових етапах розучування студентами музичних творів. Ця форма організації пізнавального елемента занять дуже продуктивна і раціональна. Розповіді про композитора, його біографію, особливості музичного стилю, творчий розвиток, інтерпретацію музичних творів, дозволяють сформулювати подальший настрій роботи в класі, активізують музичне мислення студентів. Принципово важливого значення цей вид уроку набуває у процесі підготовки майбутнього вчителя

музики, де принцип збільшення теоретичних музично-виконавських занять є одним з основних в організації навчально-виховного процесу.

Практика засвідчує, що оптимізація занять в інструментально-виконавських класах вимагає використання блочно-інтегративного принципу в навчанні, що забезпечує формування комплексного, синтезованого підходу до навчального процесу. За таких умов стає більш надійною і міцною система узагальнених умінь та навичок, що формуються у студентів в інструментально-виконавських класах. Завдяки використанню блочно-інтегративного принципу студенти вчаться бачити на прикладі конкретного матеріалу загальну картину предмета, що вивчається.

На нашу думку, комплексне подання матеріалу в інструментально-виконавському класі особливо важливе протягом перших років у навчання у ВНЗ мистецького профілю, коли студент, як правило, не накопичив ще достатнього об'єму музичних уявлень і не володіє широким світоглядом. Використання блочно-інтегративного принципу допомагає забезпечити міждисциплінарне взаємопроникнення навчального матеріалу, що підвищує змістову насиченість інструментально-виконавських занять та об'єднує розрізнені фахові знання студентів.

Зв'язок інструментально-виконавського заняття з музично-теоретичними дисциплінами допомагає формувати узагальнену систему знань, умінь та навичок у майбутніх фахівців; тому в ході занять потрібно подавати історико-теоретичні та музикознавчі відомості про композитора, його творчість, характерні риси тощо. Важливим є застосування цього принципу в інструментально-виконавському навчанні, що дає можливість розглядати урок не ізольовано, не локально, а в контексті інших занять. Навчання в інструментально-виконавському класі є цілісною системою, побудованою за програмно-цільовим принципом (коли після аналітичної роботи розробляється комплекс різноманітних організаційних форм), що забезпечить цілісність навчального процесу, котра дозволить впорядкувати всі елементи музичного навчання та взаємозв'язок між ними.

Враховуючі дидактичні закономірності сформульовано основні умови організації цілісної системи навчального процесу, а саме:

- уроки різних типів мають бути розташовані у визначеному порядку;
- на уроці кожного типу доцільно використовувати новий і більш складний матеріал;
- складність різновидів завдань і вправ від уроку до уроку має збільшуватися, а рівень самостійності студентів у роботі над навчальним матеріалом зростати.

Цілісність і логічну послідовність навчального процесу допомагає підтримувати наступність змісту навчання; особливо важливим в цьому зв'язку стає вміння викладача послідовно розподіляти завдання в роботі за принципом послідовного ускладнення і виконувати їх з врахуванням загальної цілі. Адже основна ціль освіти – формування гармонійно розвиненої особистості студента, підготовка високопрофесійного фахівця. Більш конкретні цілі навчання – оволодіння студентами професійними знаннями, вміннями та навичками, які необхідні для здійснення майбутньої педагогічної діяльності.

На основі загальних цілей формуються конкретні дидактичні завдання, що регулюють організацію навчально-виховного процесу в кожній окремій ситуації. Залежно від встановлених завдань визначається зміст навчального матеріалу, рівень його засвоєння (від ознайомлення – до запам'ятовування), а також структура занять, методи роботи тощо.

У зв'язку з великою кількістю навчально-освітніх та виховних завдань в інструментально-виконавському класі сьогодні стає актуальним побудова структури такого заняття як композиції з продуманим взаємопроникненням усіх елементів. Відсутність ізольованості етапів інструментально-виконавського заняття допомагає створити цілісну та динамічну навчальну конструкцію. Разом з цим, ефективні результати дають гнучке варіювання комбінацій структурних побудов інструментально-виконавського заняття, так як практичне застосування однотипного, навіть вдало віднайденого «інваріанта»

структурної побудови уроків поступово призводить до формалізму в навчанні, появи шаблону.

У зв'язку з цим доцільно пам'ятати, що «одноманітне і сухе проведення занять ... знижує увагу та активність учнів. Відсутність сприятливих умов для роботи на уроці викликає зниження напруги психічної діяльності в попередньому напрямку, руйнує передумови післядовільної уваги» [29, 17]. І навпаки, чергування структурних елементів заняття, різноманітність в організації інструментально-виконавських уроків викликають пізнавальну активність студента, і, відповідно, формують довільну увагу в процесі музичного навчання. Зауважимо, що співвідносити композиційні особливості (схеми, формоструктури) інструментально-виконавського заняття необхідно відповідно до його змісту та індивідуальних рис і якостей студента.

Розподіл елементів інструментально-виконавського заняття у часі доцільно здійснювати відповідно до закономірностей діяльності музикантів-інструменталістів. Під час подачі матеріалу потрібно враховувати визначені психолого-педагогічні аспекти, такі як, наприклад, порядок перебігу означених процесів, чергування пробудження і гальмування роботи головного мозку, тощо. Гальмування оберігає мозок від надмірного перевантаження, тому завдання, які вимагають максимальної концентрації уваги студента, потрібно чергувати з паузами – для розслаблення чи переключення на інші види інструментально-виконавської роботи. Не варто намагатися завантажувати весь урок динамічною роботою; переключення з одного виду діяльності на інший допоможе студенту зберегти свіжість сприйняття.

Динаміка інструментально-виконавських занять має враховувати таке: для деяких студентів характерне так зване «розкачування», поступове наростання енергії й досягнення кульмінації лише наприкінці заняття. Для іншого типу студентів властивий «викид» всієї енергії в першій половині інструментально-виконавського заняття, а згодом поступове послаблення інтересу до предмету, втрата активності.

Загалом, розподіл навчального матеріалу за такими критеріями, має завчасно продумуватись викладачем; в цьому

зв'язку доцільне використання «арочної» побудови уроку. Смісл «композиційної арки» в тому, щоб урок не розпочинався і не завершувався важким матеріалом для інструменталіста-виконавця. Незважаючи на те, що найбільш складну для сприйняття та засвоєння інформацію необхідно подавати в першій половині заняття, розпочинати урок зі складного матеріалу небажано. У подальшому викладач повинен відчувати темп уроку, так як відчуття часу в ході занять дає основу вважати, що запланований об'єм роботи буде виконано повністю. Водночас, індивідуальний характер інструментально-виконавських занять дає можливість віднайти оптимальний темп і ритм роботи для кожного студента [217, 165].

З боку педагога необхідна особлива увага до початку й завершення заняття. В індивідуальному навчально-виховному процесі, не менше як в колективному (груповому), важлива їх вміла організація. Налаштування на процес навчання одного студента вимагає від викладача не меншої, а можливо навіть більшої уваги, враховуючи індивідуальні особливості кожного. Мобілізуючий та стимулюючий початок інструментально-виконавського заняття визначає успішність його проведення. Основне завдання цього етапу – психологічно підготувати студента до процесу навчання, зосередити увагу, активізувати музичне мислення, зарядити енергією, тощо. Закінчення заняття з «інтелектуальним, емоційним, моральним «наслідком» [314, 51] має забезпечити якість набутих знань, умінь та навичок, міцність й системність знань.

Всі перераховані вище організаційні аспекти інструментально-виконавських занять вказують на необхідність попереднього їх планування. Планування та аналіз – перший крок до науково обґрунтованої організації навчально-виховного процесу. Тематичне планування допомагає вибудувати з кожним студентом систему занять, поурочно – організувати окремий урок, як ланку загальної системи інструментально-виконавського навчання.

У процесі планування важливо здійснювати налагодження філіаційних процесів в організації навчання; кожне заняття має бути взаємопов'язаним із попереднім та наступним. Під час планування викладач повинен оцінити рівень розвитку студента

і орієнтуватися на подальший, якісно новий, але, в той же час, найближчий рівень. Планування доцільно здійснювати таким чином:

- визначення основної цілі;
- виокремлення конкретних навчальних, розвивальних та виховних завдань, які деталізують загальну ціль;
- вибір змісту;
- визначення шляхів вирішення завдань, вибір методів;
- побудова моделі процесу навчання, вибір форми (типу заняття, його структури);
- реалізація розробленої моделі;
- оцінка та аналіз проведення занять, порівняння теоретичних (очікуваних) результатів з практичними.

Попереднє планування дозволяє організувати інструментально-виконавське навчання на високому рівні, визначити стратегію розвитку навчально-виховного процесу. Проте, планування навчання інструментально-виконавському мистецтву, як і будь-якої творчої діяльності, процес складний, так як «будь-яка систематизація обов'язково схематизує творчий процес. Але якщо вона правильно його розподіляє і правильно визначає головне в стадіях, то тим самим спрямовує увагу на саме суттєве і певною мірою передбачає методіку роботи» [325, 14]. Внаслідок цього, співвідношення стратегічних і тактичних елементів навчання (довготермінове планування з одного боку, і вирішення актуальних, тактичних завдань, з іншого) має бути достатньо гнучким, лабільним, змінним, залишаючи місце для педагогічних імпровізацій, для корегування (за необхідності) раніше намічених педагогічних диспозицій.

Складність попереднього поурочного планування в інструментально-виконавському класі пояснюється тим, що організація занять, багато в чому, залежить від того, наскільки добре студент підготувався до роботи з викладачем. Наприклад, учений, музикант-педагог Е.Абдуллін вважає, що «урок – це завжди імпровізація, ... на уроці викладач говорить і діє, виходячи з того, що почув від учня, підлаштовуючись до нього» [1, 142].

Для більш повного уявлення про використання імпровізаційних моментів в організації інструментально-виконавського навчання наведемо структуру процесу імпровізації, а саме:

- осяяння (в результаті оцінки проблеми);
- миттєве осмислення ідеї та вибір шляху для її реалізації;
- публічне втілення ідеї;
- миттєвий аналіз результатів імпровізації та її корегування.

Разом з тим, у повсякденній педагогічній практиці небажано, щоб проведення інструментально-виконавського уроку стало чистою імпровізацією, так як відсутність попереднього планування занять не може дати достатньо точного й цілеспрямованого руху навчально-виховного процесу. Тому імпровізація, зазвичай, спирається на логічний розрахунок і завчасно визначені викладачем цільові установки. Досвідчений педагог, спираючись на аналіз попередніх уроків, може визначити основні завдання майбутньої роботи зі студентами, розробити зміст інструментально-виконавського заняття, форму його організації та структуру, виокремити ключові моменти в роботі.

Щоб якнайефективніше провести інструментально-виконавське заняття, педагог-музикант сам має до нього підготуватись – переглянути і програти музичні твори із репертуару студентів, музично-історичні джерела, вивчити різні редакції виконання творів, визначити зручну аплікатуру тощо. Після проведення уроку викладачу необхідно ретельно проаналізувати його результати, освідомити, наскільки ефективно він був організований.

Ефективність інструментально-виконавських занять визначається власне шляхом психолого-дидактичного аналізу – співставленням отриманих результатів із заданими цілями навчання. При цьому доцільно проаналізувати:

- змістовий бік (насиченість, усвідомленість, проблемність);
- організаційні аспекти (структура, композиція, цільність, логічність);

- психологічний фон занять;
- міжособистісні стосунки викладача і студента.

У результаті проведення кожного інструментально-виконавського заняття в інструментально-виконавському класі, необхідно зафіксувати його якісну оцінку, скласти характеристику, щоб це враховувалось викладачем у подальшій роботі. Таким чином, аналіз інструментально-виконавського заняття дозволяє здійснити контроль за ходом навчання, корегуючи та вдосконалюючи його. Внаслідок цього, аналіз, на думку В.Родіна, має складатися з двох частин – висновків та пропозицій [300, 69].

Важливу роль у вирішенні завдань, пов'язаних з оптимізацією уроку в інструментально-виконавському класі, відіграють міжособистісні стосунки викладача та студента. Основані на взаємоповазі, атракції, на толерантному стилі спілкування, вони є однією із умов продуктивної роботи на уроці. Створення в інструментально-виконавському класі атмосфери відкритості, спокою, ділового співробітництва, і, в той же час, творчого піднесення, емоційності, уміння педагога встановити і постійно підтримувати необхідний «мікроклімат» занять, допоможуть ефективно організувати навчально-виховний процес.

Зауважимо, що в ході організації навчально-виховного процесу в інструментально-виконавському класі здійснюється постійна взаємодія об'єктивних та суб'єктивних факторів. Процес навчання – об'єктивний процес, що характеризується дидактично заданими цілями, завданнями тощо, і в той же час, спільна діяльність викладача і студента має особистісний, суб'єктивний характер в силу індивідуальної спрямованості навчання. Зважаючи на це, організація інструментально-виконавського уроку повинна трактуватися педагогом в руслі особистісно-центрованого навчання; отже, важливими умовами індивідуальних занять є:

- включення в зміст занять особистісно значущих для студента проблем, які він мав би бажання вирішувати;
- прояв конгруентності викладачем, як здатності бути самим собою;

- позитивне відношення викладача до студента, з його недоліками та сильними сторонами;
- можливість вільного звернення студента до викладача, його знань та досвіду.

Використання в інструментально-виконавському класі таких установок, на нашу думку, призведе до того, що психологічна взаємодія між викладачем та студентом буде спрямована на повне емоційне розкриття особистості виконавця-інструменталіста. Відтак, не варто недооцінювати, і, особливо, в інструментально-виконавському навчанні емоційний фактор, який «може сприяти успішності навчання, підвищувати «коефіцієнт корисної дії» навчальної роботи, або діяти в протилежному напрямку» [136, 113].

Вільний, розкутий психічний стан студента, підтриманий мудрою політикою педагога, відкриває можливість для найвищої концентрації волі в навчальному процесі. Позитивне відношення до предмету, що вивчається, до особистості викладача буде лише сприяти підтриманню інтересу до занять, що суттєво підвищить ефективність уроку. І навпаки, відсутність такого стане причиною різноманітних проявів в'ялості, повільності студента, небажання працювати на уроці, що призводить до зниження самооцінки студентів, спаду інтересу до роботи, неуспішності.

Останнім часом різкій критиці піддається педагогічний авторитаризм. У дидактичних працях, присвячених дослідженню моделей спілкування педагога і студента, відзначається таке: у своєму розвитку «суспільство переважно зорієнтоване на авторитарну модель освіти», хоча теоретично передові позиції посідає «загальноосвітня тенденція педагогіки підтримки» [227, 147]. Співтворчий контакт педагога і студента стає все більш актуальним і в музичній психології та педагогіці. Демократичний стиль спілкування, що супроводжує дану позицію, на думку В.Петрушина [266], повинен характеризуватись наступними особливостями:

- визнанням за студентом права на самостійність суджень і підтримкою такої самостійності;
- побудовою виховної роботи на заохоченні та стимулюванні;

- устремлінням формувати високу самооцінку і віру в свої сили;
- бажанням педагога організувати колектив однодумців;
- умінням передбачати труднощі перехідного періоду і здатністю педагога проектувати особистість вихованця на основі його здібностей та задатків [266, 238].

Визначені особливості побудови творчого толерантно-демократичного стилю спілкування в інструментально-виконавському класі мають такі ознаки:

- діалогічність побудови взаємодії викладача і учня (форма діалогу протиставляється домінуванню монологу викладача);
- індивідуалізацію навчання (орієнтація на виявлення і культивування індивідуальних особливостей учнів);
- персоналізацію навчання (прояв особистісних якостей учасників освітнього процесу; вихід за межі заданих ролей викладача і учня) [136, 123].

У той же час не варто впадати із однієї крайності (імперативно-установча манера викладання) в іншу, яку можна охарактеризувати як надмірний педагогічний лібералізм, потурання у відношенні до дій студента. Викладач має гнучко чергувати на інструментально-виконавському занятті різноманітні рольові функції та педагогічні диспозиції, змінюючи відповідно і стилістику навчальної роботи: від імперативної, командно-установчої – до консультативної, використовуючи при цьому весь спектр прийомів та способів роботи.

З точки зору психолого-педагогічної науки, заміна «авторитарної» педагогіки педагогікою співробітництва визначається розподілом і наданням ініціативи в ході спілкування на уроці. У цьому процесі особливого значення в інструментально-виконавському класі має авторитет викладача. Корежуючи особистісні риси, стиль міжособистісних стосунків, піднімаючи рівень педагогічної майстерності, працюючи над собою у професійному плані, викладач повинен отримати загальне визнання серед студентів. Успішність навчально-виховного процесу в інструментально-виконавських класах буде

визначатись і позитивним відношенням студентів до особистісних і професійних якостей педагога.

До авторитетних якостей викладача, які необхідні йому в процесі інструментально-виконавського навчання можна віднести такі:

- впевненість в можливостях інтелекту студентів і спрямування навчального процесу для його розвитку (інтелектуальна насиченість занять);

- устремління максимально і всебічно використовувати навчальний матеріал, стимулювати студентів до різних способів виконання навчальних завдань та непримиримість до шаблону в судженнях і діях студентів;

- педагогічна строгість; справедливість та обгрунтованість висунутих до студентів вимог;

- задоволення від спілкування зі студентським колективом.

Загалом, налагоджуючи режим творчої психолого-педагогічної взаємодії на уроці, викладач повинен вибудовувати спілкування зі студентами у формі спіралі, за принципом зворотного зв'язку. Такий вид спілкування створює циклічне управління навчально-виховним процесом, що допомагає корегувати організацію процесу навчання.

Нааявність зворотного зв'язку надає педагогу можливість отримати визначення ступеня засвоєння студентами навчального матеріалу (на основі відповідних спостережень, відповідей та запитань вихованців). «Кожен педагог повинен навчитися бачити і враховувати критику постійного учасника уроку – свого учня. ...За виразом обличчя учня, за мірою його зацікавленості і захоплення ми завжди можемо судити про те, наскільки вдало, яскраво, свіжо нам вдається провести той чи той урок». Необхідно «вміти вчитися у своїх учнів» [346, 38]. Зворотний зв'язок у навчанні допомагає педагогу активізувати студентів, перебороти їх пасивність, і більше того – захопити їх участю в процесі управління власним навчанням.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що в інструментально-виконавському класі взаємодія викладача і студента має бути орієнтованою, першочергово, на його роботу. Як засвідчує практика, часто діяльність викладачів домінує над

роботою студента і відсуває на другий план головне в навчально-виховному процесі – зростання самого майбутнього фахівця. Таким чином, студент опиняється на позиції об'єкта, а не суб'єкта навчання, без надання йому можливості самостійно мислити та вирішувати поставлені завдання. Враховуючи це, педагогу в процесі організації інструментально-виконавських занять потрібно вибудовувати свою роботу не як панівну в навчальній взаємодії з вихованцями, а як мудро спрямоване творче співробітництво [268].

Принципово важливо, спілкуючись з дорослими, професійно розвинутими студентами освоїти роль фасилітатора (порадника, консультанта, експерта), коли викладач в процесі роботи над музичним матеріалом залишає право вибору того чи іншого художньо-творчого вирішення за тими, хто навчається. У зв'язку з цим відзначимо, що з метою підвищення ефективності урочних інструментально-виконавських занять однією із головних виховних задач в інструментально-виконавському класі має стати формування емоційно-ціннісного відношення студента до процесу навчання.

Роль емоційно-ціннісного відношення студента до навчання вагома, так як емоції «найтіснішим чином пов'язані з інтересами, мотивами, устремліннями, з пізнавальними та практичними діями; вони загострюють спостережливість, увагу, пам'ять, уяву, підвищують ефективність сприйняття» [305, 239]. Уточнимо, що ми не маємо на увазі найпростіші види емоційних переживань (афекти), які не мають сильного мотивуючого значення, а мають швидше дезорганізуючий характер, мова йде про почуття, бажання, захоплення, що пробуджує студентів до інструментально-виконавської діяльності, активізує і спрямовує їх до досягнення поставленої мети.

Формування емоційно-ціннісного відношення майбутніх учителів музики до інструментально-виконавського навчання має бути невід'ємною частиною змістового компонента цього процесу постійно. І.Лернер так визначив три джерела, на яких базується емоційно-цінніше відношення, – це «об'єкт, у ньому в людини є потреба; процес діяльності по задоволенню потреби; привабливість емоційного переживання, самої потреби та її задоволення» [187, 76].

Зважаючи на це, в процесі організації інструментально-виконавського навчання необхідна виховна робота викладача з формування аксіологічних орієнтацій студента, зміцнення ціннісного базису його особистості, посилення інтенсивності емоційно-вольових процесів. Тому особливе значення в інструментально-виконавському класі доцільно приділяти внутрішній особистісній мотивації студента.

Доцільно зазначити, що підвищення якості занять в інструментально-виконавських класах нереальне поза покращенням самостійної роботи музиканта-виконавця. Концентрат знань, умінь та навичок, отриманих студентом в ході спілкування з педагогом, має бути освоєний та асимільований ним в процесі самостійних занять. Мова йде про узагальнену, динамічну систему класних і домашніх занять, які формуючи ланку єдиного навчально-виховного процесу, забезпечують високу якість занять в інструментально-виконавських класах. Урок, таким чином, ініціює поступальний рух студента не лише в конкретний момент, він має й більш тривалий, «продлонгований» ефект.

Разом з тим, як засвідчує практика, не кожен студент повністю реалізовує в ході самостійних занять свої можливості; основними причинами цього є:

- відсутність умінь та навичок самостійного виконання завдань;

- відсутність емоційно-ціннісного відношення до процесу учіння, що не забезпечує достатньої мотивації для саморозвитку, самонавчання.

У зв'язку з цим, важливим принципом побудови інструментально-виконавського уроку має стати обов'язкове навчання студентів умінням та навичкам продуктивної організації самостійної домашньої роботи (постановка головних художніх та технічних задач, визначення оптимальних способів виконання роботи, розподіл часу на завдання тощо).

З цією метою в інструментально-виконавських класах потрібно проводити заняття-семінари, присвячені цій темі (наприклад, регулярно читати вихованцям лекції з методики організації самостійної інструментально-виконавської роботи). Більш ефективно та цілеспрямоване навчання навичкам

самостійної роботи викладач, зазвичай, здійснює в ході індивідуальних занять. Заняття в інструментальному класі, таким чином, набувають форми уроку-моделі самостійних занять. Структура та зміст такого уроку в ідеалі повинні бути адекватними побудові самостійної роботи студента, імітувати цю роботу в її «еталонному варіанті» [300, 72].

Способи організації самостійної роботи визначають рівнем професійного розвитку студента, мірою його навченості. Умовно можна виокремити чотири рівні оволодіння уміннями та навичками самостійної роботи, і, виходячи з цього, визначити чотири основних способи організації інструментально-виконавського уроку:

- викладач вчить студента грамотної постановки цілей і завдань роботи, умінню аналізувати навчальні ситуації, обирати методи і способи роботи, послідовно організовувати навчальний процес, підводити підсумки роботи;

- спільна робота викладача та студента за всіма вищезначеними видами діяльності (постановка цілей і завдань, вибір методів і прийомів тощо), організовується і спрямовується педагогом. У процесі цієї діяльності здійснюється спільне оцінювання результатів роботи;

- самостійні дії студента за всіма пунктами викладач лише контролює і корегує, а також слідкує за послідовністю операцій, пояснює принципи найбільш ефективного часового розподілу, навчає методам самоконтролю та самоаналізу. Студенти самостійно оцінюють результати роботи, а викладач дає власну оцінку їх діям;

- студент самостійно організовує домашні заняття, пояснюючи логіку своїх дій, дає оцінку виконаній роботі.

Отже, формувати уміння самостійної роботи потрібно послідовно, надаючи студентам все більшої самостійності в процесі її здійсненні. Доречно зазначити, що можливе одночасне підключення до таких занять елементів ігрової моделі навчання. Моделювання навчального процесу студентами розвине в них організаційні здібності, забезпечить особистісно-діяльнісний характер засвоєння знань та умінь, активізує і мобілізує в роботі. Смісл дій викладача в тому, щоб дати

імпульс вихованцям для подальшого саморуку в межах обраного фаху, розвинути потребу в креативних діях.

Отже, для ефективної організації занять в інструментально-виконавському класі необхідний пошук оптимальних принципів побудови інструментально-виконавського уроку, створення методологічної моделі, використання якої буде сприяти найефективнішому функціонуванню системи індивідуального навчання. Адже у сучасних умовах стає актуальним трактування уроку як складної конструкції, основні елементи якої перебувають у визначеному поєднанні – в залежності від контексту навчання та конкретних завдань, що виникають в процесі роботи з тим чи іншим студентом.

Доцільно зазначити, що до уроку в інструментально-виконавському класі необхідно підходити з змістової, структурної, методичної та психологічної позицій. У ході організації інструментально-виконавських занять особливу увагу слід приділяти раціональному розподілу змістових елементів уроку в межах заданої форми. Заняття в класі можуть охоплювати весь музичний матеріал, а можуть бути обмежені лише певною його частиною. У будь-якому випадку – об'єм роботи повинен відповідати можливостям студента.

Ефективність навчання в інструментально-виконавському класі суттєво підвищується при використанні педагогом поліморфної системи організації занять (з додатковим введенням взаємодоповнюючих форм навчання: колективної форми проведення занять – відкритого уроку або «майстер-класу»; позакласних заходів). Формуванню комплексного, синтезованого підходу до навчального процесу буде сприяти використання блочно-модульної системи організації інструментально-виконавського навчання, що дає можливість розглядати індивідуальні заняття не ізольовано, локально, а як послідовну роботу.

Співвідношення стратегічних і тактичних елементів навчання (довготермінове планування, з одного боку, і вирішення актуальних тактичних завдань, з іншого) має бути гнучким, лабільним, змінним, залишаючи місце для педагогічних імпровізацій, для корегування (у випадку

необхідності) спланованих педагогічних диспозицій. Концентрат знань, умінь та навичок, отриманий студентом у ході спілкування з педагогом, має бути освоєним та асимільованим ним в процесі самостійних занять. Створення узагальненої, динамічної системи класних і домашніх занять допоможе створити міцний нерозривний ланцюжок навчально-виховного інструментально-виконавського процесу.

2.4. Процесуально-функціональний аналіз підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності

Музично-виконавська діяльність майбутніх учителів музики має складну функціональну структуру, адже під функцією, у філософському аспекті, розуміють відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого. Загальноприйнятим у науковій літературі є визначення змістового наповнення поняття «функція» як якісної характеристики, що спрямована на забезпечення, підтримання і розвиток системи.

За ствердженням С.Гончаренка, основною функцією освіти є перетворення соціально-культурного досвіду в надбання підростаючого покоління [75, 485]. Доречно зазначити, що функції педагогічного процесу поділяються на:

- навчаючі, що реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей;
- виховуючі, котрі полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень в освітянських процесах;
- розвивальні, що являють собою розвиток і формування пізнавальних освітніх процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення, пізнавальної активності, інтересів, здібностей;
- соціалізуючі, які проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально сприйнятливої поведінки [75, 485].

Традиційно існують досить різні точки зору щодо змісту функцій освіти та їх систематизації. Так, відносно розвитку і соціального статусу особистості виділяють трансляційну, ціннісно-орієнтаційну, людинотворчу (гуманістичну) і

адаптаційну функції (В.Коган) [135]. З цих же позицій вчені виокремлюють соціально-професійну, технологічну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну і адаптивну функції. Відносно суспільства у цілому та його освітніх складових називають соціально, гуманістичну, народногосподарську, суспільно-політичну, ідеологічну, виховну, гуманістичну, функцію відтворення робочої сили, передачі знань, соціалізації, соціального просування (Е.Зеер) [99]. Виокремлюють також міграційну, демографічну, функцію розширеного відтворення інтелектуального потенціалу суспільства. Виділяється також специфіка функціональності вищої освіти у сукупності підготовки висококваліфікованих фахівців, руху до соціально однорідного суспільства, формування духовного потенціалу особистості (О.Олексюк) [243].

Як бачимо, дослідники розглядають функції освіти як рядоположені та рівнозначні. Проте, на наш погляд, неправомірно зводити складну систему функціонування освіти до простого переліку і фіксації складових. Вирішення проблеми можливе на шляху виокремлення основних інтегруючих функцій, що найбільше відповідає специфіці освіти і пов'язує інші функції в єдину систему. Функції освіти, як інструмент засвоєння і репродукування людського досвіду мають бути переосмислені з позиції сучасної освітньої парадигми.

Діяльність вчителя музики доцільно розглядати як багаторівневу, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Розглядаючи інструментально-виконавський процес підготовки майбутнього вчителя музики до виконання продуктивної діяльності як складову фахового мистецького навчання, нами визначено наступні функції цього процесу: *світоглядно-орієнтаційна, пізнавально-адаптивна, організаційно-комунікативна, компетентнісно-прогностична, ціннісно-суб'єктна, праксеологічна, творчо-перетворювальна*. Від взаємозв'язку вищеназваних функцій, на нашу думку, великою мірою залежить ефективність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, морально-психологічна атмосфера на фахових заняттях та результат художньо-творчої, музичної діяльності.

Світоглядно-орієнтаційна функція, яка є стрижнем освіти, що об'єднує у свідомості майбутнього вчителя музики знання про світ та самого себе, визначає пріоритет тих чи інших цінностей. Світогляд, як цілісне уявлення про природу, суспільство виявляється у системі цінностей ідеалів особистості, включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання тощо. Ця функція співвідноситься з поняттям духовності, що санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей. Тому необхідним є формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів музики. Адже музичне мистецтво акумулює у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, дозволяє виховати у майбутніх фахівців здатність керуватися ними на практиці. Світоглядно-орієнтаційна функція об'єднує художню картину світу та гуманістичну концепцію розвитку особистості.

У загальній системі світоглядної орієнтації особистості, яка поєднує емоційні та раціональні форми досягнення довколишньої дійсності, розрізняють світовідчуття, світосприйняття, світосприймання, світорозуміння. Характер чуттєво-емоційних та понятійних образів беруть участь у сприйнятті, осмисленні та переживанні. Залежно від того яке місце посідають ці образи в структурі суспільної свідомості людини, відокремлюють філософський, науковий, міфологічний, релігійний і художній світогляди. ІЗязюн наголошує на закономірності зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей [102, 83].

Світоглядно-орієнтаційна функція також сприяє забезпеченню власної орієнтувально-регулюючої основи мистецької освіти, що визначає методологічну спрямованість фахової діяльності студентів. Специфіка цієї функції полягає у контролі та оцінці особистістю результатів музично-педагогічної взаємодії між вчителем та учнями та її професійному становленні, що реалізується як оцінна діяльність

щодо відповідності запланованої моделі професійного саморозвитку та реальним результатам музично-педагогічної діяльності. Адже орієнтаційна спрямованість виявляє новий зміст складових готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності, сприяє спрямуванню їх свідомості на практичну діяльність. Ця функція сприяє також збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності. Світоглядно-орієнтаційна функція покликана створити умови для досягнення особистістю рівня культурного саморозвитку і самореалізації, що дозволить вибирати їй оптимальні стратегії особистісного і професійного шляху, що спрямовані на формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності.

Пізнавально-адаптивна функція є предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. У професійній підготовці вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання, які він передає учням. Це сприяє їх активізації, що дозволяє продемонструвати рівень розуміння навчального матеріалу. Такий рівень активізації навчального процесу допомагає функціонуванню, тренуванню, подальшому вдосконаленню механізмів пам'яті, мислення, мовлення, навичок спілкування, вмінь самопрезентації майбутнього вчителя музики. Особливим напрямом реалізації пізнавально-адаптивної функції доцільно вважати формування у студентів здатності виявлення причин власних вчинків, процесу їх реалізації і впливу на навколишнє середовище. Ця функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширенню їх художньо-асоціативного досвіду, що дозволяє швидше адаптуватися до змін у сучасній парадигмі освіти

Процес пізнання у філософському розумінні – це «процес творчої діяльності людини, що формує знання, на основі якої виникають цілі та мотиви практичних дій» [100, 268]. Отже, перед майбутнім вчителем музики постійно виникає необхідність засобами навіювання психологічно перенастроювати учнів на певні завдання, розвивати їх творчі можливості та виконувати різноманітні імпровізаційні завдання.

