Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

на правах рукопису

Карташова Жанна Юріївна

УДК 378.016:78(043.3)

МЕТОДИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Болгарський Анатолій Георгійович,
кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП ……..……. 3

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ …… 13

1.1. Сутнісна характеристика інтегративних процесів у сучасній науковій літературі …….. 13

1.2. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін ……. 29

Висновки до І розділу ……. 60

РОЗДІЛ ІІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ 62

2.1. Обгрунтування методики фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін 62

2.2. Стан фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін 98

Висновки до ІІ розділу ……. 118

РОЗДІЛ ІІІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН ……..……..…….. 121

3.1. Поетапна методика фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін 121

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи 163

Висновки до ІІІ розділу ……..……. 179

ВИСНОВКИ 182

ДОДАТКИ 187

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……..…….. 240

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна парадигма фахової підготовки студентів у галузі педагогічної освіти висуває нові вимоги до її модернізації, пошуку радикальних шляхів забезпечення якості освіти відповідно до світових тенденцій вищої школи, підвищення конкурентоздатності фахівців у європейському освітньому середовищі. Особливої актуальності в цьому контексті набуває фахова підготовка майбутнього вчителя музики як зберігача й продовжувача національних традицій, головного генератора збагачення духовності й закладення основ художньої культури підростаючого покоління, вчителя-новатора, діяльність якого спрямована на самореалізацію творчого потенціалу особистості, визначення основних принципів і пріоритетів активної професійної позиції тощо. Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна програма “Вчитель”, Концепція педагогічної освіти визначають підготовку учителів дисциплін мистецького циклу одним із важливих завдань подальшої розбудови освіти в умовах її гуманізації та гуманітаризації. Професійне здійснення музичної освіти та естетичного виховання школярів на нинішньому етапі розвитку суспільства, ускладнення їх завдань і змісту зумовлюють підвищення вимог до фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Саме тому виконання сучасних завдань підготовки майбутнього вчителя музики до практичної роботи в загальноосвітній школі має характеризуватись використанням у навчанні новітніх методик та інформаційних технологій, посиленням міждисциплінарних зв’язків з інтеграцією їх змісту, внаслідок чого може створюватись новий синтезований навчально-виховний комплекс музикознавчого і музично-педагогічного знання, більш продуктивно здійснюватись накопичення інтегрованих навичок і вмінь значно вищого рівня й практичної якості у студентів. Шляхи

підвищення ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя, інтеграційної впорядкованості й цілісності розкриваються у наукових працях В. Бондаря, С.Гончаренка, В.Гриньової, О.Єременко, І.Козловської, Н.Кузьміної, В.Лозової, С.Мельничука, О.Мороза, В.Сластьоніна, О.Савченко, В.Семиченко, А.Троцко та ін. [65; 66; 67; 95; 138; 139; 140; 159; 182]. Пошук нових, більш ефективних форм забезпечення якості музичної освіти майбутніх учителів музики, актуалізує дану проблему також у світлі євроінтеграції України в простір світової вищої освіти, зумовленої процесами глобалізації.

Підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики вимагає забезпечення цілісності педагогічного процесу, вагоме місце в якому займає інтеграція навчальних дисциплін. Саме інтеграція докорінно змінює зміст і структуру фахової підготовки майбутнього вчителя музики, сприяє цілісному системному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь і навичок, пов’язаних з музично-естетичною (зокрема музично-виконавською) діяльністю. Важливу роль в інтеграції навчальних дисциплін музично-педагогічного циклу відіграють інтегративні зв’язки, завдяки яким долаються протиріччя між розрізненими знаннями з окремих предметів і необхідністю синтезу цих знань, їх комплексного застосування на практиці, що існують у багатопредметній системі викладання. Загальні питання професійної підготовки майбутнього вчителя музики досліджували О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Н. Гузій, Л. Коваль, А.Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, О.Хижна, О. Щолокова та ін. [17; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 137; 210; 211; 217; 218; 241; 246; 247; 248; 286; 302]. Професійна діяльність вчителя музики вважається однією з найбільш інтегрованих, складних, різнобічних за видами творчої діяльності. Методичні аспекти вдосконалення музично-виконавської підготовки студентів складають неабиякий інтерес як для вчених-дослідників, так і для викладачів-практиків.

Багатоаспектний внесок у розробку теорії й методики формування знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики зроблено такими науковцями, як Б. Деменко, В. Жадько, Е. Кучменко, Г. Мєднікова, Г. Побережна, В. Шульгіна (філософський аспект), Л. Бочкарьов, О. Віцинський, Г. Коган, Л. Котова, Л. Маккіннон, Ю. Цагареллі, Д. Юник (психологічний аспект), О. Алексєєв, Й. Гат, Ф. Бузоні, К. Мартінсен, О. Шульп'яков (фізіологічний аспект), О. Андрейко, О. Гольденвейзер, А. Корженевський, Я. Мільштейн, В. Муцмахер, Г. Ципін, Д. Юник (музично-педагогічний аспект), Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, К. Ігумнов, Б. Кременштейн, В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Савшинський (мистецтвознавчий аспект). У їх працях обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розв'язання музично-виконавських завдань. Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики забезпечується шляхом осмислення та узагальнення всього того досвіду, який був накопичений кращими представниками музичного мистецтва минулого та сучасності, а також завдяки поліфункціональності музично-виконавської діяльності вчителя, особливістю якої є "музично-виконавська мобільність". Тобто вона розглядається як інтегрована майстерність, що забезпечена розвитком необхідних виконавських знань, умінь та навичок для використання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи в усіх різноманітних видах мистецької діяльності.