Від цього залежить і морально-психологічний клімат у творчому колективі та результат художньо-музичної діяльності.

Пізнавально-адаптивна функція полягає у реалізації впливу особистості на власні духовні сутнісні сили, психічні процеси та стани з метою їх оптимізації задля досягнення особистісно визначеної професійної мети. Пізнавально-адаптивна функція у фаховій діяльності майбутнього вчителя музики реалізується як процес перегляду та перетворення особистісної стратегії подальшого професійного розвитку в музично-педагогічній роботі мета якого – подолання дисонансу між наявними та очікуваними умовами та результатами діяльності.

На думку О.Рудницької, пізнавальна функція забезпечує введення студентів в основні положення теорії культури та її категоріального апарату, в проблеми морфології та історичної динаміки вітчизняної та світової культури, полікультурні виміри соціально-культурних традицій, норм, образів життєдіяльності та взаємозв'язків між ними, що загалом, спрямовано на формування їх професійної готовності до використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності [110, 96]. Отже, пізнавально-адаптивна функція полягає в успішному засвоєнні знань майбутніх учителів музики, що знаходить своє матеріальне відображення в їх навчальній діяльності з учнями.

У процесі інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики важливу роль відіграє *організаційно-комунікативна функція*. Оскільки людська життєдіяльність за своєю природою колективна, то процес творення і передачі культурно-освітніх цінностей передбачає взаємодію між його учасниками. Уміння оцінювати світ формується і реалізується у практичних зв'язках з іншими людьми, у людському спілкуванні. Останнє вимагає виокремлення комунікативної складової в діяльності майбутнього вчителя музики як системи норм, принципів, способів і форм людських взаємозв'язків. Історичний процес накопичення і трансляції соціально-ціннісного мистецького досвіду дозволяє орієнтувати майбутнього вчителя музики на принципову суб'єкту рівність взаємодії у проектованому ним педагогічному процесі.

Доцільно зазначити, що організаційно-комунікативна функція пов'язана з сугестивними здібностями майбутнього вчителя музики, з тим великим впливом, що він здійснює на учнів. У цьому процесі важливою є моральна культура вчителя, його вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики секретами творчої взаємодії з учнями. Це потребує від вчителя умінь залучити учнів до різноманітних видів мистецької інноваційної діяльності й кваліфікаційно організувати їх роботу в творчих навчальних колективах.

Характерною рисою професійної діяльності майбутнього вчителя музики є вміння створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння, враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості у студентів. Такі взаємовідносини та професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». Згідно з К.Роджерсом [302, 27], здатність до емпатії існує тільки при наявності комунікативності і конгруентності (здатність перебувати в контексті з власними почуттями і здатність щиро виражати їх). Вчений звертає увагу на роль власних відчуттів, на їхнє вираження в ході педагогічного процесу. Тобто, готовність до контактів передбачає також здатність розуміти сенс художньо-творчої та художньо-педагогічної діяльності. Особливо в ситуаціях міжособистісних конфліктів, що трапляються в педагогічному процесі.

Організаційно-комунікативна функція сприяє розвитку у майбутніх учителів музики умінь і навичок діалогічної взаємодії на основі толерантності та взаєморозуміння, забезпеченню процесів обміну мистецькими знаннями, соціальними цінностями, почуттями, переживаннями, настроями, задоволенню потреб у міжособистісному спілкуванні, що формує у майбутніх фахівців досвід інтерсуб'єктної взаємодії у педагогічному процесі на засадах рівності та взаємного порозуміння.

Доречно зазначити, що міжкультурна комунікація визначається як процес взаємодії між суб'єктами

соціокультурної діяльності з метою передачі, обміну або вироблення нової інформації завдяки прийнятим у даній науці знаковим системам [381, 194]. Отже, комунікація є базовим механізмом забезпечення формування соціальних зв'язків, управління спільною життєдіяльністю людей, накопичення і трансляції соціально-культурного та мистецького досвіду.

Відповідно, організаційно-комунікативна функція мистецької освіти майбутнього вчителя музики виявляє себе, з одного боку, у змістовному аспекті як опанування системною сукупністю різних історико-культурних феноменів організаційно-комунікаційних процесів, узагальнених норм і засобів комунікації. З іншого боку – у процесуально-динамічному аспекті організації педагогічної взаємодії між викладачем і студентом з приводу мистецьких смислів і цінностей як моделі міжкультурного спілкування. За таких умов спілкування набуває якості міжсуб'єктної взаємодії, учасники якої є принципово рівними, унікальними носіями активності, цілеспрямованості та вибірковості поведінки [137]. Так досягається максимальна спільність поглядів, почуттів і дій як необхідна умова продуктивності освітньої взаємодії.

Проведений аналіз дозволив засвідчити, що створення сприятливих умов для мистецького інноваційного навчання залежить від реалізації *компетентісно-прогностичної функції* мистецької освіти. На думку Г.Падалки, досягнути успіху в музично-педагогічній діяльності зможе лише той вчитель, який прагне постійного «пізнання світу і себе у ньому, розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості» [253, 33]. Адже основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н.Кузьміна, а саме: диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками); соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування); аутопсихологічний (знання

про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [159, 144].

Компетентнісно-прогностична функція мистецької освіти забезпечує розвиток професійно значимих особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя музики, що є системоутворюючим елементом компетентності, адже розвиток цих якостей виступає важливою умовою формування та становлення музично-педагогічної компетентності. При цьому доцільно зазначити, що компетентним вважають такого вчителя, який володіє компетенцією, тобто колом повноважень будь-якої освіти, чи колом дій, питань, які підлягають вирішенню [283, 277]. З цієї позиції професійно-значимі особистісні якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, «проходячи» через які зовнішні характеристики та вимоги діяльності перетворюються в педагогічну компетентність. Компетентна особистість, яка не володіє компетенціями не зможе, в повній мірі й в соціально-значущих аспектах, її реалізувати. На цій основі у фахівця можуть розвинути передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який руйнівню діє як на саму особистість, так і створює конфліктні ситуації в навчальній групі, педагогічному колективі тощо.

Значення компетентнісно-прогностичної функції зазначається тим, що компетентність як особлива якість вчителя визначається його включеністю до педагогічної діяльності та формується у процесі розвитку та саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. Компетентність означає інформованість педагога про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості педагогічної взаємодії; володіння технологією цієї діяльності; високий рівень розвитку індивідуально-психологічних якостей фахівця, котрі забезпечують усвідомлення вчителем важливості цього процесу; устремління до постійного вдосконалення комунікативної сторони педагогічної діяльності; орієнтацію на творчу особистість, як на основну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до нестандартного, креативного вирішення педагогічних завдань.

Реалізація компетентісно-прогностичної функції здійснюється на основі контролю динаміки змін учнів у процесі впровадження мистецьких інновацій, що дозволяє виявити і проаналізувати основні тенденції, екстраполювати отримані результати аналізу на наступний період. Завдяки цьому ця функція дозволяє динамізувати незалежне професійне мислення, здатність особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу. Компетентісно-прогностична функція забезпечує використання вчителем музики інтерактивних методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію та на ціннісне ставлення до музичного виконавства. Він характеризує готовність майбутнього вчителя музики до включення в активні форми музично-виконавської просвітницької діяльності. Особливістю діяльності вчителя музики є розвинуте уміння переконливо розкривати художній зміст твору, вміння адекватно себе представляти, спираючись на розвинуті індивідуально-типологічні особливості, компенсуючи існуючі недоліки.

Компетентісно-прогностична функція сприяє розвитку громадянської позиції майбутнього вчителя музики. А це, в свою чергу, дозволяє зміцнити нові способи мислення, загальнолюдські відносини і гуманістичні ідеали, норми демократичного життя у свідомості та поведінці підростаючого покоління. Адже сьогодні школі потрібен вчитель творчо працюючий, здатний використовувати не лише існуючі педагогічні технології, але і здійснювати інноваційні процеси, пов'язані з інтенсивним розвитком альтернативної та варіативної освіти. Компетентісно-прогностична функція дозволяє створити умови для побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця і включає моменти професійного цілеутворення та моделювання умов музично-педагогічної взаємодії та професійного саморозвитку як проявів випереджуючого психічного відображення.

Ціннісно-суб'єктна функція націлена на усталення аксіологічних засад продуктивного вирішення студентами смисложиттєвих проблем, вироблення критеріїв оцінки соціокультурних явищ, що спрямовуються на проектування

педагогічної діяльності по трансляції соціально значущих мистецьких цінностей у внутрішній світ учнів. Адже важливою функцією освіти є перетворення об'єктивно існуючого ціннісного досвіду людства у форму суб'єктності в процесі навчання і виховання. Ціннісно-суб'єктна функція освіти актуалізує процеси засвоєння людиною суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі в процесі активної перетворюючої діяльності. Ця функція педагогічної освіти дозволяє реалізувати «продуктивну» (на противагу «репродуктивній») орієнтацію особистості вчителя музики на відтворення мистецьких цінностей у цілому.

Реалізація ціннісно-суб'єктної функції сприяє визначенню особистісних критеріїв та норм музично-фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Ціннісно-суб'єктна функція дає змогу встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити результати в якісних та кількісних показниках. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутих результатів з поставленими завданнями, вносити необхідні корективи в педагогічний процес.

Досвід ціннісної діяльності у сфері музичного мистецтва, який, в концепції О.Олексюк та М.Ткач [243] подано у нерозривній взаємодії естетичних та моральних якостей, зазначає, що «основними складовими оцінної діяльності є смак та ідеал. Одночасно вони постають у ролі суб'єктивних критеріїв морально-естетичної оцінки та визначають досвід ціннісно-орієнтаційної діяльності особистості у сфері музичного мистецтва [243, 112]. Виявлена на рівні функціонування суб'єктність мистецької освіти реалізується в її меті.

Досліджуючи питання мистецьких функцій доцільно зазначити, що в узагальненому вигляді цю дефініцію можна інтерпретувати як забезпечення суб'єктом оптимального рівня збалансованості у взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів детермінації поведінки та успішного досягнення на цій основі особистісно значущої мети. Згідно концепцій вчених [9; 13; 17; 21; 38; 43; 64; 94; 96; 109; 158; 192; 210; 219; 245; 252; 258; 276;

310; 285], поряд з такими важливими освітянськими функціями як планувальна і прогностична, що включають моменти цілепокладання та моделювання як проявів випереджувального психічного відображення функція «суб'єктивного впливу», тобто впливу індивіда на власні психологічні процеси та стани з метою їх оптимізації (регуляції рівня інтелектуальної активності, інтенсивності емоційних реакцій, способів та форм їх вираження, рівня довільності психічних процесів та станів тощо), забезпечує процес творення індивідом себе як особистості, що передбачає також контроль та оцінку власної поведінки.

Ціннісно-суб'єктна функція мистецької освіти пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, що сприяє продуктивному вирішенню студентами смисложиттєвих проблем та основних завдань мистецького навчання. Детальний процес аналізу мистецької навчально-виховної діяльності дозволяє майбутньому вчителю музики виявляти в ньому як позитивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями й завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи у педагогічний процес. Загалом, вищезазначена функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду.

Праксеологічна функція мистецької освіти забезпечує освоєння основних історичних форм і методів мистецької діяльності людства, орієнтацію в основних її параметрах, технологіях проектування музично-просвітницької і культурно-масової роботи, що спрямоване на формування досвіду педагогічної практики мистецької роботи в освітніх навчальних закладах. Адже сучасна праксеологія – це насамперед аналітичні дослідження організованої діяльності (її структур, результатів (успіху й неуспіху) тощо). Розглядаючи питання про предмет праксеології, підкреслимо, що саме за допомогою її понять, принципів і законів, спираючись також на весь арсенал засобів, ідей і методів, розвинених в інших науках, відповідним чином систематизованих, узагальнених і переосмислених в межах праксеологічного підходу, можна отримати вичерпну картину

сценаріїв розвитку суспільства. Тому в сучасній праксеології предметом стають стани, закони і принципи ефективності або неефективності дій систем.

Основу педагогічної праксеології у професійній підготовці учителів складають певні логічні вимоги до організації дій у межах педагогічного процесу, що задані професійною установкою. Виконуючи функцію методологічного орієнтиру, педагогічна праксеологія допомагає спеціалісту вийти на новий рівень здійснення професійної діяльності за рахунок включення його до інакшого типу відношень. Як зауважують І.Колесникова та Є.Титова [139], «праксеологічні відношення людини з дійсністю завжди є конструктивними. Вони передбачають створення об'єктів у ідеальній або матеріально-зразковій формі на основі принципу доцільності та успішності. Педагогічна праксеологія розкриває не лише оптимальний образ дії, але необхідний образ думок про дію. Ця наука розповідає не лише про те, що і як робити педагогу, але і про те, як раціонально мислити, щоб добре робити» [139, 12].

Праксеологічна функція базується на методологічній парадигмі оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає загальну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання (гносеологічний аспект), зміни освітнього середовища (процесуальний аспект), досягнення якості продукту (результативний аспект). Оптимізація професійної підготовки фахівців та її організація на основі праксеологічної функції передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, яка змінює механізми ресурсного забезпечення даного виду діяльності та передбачає нову якість, що отримується у результаті освітнього процесу продукту. Сутність цієї функції полягає у підході до організації професійної підготовки майбутніх учителів музики, що полягає у пошуку, відборі та впровадженні у освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її здійснення ефективної, технологічної, інноваційної діяльності.

Творчо-перетворювальна функція, за О.Рудницькою, вносить елементи нових знань або способів дій у вихідні умови

[310, 97]. Ця функція проявляється не лише у конкретних результатах, але і в розвитку загальної пошукової спрямованості особистості. На відміну від інших функцій, які реалізуються у рамках заданих ситуацій, творчо-перетворювальна функція завжди пов'язана з виходом за ці межі й визначається непередбаченістю дій та проявом рис самовираження. Найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих та малих, частих та рідших) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у студентів позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Лише за таких умов виникає повторне бажання творити. Л.Виготський писав, що жодна форма поведінки не є такою міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Тому, якщо необхідно викликати у студента потрібні форми поведінки, треба завжди піклуватись про те, щоб ці реакції лишили емоційний відбиток. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живий біль, як живе почуття, і в цьому випадку апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим тонким знаряддям, з допомогою якого легше впливати на поведінку. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми нашої поведінки і на всі моменти виховного процесу [65, 141].

Творчо-перетворювальна функція, що віддзеркалює загальну спрямованість інструментальної підготовки студентів у музично-педагогічному процесі сприяє пошуку нових, нестандартних рішень, що забезпечують вихід за межі наявного досвіду, творчу самореалізацію в музично-педагогічній взаємодії. Доцільно зазначити, що неадекватність типових прийомів педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей студента, що розвиваються у творчому навчальному процесі. Креативна функція у цьому аспекті набуває вагомого значення, виражає здатність до трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації.

Сутність творчо-перетворювальної функції проявляється в креативному застосуванні цінних інноваційних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Особливості реалізації творчої функції полягають у критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Ця функція дозволяє стимулювати активність майбутнього вчителя музики, планувати способи створення його особистісно-розвивального середовища. Перетворювальна частина цієї функції забезпечує розвиток здатності студентів до переосмислення, реорганізації та застосування одержаних знань у ході виконання різноманітних завдань [310, 97].

З цієї позиції доречно зазначити, що покликанням вчителя є виступати однією із центральних фігур, від якої залежить успіх духовного відродження суспільства. Забезпечення готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності в школі як стану адаптації до неї – перетворюється в один із шляхів оновлення навчально-виховного процесу у ВНЗ. Сучасною психолого-педагогічною наукою доведено, що оволодіння педагогічною майстерністю можливо лише на особистісному рівні (В.Кан-Калик, Н.Нікондров, М.Поташнік та ін.). Діяльність учителів-новаторів, майстрів педагогічної праці (Ш.Амонашвілі, А.Белкіна, І.Богданової, Е.Ільїна, Л.Кондрацької, Л.Ліхницької, А.Макаренка, Б.Неменського, Г.Селевко, В.Сухомлинського, В.Шаталова та ін.) [10; 38; 104; 106; 146; 190; 198; 317 350] переконує в тому, що творча особистість виявляється в гармонії її професійної та духовної культури. Тому педагогічний багаж знань, умінь та навичок повинен набуватися на особистісному рівні в процесі навчально-професійної діяльності як провідної у студентському віці при наявності творчої активності кожного майбутнього фахівця.

Творчо-перетворювальна функція пов'язана з розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів музики, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють розвитку емпатійності, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів, потреб виявлення у музиці засобу ефективного спілкування,

становлення індивідуального стилю фахової діяльності. Здатність до творчого співпереживання проявляється у тому, що педагог під час підготовки до занять ніби стає у позицію студента та відбирає те, що йому цікаво та доступно, тим самим вчитель передбачає труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить сам той шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати студентові. Більше того, побачивши, як старанно працює педагог, як співпереживає, студент сам починає переживати ті самі почуття. Йому хочеться зрозуміти, осмислити, створити невідоме раніше. Уміння педагога створювати проблемні ситуації сприяють тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми конструюють нові шляхи, тобто педагог залучає їх до активної творчої діяльності. Активізуючи уяву студентів, педагог збуджує їхню фантазію, створюючи тим самим активний психічний процес створення уявлень, уявних ситуацій, конструкцій та образів, які ніколи не сприймалися в цілому студентом насправді [136, 197].

Реалізація творчо-перетворювальної функції сприяє розумінню майбутнім вчителем музики природи музичного мистецтва, що сприяє розвитку його здатності співпереживати, оцінювати під час роботи з учнями художній зміст музики. Диференціація переживань у сфері мистецтва розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художній твір – стан, настрої, емоції, почуття. Стан і настрої – найпростіші форми переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. А емоції та почуття, як психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Емоційні та почуттєві форми виникають як осмислене ставлення до джерела художньої інформації. За В.Шульгіною, пережити почуття – означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести ці почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів [403, 93].

Отже, реалізація зазначених функцій, а саме: світоглядно-орієнтаційної, пізнавально-адаптивної, організаційно-комунікативної, компетентісно-прогностичної, ціннісно-суб'єктної, праксеологічної та творчо-перетворювальної в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики до впровадження мистецьких інновацій уможливується шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У процесі цілеспрямованого навчання із застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій. Саме вищезазначені функції мають забезпечити ефективність формування готовності майбутнього вчителя музики до запровадження мистецьких інновацій в умовах загальноосвітньої школи.

У висновках до другого розділу доцільно зазначити, що аналіз сучасного стану розвитку мистецької освіти дозволив нам обґрунтувати систему педагогічних принципів, що зможе забезпечити зміст ефективної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі гуманізації та гуманітаризації мистецького навчання, особистісного підходу до організації навчального процесу, культуровідповідності як необхідної ознаки мистецької освіти, інтеграції, що спрямована на забезпечення фахової цілісності музичного навчання, усвідомлення і засвоєння особливостей художньо-музичної мови як сукупності виражальних засобів і прийомів створення художнього образу музичного твору. Враховуючи основні чинники, що спонукають мистецьку освіту реалізувати визначені нами принципи та проектуючи пріоритетні напрями інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, серед провідних доцільно виокремити наступні принципи: гуманізації мистецької освіти; індивідуалізації інструментально-виконавської підготовки; культуровідповідності мистецького навчання; інтеграції фахових знань; усвідомлення специфіки художньо-музичної мови. Ці принципи необхідно застосовувати не ізольовано, не позачергово, а комплексно. Обов'язкове і повне їх втілення сприяє підвищенню ефективності результатів якості освіти.

У розділі визначено концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, у якому означений феномен розглядається як багатоаспектний процес, спрямований на підготовку вчителя музики, здатного до ефективного виконання мистецько-педагогічної діяльності. Інструментально-виконавська підготовленість майбутніх учителів музики має здійснюватись через педагогічну підтримку їх індивідуальної суб'єктності. До уваги беруться особистісні характеристики (мотиваційна, ціннісно-інтелектуальна, емоційно-вольова, діяльнісно-поведінкова сфери), музично-фахова зорієнтованість та ступінь сформованості музичної і педагогічної компетентності студентів.

Музично-педагогічний процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність вчителя й учнів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Нова інтерпретація методичної спрямованості навчально-виховного процесу відрізняється акцентуванням спільної діяльності вчителя і учнів, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин. Методи мистецького навчання і розвитку особистості у розділі класифікуються за різними ознаками.

Проведене теоретичне дослідження дозволило дійти висновку, що в музичній педагогіці не існує єдиного, оптимального для всіх студентів способу організації інструментально-виконавських занять. Кожен урок має індивідуальний диференційований підхід до своєї побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей студента.

Діяльність вчителя музики розглянуто як багаторівневу, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Розглядаючи інструментально-виконавський процес підготовки майбутнього вчителя музики до виконання продуктивної діяльності як складову фахового мистецького навчання, нами визначено наступні функції цього процесу: світоглядно-орієнтаційна, пізнавально-адаптивна, організаційно-комунікативна, компетентісно-прогностична, ціннісно-

суб'єктна, праксеологічна, творчо-перетворювальна. Від взаємозв'язку вищезазначених функцій, на наш погляд, великою мірою залежить ефективність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, морально-психологічна атмосфера на фахових заняттях та результат художньо-творчої, музичної діяльності.

Отже, проведений аналіз дозволив зафіксувати, що готовність майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності відповідно до сучасних вимог ще недостатньо досліджена. Це пояснюється багатьма факторами, серед яких заслуговують на особливу увагу певні протиріччя, які вимагають найскорішого розв'язання: з одного боку державні вимоги та потреби суспільства щодо підвищення якості підготовки майбутніх педагогічних працівників, забезпечення їх науковими методами опанування знань, навичками постійної самоосвіти, з іншого – незадовільний стан розробки методик викладання і опанування музично-педагогічних інновацій, які майже не використовуються у педагогічній практиці ВНЗ; у зміст навчальних педагогічних курсів студентів-музикантів недостатньо вводиться ознайомлення з новою галузю педагогіки – педагогічною інноватикою та методиками розвитку в студентів потреби у самовдосконаленні; недостатньо активізується бажання майбутніх учителів відшукувати нові, оригінальні шляхи заохочення школярів до музичного мистецтва й творчого розв'язання навчальних завдань.

РОЗДІЛ ІІІ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Модель інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в системі неперервної освіти

З метою обґрунтування концептуальної моделі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в системі неперервної освіти у дослідженні використано метод моделювання. Модель у методології науки – це аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, яка слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення його і управління ним. Моделі дають змогу презентувати інноваційний підхід не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від постановки мети до отримання кінцевого результату. Адже модель у сфері освіти – це сформовані за допомогою знакових систем «мислитель та аналог (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти» [75, 290]. За С.Гончаренком, моделі поділяються на три види, а саме:

- описові, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики;
- функціональні, що відображають освіту в системі її зв'язків з соціальним середовищем;
- прогностичні, які дають теоретично аргументовану картину майбутнього стану освітньої практики.

Доречно зазначити, що одним із ефективних методів пізнання і трансформації традиційної освітньої парадигми у інноваційну є моделювання. Адже моделювання є одним з методів пізнання і перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, чим обумовив створення новітніх типів моделей, які розвивають нові функції самого методу. Адже модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [75, 290]. Процедура моделювання включає декілька етапів: актуалізацію знань, які вже нагромаджені, про об'єкт дослідження і вибір з числа існуючих моделей тієї, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта. На наступному етапі здійснюється безпосереднє дослідження моделі, але завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт [43, 25].

Аналіз наукових джерел свідчать про значний інтерес дослідників до моделювання. В інформаційному фонді виділяємо публікації, що стосуються як основ моделювання (С.Гончаренко, В.Штофф), так і моделювання певних аспектів багатомірної педагогічної реальності (А.Бондаренко, В.Віненко, Л.Капченко, А.Кочергін, Є.Лодатко). Доречно відзначити ґрунтовний цілісний аналіз застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, зроблений О.Пехотою [268]. Важливе значення для моделювання у сфері освіти з позиції розвитку інноваційних тенденцій мають дослідження українських і зарубіжних учених, зокрема: Ш.Амонашвілі, І.Аносова, В.Беспалько, Л.Ващенко, А.Вербицького, Л.Даниленко, І.Дичківської, І.Зимньої, Г.Ксьонзової, Є.Лодатко, В.Лозової, А.Маркової, І.Морозової, О.Овчарук, І.Підласого, О.Пометун, М.Савчин, О.Субетто, А.Хуторського та ін. [10; 17; 32; 57; 81; 86; 106; 155; 191; 192; 206; 270; 313; 335; 387].

Незважаючи на всебічний аналіз означеного феномену, доцільно зазначити, що наукові узагальнення можливостей використання методу моделювання в інноваційній освіті не вичерпують його потенціалу як методологічного ресурсу, оскільки обмежуються переважно інституційними або предметними його можливостями. З цієї позиції є вкрай

необхідним з'ясування специфіки моделювання як методу осмислення цілісності, багатовимірності й комплексності інноваційного підходу й розробки відповідних аналогів для його реалізації у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, унаочнення процесів адаптації змісту вітчизняної мистецької освіти до міжнародних вимог.

На думку Б.Гершунського, модель фахівця повинна бути «прогностичною, спадкоємно зв'язаною (як по вертикалі, так і по горизонталі) з суміжними освітніми ланками та з зовнішнім соціально-економічним середовищем. Вона повинна бути дуже чутливою до змін у цьому середовищі та вчасно, з необхідними правками, відзиватися на ці зміни» [70, 227]. Вчений зазначає, що фактично у моделі фахівця повинна бути відкрита основна мета освіти, й що цей документ є також відкритим, досить стабільним та разом з цим – динамічним.

Розробка методології побудови моделей, методики та техніки їх формування перебувають в колі наукових інтересів багатьох дослідників сучасності. Накопичено значний матеріал, що відображає різні підходи до її вираження. У поняття «модель підготовки фахівця» дослідники вкладають різний зміст. Учені (В.Бондар, О.Пехота, І.Хейстер) під моделлю підготовки фахівця розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ спеціаліста певного профілю. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як «відтворення характеристики певного об'єкта... на іншому об'єкті, що спеціально створений для його вивчення». На думку І.Сігова, «модель підготовки спеціаліста можна трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути на певний період часу, виражений певною документацією» [323, 69].

По-різному це поняття розглядають Г.Балл, В.Беспалько, П.Воловик, Б.Гершунський, В.Дьяченко і Л.Кандибович. На їх думку, модель підготовки фахівця – це зміст навчальних планів, програм та інших документів, якими регламентується процес підготовки у вищій школі. Модель підготовки фахівця у найбільш загальному вигляді являє собою схематичне вираження обсягу та структури соціальних, спеціально-професійних, організаційно-управлінських, педагогічних,

морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для трудової діяльності. Прихильники такої концепції вважають, що чинні навчальні програми та система виховання і є моделлю підготовки фахівця. Однак, зауважують вони, ці існуючі моделі потребують доопрацювання.

В.Кушнір виділяє такі основні компоненти професійної підготовки педагога, як предметний, методичний, практичний і методологічний [164, 148]. Розроблена вченим модель підготовки фахівця освітньої сфери складається з трьох елементів: інтеграція цінностей; інтеграція систем освіти і систем організації у галузі соціальної роботи; інтеграція у галузі кваліметрії (як проведення діагностичних досліджень і корекція їх результатів).

Обґрунтування моделі підготовки фахівця здійснюється з урахуванням різних ідей щодо здійснення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя. Тому її реалізація має багато модифікацій залежно від того, які ідеї вдосконалення навчально-виховного процесу взяті дослідниками за основу. У дослідженнях І.Зязюна, Н.Ничкало, С.Сисоєвої [100; 101; 102; 237; 324; 325; 326;327] розкриті підходи до побудови моделі підготовки фахівця конкретної галузі.

У дослідженні ми дотримувалися висновку Н.Ничкало про те, що в моделюванні системи доцільно виходити з того, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем. Підсистема, як правило, виступає елементом системи більш високого рівня. Тому для визначення мети і завдань її функціонування необхідно враховувати завдання, поставлені перед системою більш високого порядку [237, 41].

Загальнонаукові поняття «модель» і «моделювання» є важливими і водночас – це складний інструментарій педагогічної науки. По-перше, ці поняття потрапили в означену сферу з інших галузей знань; по-друге, як зазначає Є.Лодатко, вони мають «особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчатості педагогічних понять» [191, 47]. Моделювання у навчання як психолого-педагогічна проблема має два аспекти:

- як зміст, який повинен бути засвоєний учнями у процесі навчання та як спосіб пізнання, яким вони повинні оволодіти;

- як одна з основних навчальних дій, яка є складовим елементом навчальної діяльності [75, 291].

Перший аспект моделювання в інноваційному навчанні означає психолого-педагогічне обґрунтування необхідності включення в зміст освіти понять моделі й моделювання. Другий аспект полягає в дослідженні місця і форм використання моделювання як вищої й особливої форми наочності для виявлення і фіксації істотних особливостей і відношень явищ, які вивчаються, а також у формуванні в учнів умінь використовувати моделювання для побудови і фіксації загальних систем і операцій, які вони повинні виконати у процесі вивчення складних абстрактних понять.

Як свідчать результати термінологічного аналізу означеного феномену, поняття «модель» розуміють у широкому значенні як систему, що мисленнево уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У вузькому значенні цей феномен означає:

- зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, що дозволяє легше його зрозуміти;

- спрощені теорії, що дозволяють вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві;

- схеми, графіки будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна [191].

Отже, можемо стверджувати, що незважаючи на незначні відмінності даних визначень, вони акцентують інформаційну сутність моделі, засвідчуючи її багатогранність і широкий спектр застосування. Окрім того, вони передають складну природу моделювання, що полягає в дослідженні об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей як гіпотетичних систем, що розділені «на якісно різні елементи, зв'язані воедино» [43, 123].

Визначальним принципом моделювання є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю і модельованим об'єктом. До основних методологічних

принципів педагогічного моделювання вчені (В.Бондар, Л.Капченко, Н.Клокар, О.Козирєва, Є.Лодатко, О.Рогова та ін.) відносять такі: принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті; ієрархічної взаємообумовленості й узгодженості; реальності виконання; конкретності; передбачуваності; зворотного зв'язку стосовно стану досягнутого результату; функціонально-логічної структуризації; системності; суперечливості (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта); наочності; визначеності; об'єктивності; концептуальної єдності аксіоматичного і змістовно-екзистенціального аспектів; інформаційної достатності [45, 221].

Вищеозначене дає підставу для трактування моделювання реалізації інноваційних процесів у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики як дослідження алгоритму зміни чинної педагогічної реальності завдяки встановленню чітких зв'язків між сутнісними (понятійними, концептуальними, процесуальними) характеристиками педагогічних інновацій, окремими аспектами навчально-виховного процесу й особливостями інструментально-виконавської діяльності на різних рівнях освітнього простору.

Важливу роль у моделюванні відіграє фактор класифікації інформаційних моделей. Синтезуючи їх різні ознаки, виявлені в наукових джерелах конкретизуємо тип моделі реалізації педагогічних інновацій у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики:

- за *рівнем* формалізації представлення інформації – як *концептуальна*, що втілює загальновідомі й нові концепції, виявлені у процесі педагогічного дослідження; формує змістове наповнення і встановлює причинно-наслідкові зв'язки у межах системи, визначеної метою; формалізує ідеальний алгоритм реалізації інноваційного підходу як об'єкту моделювання, який відображає авторське бачення проблеми;

- за *орієнтованістю* на відтворення певних аспектів реалізації педагогічних інновацій, а саме: *процесуальна*, котра передбачає з'ясування основних етапів реалізації інноваційного підходу у фаховій підготовці, їх змістового наповнення, методичного забезпечення, пріоритетних форм навчання,

характеристику педагогічних стосунків і способів взаємодії викладача зі студентами; *функціональна*, що акцентує особливості функціонування інноваційної парадигми як цілісної системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем; передбачає опис можливих напрямків педагогічного впливу для досягнення бажаної мети; *структурована*, яка дозволяє виокремити компоненти інноваційного підходу, елементи рамки кваліфікацій освіти, підсистеми навчального процесу, взаємозв'язки між ними;

- за *цілями і завданнями* моделювання – *deskриптивна*, яка ґрунтується на аналізі й описі процесуальних характеристик реалізації інноваційного підходу, зафіксованих у максимально доступному нам колі освітніх і професійних систем, що пояснює можливості транспонування західних зразків у площину вітчизняної мистецької освіти; *прогностична*, яка дозволяє описати майбутній результат, що є наслідком відповідно спланованого педагогічного впливу;

- за *місцем* у структурі наукового пізнання – *епстеміологічна*, що включає не лише відомі параметри, а й ті ознаки, відношення, функції, обмеження, закономірності, вектори змін, які необхідно дослідити;

- за *способом зв'язку* між представленими даними – *мережево-ієрархічна*, що дозволяє організовувати отриманні дані у вигляді підпорядкованих структур і реалізувати логічні зв'язки «ціле – частина», водночас уможлиблюючи формування складних структур із взаємодіючих підсистем та одиничних об'єктів різних рівнів завдяки їх частковим зв'язкам;

- за чинником *часу* – *динамічна*, що відображає зміни, які відбуваються внаслідок впровадження інноваційних процесів в освітньому просторі.

Використання для побудови концептуальної моделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики за рівнем градації декларує наявність різних структурних інноваційних парадигм. Так, за складною структурою побудовою концептуальної моделі К.Завалко, у процесі формування необхідних якостей майбутніх учителів музики, оволодіння ними інноваційними знаннями, способами та методами й окремими видами діяльності

виокремлює чотири підструктури: мікро-, мезо-, макро- і мегапостори [95, 122].

Побудова концептуальної моделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики базується на виокремленні макромоделі, що акцентує перехід до педагогічних інновацій як вимогу інтеграції України у світове співтовариство та відображає складну систему суспільних відносин, пов'язаних із цим переходом. Це дозволяє окреслити систему педагогічних факторів, що мають забезпечити становлення спеціально організованого педагогічного середовища в умовах ВНЗ; передбачає інтеграцію творчих зусиль усіх суб'єктів освітньої сфери; враховує інгібітори й фасилітатори інноваційного процесу, що відображають три часових модули: минулого (нагромаджений педагогічний досвід), теперішнього (імперативи сучасної інформаційної й освітньої політики, позитивні зразки освітньої діяльності в нових реаліях) та майбутнього (інструментально-виконавські компетенції майбутнього вчителя музики, які сприятимуть його ефективній життєдіяльності та професійному самоствердженню).

Опис макромоделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики потребує деталізації її підсистем, а саме *цільового, методологічного, навчально-розвивального, опорно-стратегічного та експертно-оцінного блоків*. Адже найбільш містким є поняття концептуальної моделі, в якій фіксуються зміст музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що структуровано в окремі блоки, котрі мають складну психолого-педагогічну структуру, яка складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів.

Цільовий блок акцентує необхідність підпорядкування навчального процесу досягненню освітнього результату, сформульованого в термінах ключових і предметних компетенцій, які повинні забезпечити конкурентоспроможність вчителя-випускника на вітчизняному й міжнародному ринках праці. Мета цієї роботи зумовлена становленням інформаційного суспільства в Україні та викликами,

пов'язаними зі створенням документно-інформаційної інфраструктури та її ефективним управлінням.

Методологічний блок інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики закладає теоретико-методологічне підґрунтя для впровадження педагогічних інновацій, оскільки експлікує передусім його сутність.

Враховуючи принципи (гуманізації мистецької освіти; індивідуалізації інструментально-виконавської підготовки; культуровідповідності мистецького навчання; інтеграції фахових знань) та функції інструментально-виконавського процесу підготовки майбутнього вчителя музики до виконання продуктивної діяльності як складової фахового мистецького навчання (світоглядно-орієнтаційна, пізнавально-адаптивна, організаційно-комунікативна, компетентнісно-прогностична, ціннісно-суб'єктна, праксеологічна, творчо-перетворювальна) можна дійти висновку, що вони підтверджують *комплексний характер педагогічних інновацій* та інтегрування елементів різних наукових підходів (системно-цілісного, аксіологічного, особистісного, квазідецентричного, технологічного, креативно-діяльнісного, акмеологічного), які, реалізуючись у різних площинах, сприяють формуванню нового якісного градуйованого утворення – інноваційної діяльності високого запланованого рівня, визначеного системою оцінювання освітніх результатів, що ґрунтується на ізоморфізмі з числовою множиною.

Методологічне підґрунтя для кореляції рівнів і підрівнів інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, часових граней їх формування, різновидів, рівнів і підрівнів освітніх кваліфікацій та етапів їх реалізації у ВНЗ узагальнене нами за сіма етапами, а саме:

I – *професійно-орієнтаційний*: спрямований на формування професійної самоідентифікації абітурієнтів;

II – *ознайомчий* (перший семестр): кваліфікується як адаптаційно-підготовчий, експонуально-інформативний, цілепокладальний, діагностико-цільовий, мотиваційно-коректувальний, мета якого – забезпечення послідовного

переходу від шкільного навчання до професійної підготовки у ВНЗ;

III – *спрямувально-визначальний* (другий семестр), його мета – корекція програми професійної самоіндефікації: утвердження студента у правильності професійного вибору; розроблення банку курсів навчання, виявлення та поєднання потенціалу всіх навчальних дисциплін для формування ключових компетенцій, створення профільних моделей, вибір адекватних форм і методів побудови навчальних траєкторій студентів;

IV – *модифікаційний* (третій – четвертий семестри) мета котрого – розширення корпусу інструментально-виконавських, загальномузичних знань, умінь й навичок та їх активне використання для формування ключових, загальнофахових, і спеціальнофахових компетенцій, що корелюють із репродуктивно-аналітичним рівнем компетентності, характерним для завершення короткого циклу підготовки. Основними завданнями викладача на цьому етапі є: коректування змісту професійної підготовки; підвищення інноваційного потенціалу навчальної програми; урізноманітнення форм і методів навчання; залучення зовнішніх інформаційних ресурсів, інтенсифікація міжпредметних зв'язків; забезпечення багатоканальної взаємодії всіх суб'єктів освітнього простору ВНЗ;

VI – *оптимізуючий* (5-6 семестри), його мета – розширення професійної бази студентів, формування фахових умінь та навичок, професійної свідомості, становлення нових прогресивних ціннісних орієнтацій;

VII – *аналітико-продуктивний* (7-8 семестри), мета якого – досягнення інструментально-виконавського аналітико-продуктивного рівня цього виду діяльності;

VIII – *аналітико-креативний* (9-10 семестри): розроблення студентами власних програм освоєння інструментальних творів. На цьому етапі майбутній вчитель музики має змогу виявити власний творчий потенціал, спрямувати зусилля на особистісний та професійний саморозвиток, на продуктивну самостійну роботу;

IX – експертно-науковий, що дозволяє майбутнім фахівцям розкрити свій теоретико-методичний потенціал (магістратура, аспірантура тощо).

Наступним блоком макромоделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *навчально-розвивальний блок*, що актуалізує чотири складові педагогічного арсеналу фахової підготовки студентів: форми і види організації навчального процесу, форми навчальної діяльності студентів, методи організації навчальної роботи студентів, навчальні засоби, тощо.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», основними формами організації навчального процесу є навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи, а основними видами навчальних занять – лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. У зв'язку з цим, нами розглядається поняття «форма навчальної діяльності студентів» як обмежена в часі й просторі взаємозумовлена діяльність викладача і студента, що дозволяє виокремити фронтальні, індивідуальні, групові, індивідуально-групові, парні форми навчальної діяльності.

До навчальних засобів, що забезпечують належну фахову підготовку майбутнього вчителя музики, належать:

- традиційні друковані навчальні матеріали: підручники, посібники, словники, практикуми, навчально-репертуарні збірники;

- навчально-методичні комплекси: модульні програми; методичні вказівки; тести; технологічні карти дисциплін; таблиці; роздатковий матеріал; опитувальники; в) навчальні відеофільми, аудіо матеріали;

- електронні навчальні матеріали: мультимедійні підручники, диски, універсальні енциклопедії, презентації, ресурси Інтернету;

- традиційні ЗМІ: телепрограми, періодичні видання (газети, журнали, збірники наукових праць, тощо);

- документи різних типів;

- обладнання, музичні інструменти, комп'ютери, мережеві системи, програмне забезпечення, аудіоапаратура, відеоапаратура, мультимедійний проектор, діапроектор.

У сучасній дидактиці описано різні класифікації методів організації навчальної діяльності студентів. У зв'язку з цим, нами згруповані методи, які вважаємо найбільш оптимальними для формування певних елементів ключових і предметних компетенцій, а саме:

- системи знань: пояснення, конспектування першоджерел, письмова репродукція матеріалу; стандартизований тест; укладання глосарію; взаємне навчання; підготовка реферату; презентація; словесна битва; кросворд; брейн-ринг;

- навичок критичного мислення: написання есе з використанням різних форматів рефлексивної оцінки й аргументування; аналіз кейсів; рецензія статті; критичний огляд першоджерел; інформаційно-аргументативна презентація; проблемне, інтерактивне, проектне навчання;

- умінь й навичок вирішення проблем (визначення проблеми, збір, аналіз та інтерпретація даних, обґрунтування алгоритму вирішення проблеми, оцінка альтернатив): аналіз кейсів; драматизація; моделювання ситуацій; круглі столи; рольова гра; мозкові атаки; експериментальне навчання;

- квазі- професійних інформаційно-комунікаційних дій: тематичний пошук; семіотична трансформація; анотування; дизайн; розроблення мультимедійного супроводу до презентації, лекції; створення бази даних; розроблення контенту для сайту;

- участь у конференції, тематичні дискусії, диспуті, обговоренні фрагментів кіно-, відеофільмів, телепередач; доповіді-презентації; підготовка і проведення тематичного заходу;

- навичок інтеракції, раціональної організації праці, саморозвитку: укладання портфолію; ведення щоденників-організаторів часу; само оцінювання; взаємне оцінювання; взаємонавчання; груповий проект; парна презентація тощо.

Підсистема *опорно-стратегічного блоку* відображає зміст інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, вимоги до фахівця, рівня його компетентності. У процесі побудови моделей вищих рівнів професійно-педагогічної діяльності, доцільно виходити з професіографічних моделей особистості майбутнього вчителя музики, де вибір

основних професійно значимих якостей здійснюється на основі вимог, котрі висуває педагогічна професія. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі ґрунтуються на виборі професійно важливих якостей та властивостей, виходячи із загальнопсихологічних уявлень про особистість та її багатофакторну структуру.

За умови професіографічного способу побудови моделі фахівця, психолого-педагогічна готовність виступає як комплекс фенотипних якостей, котрі доступні зовнішньому спостереженню та виділенню експертним шляхом. З цієї позиції психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя музики до здійснення інноваційної діяльності виступає як сформована у процесі навчання та отримання досвіду роботи цілісна структура різноманітних генотипних якостей особистості студента, специфічність якої і визначає успішність людини у професійній діяльності. Ступінь їхньої відповідності до вимог педагогічної діяльності обумовлює її продуктивність та успішність.

Досліджуючи типові моделі поведінки учителів, А.Бондаренко зазначила, що фахівець повинен володіти сутнісними професійними знаннями, орієнтуватися в інваріантних характеристиках відповідних явищ, вміти виявляти і перетворювати їх у кожному конкретному випадку та передбачати і прогнозувати глибинні зміни завдань та засобів їх вирішення [45].

Концептуальна модель повинна враховувати ряд аспектів, починаючи з соціально-політичних і закінчуючи, природно фаховими, але, при цьому стрижневим аспектом є психолого-педагогічний, бо саме він відкриває можливість підготувати фахівця відповідного профілю, дати характеристику образу мислення конкретної людини, індивідуально-психологічного складу особистості майбутнього вчителя.

Суттєвою особливістю концептуальної моделі є відображення можливості неперервної освіти, акмеологічного спрямування фахової підготовки майбутнього вчителя музики у функціональній площині: кожний рівень (підрівень) освіти засвідчується присвоєнням відповідної кваліфікації, підтверджується документом про вищу освіту, в якому

враховуються результати навчання, отримані у межах різних навчальних програм і в різних навчальних середовищах.

У концептуальній моделі повинні бути враховані всі основні аспекти навчального процесу, а саме: зміст освіти, управлінські, інформаційно-методичні, навчально-технологічні, оцінювальні, й рефлексивні аспекти діяльності викладача та навчальну діяльність студента. Важливим елементом моделі є готовність викладача до реалізації педагогічних інновацій на рівні навчальної дисципліни. Зауважимо, що функції викладача в інноваційній парадигмі освіти значно відрізняються: із транслятора інформації він перетворюється в наставника, менеджера-організатора процесу самонавчання, консультанта, навігатора у потоках інформації, дослідника, агента формування ціннісних орієнтацій студента, тощо.

Особливістю реалізації педагогічних інновацій є модульний формат освітньо-професійної програми, який дозволяє інтегрувати предметну структуру змісту професійної освіти й діяльнісні аспекти професії. В інтерпретації західної педагогіки визначальним є модуль компетенцій, який передбачає наявність у навчальному плані модуля дисциплін, що відіграють ключову роль у формуванні компетентного вчителя. Модуль виконує інтегративну функцію, реалізуючи принцип міжпредметності, що дозволяє уникнути дублювання певних елементів змісту професійної освіти у процесі викладання різних дисциплін. полегшує перезарахування кредитів.

Важливим блоком макромоделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *експертно-оцінний блок*, який розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів за розробленою методикою. Сугестивний вплив експериментатора полягає у кореляції успішності студентів та квалітативності їх навчання [136, 203]. Домінуючим рівнем диспозиції цього блоку є система ціннісних орієнтацій у процесі професійної діяльності та встановлення пріоритетів художньо-творчої роботи майбутніх учителів. На практичному рівні професійна рефлексія проявляється в усвідомленні та оцінних судженнях щодо власних спроб та можливостей студентів, заміщення

негативного навчального досвіду на позитивний й реалізації його у подальшій практичній діяльності. У стабілізуючий етап входять: стабілізація проявів професійної мотивації в навчальній діяльності та у процесі проходження педагогічної практики; попередня диференціація професійних інтересів студентів; усунення можливих причин, що гальмують розвиток індивідуального й групового рейтингу студентів. У процесі цієї роботи важливо широко використовувати моніторингове дослідження навчально-виховної роботи майбутніх учителів музики.

Доцільно визначити безсумнівні переваги моніторингової системи оцінювання якості освіти, яка дозволяє більш ефективно прослідкувати динаміку показників за якими вимірювалась майстерність майбутніх фахівців у багатоступеневій мистецькій освіті. Це, перш за все, відбір кращих студентів у магістратуру, що дозволяє підготувати їх до продуктивної діяльності на рівні світових стандартів.

Прояв концептуальної моделі у дії майбутнього вчителя музики є суттєвим моментом її психолого-педагогічного аналізу. У цьому процесі виникають питання про те, як ця модель «розгортається» у практичній діяльності та як регулюються конкретні дії. Усі блоки концептуальної моделі взаємозалежні, їхній зміст динамічний, багатоманітний. У регуляції предметної дії беруть участь не окремі блоки, а їх впорядковане структурована система, у котрій кожен з них займає певне місце та виконує певні функції. Отже, структуру визначеного феномену, що регулює предметну дію, можна уявити як систему взаємодіючих, взаємно проникаючих елементів.

У запропонованій моделі закладено не лише механізм онтогенезу, а й філогенезу інноваційного підходу, який дозволяє програмувати зміни в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Особливостями концептуальної моделі є:

- представлення інноваційного підходу як відносно цілісної соціально-педагогічної, відкритої, динамічної системи;

- суб'єктна орієнтація і забезпечення належного рівня функціональності суб'єктів освітнього процесу в умовах динамічних цивілізаційних і технологічних змін;

- раціональні схеми співвідношення між такими підсистемами;

- можливість внесення коректив у ланцюговий механізм управління освітою: потреби – цілі – рішення дії – результати;

- необхідність координації зусиль на загальносуспільному й індивідуальному рівнях для успішної реалізації інноваційного підходу;

- використання нагромадженого міжнародного та вітчизняного педагогічного і професійного спільнотного досвіду;

- соціогенні й антропологічні зв'язки і процеси, які у поєднанні здатні дати уявлення про цілісність людини та її діяльну сутність у професії й соціумі;

- акцент на динамічному дуалізмі людини, здатної перетворюватися на еволюційну цілісність, максимально адаптуючись до реальних вимог професії;

- мінімізація асиметрії між раціональністю і духовністю завдяки формуванню мотиваційно-ціннісних і особистісних параметрів музично-педагогічної діяльності.

Концептуальна модель передбачає схематичне, наочне відображення системи. Ця модель процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у системі неперервної освіти – це аналог системи, який відображає її провідний задум, основні принципи побудови і функціонування. Модель слугує засобом вивчення процесу інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, вона може стати своєрідним еталоном підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути на практиці. Її практична цінність зумовлена тим, наскільки адекватно і повно вона відображає процес професійної підготовки майбутнього фахівця. У процесі дослідження було враховано, що жодна модель не може бути абсолютно адекватною реальності й не може повною мірою відтворити об'єкт, який вивчається, тому що система взаємозв'язків у моделюючій педагогічній дійсності є надзвичайно складною.

Прийнявши за основу розробки моделі неперервної фахової підготовки майбутніх учителів музики узагальнену модель їх професійно зумовлених особистісних якостей та узагальнену модель інструментально-виконавської діяльності, ми намагалися проаналізувати дані про основні тенденції та вимоги та до учителів музики, наявні й перспективні сфери їхньої професійної діяльності, основні функції, ролі, завдання та багато інших аспектів. Суттєвою перевагою такого підходу є те, що він розширює діапазон бачення завдань інноваційної підготовки та використання фахівців, оцінки якості роботи різних структурних елементів освітньої системи, що сприяє побудові моделі як еталону, опираючись на який, можна організувати процес професійної підготовки майбутніх учителів музики у прогностичному аспекті, зокрема передбачення змін у сфері їх майбутньої практичної діяльності.

Система інноваційної підготовки майбутніх учителів музики трактується як різновид педагогічної системи, оскільки володіє всіма ознаками, притаманними такій системі, а саме:

- слугує основою теоретичного осмислення і побудови педагогічної діяльності;

- включає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями;

- забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності;

- сприяє досягненню поставлених цілей розвитку особистості [190, 149].

Процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики характеризується рівнями організації, управління, продуктивності (результативності), інформаційного і технологічного забезпечення, економічності, виокремлення яких відкриває шлях до обґрунтування критеріїв, що дозволяють давати не лише якісні, але й кількісні оцінки досягнутих результатів.

Доречно зазначити, що педагогічна теорія здійснила прогресивний крок, характеризуючи педагогічний процес як

динамічну систему. Таке уявлення, окрім чіткого виокремлення наявних елементів, дозволяє аналізувати численні взаємозв'язки між ними, що є досить важливим у практиці функціонування й управління освітнім процесом. Структуру системи інноваційної підготовки майбутніх учителів музики складають основні елементи, а також зв'язки між ними. Розуміння і врахування їх лежить в основі поліпшення організації, управління та якості педагогічного процесу.

Педагогічний процес як система не є ідентичним до процесуального перебігу, адже системою, де здійснюється педагогічний процес, виступають навчальні заклади України загалом, та конкретний навчальний заклад (університет, інститут, академія, коледж, училище, школа), курс, група, клас, форми організації навчального процесу тощо. Кожна з цих підсистем функціонує в певних зовнішніх умовах: природно-географічних, суспільних, економічних, культурних, екологічних тощо. Функціонування кожної підсистеми зумовлюють певні умови (кадрового, організаційно-методичного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення, морально-психологічні тощо).

Визначення процесу безперервної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики як освітньої системи передбачає такі основні етапи:

- визначення елементів (підсистем) системи, взаємозв'язок і взаємодія яких зумовлює цілісність системного бачення;
- виокремлення провідної ідеї, необхідної для об'єднання елементів системи;
- об'єднання елементів системи на основі інтеграції; визначення її інтегруючого компонента, якостей, не властивим окремим її частинам;
- виявлення зв'язків між елементами системи і визначення її структури;
- визначення процесів управління системою;
- перевірка теоретичних положень шляхом поетапного проведення експерименту.

Об'єктам педагогічного впливу, окрім складності, системності, саморегуляції притаманна і така якість, як саморозвиток і саморегуляція, що й зумовлює варіативність,

змінність, неповторюваність педагогічних процесів. Своєрідність об'єкта педагогічного впливу полягає і в тому, що він розвивається не в прямо пропорційній залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, які властиві його психіці, особливостям сприймання, розуміння, мислення, волі й характеру.

У контексті нашого дослідження важливо виділити системотворчі й структурно-функціональні елементи інструментально-виконавської підготовки учителів музики у системі неперервної освіти. З цієї позиції системотворчими елементами системи безперервної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є цінності, суть, мета, завдання та особливості цієї діяльності, закономірності й принципи інструментально-виконавської підготовки учителів музики, процес професійно-особистісного формування фахівця й кінцевий результат. Змінними складовими є організаційно-педагогічні умови здійснення інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики (зміст, форми, технології організації навчально-виховного процесу, досягнення діалогових засад навчальної взаємодії, інтеграція різновидів діяльності майбутніх учителів, стимулювання інноваційного навчання інтерактивними засобами, умови кадрового, фінансово-матеріального і науково-методичного забезпечення, методика діагностики, результативність процесу інструментально-виконавської підготовки студентів, тощо).

Продуктивним вважається таке професійне становлення майбутнього вчителя, яке здійснюється як неперервний процес саморозвитку і самореалізації його особистості в культурних процесах. Загальновідомим є той факт, що практично досить важко відмежувати власне педагогічні якості від інших різноманітних якостей особистості вчителя. Вони формуються, розвиваються, проявляються і переходять одна в одну в загальній структурі якостей учителя. Хоча для дослідницьких цілей можна виокремлювати ті якості, що впливають на успішність професійної діяльності, проте, на наш погляд, це неправомірне стосовно професії вчителя, який постійно функціонує у сфері міжособистісних взаємодій. Сама цілісна

структура особистості вчителя, неповторний ансамбль його якостей є фактором впливу на процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей у сферу індивідуальних цінностей учнів.

Концептуальний підхід до створення інноваційної моделі інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців є підґрунтям парадигмальної ідеї системи багатоступеневої освіти, якою є програма творчо-акмеологічного розвитку майбутнього фахівця, котра спрямована на: підвищення мотивації майбутнього вчителя музики до засвоєння фахових знань, умінь та навичок; постійного зростання їх якості; стимулювання інноваційного навчання інтегративними засобами; підвищення рівня навчально-пізнавальної та творчо-самостійної діяльності.

3.2. Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв на інноваційних засадах

Педагогічні інновації як структурне утворення з численними елементами є багатоплановим функціональним явищем в освітній сфері. Як стверджує В.Ледньов, до останнього часу в галузі педагогічної науки не були сформульовані важливі принципи і закономірності інноваційного структурування змісту освіти. Загальноновизнаним положенням, що стосується проблеми змісту освіти, є системний підхід. Створюючи теорію будь-якої системи, визначають, по-перше, її місце в мегасистемі; по-друге, оптимальний набір і властивості компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи та її розвиток; по-третє, зв'язки між цими компонентами. Нові можливості перед теорією освіти відкривають, на думку вченого, внутрішні й зовнішні типи структур, що є компонентами системи і розглядаються як підструктури однієї й тієї самої системи. Нововведеним є принцип подвійного входження базисних компонентів у систему освіти як наскрізної лінії щодо зовнішніх структурних компонентів, а також до одного з явно виражених компонентів. Найважливішим принципом, згідно з яким

будують освітню сферу людини, є принцип функціональної повноти її компонентів. Його сутність така: будь-яка система не може ефективно функціонувати, якщо функціонально не забезпечено набір її суттєво значущих підсистем. Зміст освіти, як відомо, постійно вдосконалюється, тому набувають особливого значення диференціація й інтеграція її компонентів, а також її ступеневість [184, 53].

Змістово-структурна система інноваційної моделі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики відображає істотні особливості досліджуваного процесу, а саме: методологічний підхід, мету, компоненти, які створюють змістову основу, а також зв'язки цих компонентів між собою та з оточуючим середовищем, основні етапи процесу становлення та вдосконалення визначеного феномену. Концептуальна модель, у якій закладено зміст інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності структуровано нами у взаємопов'язані блоки, що мають складну психолого-педагогічну структуру (цільовий, методологічний, навчально-розвивальний, опорно-стратегічний, експертно-оцінний).

Цілісність змістовно-структурної системи формування означеного феномена забезпечує впровадження активних методів, засобів та форм навчання, а саме: стимулювання індивідуальної активності майбутніх учителів музики; включення студентів у професійно спрямовану творчу діяльність; організацію продуктивної освіти із застосуванням інноваційних технологій навчання (створення проблемних ситуацій, кейс-методи, міні лекції, імпровізаційні завдання, рольові ігри, контекстне навчання, рефлексивні дискусії тощо), моніторинг якості освіти та модульно-рейтинговий контроль індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності майбутніх учителів музики.

Визначаючи структуру особистісного професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін В.Орлов виокремив три групи основних критеріїв означеного феномену, а саме: афективно-мотиваційних, нормативно-регулятивних та поведінкових. З цього приводу він зауважив, що «часткові критерії та їх показники допомагають встановити провідні

тенденції професійного становлення та розвитку художньо-педагогічної культури, постановки мети і розробки технології, запроєктувати закономірності психічних процесів, сприйняття, усвідомлення, осмислення рівнів творчої діяльності» [338, 106-107].

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу означеного феномену. Це дозволило нам обґрунтувати інноваційну інструментально-виконавську діяльність майбутніх учителів музики як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, адже педагогічна інновація є особливою організацією діяльності та мислення, що спрямована на актуалізацію нововведень в освітній простір. Цей процес має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, компетентісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного.*

Пропонована компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволяє вийти за межі розуміння останньої з вузько фахових позицій. Концептуальна модель інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволяє розглядати останню у широкому загальнонауковому контексті як єдність знання, цінностей, спілкування і діяльності у особистісній активності професіонала, які актуалізують внутрішні ресурси його розвитку. Активізація життєтворчої мотивації майбутнього вчителя музики спрямує його професійну діяльність на особистісні смисли вчення, а не лише на обсяг знань; на актуалізацію індивідуальних здібностей, саморозвиток, самостійну навчальну діяльність, а не лише на уміння й навички; на педагогічну підтримку і турботу, співробітництво і творчу взаємодію вчителя та учнів, а не лише на педагогічні вимоги, на засвоєння необхідної навчальної інформації [399].

Важливою структурною складовою інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *мотиваційно-ціннісний* компонент, який передбачає стабільний інтерес студентів до різновидів музично-педагогічної діяльності. Мотиваційна спрямованість майбутніх фахівців виражається в глибокому осмисленні емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення знань, виокремлення необхідних аспектів інноваційного навчання.

Мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики забезпечує визначення та наповнення цілей фахової діяльності студентів особистісним смислом, що сприяє усвідомленню ними професійнозначущої мети як особистісноприйнятих мотивів музично-педагогічної діяльності. Зазначений компонент проявляється в здатності фахівця приймати або віддаляти зовнішні та внутрішні спонукання як мотиви та потреби діяльності, об'єктувати власні мотиваційні утворення, обирати мотиви власної поведінки у потязі до самостійного науково-методичного пізнання, управляти власними мотиваційними тенденціями, здійснювати їх регулювання в спонуканні до творчого самовираження

Доцільно зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо. Так, на думку А.Реана, оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [294, 234-235].

Мотиваційно-ціннісний компонент – є потенціальним в інструментально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики. При цьому нами враховано те, що в процесі інструментально-виконавської підготовки важливим є не лише оволодіння майбутніми фахівцями системою професійно необхідних знань, умінь і навичок, але й розуміння того, що в

педагогічній діяльності пріоритетним має бути принцип гуманізму. Адже найвищою цінністю є людське життя, і одне з першочергових завдань вчителя – створити умови життєдіяльності кожного учня з урахуванням його особливих потреб, запитів і побажань.

Мотиваційна сфера, як поняття що використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності загалом, займає особливе місце в структурі особистості та, у найбільш узагальненому розумінні, являє собою певну систему потреб та пов'язаних з ними мотивів. Як зазначає М.Кларін, саме в динаміці потреб і мотивів безпосередньо виявляється тенденція до регуляції поведінки, що зумовлює активність людини як особистості [127, 31]. Мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики представлений системою його духовних потреб та системою професійнозначущих цілей та цільових настанов, індивідуальною системою умінь вироблення та коригування мотивації майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з цим В.Ягупов [413] розглядає мотиваційну сферу майбутнього вчителя як системоутворюючий фактор його практичної роботи, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного фахового навчання й майбутньої професійної діяльності. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики вчені [1; 5; 19; 24; 45; 54; 76; 95; 137; 216; 222; 243; 245; 253; 403; 406; 410] підкреслюють, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель музики) й на предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже у процесі формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики необхідне повне осмислення перспективи творчості, інтересу не лише до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, бо виконавська та педагогічна орієнтація майбутнього фахівця має єдину мотивацію у сфері музичного мистецтва.

Доцільно зазначити, що інтегративні тенденції розвитку мотиваційної сфери посилюються саме в юнацькому віці, що пов'язане з формуванням світогляду, життєвих планів, потреби

у визначенні єдиного ставлення до оточуючого світу. За визначенням дослідників (В.Андреєва, Ю.Бабанського, С.Гессена, М.Кагана, О.Киричука, К.Корсака, З.Курлянд, В.Лугового, О.Пехоти, І.Підласого, С.Сисоевої та ін.) [13; 28; 71; 114; 125; 150; 163; 194; 270; 268; 270; 325] розвиток мотиваційної сфери, особистісна інтеграція людини безпосередньо пов'язані з необхідністю визначення смислу життя та власної стратегії життєдіяльності особистості. Саме здатність особистості до єдиного осмислення своєї життєдіяльності створює умови для смислової інтеграції різних мотиваційних тенденцій, що знаходить відображення в найбільш узагальнених цілях всієї життєдіяльності майбутнього вчителя музики. Важливим для розвитку мотиваційної сфери є також положення щодо взаємозв'язку рівня цілісного осмислення власної життєдіяльності майбутнього вчителя, та рівня інтегрованості його окремих особистісних цілей, що «виступає як найважливіший фактор, що забезпечує творчодіяльнісний характер загальної особистісної цілеспрямованості людини» [13, 53].

Отже, розвиток мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики в контексті інноваційної інструментально-виконавської підготовки постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей життєдіяльності та професійного саморозвитку. Стимулювання конкретизації та диференціації професійнозначущих цілей та мотивів, їх узагальнення в плані перспективного фахового самовдосконалення є взаємно доповнюючими цілями.

Згідно концепції Ю.Трофімова [361], характерною рисою формування особистісного рівня організації мотиваційної сфери особистості є трансформація ситуаційних мотиваційних одиниць та їх взаємовідносин, зміна ролі людини у здійсненні мотиваційних процесів на суб'єкта мотивації, регулятора міжрівневих взаємовідносин власної мотиваційної сфери, її ставлення до спонукань та мотивів як до об'єктів управління та регулювання. Як зазначає дослідник, особистість, «спираючись на інтегративні властивості власних особистісних мотиваційних одиниць, може стримувати, послаблювати або «знімати» свої ситуативні спонукання» [361, 54]. Отже, формування

інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики щільно пов'язане зі становленням у майбутніх фахівців позиції суб'єкта власної мотивації.

Проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною у музичній педагогіці, адже її значення у професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта стає визначальним для акмеологічного зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Особистість захоплюється власною діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів [137, 216].

У процесі мотиваційного становлення майбутнього вчителя музики доцільно виокремити певні рівні, а саме: ситуативний та особистісний. В онтогенетичному плані організації мотиваційної сфери майбутнього вчителя ситуативний рівень є початковим рівнем. Цей початковий рівень організації мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя є основою, підготовчим етапом для формування особистісного рівня власної мотиваційної позиції. На всіх підрівнях ситуаційної мотивації між різними спонуканнями існують переважно відношення простої динамічної взаємодії. У зв'язку з цим, ситуативний рівень організації мотиваційної сфери характеризується адаптивністю, що пояснює принцип ситуаційного регулювання мотиваційної сфери людини на відміну від особистісного рівня, генеральною тенденцією якого є змістова інтеграція мотивів, їх смислове насичення.

Великий вплив мотиваційної сфери особистості (мотиви, потреби, цілі, установки, ідеали) на ефективність її діяльності теоретично обґрунтовано та експериментально доведено у багатьох наукових дослідженнях (В.Андрєєв, І.Зазюн, Н.Кузьміна, А.Маркова, С.Сисоева, В.Ягупов, В.Яконюк та ін.) [13; 101; 102; 156; 159; 206; 326; 327; 413]. З цього приводу

А.Маркова зазначала, що «мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки» [206, 42]. На думку Н.Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішення завдань [159, 15]. У зв'язку з все більшими потребами суспільства у творчо-самостійній особистості всебічне дослідження мотиваційної сфери студента та можливостей впливу на нього стає все актуальнішим. В.Сухомлинський зазначав, що активізація мотиваційної сфери особистості спроможна справляти безпосередній вплив на результати навчання [349, 215]. Отже, мотиваційно-ціннісний компонент зорієнтований на розвиток потреб, прагнень, інтересів, ставлення майбутніх учителів музики до музичного мистецтва.

Доречно зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики функцію суб'єктивного критерію оцінки результатів освітнього процесу, співвідношення вищезазначеної підготовленості студентів із запланованими, очікуваними результатами. Адже мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики являє собою систему професійно та особистісно значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій студентів.

Як зазначає В.Орлов, ціннісні орієнтації «... в системі професійної саморегуляції виступають як один з психологічних механізмів, що регулюють поведінку особистості. Їх регуляторна роль проявляється у тому, що, являючись показником загальної спрямованості особистості, ... саме

ціннісні орієнтації несуть в собі змістові схеми поведінки» [245, 51]. Таке визначення цілком узгоджується з визначенням ціннісних орієнтацій запропонованим В.Загвязінським, згідно якого, основною функцією ціннісних орієнтацій особистості є функція регулювання поведінки як свідомої дії у певних соціальних умовах.

Слід зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент, забезпечуючи загальне втілення всіх структур особистості, що сприяють ціннісному орієнтуванню особистості у професійній діяльності, та виконуючи функцію суб'єктивного критерію оцінки її результатів, бере участь й в процесі цілеутворення. Так, поняття «ціннісні орієнтації особистості» як складову цілепокладання розкриває у своїх працях В.Марков, визначаючи його як сукупність елементів «мотиваційної структури особистості, на основі яких нею здійснюється вибір тих чи інших соціальних установок у якості цілей або мотивів конкретної діяльності у зв'язку з особливостями конкретних ситуацій» [205, 161]. Дослідник підкреслює, що адекватне висвітлення процесу цілепокладання неможливе без використання зазначеного поняття, адже потреби, соціальні установки мотиви та цілі мають ситуативну природу і тому перелічених категорій недостатньо для єдинообразного опису будь-якої поведінки. Викладене вище вказує на цілісність структури означеного феномену, на наявність взаємозв'язку та взаємообумовленості функціонування його елементів.

Висвітлення змісту мотиваційно-ціннісного компоненту в структурі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики передбачає розгляд змістового наповнення поняття ціннісного в музично-педагогічній діяльності. На думку Н.Гузій, дія оцінки завершує регулюючі процеси перетворюючи їх у замкнену систему, чим якісно змінює можливості довільної діяльності учнів у навчальній діяльності [78, 57]. За допомогою оцінки, зазначає дослідниця, здійснюється зворотній зв'язок, який несе інформацію не лише про правильність чи хибність кінцевого результату, але й дає можливість перевірити особливості варіантів рішень, за допомогою яких отримано результат.

Доречно зазначити, що акцентуючи увагу на необхідності формування мотиваційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, вчені включають до структури інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики ціннісні орієнтації (Л.Арчажникова, І.Зязюн, Н.Лебедик, В.Маслов, Г.Падалка, Л.Петровская, О.Щолокова та ін.), нерідко ототожнюючи або взаємозамінюючи ці складові. Оскільки ціннісні орієнтації спрямовують діяльність особистості у відповідності з еталонами та нормами суспільства, для забезпечення якісної підготовки майбутнього вчителя музики необхідно наголошувати на формуванні ціннісних орієнтацій особистості як її суб'єктивної характеристики.

Загальновідомо, що мотиваційно-ціннісні процеси є взаємопов'язаними, саме ціннісна сфера вчителя забезпечує особистісне прийняття професійнозначущих мотивів та є з'єднуючим ланцюгом їх співвідношення з системою особистісноприйнятих норм поведінки. Отже, функціональне значення ціннісної сфери особистості в контексті набуття інструментально-виконавської підготовленості майбутнім вчителем у музично-педагогічній діяльності полягає у формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення до визначених цілей вищезазначеної діяльності.

Компетентісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки студентів зумовлений необхідністю їх підготовки до компетентного виконання функцій та завдань музично-педагогічної діяльності. Цей структурний компонент представлений системою узагальнених, цілісних музично-педагогічних знань, що розкривають соціально значущі смисли мистецької культури і спрямовують майбутнього вчителя на проектування пізнавальної діяльності учнів. Доцільно зазначити, що цей компонент – відповідає такій формі присвоєння мистецьких продуктів як вивчення й розуміння. Різноманітні визначення мистецької освіти характеризують її як комплекс знань, сукупність інтелектуальних елементів, тощо. Здатність до музично-педагогічної діяльності проявляється в таких способах присвоєння мистецьких надбань як навчання й співтворчість, що

закріплено у визначеннях цього складного поняття як форми поведінки, способів людської діяльності, системі зберігання й передачі соціального досвіду.

З цієї позиції компетентнісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів включає:

- широку ерудицію в галузі художньо-музичної культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики;

- володіння практичними вміннями й навичками (педагогічними, інструментально-виконавськими, вміннями словесної інтерпретації музичних образів, тощо);

- сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій вчителя музики – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); – музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема мнемоністичні тощо).

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н.Кузьміна, а саме:

- диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);

- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування);

- аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [157, 44].

На думку вчених [12; 96; 192 ; 214; 235; 246; 257] компетентність – це сукупність новоутворень, знань, системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів діяльності особистості С.Подмазін так визначає компетентність: - це спеціально «структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі

навчання. Вони дозволяють особистості визначити, тобто ідентифікувати та розв'язувати, незалежно від контексту, проблеми, котрі характерні для певної сфери діяльності» [277, 118].

Оскільки знання опосередковують ефективність і неперервне удосконалення людської практики, то рівень освідченості кожної людини і людства на кожній стадії онтогенезу і філогенезу визначається характерним обсягом і глибиною знань. У мистецтвознавчому пізнанні як процесі впорядкування і систематизації уявлень людства про оточуючий світ й місце особистості в ньому, його результати розглядаються як феномени цього процесу. Отримання знання здійснюється як відображення існуючих мистецьких течій в їх конкретності та неповторності, а також як виявлення загального, сутнісного у формах особливого [101].

Поширене у практиці вищих навчальних закладів, на наш погляд, прагматично-сцієнтистське абсолютизування сукупності знань з теорії, історії та практики мистецьких процесів у структурі музично-педагогічної освіти, є таким же неправомірним, як і недооцінювання її гносеологічного змісту, розгляд цього феномену лише у площині цінностей, які потребують особливого позаінтелектуального їх сприймання. Оскільки специфіка мистецтвознавчого знання полягає в тому, що воно має своїм предметом людину не як об'єкт, а як суб'єкт, відповідно загальне в мистецтві постає як унікальне і неповторне. Знання про оточуючий світ і його явища, які проходять через свідомі інтереси та устремління людини, відображають зв'язок об'єкта із суб'єктом, сполучають знання із цінностями, надають процесу мистецтвознавчого пізнання антропологічного спрямування.

У науковій літературі компетентність вчителя досліджувалася здебільшого у сфері загально-педагогічної діяльності (В.Андрєєв, О.Бігич, А.Деркач, Н.Кузьміна, А.Маркова, О.Мармаза, О.Овчарук, В.Орлов, Л.Петровська, І.Подласий, Р.Рогожнікова, О.Савченко, В.Сластьонін, В.Стрельніков, А.Хуторської та ін.) [13; 83; 158; 159; 206; 245; 276; 330; 387]. Частково компетентність висвітлювалася у багатьох працях, присвячених питанням фахової підготовки

майбутнього вчителя музики. Зокрема, розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Щолокова та ін.) [1; 24; 136; 137; 245; 252; 253; 254; 305; 307; 309; 369; 406]; його музично-педагогічної культури (О.Апраксіна, К.Васильковська, Л.Горюнова, В.Мішеченко, О.Пехота, А.Растрігіна, Р.Тельчарова, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.) [19; 76; 268; 293; 399; 406]; особливості виконавської підготовки майбутніх учителів музики (Л.Василенко, І.Глазунова, Н.Гуральник, Л.Гусейнова, К.Завалко, Н.Згурська, В.Крицький, І.Мостова, Г.Ніколаї, Г.Падалка, О.Щербініна, О.Щолокова та ін.) [54; 55; 73; 79; 80; 95; 223; 238; 253; 406], засвоєння музично-педагогічних знань (Л.Василенко, І.Глазунова, К.Завалко, Е.Карпова, І.Малашевська, А.Маліновська, Н.Провозіна, В.Шульгіна та ін.) [54; 73; 95; 202; 403], виховання ціннісних орієнтацій (А.Абдулін, В.Волкова, В.Дряпіка, Г.Ержемський, О.Єременко, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, Є.Проворова, Н.Свещинська, О.Щолокова та ін.) [1; 91; 94; 136; 243; 245; 283, 406].

Аналіз науково-методичної літератури виявив, що багато питань формування компетентісно-орієнтаційної свідомості майбутнього вчителя музики залишилися поза увагою дослідників. Зокрема, певною мірою розкрито її зміст і структуру, можливості діагностики, методика формування, що негативно позначається на якості музично-педагогічної освіти. Педагогічні проблеми, що виникають у процесі фахової підготовки студентів, є відображенням суперечностей між зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей учнів та усталеною практикою формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики у вищих закладах педагогічної освіти; між необхідністю становлення фахової компетентності майбутнього вчителя музики і відсутністю у системі підготовки вчителів відповідного методичного забезпечення; між теоретичною і практичною підготовкою студентів та їх здатністю реалізувати набуті знання і вміння у педагогічній діяльності. Ключем до розв'язання багатьох

проблем є цілеспрямоване формування всіх складових фахової компетентності майбутнього вчителя музики [283, 277].

Розглядаючи сучасні науково-педагогічні підходи до поняття «компетентність» доцільно зазначити, що в дослідженнях останніх років дістала визнання думка, що починати виховувати особистість слід з розвитку життєвої компетентності, а саме:

- збагачення досвіду;
- озброєння навичками практичного життя;
- вдосконалення комунікативних умінь;
- розвиток асоціативних зв'язків;
- умінь творити й адекватно поводитися за будь-яких життєвих обставин.

Так, Н.Кузьміна підкреслює, що компетентність означає не лише належну поінформованість у широкому колі життєвих проблем, а й відповідну поведінку, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді. Досягти цього можливо лише завдяки створенню відповідних умов, однією з яких є вияв самостійності: інтелектуальної та поведінкової, коли особистість виявляє ініціативу, творчість, незалежність, критичність, оптимізм при зіткненні з труднощами, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки [157, с. 21]. Учена акцентує увагу на критеріях, які визначають життєву компетентність, а саме:

- доцільний розвиток фізичних даних;
- формування соціально-моральних умінь (від уміння спілкуватися – до усвідомлення моральних цінностей суспільства);
- емоційно-особистісне ставлення до себе й інших людей, визнання своєї самоцінності;
- розвиток пізнавальних здібностей та володіння необхідною кількістю інформації;
- мовленнєві уміння, які передбачають оволодіння культурою мовлення;
- формування художніх потреб і розвиток естетичного ставлення до навколишнього світу;

- стимулювання творчих здібностей та активізація фантазії [157, 14].

Дещо іншої думки щодо життєвої компетентності дотримується В.Ягупов, котрий зазначає, що ця здатність особистості формується знаннями, вміннями, життєвим досвідом суб'єкта й залежить від соціалізації та виховання, самовиховання й саморозвитку [413, 58]. Вчений вважає, що головною метою сучасної освіти є розвиток знань, загальних умінь та навичок, які дають людині змогу розв'язувати проблеми у складних соціальних умовах, здобувати нову інформацію та вміти навчатися впродовж усього життя, вміти спілкуватися з іншими людьми, запобігати конфліктам, бути здатним до самовдосконалення, тобто бути життєво компетентною особистістю.

Аналізуючи загальні підходи до визначення поняття «компетентність вчителя», розглянемо його психолого-педагогічні аспекти. У психологічній літературі знаходимо визначення поняття «психологічна компетентність», під якою розуміється одна з характеристик особистості майбутнього вчителя, поряд із розвиненими інтелектуальними здібностями, емоційно-вольовою сферою, гуманістичним мисленням, комунікативністю, тактовністю, здатністю розв'язувати комплексні проблеми, синтезувати рішення в умовах невизначеної та обмеженої інформації, високою працездатністю, нервовою стійкістю [83, 16]. А.Маркова розуміє під компетентністю комплексну характеристику особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [206, 84].

У різноманітних трактуваннях компетентність розглядається як «характеристика поведінки, домінантна форма активності особистості» (К.Крутії), «спеціальні знання» (О.Алексашина), «процес і результат праці відповідно до суспільних нормативів та співвідношення об'єктивно необхідних умінь і психологічних якостей» (Т.Симонова), «вихідні положення, еталони знань, умінь та навичок» (В.Маслов, О.Бігич). Компетентність у навчанні, на думку

С.Гончаренка [75, 231] – це коло питань, в яких добре розуміється й які набуває не лише під час вивчення предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища, тощо. Отже, компетентність майбутнього вчителя – це комплексна характеристика його особистості, яка вбирає в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти, тобто знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійно-педагогічної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями [223].

У визначенні змісту компетентнісно-орієнтаційного компонента структури інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики ми спирались на позицію Ю.Кулюткіна, Є.Проворової, Г.Сухобської та ін. Тлумачення цього компоненту професійної освіти розглядається Г.Сухобською у двох аспектах, а саме:

- як оволодіння знаннями та уміннями, які дозволяють вчителю проявляти професійно виважені судження, оцінки, думки;

- як здатність вчителя володіти компетентністю, спрямовуючи її на продуктивну діяльність, тобто компетентність – як право діяти [162, 26].

З цього визначення доцільно зробити висновок, що компетентність і компетенція є взаємно доповнюючими та взаємно обумовлюючими поняттями. Компетентна особистість, яка не володіє компетенціями не зможе, в повній мірі й в соціально-значущих аспектах, її реалізувати. На цій основі у майбутнього фахівця можуть розвинути передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який руйнівню діє як на саму особистість, так і створює конфліктні ситуації в навчальній групі, педагогічному колективі тощо. Доречно зазначити, що Г.Сухобська визначає компетентність як систему знань і умінь майбутнього вчителя, яка проявляється в практичній діяльності під час вирішення професійно-педагогічних завдань.

На думку В.Афанасьєва під професійною компетентністю доцільно розуміти сукупність професійних знань, умінь та навичок, а також засоби виконання професійної діяльності.

Вчений визначає компетентність з позиції активного використання сукупності функцій, прав та відповідальності фахівця [27, 111].

Доречно зазначити, що компетентнісно-орієнтаційний компонент мистецької освіти представлений системою антропологічних знань і культурних практик, що розкривають місце людини в освітньому просторі та сприяють розкриттю соціально значущих смислів людської життєдіяльності й вмотивовують функціонування майбутнього вчителя у якості цілісного, готового до самоздійснення суб'єкта мистецького простору. Оскільки мистецька діяльність є цілеспрямованою активністю суб'єкта, то її артефакти несуть у собі досвід активного, перетворюючого ставлення людини і людства до соціального і природного середовища. Інтеріоризація мистецьких знань і практичної роботи задає внутрішній імпульс загальнокультурному розвитку майбутнього вчителя як особистості й професіоналу. Отже, компетентність майбутнього вчителя музики є результатом складної структурної єдності всіх складових його навчально-практичної діяльності.

Компетентність, за визначенням Л.Масол, трактується як готовність до виконання певної діяльності, спроможність використовувати набуті знання, уміння, навички в житті. Компетентності вона розподіляє на базові (провідні, ключові, універсальні) та спеціальні (специфічні, предметно-професійні) [210, 43-44]. Як достатню готовність майбутнього вчителя до ефективного педагогічного спілкування в різноманітній динаміці навчальних та виховних ситуацій визначає компетентність А.Мудрик. Готовність у цьому контексті розглядається як стійкий психічний стан людини, що характеризується мотивами, переконаннями, знаннями, вміннями, навичками, установками на практичну діяльність [227, 29]. Психологічна готовність до певної діяльності, на думку вченого, є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. Учений підкреслює, що психологічна готовність є цілісним вираженням особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, знання, навички і вміння, установки.

Компетентність у педагогічній діяльності психологи розглядають у тісному взаємозв'язку з процесом дії та спілкування. Спілкуючись у процесі діяльності або в інших формах взаємодії, люди одночасно пізнають один одного. Поняття «компетентність» і «компетенція» мають спільні риси й означають володіння достатніми знаннями і досвідом, колом певних повноважень. Але «компетентність», на відміну від «компетенції», передбачає активну форму застосування їх у якій-небудь галузі діяльності особистості.

Якщо аналізувати компетентність з точки зору педагогічної діяльності, то, за визначенням О.Солодухової, це:

- знання навчально-виховного процесу;
- сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання;
- уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [339, 113].

Дослідниця, проаналізувавши модель професійної компетентності вчителя, виокремила наступні показники: діяльнісний, що характеризується знаннями і вміннями; особистісний, що визначається психологічними якостями особистості вчителя; результативний, що вказує на навченість і вихованість учнів. Зауважимо, що в сталому стані компетентність не існує, вона виступає як обізнаність людини в тому чи іншому питанні. У цій тезі закладений важливий науковий і методичний орієнтир, який спрямовує особистість майбутнього вчителя на розуміння компетентності як явища, яке існує лише в дієвому стані й багато в чому залежить від соціального фактора.

Як зазначає Л.Арчажникова, підпорядковуючись закономірностям загальної теорії діяльності, музично-виконавська та педагогічна діяльність ґрунтується на системі знань про дані галузі людської діяльності [24, 103]. Згідно з даним твердженням, інструментально-виконавська підготовленість майбутнього вчителя музики містить систему знань, умінь та навичок у сфері музично-педагогічної діяльності. Таку систему знань у структурі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики забезпечує комунікативно-орієнтаційний компонент. Адже він є знанневою

основою тезаурусу особистості з проблеми музичного навчання, що включає знання про індивідуальні особливості музично-педагогічної діяльності, про специфіку впливу на ефективність музично-педагогічної взаємодії вчителя та учнів, про власний досвід й шляхи його набуття та реалізації у професійній діяльності тощо.

Згідно запропонованої І.Лернером класифікації знанневих функцій, які сприяють надбанню уявлень про оточуючі предмети, про зв'язки між ними, про відношення між людьми та про усвідомлення власного місця серед людей у світі, знання виступають основою уявлень людини про дійсність, виконуючи таким чином онтологічну функцію [187, 73]. Спираючись на вищезазначене доцільно визначити онтологічне функціональне значення компетентісно-орієнтаційного компоненту інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, яке полягає в формуванні та коригуванні уявлень майбутнього музиканта-педагога про себе як суб'єкта музично-педагогічної діяльності, про власні психолого-фізіологічні особливості, що впливають на ефективність музично-педагогічного процесу, про наявні музично-педагогічні здібності та шляхи їх вдосконалення, про музично-педагогічні уміння та навички й способи їх формування, про сутність й індивідуальні особливості здобутого власного досвіду та значення досліджуваного феномена, загалом, в процесі професійного становлення та в майбутній музично-педагогічній продуктивній діяльності.

Реалізація зазначених функціональних ланок процесу інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, пов'язана з орієнтаційною спрямованістю знань, яка «...дозволяє їм виконувати роль орієнтира при визначенні напрямку діяльності – практичної або духовної. Знаючи закони, тенденції розвитку явищ та уміючи їх пояснювати, людина вибирає способи та принципи дій у відповідності з цими знаннями» [243, 45].

Отже, знання про пріоритети музично-педагогічної діяльності дозволяють майбутньому вчителю музики обирати відповідний стиль професійної інструментально-виконавської діяльності, а знання про власні професійні можливості – шляхи

їх вдосконалення. Таким чином орієнтаційна спрямованість когнітивного компоненту в структурі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики полягає у забезпеченні аналізу педагогічних ситуацій, прогнозування результатів професійної діяльності та фахового самовдосконалення, забезпечення вибору такої стратегічної концепції музично-педагогічної діяльності та саморозвитку фахівця, яка сприятиме ефективній музично-педагогічній взаємодії та професійному становленню майбутнього вчителя музики.

Якісною характеристикою професійної діяльності майбутнього вчителя музики та метою його фахової підготовки є професійна компетентність фахівця, як потенційна готовність до ефективної реалізації всіх елементів музично-педагогічної діяльності, що базується на сукупності необхідних знань, умінь й навичок, ціннісних орієнтацій та професійнозначущих особистісних якостей фахівця (Т.Браже, Б.Гершунський, І.Зимня, В.Калита, Е.Нікітіна, В.Маслов, В.Симонов та ін.). Отже, комунікативно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики являє собою необхідну для здійснення музично-педагогічного процесу систему знань, умінь та навичок, виховання здатності особистості до її розширення, що представлена аналітичними, прогностичними та оцінними вміннями.

Зміщення кінцевої мети професійної підготовки зі знань на компетенції, під якими прийнято розуміти інтегральну здатність особистості вирішувати конкретні проблеми, що виникають в реальному житті, обумовлене посиленням практичної орієнтації освіти, прагненням виходу за межі «знаннєвої» освітньої парадигми шляхом формування таких особистісних утворень, які дозволяють людині у будь-який момент, у різних життєвих обставинах знайти та відібрати необхідні знання у створених людством інформаційних фондах. За твердженням В.Андрєєва, зазначена освітня тенденція відповідає, сучасному динамічному, «відкритому» суспільству, в якому результатом освіти та професійної підготовки має стати

«відповідальний індивід, готовий до здійснення вільного гуманістично орієнтованого вибору» [13, 9].

Як зазначає Е.Зеєр, «у динамічних соціально-професійних умовах більш затребуваною стає не навченість як така, а здатність фахівця реалізувати її в конкретній практичній діяльності, тобто компетенція» [99, 6]. Визначаючи компетенцію як знання в дії, уміння і навички виконання діяльності, інтегративні діяльнісні конструкти, включені в реальну ситуацію та спрямовані на досягнення конкретного результату, дослідник вказує на її відмінність від поняття «компетентність», яка за сутністю є результатом наuczіння. На відміну від компетентності компетенція постає як загальна здатність та готовність фахівця до мобілізації в професійній діяльності власних знань та умінь, як можливість встановлення зв'язку між знанням та ситуацією, як здатність будувати на базі певних знань алгоритмів вирішення проблемної ситуації. Узагальнене визначення поняття компетенції Е.Зеєр вбачає в його особливості суттєво впливати на самостійність та саморегуляцію. Слід зазначити, що за визначенням дослідника саморегуляція, як внутрішня психологічна активність з ініціювання, побудови, підтримання та управління різними видами довільних дій, що спрямовуються цілями, є психолого-педагогічним механізмом реалізації компетенції майбутнього вчителя.

Спираючись на здійснений аналіз ролі та функцій інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики, визначення досліджуваного феномену як професійнозначущого особистісного утворення, ми вважаємо за доцільне визначити групи компетенцій, які виступають інтегративними показниками сформованості досліджуваного явища, через які підготовленість набувається та реалізується в процесі професійної підготовки майбутніх учителів та у подальшій самостійній фаховій діяльності. В якості таких нами виокремлено:

- аутопсихологічні компетенції (сукупність знань, умінь та особистісних якостей, що забезпечують потенційну готовність особистості до регулювання власної поведінки, діяльності та внутрішнього світу);

- художньо-творчі компетенції (сукупність знань, умінь та особистісних якостей, що забезпечують потенційну готовність особистості до виконання інструментально-виконавської діяльності);

- комунікативні компетентності (сукупність знань, умінь та особистісних якостей, що забезпечують потенційну готовність особистості до саморегулювання в музично-педагогічній взаємодії).

З позиції мистецької освіти компетентнісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики передбачає активний інтерес студентів до мистецької галузі знань, до якісного викладання предметів музично-педагогічного циклу. На розширенні мистецької компетентності учнів наполягає Г.Падалка. Вона зазначає, що мистецька компетентність учнів ґрунтується на єдності їх знань і естетичних переживань. «Не можна уявити собі абстрагованого знання в сфері мистецької пізнання. Знати мистецтво у розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів [253, 38].

Рефлексивно-емпатійний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям. Якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень, тощо [258, 157]. Адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз й самоконтроль, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей,

світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання [253, 158].

Виділяючи рефлексивно-емпатійний компонент в структурі духовного потенціалу особистості вчителя музики, О.Олексюк та М.Ткач [243] зазначають, що музичне світовідношення є метафорою емпатії особистості, адже «емпатійне співпереживання є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку музиканта-педагога зі спільною для всіх сферою «Ми» – особистостей, співтовариств, культур» [243, 111]. На думку дослідниць, про сформованість духовного потенціалу особистості вчителя окрім інших критеріїв свідчить рефлексивно-емпатичне спрямування музично-педагогічної діяльності. Результати вищевикладеного дозволяють зробити висновок про те, що поряд з такими механізмами інструментально-виконавської діяльності особистості як рефлексія, рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби в досягненні успіху, визнанні та самоствердженні специфічним механізмом зазначеного процесу є емпатія.

На думку В.Орлова, професійна рефлексія є «самоспрямованість свідомості на власні переживання; розмірковування самоспостереження, самопізнання, форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій, їх законів культури та їх засад. Рефлексія має два сенси: розмірковування, що об'єктивується у мові й творах культури, та власне рефлексія, що розмірковує про акти і зміст почуттів, уявлень і думок» [245, 247-248]. Рефлексивний аналіз і прояв емпатії – основні види професійної творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей та рівнів власної педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї, тих засад професійної діяльності, які приводять до її пізнання й перетворення. Це і є специфічним процесом самопізнання особистості вчителя, об'єктивних та суб'єктивних основ музично-педагогічної діяльності, процедури її оцінювання.

Визначаючи рефлексивність як глобальну змістово-функціональну характеристику успішної професійної діяльності

особистості вчителя музики І.Парфентьєва підкреслює, що «саме здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію управлінську» [255, 286]. Можливість інтеграції вказаних функцій нерозривно пов'язана із здатністю індивіда до достатньо повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, власних актуальних та потенціальних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми та цих останніх як особистостей, суб'єктів взаємодії.

Однією з основних умов функціонування музично-педагогічної діяльності є наявність у майбутнього вчителя емпатійних здібностей. Так, О.Шевнюк [399] з цього приводу зазначає, що «рівень здатності до співпереживання має розглядатись не лише як специфічно художня якісна характеристика особистості вчителя, що зумовлює адекватність сприйняття музичної творчості, вона є власне критерієм професійно-педагогічної готовності вчителя до організації повноцінного навчального та виховного процесу в умовах гуманізації освіти [399, 39].

Фахову рефлексію музиканта-педагога Е.Абдуллін визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, 64]. Адже в основі фахового самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності. Доцільно зазначити, що рефлексія – це здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей. Діяльність музиканта-педагога як і будь-яка інша діяльність, що викликається потребами та відповідними їм мотивами, супроводжується широкою гамою емоційних ставлень. Доречно зазначити, що емоції не лише відбивають відповідність або невідповідність дійсності потребам, установкам, прогнозам особистості, не просто дають

оцінку інформації, що надходить до мозку. Вони водночас функціонально і енергетично готують організм до обраної форми поведінки.

Особлива цінність рефлексивно-емпатійного компоненту виявляється у музично-виконавській та педагогічній діяльності. Адже основу музично-педагогічної діяльності складає спілкування з творами мистецтва, які є носіями емоційного досвіду людства тому емоційно-чуттєва сфера відіграє надзвичайно важливу роль у професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики. Емоції, що супроводжують музично-педагогічну діяльність, є однією з головних детермінант її ефективності, забезпечуючи необхідне емоційне забарвлення музично-педагогічного процесу.

Фахова рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе». Рефлексія сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя, його духовній внутрішній наповненості. Визначаючи художню емпатійність як афективну складову художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя, О.Шевнюк [399] підкреслює, що художня емпатійність визначає не лише здатність до інтерпретації художнього твору, а й здатність зробити духовний зміст творів мистецтва близьким, доступним, конкретно-чуттєвим та усвідомлено сприйнятливим учнями.

За визначенням І.Лернера [187], емоційна вихованість, передбачає знання про норми відношень та навички дотримання цих норм. З цього приводу дослідник зазначає, що емпатійний досвід особистості включає «емоційні переживання, що відповідають потребам та системі цінностей даного суспільства або його соціального прошарку та відрізняється якісними характеристиками (видами емоцій), динамічністю і об'єктами, на які він спрямований. Він обумовлює вольову (тобто ступінь напруженості емоцій), моральну, естетичну реакції на оточуючу індивіда дійсність та його власні прояви» [187, 57]. Емоційна культура являє собою, на думку автора, особливий зміст соціального досвіду, який повинен стати змістом та якістю особистості вчителя. Адже під почуттями або емоціями розуміється глибоке переживання людиною свого відношення до навколишньої дійсності [373]. Формування

емоційно-почуттєвого світу людини є необхідною умовою розвитку її як особистості. З цього приводу доречно зазначити, що термін «емоційність» походить від латинського «*emovere*» і французького «*emotion*», що значить збуджувати, хвилювати, без чого інструментально-виконавська діяльність втрачає сенс. Емоції й почуття завжди змістовними й дозволяють виявити особливу форму відбиття дійсності. Предметами емоційно-почуттєвого світу людини стають, насамперед, ті явища й умови, від яких залежить розвиток подій, значимих для особистості.

Цілісне осягнення феномена музики пов'язане, за визначенням Б.Теплова[353], з емоційним переживанням, яке в той же час не вичерпує шляхів, що дозволяють зрозуміти зміст музичного твору. «Пізнання та перетворення дійсності – зазначає І.Лернер [187], – відбувається в процесі цілеспрямованої та «необхідної практики, якій обов'язково передуює певна сукупність знань про результати практики та способи її здійснення. Таким чином, знання про об'єкт (світ) та способи діяльності з ним є первинною умовою самої діяльності» [187, 68].

Доречно підкреслити, що І.Лернер наголошує про тісний взаємозв'язок емоційної вихованості з системою соціальних потреб адже, функція емоційно-чуттєвого досвіду, зміст якого характеризує норми емоційного відношення до навколишнього світу та його різні прояви, полягають у тому, що він обумовлює моральні, естетичні, емоційні стимули, потреби та ідеали, тобто всі прояви відношення до світу, продуктивної діяльності, та її продуктів [187, 111].

Мистецтво виконавця має вплив на слухача лише тоді, коли задум твору втілений у яскравій емоційній і технічно зробленій художній формі. Інструментально-виконавська діяльність, як і будь-яка інша робота, вимагає багатьох умінь і навичок: володіння технічними засобами виконання, вмінням акомпанувати, створювати яскравий художньо-музичний образ тощо, які становлять основу даного виду діяльності. Ключ до оволодіння інструментально-виконавською технікою лежить через вироблення автоматично протікаючих операцій – навичок, що дозволяють займатися вирішенням більш складних творчих

завдань. На значимість саме рефлексивно-емпатійного компонента у виконавській діяльності педагога-музиканта вказують Е.Абдуллін, І.Глазунова, О.Зеленкова, Н.Гуральник, Л.Гусейнова, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін. [1; 73; 79; 80; 403; 406; 410].

За допомогою емоцій і почуттів (позитивних, негативних, нейтральних) людина демонструє своє ставлення до навколишнього світу. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що інструментально-виконавська діяльність вимагає великої активності, емоційного підйому. Завдання педагога-музиканта у ВНЗ враховувати стан студента, уміти знайти підхід до його психіки, характеру. Навіть коли на заняттях виникають деякі труднощі, невдачі, необхідно підбадьорити студента, ніколи не показувати своєї прикrostі або роздратування. Лише коли між педагогом і студентом виникає позитивний емоційний контакт – відбувається творча взаємодія, у результаті якої можливий розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя музики [55]. Емоційність навчання означає такий характер організації навчальної роботи, при якій в студентів збуджується інтерес і внутрішній потяг до активної навчально-пізнавальної діяльності. Емоційність навчання забезпечується спеціальними дидактичними методами й прийомами, а саме: демонстрацією навчально-наочних посібників, використанням технічних засобів навчання, високою змістовністю викладу інструментального матеріалу, залучення яскравих прикладів і фактів, створення проблемних ситуацій тощо. Культура почуттів – наслідок соціального розвитку особистості. Досвід взаємних відносин людини разом зі знаннями й уміннями виступає умовою формування системи ціннісних орієнтацій, ідеалів, що й дозволяє формувати світогляд особистості [100]. Сформовані почуття стають провідними утвореннями емоційної сфери. Емоційно-почуттєвий досвід педагогічної свідомості майбутнього вчителя музики становлять любов до дітей, педагогічна інтуїція, уява, емоційність, ейдетична вітагенна пам'ять, тощо. Все це сприяє підвищенню привабливості педагогічної діяльності для учнів і самих вчителів. На емоційно-почуттєвій основі й будується важливий елемент педагогічної

свідомості: співпереживання – емпатія. Значимою якістю вчителя музики є емоційна стійкість.

Підсумовуючи вищезазначене, доцільно зазначити, що рефлексивно-емпатійний компонент сприяє успішному виконанню інструментальної діяльності. Через тембральне забарвлення, динамічні відтінки, артикуляцію, інтонаційні засоби, розкривається почуттєвий світ виконавця-інструменталіста. За допомогою гармонійної музичної мови, прояву артистизму виконавець передає емоційне переживання, викликане виконанням музичного твору, у процесі якого відбувається обмін емоціями й почуттями зі слухачем. А емоції, у свою чергу, спонукають до активних дій. Саме рефлексивно-емпатійний аспект інструментально-виконавської діяльності дозволяє більшості музикантам-педагогам отримувати гедоністичне задоволення в процесі виконання музичних творів, почуття радості, що, у свою чергу, викликає позитивні емоції, підвищує життєвий тонус вчителя музики, підсилює його енергію й продуктивність роботи.

Креативно-технологічний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах багаторівневої мистецької освіти полягає у доборі оптимальних творчих технологій через вибір змісту, форм і методів професійної підготовки, моделей навчання, що загалом сприяє актуалізації процесу фахового самовизначення, створення можливостей для професійного зростання й самовдосконалення. Цей компонент є визначальним в оволодінні майбутніми учителями музики творчими технологіями інструментально-виконавської діяльності. Адже професійну діяльність майбутнього вчителя музики неможливо обмежити жорсткими рамками вирішення професійно-педагогічних завдань, за одностайною думкою дослідників цей вид діяльності має передусім творчий характер. Творчою природою музичного мистецтва та музично-педагогічної взаємодії вчителя та учнів визначається, на нашу думку, й творчий характер процесу набуття та реалізації досвіду інструментально-виконавської підготовки музиканта-педагога. З огляду на дане положення, творчий процес неможливий без накопичених глибоких знань, попередньої роботи, обмірковування задуму, виношування ідеї,

зосередженості тощо. Творча діяльність у сфері музично-педагогічного мистецтва вимагає, за односпайною думкою педагогів, сформованості культури емоцій, фантазії, творчої уяви, розвиненої інтуїції, допитливості, винахідливості, постійної потреби у пошуках новизни тощо. Творча фантазія, робота уяви направляються свідомістю особистості, що діє згідно зі світоглядом і музично-естетичними поглядами майбутнього вчителя. У процесі інструментально-виконавської діяльності відбувається постійний пошук виразних засобів виконання музичних творів, а саме: динаміки, темпу, фразування, інтонації, агогіки, що дозволяє, загалом створити виразний музичний образ.

З цієї позиції у музично-педагогічній діяльності майбутнього фахівця особливої значущості набуває креативно-технологічний компонент, адже він виражає здатність до осягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо [216, 147]. Креативність – це сукупність тих властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості. З цієї позиції найбільш точним було б обговорення не загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких відноситься креативність (Б.Теплов). Креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження. Отже, креативна особистість – це така особистість, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Креативно-технологічний компонент пов'язаний з розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів музики, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють формуванню емпатійності, гнучкості, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до осягнення музичних творів, потребі виявлення у музиці засобу

ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю інструментально-виконавської діяльності.

Саме креативно-технологічний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики представлений, передусім, педагогічною та виконавською імпровізацією студентів. Як зазначає О.Олексюк, «музично-виконавська імпровізація (читання з листа, транспонування, підбирання на слух, власне імпровізування та створення різних варіантів виконавської інтерпретації) передбачає особливий вид духовної активності, що супроводжується спалахами творчої інтуїції, творчої уяви, стану інсайту та художнього осяяння. За внутрішнім характером одномоментного охоплення музичного твору (симультанного образу) стоїть фактор вільного конструювання, боротьби мотивів і прийняття рішення, які немовби вивільнюють поле дії для творчої імпровізації» [243, 103].

Загальновідомо, що головною особливістю діяльності майбутнього вчителя музики є домінуюче значення художньо-творчого начала. Творчість охоплює всі без винятку сфери діяльності музиканта-педагога і є головною характеристикою педагогічної взаємодії вчителя та учнів у сфері музичного мистецтва. Визначаючи творчий характер музично-педагогічної діяльності як основну її характеристику, Л.Арчажникова вказує на творчу природу музичного мистецтва як джерело творчості вчителя музики. «Художня діяльність займає в житті особливе місце, – зазначає дослідниця, – вона тісно пов'язана з творчістю. У роботі вчителя музики художньо-музична творчість проявляється в умінні цікаво, захоплено проводити уроки музики та позакласні заняття, вміло використовувати навчальні засоби для креативного розвитку учнів [24, 33].

На думку дослідників [1; 55; 94; 95; 136; 137; 243; 253; 403; 406; 410] розвинені художньо-творчі вміння стають чинниками формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики, а саме: емпатії, креативності, артистизму, рефлексивності, творчої активності, тощо. Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Зокрема, в педагогічному

спілкуванні – це комунікативна творчість, тобто креативність спілкування – це пошук та знаходження нових комунікативних цілей, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії учнів на музичних заняттях.

Проективно-діяльнісний компонент трактується нами так: підготовка майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності на високопрофесійному рівні буде можливою за наступних умов:

- оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів фахової підготовки з проекцією на майбутню продуктивну діяльність;

- залучення студентів до вирішення проблем, практичних завдань, виконання дій творчо-педагогічного характеру;

- співпраці викладачів і студентів.

Сутність проективно-діялісного компонента інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики можна сформулювати таким чином: фахівець набуває інструментальної майстерності лише в творчій діяльності проектуючи її впродовж усього життя.

Доречно зазначити, що під діяльністю вчені розуміють процес перетворення дійсності людиною у відповідності до її потреб, мети і завдань [373, 216]. У психологічній науці діяльність розглядається як динамічна система взаємодії суб'єкта із світом, в процесі якої відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним відношень суб'єкта в предметній діяльності [220, 103]. Нормою діяльності є загально визнані правила, зразки вчинків та дій людей у суспільстві, що забезпечують впорядкування та регулярність соціальної взаємодії індивідів та груп. Емоційно пережиті, усвідомлені та прийняті суспільні норми набувають характеру внутрішніх регуляторів професійно-педагогічної діяльності та стосунків, що стають суб'єктивними орієнтирами професійної діяльності виконуючи функцію суб'єктивних критеріїв досягнення поставленої мети.

Проективно-діялісний компонент базується на нормативно-законодавчій основі й передбачає створення і забезпечення належних умов діяльності навчальним закладам

різних рівнів акредитації і форм власності та їх підрозділам, які здійснюють підготовку майбутніх учителів музики. Цей компонент ми пов'язуємо із творчо-прогностичною діяльністю, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Проективна діяльність майбутніх учителів музики співвідноситься до визначених державним стандартом норм професійної підготовки учителів музики у педагогічних університетах, до розробки нормативних документів, які визначають основу стандартів (ОКХ, ОПП, навчальні плани, підручники, посібники) та інших нормативних документів, що забезпечують регламентування і стандартизацію процесу фахової підготовки учителів музики (положення про атестацію, акредитацію і ліцензування навчальних закладів; про вимоги до педагогічних кадрів; про підвищення кваліфікації і перепідготовку педагогічних кадрів; про державну атестацію тощо).

Доцільно зазначити, що проективно-діяльнісний компонент відображає сутність професійної підготовки учителів музики і зумовлюється цінностями і сенсом їх інноваційної інструментально-виконавської діяльності, загальною метою системи неперервної освіти, конкретними цілями і завданнями підсистем, а також рівнем розвитку теорії і практики музично-педагогічної роботи. Глибокі знання теоретичних основ ефективного педагогічного спілкування забезпечує усвідомлене використання управлінських умінь, у свою чергу проективно-діяльнісний компонент дозволяє творчо використовувати набуті знання, уміння й навички. Проективна акмеологічна спрямованість вчителя музики передбачає його загальну обізнаність, поглиблення та розширення змісту знань, здатність до адекватного прийняття управлінських рішень.

У процесі проективної інструментально-виконавської діяльності майбутньому вчителю музики необхідні вольові зусилля для прийняття управлінських рішень. З цієї позиції слід підкреслити, що воля як «свідома регуляція людиною своєї поведінки і діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. Воля виконує дві взаємопов'язані функції – спонукальну та гальмівну, що

виявляється у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій. Вольова дія починається з усвідомлення мети і прагнення до неї, яке стає дійовим, перетворюючись на бажання, намір. Відповідно до мети, яка визначає зміст та спрямованість дії, намічаються засоби їх досягнення» [258, 230].

Доцільно зазначити, що воля – сторона людської психіки, що проявляється у свідомих, цілеспрямованих діях. До вольових якостей відносять: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримку й самовладання (уміння тримати себе в екстремальних умовах), дисциплінованість, сміливість і мужність [227]. До перерахованих вольових якостей В.Петрушин додає уяву, що допомагає людині виконувати дії, продиктовані більш високою метою [266].

Вольова поведінка дозволяє особистості управляти своїми діями, долаючи як внутрішні, так і зовнішні перешкоди. Творча дія, як свідомо праця, теж пов'язана з великим вольовим зусиллям, що є певною мірою формою стресу, що мобілізує внутрішні ресурси людини (пам'ять, мислення, увагу, інтуїцію, уяву тощо). Вольове зусилля створює додаткові мотиви до дії, які відсутні або недостатні, і переживається як стан значної напруги. В основі вольової діяльності лежать діючі бажання, мотиви, які спонукають домагатися зпроектованої поставленої мети, змушуючи волю напружуватися [65, 28]. Воля, з одного боку, пов'язана зі свідомою цілеспрямованістю людини, з навмисністю її вчинків і дій, тобто з мотивацією, із самоініціацією дій та самоврядуванням при їх здійсненні (звідси й виникають в активної людини враження про вольові зусилля в процесі продуктивної діяльності, про незалежність власних учинків і дій, їхня, як здається, відстороненість від зовнішніх умов, від впливу інших людей). З іншого боку, найбільш яскравий прояв вольових зусиль спостерігається під час подолання труднощів, звідси й виникає думка, що воля потрібна лише для цих випадків. У дійсності ж вольове (або, інакше кажучи, довільне) керування включає й те, й інше [251, 78]. У педагогічному процесі без вироблення вольових якостей вчителю складно реалізувати свої потенційні можливості в повному обсязі.

Важливість даного компоненту полягає в тому, що він «стосується спроможності не лише споживати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, містить орієнтири духовної самореалізації особистості, зокрема, в процесі мистецької діяльності» [253, 33]. Постійний пошук ідей, спостережливість, розвиток пам'яті, інтелектуальних здібностей, емоційної сфери, читання літератури, розширення світогляду привчають студентів як до постійного накопичення матеріалу для творчої проєктивності, так і до систематичної праці у цій сфері. Структура змісту означеного феномену містить у собі наступні елементи:

- знання, як основний аспект змісту мистецької освіти, які сприяють побудові в студента загального уявлення про інструментально-виконавську культуру, що орієнтують його в музичній діяльності;

- способи здійснення інноваційної діяльності (практичний досвід), у якому формуються вміння й навички; уміння – зовнішні або внутрішні дії, виконувані на основі знань відповідно до поставлених завдань і умов; навички – частково автоматизовані дії;

- досвід творчої діяльності як елемент змісту інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, що покликаний забезпечити його готовність до пошуку вирішень складних проблем, до творчого перетворення дійсності;

- мотиваційно-ціннісне й емоційно-вольове ставлення майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності, до своєї професійно-педагогічної роботи й до самого себе.

Здійснення інструментально-виконавської діяльності включає розробку й реалізацію навчально-методичних комплексів дисциплін цього виду підготовки як основних, так і авторських лекційних курсів у процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики. Конструктивна діяльність музиканта-педагога передбачає, проєктування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу, постановку професійних завдань з урахуванням вікових та

індивідуальних особливостей учнів, відбір репертуару, що має відповідати поставленим завданням, тощо.

Отже, проектування професійної діяльності, постановка та корекція завдань і нормативів музично-творчої діяльності у відповідності з об'єктивними педагогічними умовами, вибір методів досягнення поставленої мети, як сутність конструктивного елементу в структурі професійної діяльності музиканта-педагога, передбачає реалізацію практичного досвіду майбутнього фахівця, як його здатності до моделювання, планування та прогнозування результатів інноваційної професійно-педагогічної діяльності, корекції її результатів, здатності до самостійного цілеутворення та моделювання шляхів досягнення визначеної мети. Викладене дає можливість зробити висновок про те, що проєктивна діяльність майбутнього вчителя музики передбачає, передусім, активізацію когнітивно-пізнавального аспекту його підготовки, що проявляється у здатності фахівця до розвитку та вдосконалення професійного мислення.

Проєктивно-діяльний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики передбачає врахування творчої діалогової взаємодії між учителем та учнями. Згідно концепції О.Олексюк саме комунікативна діяльність є основною у професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів. Як зазначає дослідниця вміння «встановлювати взаємостосунки з учасниками колективу, спілкуватись з дітьми, батьками, колегами, організувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – всі ці професійні вміння досягаються, насамперед, через спів-переживання та спів-участь в емоціях «Інших». Специфіка професійної діяльності музиканта-педагога, ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід'ємної від цілісності Світобудови» [243, 9]. За визначенням О.Олексюк, в комунікативній діяльності проявляються такі професійно значущі якості майбутнього фахівця як конгруентність, альтруїзм, доброзичливість, комунікативність, толерантність. Комунікативне ядро майбутнього фахівця складають небайдужість до емоцій оточуючих, уміння розуміти їхні внутрішні властивості, здатність до усвідомлення та

ціннісного прийняття морально-естетичних норм, прагнення їх дотримання, тощо.

Отже, інноваційна інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики в комунікативній діяльності постає як здатність фахівця до співпереживання, емпатії, до виходу за межі власного «Я», що дає змогу регулювати власну чуттєво-ціннісну сферу, що виражається в умінні змінювати, варіювати емоційну забарвленість комунікативної діяльності.

З позиції проектування майбутньої практичної роботи необхідно виділити дослідницьку діяльність музиканта-педагога в структурі його професійної діяльності. З цього приводу О.Олексюк зазначає, що ефективність такої діяльності значною мірою визначається ступенем сформованості дослідницької культури фахівця, яка пов'язана з цілісним баченням своєї праці, готовністю вивчати віддалені результати власних дослідницьких проектів, потребою здійснювати на практиці експеримент. «Категоріально-понятійний фонд, смаки, ідеали, ціннісні орієнтації та світоглядні установки детермінують не лише напрямок і хід дослідницької думки, але й формування професійних дослідницьких умінь (застосовувати методи наукового пізнання, висувати гіпотезу, мету та завдання дослідження, спостерігати та аналізувати художньо-творчий та художньо-педагогічний процес, виявляти і систематизувати педагогічні факти тощо)» [243, 101].

Дослідницька діяльність майбутнього фахівця є такою, що потребує граничної активізації мотиваційної, нормативно-ціннісної та операційної сфер особистості, які мають забезпечити його прагнення та здатність до самостійного професійного саморозвитку та самовдосконалення. Отже, інноваційна інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики реалізується у дослідницькій діяльності як здатність фахівця до визначення та послідовної реалізації віддалених цілей, як прагнення до реалізації нових підходів у вирішенні професійних завдань, як готовність до інноваційної діяльності, тощо.

Проективно-діяльнісний компонент включає сукупність традиційних і спеціальних методів навчання й виховання, а

також інтерактивних методів (ігрових, тренінгових, тестових, портфоліо, «мозкова атака», кейс-методів) у комбінації з комплексом організаційних форм теоретико-методичної підготовки (різновидів лекцій, індивідуальних занять, консультацій), практичної підготовки (лабораторних, практичних занять, педагогічної, виконавської, концертної практики), контролю: (залік, іспит, тестування, рейтингова оцінка, тощо), а також допоміжні, такі як самостійна робота, консультації, факультативи. Методи служать засобом передачі змісту необхідної інформації. При побудові моделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики ми застосовували методи навчання, виховання й спеціальні методи. Доречно зазначити, що під методами навчання ми розуміємо способи навчальної роботи вчителя й організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів за вирішенням різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння досліджуваним матеріалом.

Засвоєння змісту мистецької підготовки студентів здійснюється в різних формах навчання, характер яких обумовлений різними факторами, а саме:

- цілями й завданнями навчання;
- кількістю й рівнем підготовки студентів;
- особливостями окремих навчальних процесів;
- місцем і часом навчальної роботи;
- забезпеченістю навчальними посібниками тощо.

В.Андрєєв визначає форму організації навчальної діяльності як «цілісну системну характеристику процесу навчання з погляду особливостей взаємодії викладача й студента, співвідношення керування й самоврядування, особливостей місця й часу навчання, кількості студентів, цілей, засобів, змісту, методів і результатів навчання» [12, 35].

Отже, проективно-діяльнісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики є найбільш синтетичним, адже він вбирає в себе вирішення стратегічних завдань освітньої діяльності, внесення інноваційних перетворень до її змісту і розробку технологічних питань. Вищезазначений компонент дозволяє актуалізувати завдання посилення розвиваючого, виховуючого,

культурологічного потенціалу навчально-методичних комплексів дисциплін інструментально-виконавської підготовки в процесі загального професійного навчання майбутнього вчителя музики, розробки адекватних технологій навчання й виховання учнів.

Спираючись на праці науковців [1; 12; 24; 54; 64; 83; 95; 106; 136; 146; 190; 245; 253; 266; 268; 274; 324; 403; 406] ми розглянули інноваційну, пізнавальну, когнітивну, емоційну, рефлексивну, творчу, вольову, проєктивну сфери діяльності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, при цьому нами були обрані основні структурні компоненти, що характеризують її сформованість. Нами доведено, що важливими складовими цієї структури виступає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-ціннісного, компетентісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного. Пропонована компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволяє вийти за межі розуміння останньої з вузько фахових позицій та розглядати її у широкому загальнонауковому контексті як єдність знання, цінностей і спілкування у професійній діяльності.

3.3. Діагностичне визначення критеріально-рівневої інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики

Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня та творчі здобутки своїх учнів відповідно до сучасних освітніх вимог. Розглядаючи мистецьку інноваційну діяльність, як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музики, яка забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в

музично-педагогічну практику новітніх науковомістких й інформаційно-педагогічних технологій, ми звертаємо увагу на вагомість даної проблеми в системі сучасної фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Ця думка підтверджується пакетом освітніх документів, у яких зазначається, що життя в умовах сучасного стрімкого науково-технічного прогресу і масштабної інформативності вимагає радикальної модернізації освіти на всіх її щаблях. Зокрема в «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» зазначається, що освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій і при цьому система освіти має забезпечувати «формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання» [234, 2-3].

Враховуючи гостру потребу суспільства у високоосвічених, науковоозброєних педагогічних кадрах, які здатні забезпечити прогресивне зростання галузі й виховання у молодого покоління активної життєтворчої мотивації навчання, відповідно до сучасних європейських вимог та на підставі результатів теоретико-методичного аналізу літератури з проблеми дослідження, нами була визначена структура означеного феномена, що охопила інноваційну, пізнавальну, когнітивну, емоційну, рефлексивну, творчу, вольову, проєктивну сфери діяльності майбутніх учителів музики.

Взаємопов'язаний інтегрований комплекс вищезазначених структурних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, компетентісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного об'єднує в собі всі напрямки традиційних академічних знань інструментально-виконавської підготовки, як першої фази готовності майбутнього вчителя музики до практичної діяльності, на основі якої базується розвиток оригінально-новаторських, творчо-імпровізаційних здібностей і здійснюється формування вчителів мистецьких дисциплін нової формації. Синтезуючою зв'язуючою комплексу структурних компонентів готовності даного напрямку є стимуляція розвитку креативних

здібностей студентів-музикантів, актуалізація їх новаторських ідей в галузі музичної педагогіки.

З цієї позиції у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики важливо на всіх етапах роботи діагностувати вищезазначений процес, з метою його визначення шляхів його оптимізації. Доречно зазначити, що діагностична робота пов'язана з вивченням істотних ознак мистецької освіченості студентів, форм їх визначення як реалізованих цілей освіти. Діагностична діяльність майбутнього вчителя музики допомагає здійснювати контроль за станом засвоєння знань, дозволяє визначити недоліки й прогалини в отриманих знаннях студентів, тобто така робота дозволяє встановлювати «зворотній зв'язок» між діями вчителя і результатами його роботи з учнями.

Відносно розроблених структурних компонентів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності нами були розроблені критерії сформованості готовності даного напрямку.

Здійснюючи констатувальну діагностику комплексу структурних компонентів та визначенням рівнів інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності нами було визначено, що в основі *мотиваційно-ціннісного компоненту*, покладений критерій *міра прояву спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності*. Визначаючи мотивацію як один із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками) [258, 97], доцільно зазначити, що саме мотиваційна спрямованість особистості забезпечує успіх інноваційної діяльності.

Спонукальність студентів до інноваційної діяльності уособлює в собі стимулюючі фактори, що дають поштовх активізації певної діяльності (відносно нашої проблеми – стимуляції мистецької інструментально-виконавської інноваційної діяльності), викликають заохочення, зацікавленість, захопленість, можуть становити головну мету життєдіяльності людини. У різних видах музичної діяльності важливу роль відіграють ситуативні фактори (вплив різних людей – викладачів-музикантів різних професій; попередній

фаховий досвід; специфіка самої діяльності майбутнього вчителя музики й відповідна його поведінка у різних педагогічних ситуаціях (навчальних, концертних, сольного та колективного виконання музичних творів, практичної роботи з учнями тощо). На думку В. Орлова [245], рівень актуальності та інтенсивності мотивації залежить від ситуативних її детермінант, тобто визначальної причинності, що зумовлює стимуляцію певних дій особистості.

Компетентнісно-орієнтаційний компонент, в основі якого був покладений критерій *ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності* дозволяє визначити обізнаність студентів у сфері інноваційних форм і методів музичної освіти, інформованість і орієнтація в наукових проблемах даного напрямку. Включаючи в структуру інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності компетентнісно-орієнтаційний компонент нас цікавив: рівень накопичених знань музично-педагогічного новаторства і передового досвіду студентів ВНЗ музично-педагогічного профілю, оволодіння знаннями психолого-педагогічних закономірностей індивідуального музично-творчого розвитку школярів, опанування теорією і практикою інноваційної педагогічної діяльності.

У поняття «орієнтація» ми вкладаємо розвиток навичок у студентів-музикантів використовувати отримані в процесі інноваційного мистецького навчання у ВНЗ знання, уміння, навички; вміти диференціювати і систематизувати різні види інформаційних повідомлень; вибирати і використовувати в практиці найбільш потрібні й необхідні для музично-педагогічної діяльності. Набуття студентами компетентності тісно пов'язане з когнітивною психологією – науковою галуззю, що досліджує всі психічні процеси, які опосередковані когнітивними факторами. Дослідники когнітивної психології експериментували в різних напрямках: у рамках культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій Л. Виготський досліджував проблеми суспільно-історичної

детермінації психіки людини [65]; діяльнісному підходу дослідження свідомості й психіки присвячені роботи О.Леонт'єва, О.Лурія та ін. [185]; засновник Женевської школи генетичної психології швейцарський психолог Ж. Піаже, відкрив ряд особливостей дитячих уявлень про оточуючий світ, в основі якої лежить певна розумова позиція дитини (егоцентризм) та багато інших досліджень. Основним методом когнітивної психології був визначений інформаційний підхід, в рамках якого нами розроблялись моделі й мікроструктури: сприймання й розуміння змісту технологій, розпізнавання музичних образів, увага, пам'ять, уява, мова, психологія розвитку, мислення, інтелектуальні здібності

Засвоєння змісту мистецьких інноваційних технологій, спрямоване на свідоме і довгострокове оволодіння комплексом знань даного напрямку та різними способами виконання музично-педагогічних дій. Чим вищий рівень осмислення і засвоєння цих знань тим вищий рівень готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності.

В основу *рефлексивно-емпатійного компоненту* був покладений критерій *міра здатності майбутнього вчителя музики до рефлексивно-сислового оцінювання педагогічних ситуацій та емпатійної корекції власних мистецьких і педагогічних дій*. Визначений нами критерій дозволяє оцінити динаміку розвитку педагогічної рефлексії, що обумовлює готовність фахівця до організації інноваційної діяльності, оволодіння прийомами самоконтролю в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів. Фахова самосвідомість і педагогічне мислення виявляються в усвідомленні соціальної значущості професії вчителя музики, рефлексивному уявленні про багатофункціональний зміст обраної професії. Адже на рівні індивідуальної рефлексивності фахівець не піддається професійному старінню, він володіє вмінням раціонально організувати свою професійну діяльність.

Здатність майбутніх учителів музики до рефлексивно-сислового оцінювання, вміння аналізувати, розмірковувати, результати власної діяльності доцільно розглядати в контексті концепції диспозиційної регуляції поведінки особистості, яка

співвідносяться з конкретними проблемними ситуаціями, а саме такими, що: виникають кожен день та вирішуються шляхом усвідомлення своєї позиції та організації окремих дій; пов'язані з формуванням способів педагогічної взаємодії з учнями у сфері художньо-музичної діяльності. Вони мають довготривалий характер та пов'язані з подоланням стереотипів особистісного досвіду шляхом їх переосмислення; пов'язані зі становленням системи ціннісних установок, механізмів саморегуляції, мотивів поведінки, які орієнтовані на подолання проблемних ситуацій, осмислення причин протиріч та складають основу конструювання подальшого розвитку особистості.

Такий підхід дозволяє розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв'язку з самовизначенням учителя, зі становленням його системи цінностей, з формуванням установок, мотивів та інтересів. Професійна рефлексія допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити ситуацію не лише своїми очима, а й очима партнера у процесі взаємодії. Розвиток цього феномену дуже важливий у процесі становлення студента як майбутнього вчителя музики. Для формування високого рівня рефлексії важливе значення має емпатія. Здатність інтуїтивно визначати стан учнівського колективу, інтерпретувати цей стан є ознакою професійної майстерності майбутнього вчителя музики.

Рефлексія в процесі мистецького навчання відіграє роль засобу формування особистісних якостей майбутнього вчителя музики. Розвиток здатності сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту музичного твору стає могутнім педагогічним засобом формування життєвих позицій та світоглядних орієнтирів вчителя музики. Оволодіння прийомами педагогічної рефлексії дозволяє співвідносити переживання особистісного «Я» з мистецькими оцінками художньо-музичного твору, вміннями проводити глибокий аналіз музичних творів.

В основу креативно-технологічного компоненту покладений критерій ступінь схильності студентів до опанування інноваційними технологіями у музично-виховній роботі з учнями та здатність до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів

музично-педагогічної взаємодії. Він передбачає високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення; використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями; вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії. У процесі педагогічної взаємодії творчі елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, але важливим є те, що творчість викладача транслюється та переходить у творчість студентів. Адже найважливішою якістю вчителя музики як творчої особистості є високий рівень розвитку креативних здібностей, що сприяє активному пошуку інноваційних шляхів у музично-педагогічній діяльності [136, 225].

У процесі залучення дітей до музично-творчої діяльності, у них ефективно розвивається уява, емоційна чутливість, художня проникливість, тобто ті елементи, які характеризують особливу комплексну особистісну якість, – творче мислення. Специфіка музичних занять полягає в потребі інтересу до цього виду мистецтва, активної роботи думки, уяви, що призводить до бажання самостійно проявити себе у творчій діяльності. «Без музики важко переконати дитину, яка вступає у світ, в тому, що людина прекрасна, а – це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Музика є одним із найтонших засобів спрямування дітей на добро, красу, людяність», – цей вислів В.Сухомлинського конкретизує нагальне завдання музично-естетичного виховання школярів [349, 105]. 349

Проективно-діяльнісний компонент, в основу якого закладений критерій *мірадатності студентів до творчої модифікації мистецьких інновацій*, дав змогу оцінити у них ступінь спрямування до мистецько-педагогічного новаторства відповідно контингенту учнів у процесі проходження педагогічної практики. Розроблений нами критерій сприяв визначенню виконавського рівня навичок та вмінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту учнів з метою формування у них ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Покладений нами критерій дозволив визначити наявність у

студентів критичного ставлення до використання в практиці мистецько-педагогічних інновацій та їх схильність до творчо-імпровізаційних винаходів (завдань, ігор, виховних заходів) й впровадженням власних новаторських засобів на уроках музики.

Проективно-діяльнісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики передбачає створення таких умов, за яких сукупність навчальних дій спрямована до мистецьких інновацій, з метою досягнення якісного результату, високого фахового рівня. Цей компонент передбачає практичне застосування різних інноваційних та власних новаторських засобів на уроках музики і демонструє рівень виконавської майстерності даного напрямку підготовки студентів-музикантів. Проективно-діяльнісний компонент даного виду підготовки розглядався нами як сукупність взаємоузгоджених і взаємопов'язаних навчально-інноваційних дій, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і досягнення кінцевої фахової мети – опанування інструментально-виконавською майстерністю майбутнього вчителя музики. З цього приводу доцільно зазначити, що «дія» в педагогічній науці розглядається як «довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети, що й є структурним компонентом діяльності» [13, 41].

Цей компонент допомагає визначити також процесуально-виконавський рівень умінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій майбутніх учителів музики відповідно до можливостей їх інструментально-виконавської підготовки. Проективно-діяльнісний компонент включав також комплекс умінь, а саме:

- музично-пізнавальної діяльності (перцептивного розрізнення музичних звучань як символів певних національних й історичних культур (О.Рудницька);

- аналізу та розуміння об'єктивного музичного тексту (В.Медушевський), його порівняння із різними явищами художньо-музичної культури та особистісним досвідом студента;

- оцінювати музичні твори з їх художньо-естетичної вартості;

- вміти використовувати набуті знання на практиці;

- здатність упроваджувати у власну педагогічну діяльність новаторські засоби;
- схильність на новому рівні спілкуватися із школярами різного віку та розвивати їх комунікативно-мистецькі навички;
- оригінальність творчо-імпровізаційної мистецької діяльності;
- здатність до новаторських пошуків у організації різних видів діяльності на уроках музики: співу, гри на дитячих шумових та музичних інструментах, музично-сценічній імпровізації, дидактичних іграх, винаходів нових виховних і музично-творчих завдань тощо;
- проектувати подальший власний фаховий розвиток у різновидах інструментально-виконавської діяльності.

Аналіз вищевикладеного дає змогу констатувати, що визначені нами критерії інноваційної інструментально-виконавської діяльності дають змогу діагностувати стан означеного явища в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Вищезазначений діагностичний комплекс представлений у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<i>Міра прояву спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності</i>
<i>Компетентнісно-орієнтаційний</i>	<i>Ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності</i>
<i>Рефлексивно-</i>	<i>Міра здатності до рефлексивно-</i>

<i>емпатійний</i>	<i>сислового оцінювання педагогічних ситуацій та емпатійної корекції власних мистецьких і педагогічних дій</i>
<i>Креативно-технологічний</i>	<i>Ступінь схильності студентів до опанування інноваційними технологіями у музично-виховній роботі з учнями та здатність до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів музично-педагогічної взаємодії</i>
<i>Проективно-діяльнісний</i>	<i>Міраздатності майбутніх учителів музики до творчої модифікації мистецьких інновацій</i>

Відповідно до вищезазначених компонентів та критеріїв інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності були розроблені рівні її сформованості, в яких перш за враховувалась базова – до вузівська музично-педагогічна підготовка студентів (музично-педагогічні училища, музично-педагогічні коледжі, музичні училища, семирічні музичні школи тощо). Нами також враховувалась специфічність мистецької інноваційної підготовки, яка включає великий комплекс теоретичних і практичних знань, навичок, умінь з багатьох музично-педагогічних, музично-психологічних, музично-виконавських предметів, наявність у студентів-музикантів здібностей і навичок самостійного наукового пізнання об'єктів музичної культури різних жанрів і стилів, сформованості власної прогресивної позиції вчителя-новатора в галузі музичного мистецтва.

Плануючи хід експериментально-дослідної роботи, ми виходили із необхідності розробки надійного та достатньо доказового способу діагностування та оцінювання організації інструментально-виконавської підготовки студентів на основі застосування інноваційних методів навчання. Важливо також,

щоб цей спосіб був дієвим і доступним в умовах реального навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх учителів музики.

Використовуючи загальноприйняті критерії, шкали оцінювання, а також напрацювання В.Андрєєва, М.Ануфрієва, О.Бандурки, І.Богданової, О.Олексюк, В.Орлова, О.Ярмиша, на діагностичному етапі дослідної роботи нами були виділенні такі індикатори:

– *засоби* оцінювання: а) тести закритої форми: альтернативні, з множинним вибором (простим множинним вибором «правильно – неправильно», ускладненим множинним вибором, відповідь яких будується за принципами класифікації, циклічності, кумуляції, подвійної альтернативи); на порівняння і протиставлення; на відтворення правильної послідовності; б) тести відкритого типу: традиційні контрольні роботи; в) карти самооцінювання, опитувальники з множинними відповідями, анкетування; г) портфоліо; д) банк запитань; банк кейсів тощо;

- *види* оцінювання: попереднє, поточне, періодичне, модульне, підсумкове; взаємооцінювання; самооцінка;

- *форми* оцінювання: а) усна (індивідуальне опитування, залік, екзамен); письмова (контрольні роботи, твори, диктанти, письмові заліки й екзамени, тестовий контроль, письмовий самоконтроль); б) фронтальна (питання до групи); групова (для оцінювання завдання, виконаного всією групою); індивідуальна [13; 38; 243; 245].

З метою організації діагностичного етапу дослідно-експериментальної роботи нами були виокремлені форми організації оцінювання дослідженого явища (семінари; практичні заняття; лабораторно-практичні заняття; конференції (науково-теоретичні, науково-практичні, проблемні, узагальнювальні, оглядові, комплексні); науково-теоретичні читання; колоквиуми; олімпіади з окремих навчальних дисциплін; дидактичні ігри (загальноосвітні та професійні); індивідуальні семестрові фахові завдання для самостійної роботи студентів; контрольні завдання для семінарів (практичних занять); виконання курсових робіт; виконання проєктів (індивідуальних і групових), заліки; іспити) та методи оцінювання:

- переказ; опис; пояснення, стандартизований тест; письмова репродукція матеріалу;
- створення портфоліо; дизайн інформаційної продукції; моделювання;
- бесіди; спостереження; тестування та анкетування, контрольні роботи із світоглядних та методологічних проблем, характерних для кожного фахового предмету;
- емпіричні (спостереження);
- дослідно-експериментальні (лабораторний, природний, контрольний, констатувальний, формувальний експерименти);
- психодіагностичні (різновиди тестів, анкетування, соціометрія, інтерв'ювання);
- статистичний якісний і кількісний аналіз результатів дослідної роботи.

Міру спрямованості й спонукальних мотивів до професійної діяльності та ступінь особистісної потреби майбутнього вчителя музики в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності ми вивчали на прикладі бакалаврів та магістрантів різних спеціалізацій в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах вищих мистецько-педагогічних навчальних закладів, учасників творчих навчальних колективів.

На цьому етапі діагностувального експерименту провідними методами були бесіди, анкетування та інтерв'ювання. Одним із мотиваційних запитань анкети для студентів різних спеціалізацій було: «Чому Ви обрали професію педагога-музиканта?». Отримані результати дозволили зробити висновок, що загальне, що об'єднує студентів різних спеціалізацій (інструментальної, музично-теоретичної, вокальної, диригентсько-хорової, методики музичного навчання й виховання, тощо), це те, що вони обирали професію музиканта-педагога приблизно в одному віці. І другий, дуже важливий момент, пов'язаний з тим, що шлях становлення музиканта-інструменталіста майже схожий у всіх досліджуваних. Це – музична школа, музичне училище чи педагогічний коледж, вищий мистецько-педагогічний навчальний заклад.

Проведений аналіз дозволив засвідчити, що у мотивації обрання даної професії студентів багато спільного. Мотиви обрання професії музиканта-педагога студентами інструментального-виконавського профілю (1 група, n = 82) і студентами інших спеціалізацій (2 група, n = 85) майже тотожні. Результати даного етапу експериментальної роботи зображенні у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Визначення мотиваційних спонукань музично-інструментальної діяльності студентів

	Назва причини	Перша група (у %)	Друга група (у %)	
1.	Люблю музику	17,1	21,2	
2.	Музична родина	17,1	9,4	
3.	Обрали батьки	13,4	21,2	
4.	Творча професія	13,4	8,2	
5.	Були здібності, схильності	9,8	5,9	
6.	Можливість самореалізації, самовираження	8,5	2,3	
7.	Трапилось мимовільно	8,5	3,5	
8.	Подобається інструмент	3,7	3,5	
9.	Подобається музикувати, виступати на сцені	3,7	1,2	
0.	Більше нічого не вмію	1,2	7,1	

1.	Мрія з дитинства	-	10,5	
2.	Приносить задоволення	1,2	-	
3.	Хочу стати вчителем музики	1,2	-	
4.	Взявся і доведу до завершення	1,2	-	
5.	Бажання дарувати людям естетичну насолоду	-	1,2	
6.	Розпочав музикувати випадково, потім зрозумів, що це моє	-	1,2	
7.	За переконаннями викладачів	-	1,2	
8.	Безкоштовне навчання	-	1,2	
9.	Інтернаціональна мова спілкування	-	1,2	

Як видно з таблиці, в обох групах присутні схожі мотиви вибору професії музиканта-педагога. При цьому, найбільш значущим є внутрішній мотив, а саме любов до музики. Останні – зовнішні мотиви: музична сім'я, обрали батьки, цікава професія, були здібності та схильності, тощо. Загалом простежується тенденція, що мотиви вибору професії музиканта-педагога більше пов'язані з власними бажаннями музикантів-виконавців, ніж із зовнішніми, незалежними від них факторами.

На запитання: «Чому Ви обрали власне цей інструмент на якому навчаєтесь грати?» відповіді були такими: подобається звучання інструменту, обрали батьки, технічно мені зручно грати на цьому інструменті, на цьому інструменті грали в родині, мій інструмент найбільш універсальний, красивий, досконалий, подобається музикувати на цьому музичному інструменті, на цьому інструменті грали в родині тощо. Мотиви вибору музичного інструменту студентами інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів (1 група, n = 84) та студентами саме

інструментально-виконавської спеціалізації (2 група, n = 88) були теж майже однакові.

Таблиця 3.3

*Діагностування уподобань вибору студентами
музичного інструменту*

/п	Назва причини	Перша група (y %)	Друга група (y %)
1.	Сподобався інструмент	15,5	15,9
2.	Обрали батьки	17,8	12,5
3.	На ньому грали в родині	11,9	11,4
4.	Випадково	13,1	12,5
5.	Універсальний, красивий, досконалий	19	14,8
6.	Інструмент був вдома	8,3	2,3
7.	Трапилось мимовільно	8,5	3,5
8.	Подобається звучання інструменту	3,7	3,5
9.	Подобається музикувати, виступати на сцені	3,7	1,2
10.	Технічно мені зручно грати саме на цьому інструменті	11,4	11,9

У відповідності до розробленої компонентної структури та критеріїв інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі інноваційно-технологічного підходу доцільно визначити гіпотетично рівневу характеристику виявлення означеного феномену в процесі

підготовки студентів в інструментальному класі, а саме: високий, середній та низький рівні.

Високий рівень передбачає яскраво виражену потребу в музично-виконавській діяльності. Студентам, які належать до даного рівня, притаманне ціннісне ставлення до професії вчителя музики, визначеність щодо роду майбутньої професійної діяльності. Студентам, яких ми віднесли до високого рівня сформованості інструментально-виконавської підготовленості до інноваційної мистецької діяльності притаманна розвинена виконавська воля та особистісні й професійні домагання; яскравий розвиток музичних здібностей, наявність глибоких і системних знань з історії та теорії інструментального виконавства, розвинена здатність до художньо-педагогічного аналізу музичних творів.

Цей рівень притаманний студентам, які продемонстрували сформованість «Я-концепції» та наявність бажання постійного фахового зростання у практичній інструментально-виконавській діяльності. У них розвинена мотивація до музично-педагогічної діяльності, зафіксована стійка потреба та прагнення до самореалізації, позитивне ставлення до роботи; активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю висока. Рівень фахової компетентності визначається ґрунтовною теоретичною обізнаністю. Студентам високого рівня інструментально-виконавської підготовленості притаманне яскраво-художнє виконання музичних творів, вірне жанрове та стилістичне його розуміння. Вони успішно застосовують у виконавській та педагогічній сферах набутий досвід, їм притаманний яскраво-творчий характер виконавської інтерпретації, здатність до саморегуляції в сценічних умовах виконання інструментальних творів.

Середній рівень характеризується усвідомленістю спонукальних мотивів та пізнавальних інтересів. Студент має стійку, але вибіркочну мотивацію до навчання за музично-педагогічним фахом, дещо обмежене коло професійних інтересів і неоднакове ставлення до різних видів навчальної діяльності. Майбутній вчитель опановує необхідний мінімум теоретичних знань, умінь і навичок з інструментально-виконавської підготовки, але не виявляє активності у їх

розвитку та вдосконаленні. Він не в повній мірі використовує механізми виконавської рефлексії у власній навчальній діяльності.

Спрямування на навчально-педагогічну діяльність у студентів віднесених до даного рівня достатня, характеризується позитивним ставленням до роботи, бажанням спілкуватися з дітьми й музичним мистецтвом; помітне прагнення до самовдосконалення. Рівень фахової компетентності характеризується достатньою теоретичною обізнаністю, оперативністю й дієвістю знань студентів, що проявляється у процесі педагогічної рефлексії. Загальний рівень володіння студентом грою на музичному інструменті та використання його як засобу музично-художнього розвитку майбутніх своїх учнів є достатньо високим, але не завжди стабільним. Майбутній фахівець має достатній рівень творчої активності та самостійності в опануванні та інтерпретації музичних творів, але не завжди доцільним є його ставлення до відбору необхідного навчального репертуару та власної музично-педагогічної інтерпретації музичних творів. Студенти цього рівня сформованості інструментально-виконавської підготовленості до впровадження мистецьких інновацій продемонструвати здатність до кваліфікованого виконання вчительських функцій, вправність у вирішенні практичних завдань музично-естетичного розвитку учнів.

Низький рівень характеризується малоусвідомленою мотивацією, елементарною теоретичною підготовкою, частково сформованою технічною вправністю, індиферентною емоційно-артистичною сферою, майже повною відсутністю творчої активності в процесі оволодіння інструментально-виконавськими дисциплінами. «Я-концепція» майбутніх учителів музики цього рівня не носить цілісний характер, а самооцінка має риси неадекватності. У них також зафіксована відсутність пізнавального інтересу до інструментально-виконавської діяльності. Уявлення студентів про проблеми практичного виконання вчительських функцій та нормативно-ціннісні засади музично-педагогічної діяльності майже відсутні, або нечіткі, розмиті. До цього рівня ми віднесли, в основному, студентів, які ніколи не займались мистецькою інноваційною

діяльністю і мали початкову музичну освіту – музичну школу. У цих студентів занижене спонукальня до мистецької інноваційної діяльності, адже у них ледве помітний, слабкий інтерес саме до бажання бути проінформованим у сфері нових педагогічних технологій, зокрема нових інноваційних методів навчання. Низький рівень також характеризується недостатньою активністю студентів у процесі педагогічної взаємодії, у них майже відсутня настанова на творчий пошук та збагачення наявного арсеналу. У результаті діагностичної роботи ми засвідчили таке рівневе співвідношення сформованості означеного феномена: високий рівень (9% відсотків від загальної кількості реципієнтів); середній (62% респондентів), низький (29% від загальної кількості студентів).

За результатами констатувальної роботи можна зробити висновок, що спрямованість музиканта-інструменталіста до інноваційної виконавської діяльності поділяється на макрорівневу, мезорівневу та мікрорівневу.

Макрорівнева спрямованість майбутнього вчителя музики до інноваційної інструментально-виконавської діяльності полягає у домінуючих потребах та інтересах, тобто довготривалих мотиваційних установках. На цьому рівні переважають потреби у завоєнні кращих зразків вітчизняної та світової музичної культури.

Мезорівневу спрямованість майбутнього вчителя музики до інноваційної інструментально-виконавської діяльності визначають особистісні потреби та інтереси, тобто оперативні мотиваційні установки. Ці потреби пов'язані з удосконаленням виконавських умінь та навичок.

Мікрорівневу спрямованість майбутнього вчителя музики до інноваційної інструментально-виконавської діяльності охоплюють потреби та інтереси психофізіологічного рівня студентів, тобто мікроустановки. Це потреба у постійних інструментально-виконавських заняттях та отримання від них гедоністичного задоволення.

3.4 Педагогічні умови технологізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів

інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів ВНЗ мистецької освіти

Технологізація процесу музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов, пріоритетними з яких, на нашу думку, є:

- *науково-методичні*: підвищення готовності викладачів до впровадження інноваційних технологій; урахування міжнародного та вітчизняного досвіду при розробленні моделі фахівця;

- *кадрові*: підвищення готовності викладачів до впровадження інноваційних технологій;

- *нормативно-процесуальні*: розроблення навчальних програм на інноваційній основі; кореляція етапів формування реалізації інноваційних технологій і циклів підготовки; уточнення варіативної частини змісту освіти; розроблення міжпредметних технологічних карт; конкретно-предметних моделей реалізації інноваційних технологій, моделей формування окремих модулів мистецьких інновацій;

- *інформаційно-комунікаційні*: створення навчальних матеріалів і віртуального навчально-методичного кабінету-порталу;

- *організаційні*: асинхронне навчання; індивідуальна траєкторія навчання в умовах обмеженого правового забезпечення; мобільні групи; зменшення кількості потокових лекцій; інтенсифікація самостійної роботи; збільшення кількості годин, відведених на практичну підготовку;

- *навчально-технологічні*: оптимальне поєднання форм навчальної діяльності студентів, методів організації навчальної діяльності студентів, навчальних засобів;

- *управлінські*: всеохоплюючий моніторинг (стратегічні цілі; тактичні цілі, оперативні цілі; якість знань: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, згорненість, розгорненість, усвідомленість, міцність тощо);

- *психолого-педагогічні*: антикризова програма професійної самоідентифікації.

Розглянуті нами умови дозволяють враховувати різні чинники впливу (техногенні, соціогенні, професійно-змістові, індивідуальні) на освітній процес, а саме:

- *нейтралізувати інгібітори* – стримувальні чинники реалізації інноваційного підходу, до яких відносимо: термінологічну неузгодженість, повільність сприйняття методології інноваційних технологій, відсутність нормативно-правового забезпечення впровадження мистецьких інновацій, недостатнє матеріально-технічне забезпечення ВНЗ, неготовність суб'єктів освітнього процесу до змін, відсутність критичної маси освітян-інноваторів;

- *раціонально використати фасилітатори* – стимулювальні фактори впровадження інноваційних технологій, серед яких: наявність соціально значущих стандартів освіти, функціонально пристосованих до перебудови національної системи освіти.

Загально визнаним у психолого-педагогічній науці є розуміння поняття «умови» як чинників, факторів, та обставини, що впливають на результативність певного процесу. Як відомо, умови є невід'ємною складовою педагогічної системи, що забезпечує перебіг педагогічного процесу в необхідному, визначеному напрямку [125, 29].

Досліджуючи умови ефективності функціонування педагогічних систем М.Кларін зазначає, що вони є надзвичайно різноманітними. В якості умов ефективності педагогічного процесу визначають і поетапність формування знань, умінь або бажаних якостей; особливості психічних процесів, особистісний смисл учіння; актуалізацію процесів самопізнання, самовиховання та самооцінки; діалогічність процесів взаємодії учнів та вчителів; педагогічні технології, матеріальну базу тощо [127, 67]. Як зазначає вчений, аналіз факторів ефективності педагогічного процесу дозволяє виділити чотири групи умов, а саме:

- умови, які визначаються особистісними якостями студентів або учнів (тип особистості, особливості сприйняття, пам'яті, мислення, мотиваційної структури особистості, її ціннісні орієнтації тощо);

- умови, які визначаються певними особистісними якостями педагога (тип особистості, особливості психічних процесів, система цінностей, самооцінка тощо);

- умови, пов'язані з міжособистісними взаєминами та спілкуванням педагога і учня (стиль спілкування, активність у взаємодії, співпадіння стилів навчання та викладання тощо);

- матеріально-технічні умови організації педагогічного процесу.

Особливу увагу автор звертає на те, що в дослідженнях умов ефективності педагогічних систем факторам другої та третьої групи зазвичай не приділяється належної уваги, не зважаючи на очевидність їх впливовості на ефективність навчально-виховного процесу. Дослідник наголошує на необхідності подолання уявлення про первинність системи та вторинність необхідних для її функціонування умов, що має місце і велике значення для педагогічної науки.

Основними ознаками гуманістично-особистісної орієнтації застосованої до педагогічних технологій є: домінантність у навчальних закладах цілей особистісного, інтелектуального, діяльнісного та професійного розвитку; акцентування на мотивацію його досягнень та успіхів, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку; акцент на самопроекування та самоуправління; партнерська взаємодія учасників навчального процесу; діалог як форма та засіб обміну інформацією, особистісними оцінками та цінностями; надання студентам свободи вибору та особистої відповідальності за прийняті рішення; особистісно-емоційне переживання освітніх ситуацій та явищ, тощо.

У процесі дослідження визначено, що ефективність формування інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватись за таких основних *педагогічних умов*, а саме:

- *актуалізації життєтворчої мотивації* студентів у потязі до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку;

- *досягнення діалогових засад* у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі;

- *інтеграції різновидів діяльності студентів*, спрямованих до досягнення мети; забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку;

- *стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами*; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики;

- *спонукання майбутніх учителів музики до творчого самовираження* в інноваційній інструментально-виконавській діяльності.

Важливою умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *актуалізація їх життєвотворчої мотивації, активність професійної позиції навчання, здатність до постійного фахового розвитку, самостійного наукового пізнання*. Активізація життєвотворчої мотивації студентів у процесі навчальної діяльності на основі особистісно зорієнтованого навчання виявляє новий зміст її складових, включаючи категорію мети, змісту освіти, методів навчання, що входять до складу конкретних інноваційних технологій. Вищезазначена направленість мистецької освіти виявляє новий зміст всіх її елементів, задає тим самим регулятиви перетворення педагогічної свідомості майбутніх учителів музики у практичній діяльності.

Прогностичні тенденції, відносно проблеми актуалізації життєвотворчої мотивації у сфері вищої музично-педагогічної освіти мають місце у дослідженнях Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Л.Арчажникової, О.Єременко, К.Завалко, Л.Коваль, А.Козир, В.Муцмахера, Г.Падалки, О.Ребрової, В.Федоришина, Г.Ціпіна, В.Шульгіної, О.Щолокової та ін. [1; 19; 24; 94; 95; 136; 137; 253; 254; 295; 296; 369; 389; 403; 406].

Мотивація як життєвотворча тенденція мистецької освіти передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо. Так, на думку

А.Реан оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [294, 235].

В умовах оновленої педагогічної парадигми у багатьох учених підсилюється інтерес до мотивації як процесу внутрішнього обумовленого, що суттєво залежить й від зовнішніх факторів. Як система стимулів, яка пробуджує людську поведінку в діяльній сфері, мотивація є процесом, у результаті якого діяльність для індивіда набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї і перетворює мету діяльності у внутрішні потреби особистості. З огляду на це, саме мотивація спонукає вчителя до постійного поповнення знань, розширення арсеналу професійних умінь та навичок. Мотиваційна сторона діяльності є особливо важливою у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, адже їй передують ще складна довузівська підготовка (музична школа, коледж тощо). Потяг мотиваційної сфери особистості до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст діяльності.

У зв'язку з цим, М.Фулан зазначив, що взаємозв'язок «між першими двома здатностями – особистим баченням і пошуком – це здатність постійно виражати і збільшувати те, що ми цінуємо. Генеза змін починається із цього динамічного напруження. Здатність бути майстерним – ще один дуже важливий елемент. Люди повинні спрямовувати на зміни не тільки свої думки, але й свою поведінку» [381, 40].

Великий інтерес до проблеми актуалізації життєтворчості мотивації у навчальній діяльності з позиції мистецької інноваційної діяльності представляють прогресивні цілісні концепції, розроблені на межі XIX і XX століть у зарубіжній педагогіці, авторами яких були австрійський філософ, педагог Арнольд Штайнер, італійський педагог, лікар Марія Монтесорі, американський філософ, психолог, педагог Джон Д'юї та ін.

Основними положеннями альтернативних методик М.Монтесорі та А.Штайнера (вальфдорська школа) стали

тлумачення про те, що виховання та розвиток учнів має бути: вільним, спиратися на постійні дослідження за дітьми, бути основаними на співпраці та взаємодії вчителя та учнів. Оригінальність методики М.Монтессорі полягає в тлумаченні нею ідеї вільного розвитку дитини. На думку М.Монтессорі, звільнення дитини від соціальних обмежень, які стримують її активність, починається вже з трьох річного віку з виявленням у нею самостійності, дозволяє розкрити в ній індивідуальні здібності та спонукання.

Прихильницею ідей М.Монтессорі в Україні була видатний педагог, історик, письменник С.Русова. У своїх працях С.Русова порушила нагальне питання відносно ефективної підготовки вчителів. Зокрема, на великому фактичному матеріалі нею поданий аналіз соціально-економічного, правового, загальнокультурного та професійного рівня українського вчительства, на основі якого зроблений висновок, який є також актуальним і сьогодні: тільки освічений, незалежний в правовому та економічному стані вчитель може бути корисним для учнів, їх батьків та суспільства.

Доречно зазначити, що у процесі пізнавальної діяльності відбувається накопичення мистецької педагогічної і науково-практичної інформації у єдності з оволодінням майбутніми учителями музики фундаментальними знаннями в кожному з напрямків. Пізнавальна діяльність майбутніх фахівців передбачає розвиток адекватних їй навчально-пізнавальних та пошукових мотивів. Вони пов'язані з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у сфері мистецтва, педагогіки та дослідницької діяльності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Проблема актуалізації мотиваційної сфери є особливо життєтворчою у музичній педагогіці, адже її значення у професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта-педагога стає визначальним для творчого зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями студента, завдяки котрим особистість може повніше та глибше

віддзеркалити специфічний зміст інноваційної діяльності, чим і визначається її життєтворчість.

Необхідною умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі*. Специфічна особливість цієї умови полягає в тому, що інноваційна підготовка майбутнього вчителя музики повинна забезпечувати виховання творчої особистості, котра б опанувала професійну майстерність, яка полягає в умінні адекватно втілювати свої часом унікальні творчомисленеві задуми в процесі творчої взаємодії [136, 215].

Аналіз поняття «взаємодія» дозволив з'ясувати, що воно найчастіше означає вплив суб'єктів спільної дії один на одного, тобто взаємну гру, безпосередню міжособистісну комунікацію, важливою особливістю якої є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти сприйняття партнера по спілкуванню та конструювати свої дії. Учасники взаємодії, своїм зовнішнім виглядом та поведінкою справляють вплив на наміри, стан та почуття один одного. Тому категорія «взаємодія» є однією з основних у гуманістичній освітній парадигмі та розглядається як спілкування рівноправних учасників цього процесу (О.Бодальов, І.Зазюн, І.Зимня, А.Мудрик, К.Платонов, В.Трофімов та ін) [40; 101; 227; 273; 361].

Адекватність процесу творчої взаємодії вчителя з учнями забезпечується завдяки взаємозв'язку таких психологічних феноменів, як рефлексія, емпатія та ідентифікація. У психологічних процесах ідентифікація розглядається як самоотожнення особистості за певним зразком (окремої особистості, чи колективу) та як формування власної ідентичності, індивідуальності, завдяки спільності певних ознак. Ідентифікація є механізмом не лише когнітивної, а й афективної та регулятивної сфер психіки особистості майбутнього вчителя [361, 76].

Найбільш рельєфно вміння організувати творчу взаємодію з учнями проявляється у способах знаходження спільної мови з ними, досягати повного взаємного порозуміння. Комунікативна діяльність вчителя, котра пов'язана з невинним творчим пошуком націлена на роботу в постійно змінному освітньому

середовищі. Тому комунікативність вчителя повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, у чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція.

Взаємодія в процесі музично-естетичного виховання школярів виступає як посередник між музикою та учнями, як механізм, завдяки якому можливим стає вирішення різноманітних особистісних, навчальних та комунікативних проблем дітей. Тому створення сприятливого психологічного клімату в процесі педагогічної взаємодії вчителя з учнями, яка має функціональний характер, сприяє вирішенню різноманітних складних ситуацій, що виникають у вирішенні завдань, пов'язаних із психічним розвитком і деякою корекцією поведінки школярів. Організована педагогічна взаємодія вчителя з учнівським колективом сприяє морально-етичному та інтелектуальному розвитку школярів, їх творчому самовираженню.

Уміння педагога створювати проблемні ситуації в процесі творчої діалогової взаємодії сприяють тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми, конструюють нові шляхи, що дозволяє залучати їх до активної творчої інноваційної діяльності.

Домінантною умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *інтеграція різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку.*

З позиції інтегративно-цілісного підходу сутність вищої педагогічної освіти полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Професійне становлення майбутнього фахівця з методологічних позицій діяльнісного підходу постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей: формування системи знань про

закономірності педагогічного процесу, про форми та способи його організації; оволодіння конкретними видами професійної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок майбутнього фахівця; та виховання певних професійно значущих особистісних якостей. Зміст фахової підготовки в контексті діяльнісного підходу визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату його освіти, яка віддзеркалює вимоги до якості теоретичних знань, практичних умінь і навичок та надає перелік основних кваліфікаційних характеристик вчителя на рівні випускника ВНЗ.

Фахова підготовка студентів за інтегративно-цілісного підходу (І.Зязюн, О.Леонтьєв та ін.), повинна бути спрямованою на соціально значущий результат, що забезпечує ефективне набуття художніх знань, музично-педагогічних умінь та виконавських навичок. Цей підхід (Е.Абдуллін, І.Калашніков, Ж.Карташова, М.Сова, О.Цокур та ін.) базується на принципі взаємодії всіх складових творчого процесу, здатних створити такі умови для особистості, щоб вона змогла вийти на новий, більш якісний рівень розвитку.

Інтегративно-цілісний підхід дозволяє майбутнім учителям музики здійснити таку практичну підготовку до продуктивної діяльності, у котрій студенти зможуть виявити особистісне «Я» у професії, самореалізувати себе як вчителя у такій музично-педагогічній діяльності, що забезпечить саморозвиток учнів. Як зазначає І.Зязюн, сутність професіоналізму вчителя «в його особистісній позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання» [100, 29].

Реалізація даної педагогічної умови в усіх напрямках фахової підготовки майбутнього вчителя музики припускає сумісні скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей та вимагає не лише узгодженості, а й синхронності в педагогічних діях. Відповідаючи сучасним тенденціям, цей підхід у мистецькій освіті реалізується через

взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування професіоналізму за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, що сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі оптимальної підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної інноваційної інструментально-виконавської діяльності.

Інтеграція різновидів мистецької діяльності студентів висуває на перший план концепцію формування творчої особистості вчителя, адже високий рівень професійної підготовки досягається у разі її орієнтації на творчу діяльність майбутнього фахівця, при сформованості стійкої потреби самовдосконалення, при вихованні ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, за умови розвитку здібностей особистості до саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю. Специфікою даного підходу є присутність творчості у всіх елементах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики та опора на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її свідомості та можливостей відносно майбутньої професійної діяльності [206, 111].

Сутнісною характеристикою даної педагогічної умови є індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки, що покликана вивести особистість майбутнього фахівця на новий якісний рівень розвитку шляхом особистісного присвоєння професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, шляхом формування нових професійних утворень в структурі свідомості майбутнього фахівця. Інтегративний підхід (І.Калашніков, М.Сова, О.Цокур та ін.) базується на принципі взаємодії всіх складових творчого процесу, здатних створити такі умови для особистості, щоб вона змогла вийти на новий, більш якісний рівень розвитку. Поєднання вищезазначених підходів створює теоретичну передумову для структурування специфічної діяльності навчального колективу. Одним з основних, на наш погляд, підходів до ефективного виконання мистецько-педагогічної інноваційної діяльності є запровадження інтегрованого підходу в процес навчально-виховної роботи. На думку О.Рудницької, яка обґрунтувала доцільність використання інтеграції мистецтв

у педагогічному процесі [310], будь-який вид мистецтва, використовуваний як окремий, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, створена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини. Вчена наголошувала на тому, що «вивчення окремого мистецтва має відбуватися у комплексі суміжних естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, які є необхідними для формування уявлень про його функціонування у загальній художній культурі суспільства» [310, 152].

За умови *стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики* виникає потреба в пошуках активно-дієвих форм інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Вищезазначена педагогічна умова передбачає створення таких практичних активно-дієвих навчальних ситуацій, за яких студенти потрапляють у такий творчий процес, коли їх думка на тривалий час входить у стан підвищеного напруження. А в стані напруженої розумової діяльності у людини часто утворюється спонтанне передчуття наближення розв'язання проблемного завдання. Таке передчуття викликає позитивне стимулювання думки емоційною сферою, створюється підґрунтя для формування здібностей до активної пошукової роботи, що є необхідним для інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Узагальнені та конкретні знання, які засвоєні переважно за допомогою активно-дієвих засобів, вносять у свідомість вчителя не тільки об'єктивну інформацію, але й оцінки різноманітних аспектів педагогічної комунікації (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що призводить до певної перебудови індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей. У цьому процесі професійні уміння об'єктивують, проявляють на практиці установки та ціннісні орієнтації педагога; рефлексивні уміння, забезпечуючи усвідомлення фахової діяльності, дають

можливість зрозуміти мотиви, смисли, цінності, котрі лежать в її основі, та у разі виникненні необхідності, переглянути їх. Отже розширення арсеналу комунікативних та рефлексивних умінь призводить до трансформації мотиваційної та ціннісних сфер особистості вчителя. Вдосконалення особистісного потенціалу педагога допомагає йому наповнити особистісним смислом опановані теоретичні знання та уміння, що дозволяє зробити процес їх освоєння більш успішним [136, 217].

Доцільно зазначити, що наслідування еталонів перетворює інтерпретаційну діяльність майбутнього вчителя музики в репродуктивну. Тому в процесі навчання студентів інститутів мистецтв необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчому процесі. Наслідування, допустиме на початковій стадії навчання, через певний час починає загальмовувати подальше зростання студентів, становлення їх творчої індивідуальності. Адже іноді тягар знань, накопичених у певній галузі, психологічно пригнічує творчу ініціативу людини. І тут очевидним стає перевага інтеграційної системи викладання інструментально-виконавських дисциплін, котра ґрунтується на «внутрішньому» виконавстві, на чуттєвому невербальному сприйнятті музики та на образному мисленні. Підготовка музичного твору до концертного виконання є художньо-творчим актом, котрий, в основному, ґрунтується на несвідомій сфері психіки, яка містить у собі надзвичайно багатий індивідуальний життєвий досвід особистості.

Реалізація вищезазначеної умови передбачає використання таких методів роботи: стимулювання студентів до осмислення мистецьких вражень; обговорення, дискусії; рефлексивне оцінювання музичних творів; оцінювання виконавської інтерпретації, тощо. Реалізація означених методів передбачає актуалізацію художньої свідомості майбутніх учителів музики до сприйняття глибинного змісту виконуваних музичних творів, стимулювання процесу художньо-музичної рефлексії, осягнення власної «Я-концепції» у контексті усвідомлення змістових координат музичного мистецтва.

У процесі створення активно-дієвих засобів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики важливу роль відіграють медіа засоби. Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. «Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп'ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури» [132, 15]. З цієї позиції К.Завалко пропагує методичні підходи до використання дистанційних технологій музичного навчання, а саме: інтернет-конференції, інтернет-заняття, скап-уроки, тощо [95, 117].

Обов'язковою педагогічною умовою ефективною підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи є *спонукання їх до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській діяльності*. Адже найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих, малих, часткових) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у майбутніх учителів музики позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Лише за таких умов виникає повторне бажання творити. Л.Виготський писав, що жодна форма поведінки не є такою міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Тому, якщо необхідно викликати у студента потрібні форми поведінки, треба завжди піклуватись про те, щоб ці реакції лишили емоційний відбиток. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми поведінки та на всі моменти виховного процесу [65, 36].

Організація особистісно зорієнтованого освітнього процесу у вищій школі мистецької освіти повина бути, з точки зору філософії освіти, підпорядкована завданням різностороннього та вільного творчого розвитку кожного студента та спрямована в інноваційне русло (В.Андрущенко, Г.Волинка, А.Кочергін, В.Лутай, Н.Мозгова, Л.Неміровська,

С.Мелюхін, П.Щедровицький та ін.). Творчу педагогічну діяльність учителя С.Сисоєва визначила як діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються креативні можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток, вона зазначила, що саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя «до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [325, 97].

На розвиток творчого самовираження майбутнього вчителя музики може впливати багато факторів. Творчість так само, як інші види діяльності, передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей. Виховне значення творчості оцінюється достатньо високо. Людина, що відчула радість творчості, поглиблює свій життєвий досвід та стає іншою за психічним складом. Творчість є важливою умовою та засобом для своєрідного бачення світу. Музика найбільше з усіх видів мистецтва сприяє формуванню творчих здібностей. У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості з мисленням, абстрактного з конкретним, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати та приймати рішення. Творчість студентів на музичних заняттях пов'язана з самостійними діями, з уміннями оперувати відомими їм музично-слуховими уявленнями, застосовувати їх у нових умовах, різноманітних видах музичної діяльності.

Впровадження технологій педагогічної творчості, як освітніх технологій, в яких метою упорядкування професійних дій педагога є реалізація і самореалізація творчого потенціалу суб'єктів педагогічної взаємодії, призводить до їх особистісного творчого розвитку (С.Сисоєва). Адже педагогічна технологія це сфера знання, що охоплює методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти. Використання новаторського педагогічного досвіду – це широке впровадження педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних технологій. Отже, достеменно художнє пізнання музичних творів базується на

взаємодії оцінювання і творення мистецтва. Взаємозв'язок і взаємодоповнення пізнавальної, оцінної й творчої діяльності створює умови для ефективного формування підготовленості майбутніх фахівців до мистецької інноваційної діяльності.

Для ефективного формування готовності студентів до мистецької інноваційної діяльності доцільно підкреслити значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики у процесі виконання практичних форм засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок. На всіх етапах фахової підготовки майбутнім фахівцям необхідно мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності (включаючи певне художньо-практичне завдання, що є тільки часткою загальної мети); усвідомлення потребової сфери самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо.

У процесі самостійної роботи майбутніх учителів музики особливого значення набуває активізація критично-оцінного ставлення студентів до засвоєння художнього матеріалу. На думку Г.Падалки, спонукання студентів до самостійної оцінки мистецьких явищ «набуває особливого значення в сучасну епоху, в епоху надто стрімкого розвитку мистецтва, розширення його жанрового різноманіття, засобів виразності, змістово-образного тлумачення дійсності. Зміна уявлень щодо мистецької «норми» вимагає від всіх, причетних до мистецької діяльності, активізації здатності до самостійних суджень і міркувань» [253, 39].

Отже, запровадження в життя визначених пріоритетів значною мірою забезпечує технологічний підхід, який відкриває нові можливості для концептуального та проектувального розгляду різних аспектів освітянської дійсності. Технологічний підхід дозволяє з більшою достовірністю проектувати та керувати педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; оптимально використовувати

найбільш ефективні технології для вирішення педагогічних проблем.

Основою впевненості особистості в успішності діяльності становить, основним чином, позитивний досвід попередньої аналогічної діяльності. Тому, мобілізуючи студентів на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні «тилові позиції» шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру. У створенні ситуацій успіху важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру отримує людина щодо успішності окремих етапів своєї діяльності. Канали одержання такої інформації у процесі навчання дуже різноманітні. У цьому процесі педагогу важливо надавати студентові впевненості у власних силах.

Запровадження вищезазначених педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методично вивіреної інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців до проведення мистецької інноваційної діяльності. Це сприяє ефективному розвитку художньо-музичного мислення студентів; оволодінню комплексом інтерактивних методів та прийомів; актуалізації моніторингового відстеження якості підготовки майбутніх фахівців у процесі еталонного порівняння та прогнозування нових технологічних підходів; здійснення управлінських впливів зворотного зв'язку та корекційних заходів згідно розробленій концепції інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності.

З метою залучення більшої кількості студентів-музикантів до новаторської діяльності необхідно дотримуватись: естетизації навчального середовища; етичних, толерантних стосунків у різних формах навчального спілкування; створення комфортних психолого-педагогічних умов для творчої роботи; здійснювати пошук нестандартного вирішення навчальних завдань та оригінальних ситуацій; нових підходів до організації мистецької інноваційної діяльності; виховання студентів-музикантів, здатних працювати на перспективу; дотримання чіткої координації й взаємодії всіх інноваційних складових

ефективної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Підводячи підсумок доцільно зазначити, що у третьому розділі представлена концептуальна модель інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, яка базується на виокремленні макромоделі, котра акцентує перехід до педагогічних інновацій. Макромодель інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики представлена низкою підсистем, а саме цільового, методологічного, навчально-розвивального, опорно-стратегічного та експертно-оцінного блоків. Цільовий блок акцентує необхідність підпорядкування навчального процесу досягненню освітнього результату, сформульованого в термінах ключових і предметних компетенцій, які повинні забезпечити конкурентоспроможність вчителя-випускника на вітчизняному й міжнародному ринках праці. Методологічний блок інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики закладає теоретико-методологічне підґрунтя для впровадження педагогічних інновацій, оскільки експлікує передусім його сутність. Підсистема опорно-стратегічного блоку відображає зміст інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, вимоги до фахівця, рівня його компетентності. Навчально-розвивальний блок концептуальної моделі актуалізує чотири складові педагогічного арсеналу фахової підготовки студентів: форми і види організації навчального процесу, форми навчальної діяльності студентів, методи організації навчальної роботи студентів, навчальні засоби. З позиції навчально-розвивального блоку моделі функції викладача в інноваційній парадигмі освіти значно відрізняються тим, що із транслятора інформації він перетворюється в наставника, менеджера-організатора процесу самонавчання, консультанта, навігатора у потоках інформації, дослідника, агента формування ціннісних орієнтацій студента. Також важливим блоком макромоделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є експертно-оцінний блок, який розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів за розробленою методикою.

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу означеного феномену. Це дозволило нам обґрунтувати інноваційну інструментально-виконавську діяльність майбутніх учителів музики як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, адже педагогічна інновація є особливою організацією діяльності та мислення, що спрямована на актуалізацію нововведень в освітній простір. Цей процес має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного.

Мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики забезпечує визначення та наповнення цілей фахової діяльності студентів особистісним смислом, що сприяє усвідомленню ними професійнозначущої мети як особистісноприйнятих мотивів музично-педагогічної діяльності. Компетентнісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки студентів зумовлений необхідністю їх підготовки до компетентного виконання функцій та завдань музично-педагогічної діяльності. Цей компонент представлений системою узагальнених, цілісних музично-педагогічних знань, що розкривають соціально значущі смисли мистецької культури і спрямовують майбутнього вчителя на проєктування пізнавальної діяльності учнів. Рефлексивно-емпатійний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям. Креативно-технологічний компонент інструментально-виконавської підготовки студентів полягає у доборі оптимальних творчих технологій через вибір змісту, форм і методів професійної підготовки, моделей навчання, що загалом сприяє актуалізації процесу фахового самовизначення, створення можливостей для

професійного зростання й самовдосконалення. Цей компонент є визначальним в оволодінні майбутніми учителями музики творчими технологіями інструментально-виконавської діяльності. Проективно-діяльнісний компонент відображає сутність професійної підготовки учителів музики і зумовлюється цінностями і сенсом їх інноваційної інструментально-виконавської діяльності, загальною метою системи неперервної освіти, конкретними цілями і завданнями підсистем, а також рівнем розвитку теорії і практики музично-педагогічної роботи.

У розділі розроблені групи критеріїв інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Так в основу мотиваційно-ціннісного компоненту, покладений критерій міра прояву спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності. Компетентнісно-орієнтаційний компонент, в основі якого був покладений критерій ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності дозволяє визначити обізнаність студентів у сфері інноваційних форм і методів музичної освіти, інформованість і орієнтація в наукових проблемах даного напрямку. В основу рефлексивно-емпатійного компоненту був покладений критерій міра здатності майбутнього вчителя музики до рефлексивно-сміслового оцінювання педагогічних ситуацій та емпатійної корекції власних мистецьких і педагогічних дій. Креативно-технологічний компонент представлений критерієм – ступінь схильності студентів до опанування інноваційними технологіями у музично-виховній роботі з учнями та здатність до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів музично-педагогічної взаємодії. Проективно-діяльнісний компонент, в основу якого закладений критерій міра здатності студентів до творчої модифікації мистецьких інновацій, дав змогу оцінити у них ступінь спрямування до мистецько-педагогічного новаторства відповідно контингенту учнів у процесі проходження педагогічної практики.

У відповідності до розробленої компонентної структури та критеріїв інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі інноваційно-технологічного підходу визначено рівневу характеристику виявлення означеного феномену в процесі підготовки студентів в інструментальному класі, а саме: високий, середній та низький рівні. Високий рівень передбачає яскраво виражену потребу в музично-виконавській діяльності. Студентам, які належать до даного рівня, притаманне ціннісне ставлення до професії вчителя музики, визначеність щодо роду майбутньої професійної діяльності. Середній рівень характеризується усвідомленістю спонукальних мотивів та пізнавальних інтересів. Студент має стійку, але вибірккову мотивацію до навчання за музично-педагогічним фахом, дещо обмежене коло професійних інтересів і неоднакове ставлення до різних видів навчальної діяльності. Низький рівень характеризується малоусвідомленою мотивацією, елементарною теоретичною підготовкою, частково сформованою технічною вправністю, індиферентною емоційно-артистичною сферою, майже повною відсутністю творчої активності в процесі оволодіння інструментально-виконавськими дисциплінами. «Я-концепція» майбутніх учителів музики цього рівня не носить цілісний характер, а самооцінка має риси неадекватності.

У розділі визначено, що ефективність формування інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватись за таких основних педагогічних умов, а саме: актуалізації життєтворчої мотивації студентів у потязі до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі; інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в

педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики; спонукання майбутніх учителів музики до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській діяльності.

Важливою умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є актуалізація їх життєтворчої мотивації, активність професійної позиції навчання, здатність до постійного фахового розвитку, самостійного наукового пізнання. Активізація життєтворчої мотивації студентів у процесі навчальної діяльності на основі особистісно зорієнтованого навчання виявляє новий зміст її складових, включаючи категорію мети, змісту освіти, методів навчання, що входять до складу конкретних інноваційних технологій. Вищезазначена направленість мистецької освіти виявляє новий зміст всіх її елементів, задає тим самим регулятиви перетворення педагогічної свідомості майбутніх учителів музики у практичній діяльності.

Необхідною умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі. Специфічна особливість цієї умови полягає в тому, що інноваційна підготовка майбутнього вчителя музики повинна забезпечувати виховання творчої особистості, котра б опанувала професійну майстерність, яка полягає в умінні адекватно втілювати свої часом унікальні творчомисленеві задуми в процесі творчої взаємодії.

Домінантною умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є інтеграція різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відіо і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку.

За умови стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та

самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики виникає потреба в пошуках активно-дієвих форм інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Ця педагогічна умова передбачає створення таких практичних активно-дієвих навчальних ситуацій, за яких студенти потрапляють у такий творчий процес, коли їх думка на тривалий час входить у стан підвищеного напруження. А в стані напруженої розумової діяльності у людини часто утворюється спонтанне передчуття наближення розв'язання проблемного завдання.

Обов'язковою педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи є спонукання їх до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській діяльності. Адже найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у майбутніх учителів музики позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Запровадження вищеназаних педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методично вивіреної інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців до проведення мистецької інноваційної діяльності.

ПІСЛЯМОВА

У монографії наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування інноваційної інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики, що полягає у визначенні методологічних засад й концептуальних підходів до ефективного впровадження регулятивних механізмів означеного процесу. Розроблено концептуальну модель інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в системі багаторівневої мистецької освіти. Вперше у вітчизняній музично-педагогічній освіті інноваційна інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики розглянута у контексті концептуальних підходів, принципів, закономірностей й механізмів проектування та втілення модульно-розвиваючої системи, що дозволило визначити цілісну змістову структуру інструментально-виконавської підготовки студентів, обґрунтувати її критерії, виявити педагогічні умови ефективного формування означеного феномену в системі багаторівневої освіти.

Методичні орієнтири підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з школярами спираються на основоположні вітчизняні методики музичного виховання школярів з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. Вирішення завдань підготовки майбутніх учителів музики у вищій школі мистецького профілю полягає в оновленні змісту методико-фахового навчання студентів з широким застосуванням модульно-рейтингової й моніторингової систем, що дозволить оперативно відстежувати зміни в отриманих результатах. Важливими інноваційними напрямками є опора на вітагенний контекст навчання, застосування гедоністичної освітньої парадигми, технології евристичної підготовки майбутніх учителів музики, акмеологічного розвитку студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

У процесі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно керуватися системно-цілісним, аксіологічним, особистісним, квазідецентричним, технологічним, креативно-діяльнісним та акмеологічним підходами, які застосовується в сфері музично-

педагогічної діяльності у залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освітньої сфери. Розроблена система наукових підходів спрямована на ефективну інноваційну виконавську підготовку майбутніх учителів музики, що відповідає сучасним запитам суспільства. Інноваційними засадами інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики визначено комплекс розроблених основних технологій, а саме: вітагенного навчання, що базується на актуалізації життєвого досвіду особистості; інтрасуб'єктного відношення до виконання музичних творів; врахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів; активного використання медіа засобів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів; оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

У монографії обґрунтована система педагогічних принципів, що забезпечує зміст ефективної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі гуманізації та гуманітаризації мистецького навчання, особистісного підходу до організації навчального процесу, культуровідповідності як необхідної ознаки мистецької освіти, інтеграції, що спрямована на забезпечення фахової цілісності музичного навчання, усвідомлення і засвоєння особливостей художньо-музичної мови як сукупності виражальних засобів і прийомів створення художнього образу музичного твору. Враховуючи основні чинники, що спонукають мистецьку освіту реалізувати визначені нами принципи та проектуючи пріоритетні напрями інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, серед провідних доцільно виокремити наступні принципи: гуманізації мистецької освіти; індивідуалізації інструментально-виконавської підготовки; культуровідповідності мистецького навчання; інтеграції фахових знань; усвідомлення специфіки художньо-музичної мови. Концептуальний підхід дозволив розглянути інструментально-виконавську підготовку майбутніх учителів музики як багатоаспектний процес, спрямований на підготовку вчителя музики, здатного до ефективного виконання мистецько-

педагогічної діяльності. Інструментально-виконавська підготовленість майбутніх учителів музики має здійснюватись через педагогічну підтримку їх індивідуальної суб'єктності. До уваги беруться особистісні характеристики (мотиваційна, ціннісно-інтелектуальна, емоційно-вольова, діяльнісно-поведінкова сфери), музично-фахова зорієнтованість та ступінь сформованості музичної і педагогічної компетентності студентів.

Музично-педагогічний процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність вчителя й учнів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Нова інтерпретація методичної спрямованості навчально-виховного процесу відрізняється акцентуванням спільної діяльності вчителя і учнів, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин. Проведене теоретичне дослідження дозволило дійти висновку, що в музичній педагогіці не існує єдиного, оптимального для всіх студентів способу організації інструментально-виконавських занять. Кожен урок має індивідуальний диференційований підхід до своєї побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей студента. Діяльність вчителя музики розглянуто як багаторівневу, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Розглядаючи інструментально-виконавський процес підготовки майбутнього вчителя музики до виконання продуктивної діяльності як складову фахового мистецького навчання, нами визначено наступні функції цього процесу: світоглядно-орієнтаційна, пізнавально-адаптивна, організаційно-комунікативна, компетентнісно-прогностична, ціннісно-суб'єктна, праксеологічна, творчо-перетворювальна. Від взаємозв'язку вищеназваних функцій, на нашу думку, великою мірою залежить ефективність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, морально-психологічна атмосфера на фахових заняттях та результат художньо-творчої музичної діяльності.

У монографії представлена концептуальна модель інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, яка базується на виокремленні макромоделі, котра акцентує перехід до педагогічних інновацій. Макромодель інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики представлена низкою підсистем, а саме цільового, методологічного, навчально-розвивального, опорно-стратегічного та експертно-оцінного блоків. Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу означеного феномену. Це дозволило нам обґрунтувати інноваційну інструментально-виконавську діяльність майбутніх учителів музики як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, адже педагогічна інновація є особливою організацією діяльності та мислення, що спрямована на актуалізацію нововведень в освітній простір. Цей процес має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного. Розроблені групи критеріїв інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Так в основу мотиваційно-ціннісного компоненту, покладений критерій міра прояву спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності. Компетентнісно-орієнтаційний компонент, в основі якого був покладений критерій ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності дозволяє визначити обізнаність студентів у сфері інноваційних форм і методів музичної освіти, інформованість і орієнтація в наукових проблемах даного напрямку. В основу рефлексивно-емпатійного компоненту був покладений критерій міра здатності майбутнього вчителя музики до рефлексивно-смыслового оцінювання педагогічних ситуацій та емпатійної корекції власних мистецьких і педагогічних дій. Креативно-

технологічний компонент представлений критерієм – ступінь схильності студентів до опанування інноваційними технологіями у музично-виховній роботі з учнями та здатність до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів музично-педагогічної взаємодії. Проективно-діяльнісний компонент, в основу якого закладений критерій міра здатності студентів до творчої модифікації мистецьких інновацій, дав змогу оцінити у них ступінь спрямування до мистецько-педагогічного новаторства відповідно контингенту учнів у процесі проходження педагогічної практики. У відповідності до розробленої компонентної структури та критеріїв інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі інноваційно-технологічного підходу визначено рівневу характеристику виявлення означеного феномену в процесі підготовки студентів в інструментальному класі, а саме: високий, середній та низький рівні.

Ефективність формування інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватись за таких основних педагогічних умов, а саме: актуалізації життєтворчої мотивації студентів у потязі до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі; інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відіо і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики; спонукання майбутніх учителів музики до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській діяльності. Запровадження вищеназваних педагогічних умов обумовлює взаємозв'язок та послідовність проведення

поетапної методично вивіреної інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців до проведення мистецької інноваційної діяльності, що забезпечує ефективність означеного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений /Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Абдуллина О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки /О.А. Абдуллина. //Высшее образование в России. – М., 1998. - №3. – С. 35-38.
3. Абрамян В.Ц. Театральная педагогика /В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
5. Авдієвський А.Т. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття /А.Т. Авдієвський //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2004. – С. 5-7.

6. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография /В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2007. – 204 с.
7. Айзенк Г.Ю. Структура личности /пер. с англ. О.Исаковой и др. /Г.Ю. Айзенк. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – 463 с.
8. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход /М.Акимова, В.Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
9. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
10. Амонашвілі Ш.О. Школа життя /Ш.О. Амонашвілі. – Хмельницький: Поділ. культ.-просвітн. центр імені Реріха, 2002. – 31 с.
11. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Б.Г. Ананьев. – М.: МПСИ; Воронеж НПО „МОДЭК”, 2000. – 289 с.
12. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития /В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 286 с.
13. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс творческого саморазвития /В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
14. Андрейко О.І. Педагогічні перспективи акмеформування музиканта-виконавця у вищих навчальних мистецьких закладах / О.І.Андрейко // Наукові записки. Серія педагогічні та історичні науки, № 105. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 3-10.
15. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: ст., нариси, інтерв'ю /В.П. Андрущенко. – 2-ге вид., доп. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
16. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта в Україні: болонські виклики і напрями модернізації /В. Андрущенко. – Практична філософія. – 2004. – №1. – С. 124–129.
17. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропол. аспект: монографія /І.П. Аносов. – К.: Твімінтер, 2003. – 391 с.

18. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем /П.К. Анохин //Очерки по физиологии функциональных систем. – М. : Медицина, 1975. – С. 17 – 62.
19. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие /О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
20. Аристотель. Политика /Аристотель ; пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура //Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 1983. – 830 с.
21. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для викл., асп., студ. магістратури /Любов Вікторівна Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
22. Арцишевська М.Р. Проблема інтеграції змісту освіти в педагогічній спадщині Яна-Амоса Коменського // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання: Зб. наук. праць. /М.Р.Арцишевська. – Луцьк: Вежа, 2000.— С.24-30.
23. Арцишевський Р.А. Вихідні засади світоглядної освіти //Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання: Зб. наук. праць. /Арцишевський Р.А. – Луцьк: Вежа, 2000.— С.10-20.
24. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки /Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
25. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
26. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
27. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании / В. Г. Афанасьев // Вопр. философии. – 1973. – № 6. – С. 98 – 111.
28. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методол. основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

29. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
30. Безбородова Л. А. Подготовка учителя к музыкально-просветительской деятельности : монография /Л. А. Безбородова. – М. : МГУК, 1997. – 52 с
31. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. Бердяев. –М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – 1994. – 542 с.
32. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с.
33. Бех В. П. Человек и Вселенная: когнитивный анализ : монография / В. П. Бех. – 2-е изд., доп. – Запорожье : Просвіта, 2003. – 148 с.
34. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – С. 12-99.
Кн. 2 : Особистісно зорієнтований підхід : теорет.-технол. засади. – 2003. – 280 с.
35. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / Іван Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
36. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н. Р. Битянова. – М. : Флинта, 1998. – 48 с.
37. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
38. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навч. посібник. /І.М.Богданова. – Одеса: ТЕС, 2000. – С. 5-34.
39. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
40. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: Характеристики и условия достижения. – М., 1998. – С. 12-43.
41. Божович Л. И. Избранные психологические труды (Проблемы формирования личности) / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.

42. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811с.
43. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
44. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория /Е.В.Бондаревская //Школа духовности. – 1999. – вып. 5. – с.41- 52.
45. Бондаренко А.В. Шляхи моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя музики мультимедійними засобами навчання /А.В. Бондаренко //Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. - Вип.30: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / редкол.: В.К. Буряк (гол.ред.) та ін. - Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – 473 с. С. 216-222.
46. Бондаренко А.В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа /А.В. Бондаренко //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. - Випуск 36. – 301 с. – С. 83-87.
47. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : монография / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика – XXI, 2008. – 352 с.
48. Бордюк О.М. Використання комп'ютерних технологій у сучасній мистецькій освіті /О.М. Бордюк. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2009. – Вип. 7 (12). – С. 75 – 79.
49. Брушлинский А.В. Творческий процесс как предмет исследования // Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С.65.
50. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Оксана Сергеевна Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.

51. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики /М.С. Бургин. //Сов. педагогіка. – 1990. – № 10. – С. 77-79.
52. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
53. Бурдые П. Образование как трамплин профессиональной карьеры / П. Бурдые. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 390 с.
54. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: монографія /Л.М. Василенко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 336 с.
55. Василенко Л. М. Історична трансформація гедоністичного імперативу людини в системі соціальних порядків / Л. М. Василенко // Соціалізація особистості: збірник наукових праць / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. Том XXXII. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 126-137.
56. Вахромов Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека / Е. Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 4. – С. 39 – 47.
57. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. – К.: Вид. об'єдн. «Тираж», 2005. – 380 с.
58. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ Перун”, 2007. – 1736 с.
59. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники /Гленн Вильсон [пер. с англ.]. – М.: Коштво-центр, 2001. – 384 с.
60. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. /В.Кремін, С.Ніколаєнко, М.Степко та ін.; за ред. В.Кременя. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384 с.
61. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітковська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с.
62. Волков С. О формировании представлений в образно-художественном мышлении современного музыкального исполнителя /С.Волков //Вопросы теории и эстетики музыки.– Л.: Музыка, 1977. - Вып. II. – С. 184-201.

63. Волков Ю.Г. Социология : учебник /Ю.Г. Волков, В.И. Добреньков, В.Н. Нечипуренко, А. В. Попов ; под ред. проф. Ю.Г. Волкова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 512 с.
64. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. /Н.П. Волкова. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
65. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя /Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
66. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
67. Гавран І.А. Методичне забезпечення формування емпатії майбутніх учителів музики в процесі професійного зростання у ВНЗ. /І.А. Гавран ///Современные аспекты культурного диалога: Россия-Украина. – Краснодар: ООО «Просвещение-Юг», 2013. – С. 87-95.
68. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Клас. руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6 – 33.
69. Ганзен В. А. Системные описания в психологии /В. А. Ганзен. – Л. : ЛГУ, 1984. – 176 с.
70. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: “Совершенство”, 1998. – 608 с.
71. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. для вузов / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
72. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопр. психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 54.
73. Глазунова І.К. Принципи організації модульного навчання в процесі інструментальної підготовки студентів педагогічних університетів /І.К.Глазунова // Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка № 10 (245). - Луганськ: ЛНУ, 2012. – С. 5 – 13.

74. Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии /Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю.П. Адлера]. – М.: Прогрес, 1976. – 495 с.
75. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник /С. Гончаренко. [Вид. друге, доп. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
76. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства /Л.В.Горюнова //Музыка в школе. – 1988. - № 2. – С. 7-9.
77. Горфон А. Різні погляди на Європу й проектування освітніх концепцій /А. Горфон [та ін.] //Вища освіта України. – 2005. – №1. – С. 37–44.
78. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : іст.-методол. та теорет. аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К.: НПУ, 2004. – 243 с.
79. Гуральник Н.П. Комплекс типових навчальних програм з дисципліни – «Основний музичний інструмент – фортепіано» для студентів вищих начальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти (2-е видання, доп.). / Н.П. Гуральник – К.: НПУ, 2007. – 86 с.
80. Гусейнова Л.В.Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. – К., 2005. – 20с.
81. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в з/о навчальних закладах: монографія. /Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 338 с.
82. Дворник Ю.Ф. Проблема застосування комп'ютерних технологій у музичній творчості /Ю.Ф.Дворник //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ: ЛНУ, 2011. - № 7 (218). – Ч. II. – С. 44-49.
83. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала /А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.
84. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. – М. : Мысль, 1979. – 620 с.

85. Директор С. Введение в теорию систем / С. Директор, Р. Рорер. – М. : Мир, 1974. – 464 с.
86. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології /І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
87. Дубасенюк О.А. Професійна виховна діяльність педагога: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – 192 с.
88. Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг: Монография. /Д.И. Дубровский. – М.: Высшая школа, 1980. – 286 с.
89. Дубровский Д.Ю. Компьютер для музыкантов-любителей и профессионалов: практичес. пособие. /Д.Ю. Дубровский. – М.: Триумф, 1999. – 400 с.
90. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дж. Дьюї ; пер. з англ. В. О. Коваленко // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 50 – 55.
91. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования /Г.Л.Ержемский. – Санкт-Петербург, 1993. – 260 с.
92. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. /Л.Б. Ермолаева-Томина – М.: Академический проспект, 2003. – 303 с.
93. Єлканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя /Єлканов //Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
94. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник /Ольга Володимирівна Єременко. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141с.
95. Завалко К. В. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія : монографія / К. В. Завалко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 274 с.
96. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для высш. учеб. заведений /В. М. Загвязинский. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 192с.
97. Закон України «Про інноваційну діяльність»: Верховна Рада України //Освіта України: нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С. 231-266.
98. Заря Л.О. Мультимедійне забезпечення уроків музики як умова формування музично-пізнавальних інтересів школярів

- /Л.О. Заря //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2008. – С. 99-102.
99. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1998. – 126 с.
100. Зязюн І. А Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів./І.А. Зязюн,Сагач Г.М. – К.: українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. – 302 с.
101. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
102. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія /І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
103. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политздат, 1991. – 464 с.
104. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009.– 448 с.
105. Ильина Е. Р. Музыкально-педагогический практикум : учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Е. Р. Ильина. – М. : Акад. проект; Альма-матер, 2008. – 415 с.
106. Инновационное обучение и наука : науч.-аналит. обзор. – М. : ИНИОН, 1992. – 51 с.
107. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
108. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев ; Моск. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина ; Белгор. гос. пед. ин-т. им. М. С. Ольминского. – М. – Белгород : Б. и, 1993. – 218 с.
109. Інтерактивні технології навчання у післядипломній педагогічній освіті : наук.-метод. вид. / укл. Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Пісоцька Л. С. та ін. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 205 с.

110. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія /Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 62– 157.
111. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления : избр. ст. и докл. / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
112. Каган М. С. Мир общения / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
113. Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с.
114. Каган М.С. Система и структура /М.С. Каган //Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – С. 30–48.
115. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество /В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144с.
116. Камю А. Сочинения: В 5-ти т. Харьков: Фолио. 1997. – Т.2. – 527с.
117. Кант И. О педагогике /И. Кант // Трактаты и письма. – М. : Наука, 1980. – С. 445 – 504.
118. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения /П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
119. Каргаполов В. П. Профессиональное становление студента гуманитарного вуза (теор. аспекты) / В. П. Каргаполов. – 2-е изд. – Хабаровск : ХГПУ, 1996. – 222 с.
120. Кареев Н. И. Прожитое и пережитое / Н. И. Кареев ; подг. текста, авт. вступ. ст. и коммент. В. П. Золотарев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 384 с.
121. Категория деятельности в современной психологии //Избранные психологические исследования. Т.2. М.; Педагогика, 1983, 378 с.
122. Квінтіліан. Про виховання оратора / Марк Фабій Квінтіліан // Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія /Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 48 – 57.
123. Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
124. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Н.В. Кічук. – К., 1993. – 31с.
125. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. Киричук // Рідна шк. – 2002. – № 5. – С. 28 – 29.
 126. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632, [1] с.
 127. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта /А.М. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
 128. Клиланд Д. Системный анализ и целевое управление /Д. Клиланд, В. Кинг. – М.: Сов. радио, 1974. – 264 с.
 129. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посіб. /В.В. Клименко. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 480 с.
 130. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
 131. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Е. В. Галажинский ; под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та, 1999. – 154 с.
 132. Кобозева И. С. Организационно-методические основы музыкально-просветительской деятельности учителя (с содержанием национально-регионального компонента) : учеб. пособие / И. С. Кобозева, И. В. Жданов, С. В. Егорова, М. А. Белкина. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2004. – 117 с.
 133. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя : модернізаційний аналіз /Володимир Ковальчук. – К. – Дрогобич : Коло, 2004. – 264с.
 134. Коган Г.М. У врат мастерства. /Г.М. Коган. – М.: Музыка, 1969. – 342 с.
 135. Коган В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика): Науч.-метод. пособие. /В.И.Коган, И.А. Сичеников. – М.: Высш шк., 1991. – 143 с.
 136. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої

- освіти: монографія /А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
137. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. /А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
138. Колегенко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колегенко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
139. Колесникова И. А Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /И. Колесникова, Е. Титова. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
140. Колупаєва А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с. – (Сер. „Інклюзивна освіта”).
141. Коменский Я. А. Выход из школьных лабиринтов /Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 175 – 178.
142. Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
143. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / кол. авт. : Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. – К. : Плеяди, 2005. –120 с.
144. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освіт. політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
145. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Наука. 1967. – 123 с.
146. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л. Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — №2. — С. 7–11.
147. Конфуций и его школа / сост. и автор предисл. В. В. Малявин. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 176 с.
148. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.

149. Коротяев Б. И. Восхождение : самостоятельная реализация способностей учащихся и студентов / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, А. А. Чаусов. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 206 с.
150. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз : монографія /К. В. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.
151. Кочергин А. Н. Моделирование мышления /А. Н. Кочергин. – М. : Изд-во полит. лит., 1969. – 224 с.
152. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
153. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
154. Кроник А. А. Психологический возраст личности /А. А. Кроник, Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 246 – 256.
155. Ксензова Г. Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников : учеб. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 128 с.
156. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
157. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
158. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов ун-та / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 312 с.
159. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя, мастера производственного обучения профтехучилища /Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
160. Кузьмінський А.І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 174 с.

161. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие /С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Творч. центр „Учитель”, 2001. – 160 с.
162. Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя //Творческая направленность деятельности педагога /Ю.Н.Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19-26.
163. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
164. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія /В.А. Кушнір. – Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. – 348 с.
165. Лабунець В.М. Аксиологічний підхід до самореалізації майбутніх учителів музики /В.М. Лабунець //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2014. – Вип. 16 (21), ч. II. – С.128-132.
166. Лабунець В.М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика /В.М. Лабунець, Ж.Ю. Карташова. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. – 236 с.
167. Лабунець В.М. Технологічний підхід до виконавської підготовки майбутніх учителів музики /В.М. Лабунець //Наук. вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О.Сухомлинського. зб. наук. праць, вип. 1.39. Серія «Педагогічні науки» - Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. – С. 118-121.
168. Лабунець В.М. Творча взаємодія викладача та студентів у процесі колективної інструментальної діяльності /В. М. Лабунець //Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2007. – Вип. XIII. Книга II. – С. 153-156.
169. Лабунець В.М. Навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ та учнів спеціалізованих музичних закладів.

- «Шестиструнна гітара в ансамблі» /В. М. Лабунець. – Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2008. – 204 с.
170. Лабунець В.М. Проблема музичного мислення в історії психолого-педагогічної і музикознавчої думки /В. М. Лабунець // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома. – 2009. – Вип. 6. – Ч.1. – С. 363-371.
171. Лабунець В.М. Керівництво учнівським інструментальним колективом як педагогічна проблема /В. М. Лабунець //Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2009. – Вип. 8. – Т. 5. – С.146-148.
172. Лабунець В.М. Психолого-педагогічні особливості формування виконавської майстерності студента-гітариста /В. М. Лабунець //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал ДДПУ імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2010.– № 4 (63). – С. 59-65.
173. Лабунець В.Н. Усовершенствование народного инструментария как предпосылка активизации академического инструментального ансамблевого исполнительства Украины XXI века /В. Н. Лабунець //Национальный фольклор и формирование духовно-нравственных ценностей в современном обществе: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. (с международным участием), Орёл, 1-2 апреля 2010 г. / науч. ред. А.С.Каргин; [ред. кол.: С.Н. Чабан, Л.Д. Назарова, Г.В. Якушкина]. – Орёл : Орловский гос. ин-т искусств и культуры; ООО «Горизонт», 2010. – С. 57-66.
174. Лабунець В.М. Українські народні пісні і танці у перекладенні для шестиструнної гітари: навчально-репертуарний посібник /В.М. Лабунець Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Цвігайло М. М., 2011. – 104 с.
175. Лабунець В.М. Етнокультурний вплив на характер побутування танцювальної музики в українській весільній обрядовій традиції Південно-Західного Поділля (XIX – початок XXI ст.) /В. М. Лабунець, І.Г.Маринін

- //Музикознавчі студії інституту мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки та національної музичної академії України імені П.І.Чайковського: збірник наукових праць. / [ред. кол. Рожок В. І., Посвалюк В. Т. та ін.; упоряд. О. І. Коменда]. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. – Вип. 7. – С. 375-387.
176. Лабунець В.М. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутнього учителя музики у процесі неперервної освіти /В. М. Лабунець //Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома. – 2011. – Вип. 14. – С. 427-436.
177. Лабунець В.М. Інтегрований підхід до структурування змісту інструментально-виконавських знань і вмінь майбутнього учителя музики в системі неперервної освіти /В. М. Лабунець // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2011. – Вип. 14. – С. 392-402.
178. Лабунець В.М. Педагогічні умови реалізації інтегративних зв'язків інструментально-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутнього учителя музики /В.М. Лабунець // Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи». (Умань. 20-21 жовтня 2011 р.). – Умань : ПП. Жовтий О.О., 2011. – С. 97-100.
179. Лабунець В.Н. Проблема формування мотивації майбутнього учителя музики к професійної діяльності /В.Н. Лабунець // Гуманитарные науки в современной школе: технологии, содержание, воспитательный потенциал: сборник материалов. – Иваново : Изд.авт.учр. «Институт развития образования Ивановской области», 2011. – С. 108-111.
180. Лабунець В.М. Інструментальна підготовка майбутнього вчителя музики в системі неперервної освіти /В. М.

- Лабунець // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 28-29 березня / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В.О. Огнев'юка [редкол.: В.О. Огнев'юк, В.П. Андрущенко та ін.] – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2012. – С. 645-652.
181. Левин В.А. Воспитание творчества /В.А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
182. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения /Д.Г. Левитес. – М.: МОДЭК, 2003. – 320 с.
183. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” /З.С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
184. Леднев В.С. Содержание образования: структура, перспективы /В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.
185. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. /А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2: Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. – 1983. – 320 с.
186. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека /Д.А. Леонтьев //Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 156 – 176.
187. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения /И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
188. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання: Монографія. /М.П. Лещенко. – К., 1995. – 174 с.
189. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекцій /Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 163 с.
190. Ліхницька Л.М. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності /Л.М. Ліхницька //Вісник Луганського

- національного університету імені Тараса Шевченка. - № 17 (218). - 2011. - С. 148-153.
191. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность : кол. моногр. / под ред. И. С. Морозовой; ГОУ ВПО „Кемеровский государственный университет”. – Томск : Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2008. – 464 с.
 192. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОСВ, 2002. – 400 с.
 193. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии /Б.Ф. Ломов // Вопр. психологии. – 1975. – № 2. – С. 31 – 45.
 194. Луговий В.І. Управління освітою /Володимир Іларіонович Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302с.
 195. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія /Т.О. Лукіна. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
 196. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
 197. Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки: Учеб. пособие /Л.С. Майковская. – М.: МГУ, 1998. – С. 16-27.
 198. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу /А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – Т. 5. – К. : Рад. шк., 1954. – С. 76 – 80.
 199. Максименко С. Д. Генезис существования личности /Сергей Дмитриевич Максименко. – Киев : Изд-во ООО „КММ”, 2006. – 240 с.
 200. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. /С. Д. Максименко. – Вид. 2-е, перероб. та допов. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 272 с.
 201. Малахов В. А. Етика спілкування : навч. посіб. /В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 400 с.
 202. Малинковская А. Специфика исполнительского анализа музыкального произведения // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя: Сб. тр. МГПИ им. Гнесиных. – Вып.68. – М.,1983. – С.88-104.
 203. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию /М.К.Мамардашвили [Ред.и сост.Ю.П.Сенококов. – М., 1992. – С.160-188.

204. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений /В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
205. Марков В. Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 161 – 166.
206. Маркова А. К. Психология профессионализма /А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд „Знание”, 1996. – 312 с.
207. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 210 с.
208. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. – М. : Рефл-бук. Ваклер, 1997. – 304 с.
209. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование /А. Маслоу ; пер. с англ. – Киев : Освіта, 1994. – 130 с.
210. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 592 с.
211. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія /О.В. Матвієнко. - К.: Ленвіт, 2005. – 381с.
212. Медведев А. М. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция /А. М. Медведев, И. В. Жуланова //Психология обучения. – 2011. – № 9. – С. 5 – 19.
213. Медушевский В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия). //Худ. творчество. Вопросы комплексного изучения. /Отв. ред. Б.С.Мейлах. 1984. – Л.: Наука, 1986. – с.82-99.
214. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів : іст.-пед. аспект : 1860 – 1990 рр. : монографія / С. Г. Мельничук. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2006. – 248 с.
215. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Учеб. пособие /В.С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 140 с.
216. Методология педагогики музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений /Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковников и др. ;

- под ред. Э. Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
217. Мильштейн Я.И. К.Н. Игумнов и вопросы фортепианной педагогики / Яков Израилевич Мильштейн // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 1. – Москва: Музыка, 1965. – С. 141–166.
218. Мозгальова Н.Г. Методичні основи успішності інструментально-виконавської підготовки вчителя музики. /Н.Г. Мозгальова. //Наукові праці. Серія: педагогіка, психологія та соціологія. – Донецьк, 2009. – Вип. 5 (155), ч.ІІ. – С. 250-255.
219. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Ничкало Н. Г. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
220. Митина Л. М. Психологія розвитку конкурентоспособности личности / Л. М. Митина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2002. – 400 с.
221. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
222. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
223. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /І.В.Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.
224. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості /В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2 – 9.
225. Моляко В. О. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності / В. О. Моляко //Актуальні проблеми психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 198 – 205.

226. Москаленко В.Г. Лекции по музыкальной интерпретации. Учеб. пособие. /Виктор Москаленко. –К.: ТОВ «Типографія «Клякса», 2013. – 272 с.
227. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
228. Мухина С. Л. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. Л. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.
229. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации / А. И. Навроцкий. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2007. – 196 с.
230. Надолинская Т. В. Интегрированные театральные технологии в художественном и музыкальном образовании : учеб.-метод. пособие / Т. В. Надолинская. – Ростов-н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 124 с.
231. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
232. Найда Ю.М. Формування індивідуального стилю стилю музично-педагогічної діяльності у студентів освітніх закладів у контексті особистісно-орієнтованого навчання /Ю.М. Найда //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.:НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С.94-98.
233. Новейший философский словарь. Мн.: Изд-во В.М.Скакун, 1998. – 896с.
234. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України в д 17 квітня 2002 р. № 347/ 2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. – С. 4 – 6.
235. Немыкина И.Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки: Учеб.пособие. /И. Немыкина. – Свердловск: Свердл. пед. ин-т, 1998. - 64с.
236. Неперервна професійна освіта: філософія педагогічної парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко,

- І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. О. Сисоєва ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наук. думка, 2003. – 854 с.
237. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи досліджень з неперервної професійної освіти /Н.Г. Ничкало //Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2 ч. /АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К: Б. в., 2001. – Ч. 1. – С. 35 – 41.
238. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність /Г.Ю Ніколаї [Монографія. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2007. – 396 с.
239. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології /А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368, [2] с.
240. Новое педагогическое мышление [сб. статей]; /под ред. А.В.Петровського. – М.: Педагогика, 1989. – 278, [1] с.
241. Овсянкина Г. П. Музыкальная психология /Г. П. Овсянкина. – М.: Союз художников, 2007.– 240 с.
242. Одаренные дети : пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
243. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. /О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
244. Омельченко С. Інтелект і творчість: грані взаємопроникнення / С. Омельченко // Людський інтелект : філос.-енцикл. дослідж. Філософські пошуки : зб. наук. пр. – Вип. 1 / наук. ред. М. Верников. – Л. : Центр Європи, 1998. – С. 132 – 139.
245. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. Г. А. Зязюна]. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
246. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; О. М. Пехота (ред.). – К. : А.С.К., 2004 – 256 с.
247. Осипова С. И. Педагогические условия становления успешной личности в системе непрерывного образования :

- монографія / С. И. Осипова. – Красноярск : ГАЦМиЗ, 2000. – 81 с.
248. Основи психології: підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1996. – 631 с.
249. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.
250. Отич О. М. Педагогіка мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи / О. М. Отич // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 7. – С. 40 – 44.
251. Очеретовська Н. Л. Український словник музичних термінів : наук. вид. / Н. Л. Очеретовська, Н. М. Цицалюк, К. П. Черемський. – Х. : Атос, 2008. – 178 с.
252. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуал. проблем викладання муз. дисциплін в системі пед. освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Бутенка. – Херсон : ХДП, 1995. – 104 с.
253. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
254. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва : курс лекцій „Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін” / Г. М. Падалка. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2009. – 190 с.
255. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / І. П. Парфентьева. // Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Г. М. Падалки: колект. монографія. – К.: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 285-291.
256. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат в коллективе. Пути и методы изучения / Борис Дмитриевич Парыгин. – М. : Наука, 1981. – 191 с.
257. Педагогика: Учеб. Пособие / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
258. Педагогіка: навч. посіб. / Н. С. Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

259. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
260. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. энцикл., 1988. – 911 с.
261. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М. – Ростов-н/Д. : ИКЦ „МарТ”, 2004. – 336 с. – (Сер. „Педагогическое образование”).
262. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
263. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.
264. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – 336 с.
265. Петровский А. В. Социальная психология коллектива /А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1979. – 234 с.
266. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
267. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие для вузов /В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Гаудеамус, 2008. – 490 с.
268. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учащихся: Монография /под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1991. – С. 5-119.
269. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и автор вввод. ст. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 528 с.
270. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактив. підруч. для педагогів ринкової системи освіти /І. П. Підласий. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2004. – 616 с.

271. Підлипна Л. Терапія мистецтвом / Л. Підлипна. – Івано-Франківськ : ОППО, 2009. – 152 с.
272. Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон ; пер. с древнегреч. ; под общ.ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса ; вступ. ст. А. Ф. Лосева. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 1970. – 611 с.
273. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
274. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 428 с.
275. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : Алерта ; КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.
276. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 2001. – 576 с. Кн. 2: Процесс воспитания. – 2001. – 256 с.
277. Подмазин С. Личностно ориентированное образование : соц.-филос. исслед. / С. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
278. Полякова И. А. Повышение эффективности подготовки студентов педагогических институтов к музыкально-пропагандистской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полякова Ирина Анатольевна. – Киев, 1991. – 305 с.
279. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с.
280. Портер У. Современные основания общей теории систем / У. Портер. – М. : Наука, 1971. – 556 с.
281. Практическая психология для менеджеров / под ред. М. К. Тутушкиной. – М. : Филинь, 1996. – 368 с.
282. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). / А. Пригожин. – М. : ИПЛ, 1989. – 271 с.
283. Проворова Є.М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. / Є.М.Проворова. // Теорія та методика мистецької освіти:

- Наукова школа Г.М.Падалки: колект. монографія. – К.: Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 276-284.
284. Професійна діагностика / упоряд. Т. Гончаренко. – 2-ге вид., стер. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с.
285. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
286. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с.
287. Психолого-педагогические основы профессионального воспитания и самовоспитания студентов университета : сб. науч. тр. / под ред. Н. В. Кузьмина, Г. И. Молчановой. – Донецк : ДонГУ, 1986. – 144 с.
288. Психотренинг : игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М. : Независимая фирма „Класс”, 2006. – 272 с.
289. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності /Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
290. Рагс Ю.Н. Проблемы развития системы музыкального образования /Юрий Николаевич Рагс. – М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1987. – 176 с.
291. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2007. – 252 с.
292. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.
293. Растригіна А. Н. Педагогіка свободи : методол. і соц.-пед. основи : монографія / А. Н. Растригіна. – Кіровоград : Полігр.-вид. центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 256 с.
294. Реан А. А. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов / А. А. Реан, Т. В. Андреева, Н. П. Киреева, Н. А. Москвичева // Ананьевские чтения-99 : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 222 – 223.
295. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти:

- [монографія] / О.Є.Реброва.– К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 283с.
296. Реброва О.Є.Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва.– К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 295с.
297. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті /Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Вид. Дім, 2006. – 640 с.
298. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. Й. Рейзенкінд. – К., 2008. –36 с.
299. Рибалко Л. С. Акмеологічні технології як засіб професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя / Л. С. Рибалко, С. І. Ястребов // Акмеологія – наука ХХІ століття : розвиток професіоналізму : матеріали Другої міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2008. – С. 148 – 151.
300. Родин В.А. О некоторых принципах создания индивидуального плана в инструментальном классе /В.А.Родин //Специфика и совершенствование инструментальной подготовки на музыкально-педагогическом факультете : межвуз. сб. науч. тр. [редкол. : Н. Г. Канделаки (отв. ред.) и др.]. – Куйбышев, 1985. – С. 68–75.
301. Роджерс К. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Изд. группа „Прогресс” : Универс, 1994. – 478 с.
302. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Изд. группа „Прогресс” : Универс, 1994. – 480 с.
303. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1999. – 992 с.
304. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. /В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

305. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2001. – 272 с.
306. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии /С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
307. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя / І. Рудницька // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 79 – 82.
308. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ЭксОб, 2000. – 208 с.
309. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
310. Рудницька О. П. Педагогіка. Загальна та мистецька /О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
311. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо //Педагогические сочинения : в 2 т. /под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джурицкий. –М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – 656 с.
312. Рыбаков О. Ю. Человек в политике : пути самореализации / О. Ю. Рыбаков. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1995. – 196 с.
313. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. /М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с. – (Сер. „Альма-матер”).
314. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. М.-Л. : «Музыка», 1964. – 185 с.
315. Садовский В. Н. Основания общей теории систем : логико-методол. анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 276 с.
316. Санникова О. П. Феноменология личности /О. П. Санникова. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
317. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии /Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

318. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
319. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
320. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования // Межвузовский сборник научных трудов МГПИ / Под ред. В.А. Слостенина. – М., 1987.
321. Слостёнин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособ. / В.А. Слостёнин, А.И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 200, [2]с.
322. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – 329 с.
323. Сигов И.И. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей) // Проблемы совершенствования высшего образования. – Л.: Ленинградский гос. ун-т, 2001. – С. 69.
324. Сисоева С. О. Основы педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
325. Сисоева С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоева // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.161 – 172.
326. Сисоева С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С. О. Сисоева // Наукові праці: зб. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т. 7: Педагогіка. – С. 13 – 19.
327. Сисоева С.О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження / С.О. Сисоева // Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огнев'юка; авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоева, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. – К.: ВП „Едельвейс”, 2012. – 336 с.
328. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода; пер. М. Кашуба; пер. поезій В. Войнович. – Л.: Світ, 1995. – 526 с.

329. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
330. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Слостенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16 – 25.
331. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
332. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
333. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
334. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А.Мижериков; Под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
335. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
336. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.
337. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – М. – Бишкек – Екатеринбург : Одиссей, 1996. – 608 с.
338. Сократ. Платон. Аристотель. Юм. Шопенгауэр : биограф. повествования / сост., общ. ред. и послесл. Н. Ф. Болдырева. – Челябинск : Урал, 1995. – 400 с.
339. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя в процесі професійної адаптації : монографія / О. Г. Солодухова. – Донецьк : ТОВ „Либідь”, 1996. – 175 с.
340. Сорокин А. А. Идеальное, творчество и развитие человека / А. А. Сорокин // Вопр. философии – 2009. – № 6. – С. 82 – 91.
341. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – Киев : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.

342. Соціальна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
343. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін.; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233с.
344. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір ; за ред. В. В. Радула. – Кіровоград : Полігр.-вид. центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 263 с.
345. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
346. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1962. – 576с.
347. Старчеус М.С. Личность музыканта / М.С. Старчеус – М.: МГК, 2012. – 846с.
348. Суїменко Є. Феномен незнання, або дещо освічене нецтво // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1999. - №3. – С. 214-218.
349. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976 – 1977. – Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – 1976. – 654 с.
350. Сухомлинський В. О. Народження громадянина /В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 270–582.
351. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
352. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности. /Г.С. Тарасов //Психологические исследования познавательных процессов и личности. Сб. статей, отв. ред. Д.Ковач и др. - М.: Наука, 1983. – с.126-132.
353. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х томах /Борис Михайлович Теплов. – М., 1985. – Том 2. – С. 33-89.

354. Теплов Б. М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека / Б. М. Теплов // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека : в 4 т. – Т. 3. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 3 – 46.
355. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий : избр. раб. / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
356. Терентьева Н. А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования : монография /Н. А. Терентьева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Образование, 1996. – 79 с.
357. Терлецька Л. Психологія розвитку духовності : психокорекція засобами малюнку / Л. Терлецька. – К. : Главник, 2008. – 144 с.
358. Толстой Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. /Л. Н. Толстой. – М. : Худож. лит., 1978 – 1985. – Т. 19. – 1985. – 575 с.
359. Топчієва І.О. Шляхи евристичного навчання майбутніх учителів музики /І.О. Топчієва //Науковий вісник Чернівецького ун-ту: зб. наук. праць. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – Вип. 491. – С. 168-175.
360. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков и др.. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
361. Трофимов Ю.Л. Психологія: підручник для студ. ВНЗ /Ю.Трофімов, В.Рибалка, П.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 558, [2]с.
362. Тюмасева З. И.Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
363. Узнадзе Д.М. Экспериментальные основы психологии установки. /Д.М. Узнадзе. – Тбилисси: Изд. АН Груз.ССР, 1961. – С. 57-59.
364. Ушинський К. Д. Твори : у 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1952 –1955. – Т. 6. – 1955. – 616 с.
365. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми педагогіки /К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / пер. з

- рос. ; за ред. А. І. Піскунова. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1983. – 496 с.
366. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Історія педагогіки України / О. С. Мельничук. – Кіровоград : КДПУ імені В. К. Винниченка, 1998. – С. 121 – 153.
367. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Моисей Эммануилович Фейгин. – М. : Музыка, 1968. – 79 с.
368. Федоришин В.І. Інноваційні підходи до організації колективного музикування студентів інститутів мистецтв / В.І. Федоришин // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П.Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 203-204.
369. Федоришин В.І. Творча самореалізація студентів інститутів мистецтв у процесі колективного музикування. / В.І. Федоришин // Технології педагогічної освіти: Педагогічні науки. – Випуск № 1.39. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – С. 340-344.
370. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг „Розвиток комунікативної компетентності викладача” : навч.-метод. посіб. / Віктор Миколайович Федорчук. – Вид. 2-е. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 240 с.
371. Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т. / Л. Фейербах. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 1955. – 676 с.
372. Філософія Ф. Бекона // Історія філософії : підручник : у 2 т. / В. І. Ярошовець, О. В. Александрова, Г. Є. Аляєв та ін. ; за ред. В. І. Ярошовця. – К. : Вид.-полігр. центр „Київський університет”, 2007. – Т. 1. – С. 235 – 243.
373. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
374. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

375. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / авт. кол. : І. Предборська, Г. Вишинська, Г. Гайденко, та ін. ; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : Унів. кн., 2006. – 226 с.
376. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ ст. : монографія / В. Андрущенко, В. Лутай, Л. Панченко та ін. – К. : Пед. думка, 2007. – 352 с.
377. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. /П.А.Флоренский. – М., 1990. – С.252-281.
378. Френе С. Антология гуманной педагогики / С. Френе. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с
379. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Эрик Фромм ; пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992 . – 253 с.
380. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. :Прогресс, 1990. – 368 с.
381. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ /Перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
382. Холопова В. Музыкальные эмоции в эпоху культурной поляризации (XX век) /В. Холопова //Музыкальное содержание: современная научная интерпретация. – Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, 2006. - С. 7 – 21.
383. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
384. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
385. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному?: пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.
386. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие /А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
387. Хуторской А. В. Эвристическое обучение /А. В. Хуторской // Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб.пособие / И. И. Прокопьев,

- Н. В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – С. 450 – 468.
388. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дисс. д-ра психол. наук. /Ю.А.Цагарелли. – Л.: ЛГУ, 1989. – 42 с.
389. Ципин Р. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Р. М. Ципин. – СПб. : Алетея, 2001. – 320 с.
390. Цыренова Л. А. К вопросу о самореализации личности /Л. А. Цыренова // Комплексный характер научных исследований проблем общественного развития. – М. : Наука, 1990. – С. 195 – 197.
391. Чернявская Г. К. Трудный путь к самому себе: очерки саморазвития личности / Г. К. Чернявская ; Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию ; Урал. гос. техн. ун-т. – СПб. : СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1994. – 116 с.
392. Черній С. Філософсько-методологічні аспекти стандартизації змісту освітньої реальності /С. Черній //Проблеми освіти: науково-методичний зб. –2005. – Вип. 46 (Болонський процес в Україні). – Ч. 2. – С. 73–80. – (Додаток “Педагогіка освіти”). – С. 118–123.
393. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Т. И. Шамова, П. И. Третьякова, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
394. Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования (Синергетический подход). – М.,1998. – 321 с.
395. Шаршов И. А. Критерии и показатели эффективности профессионально-творческого саморазвития личности будущего педагога /И.А. Шаршов // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. И. Ф. Исаева, М. И. Ситниковой. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2001. – С. 346 – 352.

396. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопед. аспект / В. Шахов. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 383 с.
397. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
398. Швидкий В. О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ / В. О. Швидкий // Акмеологія в Україні : наук. вид. – 2010. – № 1. – С. 128 – 135.
399. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О. Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
400. Шелепаева А. Х. Различные подходы к описанию системно-информационной картины мира / А. Х. Шелепаева // Профильная шк. – 2006. – № 1. – С. 53 – 56.
401. Широкова Е.Ф. Педагогическая технология – важный компонент профессиональной подготовки современного учителя. – М.: Педагог, 1998. – С. 17-49.
402. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
403. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
404. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанський ; под общ. ред. А. М. Румянцева ; пер. с польск. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.
405. Щербакова А.И. Аксиологический поход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А.И.Щербакова. //Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С.15-25.
406. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К. : УДП, 1996. – 164 с.
407. Юдин Э. Г. Методологическая природа системного подхода / Э. Г. Юдин // Системные исследования. – М. : Наука, 1973. – С. 38 – 52.
408. Юсов Б.П. Художественное воспитание школьников: Монография. /Б.П. Юсов. – М. : Наука, 1983. – 291 с.

409. Юнг К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 2004. – 456 с.
410. Юник Д.Г. Завадостійкість майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської діяльності /Д.Г. Юник //Рідна школа. – 2012. - №8/9. – С.52-56.
411. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения /П.А.Юцявичене //Сов. педагогика. – 1990. - №1. – С.55-65.
412. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка. Т. 1 /Под общей ред. Д.Шостаковича. Изд. 2. – М.: Сов. композитор, 1972. – 712 с.
413. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. /В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
414. Barron F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. M. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439 – 476.
415. Kluczowe dane o edukacji w Europie. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.
416. Moreno R. A coherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages /R. Moreno, R.E. Mayer //Journal of Educational Psychology. – 2000. - № 92 (1). – S. 117 – 125.
417. Pass F. Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture /F. Pass, A.Rental, J. Sweller //Instructional Science. – 2004. - № 32. – S.1-8.
418. SengeP. TheFifthDiscipline, NewYork, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.
419. Taylor C. W. Various approaches and definitions of creativity /C.W. Taylor ; R. Sternberg (ed.) // The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 99 – 126.
420. The Oxford English Dictionary. – Second edition / prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. – Vol. XIV. – Oxford, 1989. – P. 92.

Віктор Миколайович Лабунець

**Інноваційні технології інструментально-виконавської
підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та
методика**

Монографія

Кам'янець-Подільський
2014