Усвідомлення значення виокремлення основних методичних аспектів вдосконалення музично-виконавської підготовки студентів, що складають неабиякий інтерес як для вчених-дослідників, так і для викладачів-практиків спонукало до актуалізації цієї проблеми. У дослідженні виявлені *суперечності* між:

- зростаючими вимогами до впровадження інтеграційних підходів в освітній сфері та практичним застосуванням інтегрованого навчання в музичній освіті у сучасних педагогічних ВНЗ;

- практичною необхідністю забезпечення цілісності фахової підготовки майбутніх учителів музики й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад організації музично-педагогічного навчання на основі інтеграції музично-виконавських дисциплін та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення, що зумовлює недостатнє використання потенціалу цих дисциплін.

Зазначене вище дає підставу стверджувати, що проблема інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики є актуальною і недостатньо розробленою. Нагальність її розв'язання спричинена соціальним замовленням суспільства на забезпечення шкільної освіти висококваліфікованими фахівцями, підтверджена окресленими суперечностями та нормативними вимогами до випускників вищих навчальних закладів. Актуальність порушеної проблеми, недостатня обґрунтованість її теоретично-практичного аспекту, а також нагальна необхідність у подоланні суперечностей, що склалися між традиційною системою фахової підготовки майбутнього вчителя музики і потребами практики, зумовили вибір теми нашого наукового дослідження – *"Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін"*.

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і становить частину наукового напряму "Зміст освіти, форми, методи і засади підготовки вчителя" в межах проблеми "Вдосконалення методичної підготовки вчителя музики до практичної фахової діяльності". Тема дослідження також складає один з напрямків комплексної теми кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка "Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і

перспективи професійної підготовки”.

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 29.03.2006 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень АПН України в галузі педагогіки та психології (протокол № 1 від 29.01.2008 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичній розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін.

Об’єкт дослідження: процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих закладах педагогічної освіти.

Предмет дослідження: методика фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін.

Реалізація поставленої мети передбачала розв’язання таких **завдань**:

- проаналізувати стан дослідження проблеми в теоретичних розробках і педагогічній практиці з подальшим узагальненням;
- дослідити методологічні основи процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики;
- визначити сутність, зміст, структуру та функції фахової підготовки студентів інститутів мистецтв у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін;
- визначити критерії й показники та встановити рівні фахової підготовленості майбутніх учителів музики;
- розробити поетапну методику фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін в інститутах мистецтв;
- перевірити практичну доцільність та ефективність запропонованої методики у ході формувального експерименту.

Методологічну основу дослідження становлять теорія наукового пізнання; філософські, психолого-педагогічні ідеї та положення про

взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, про особистість як суб'єкта діяльності та взаємин, про системний підхід як загальний принцип науки, про особистісно-діяльнісний підхід та наступність як специфіку фахової підготовки майбутніх учителів музики; про комплексний підхід до навчання, виховання та професійний розвиток особистості.

Теоретичну основу дисертаційного дослідження становлять: психолого-педагогічні дослідження підготовки майбутніх учителів (В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, М. Євтух, В. Лозова, В. Луговий, О. Пєхота, О. Попова, І. Прокопенко, В. Семиченко, С. Сисоєва, А. Троцко та ін.); наукові праці, в яких розкриваються теоретичні засади змісту освіти (В. Ільченко, В. Лозова, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Савченко та ін.); дослідження присвячені інтеграційним процесам в науці та освіті (Є. Барбіна, М. Берулава, Л. Васіна, З. Гельман, А.Данилюк, Ю. Кікец, Б. Кедров, І. Козловська, Н. Костюк, О.Кульчицький, О. Сичивиця, Н. Ставська, М. Чепіков, І. Яковлєв та ін.); наукові праці, в яких досліджується проблема міжпредметних зв'язків у навчальному процесі (Т. Архіпова, І. Звєрєв, А. Єрьомкін, В. Максимова, В. Янцен та ін.); проблеми формування окремих компонентів музично-педагогічної діяльності (Л. Арчажникова, А.Болгарський, О.Бузова, Н.Гузій, О.Єременко, Л.Коваль, А.Козир, Л.Кондрацька, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, І.Парфєнтьєва, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Стратан, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін.); ключові положення щодо фахової музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики (Н. Білої, Р. Верхолаз, В. Живова, З. Квасниці, Є. Куришева, Л. Масол, С. Масного, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Л. Пашкіної, З. Рум'янцевої, О. Скрипкіної, Л. Смирнової та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань і перевірки вихідних положень передбачалося використання **комплексу методів дослідження**: *теоретичних* – аналіз наукової та навчально-методичної літератури, державних нормативних документів з вищої музично-педагогічної освіти, навчальних

планів і програм підготовки вчителя музики з метою вивчення стану досліджуваної проблеми; систематизація й узагальнення, аналіз і синтез теоретичних даних, вивчення та осмислення досвіду учителів; теоретичне осмислення практики використання інтеграції навчальних дисциплін викладачами вищих навчальних закладів; ретроспективний аналіз власного педагогічного досвіду організації і проведення навчальних занять зі студентами на інтеграційній основі; *емпіричних* – анкетування, опитування, бесіди, тестування, цілеспрямоване педагогічне спостереження, спеціальні завдання, самооцінка, опитування, аналіз письмових робіт, результатів заліків та іспитів з метою виявлення ефективності умов використання інтегративних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики; *статистичних* – для здійснення кількісного та якісного аналізу даних педагогічного експерименту, встановлення достовірності висновків дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Рівненському державному гуманітарному університеті. В експериментальній роботі взяли участь 267 студентів, 77 викладачів музично-педагогічних дисциплін. Дослідження здійснювалося протягом 2006-2011 років у декілька етапів науково-педагогічного пошуку.

На *аналітико-пошуковому етапі* (2006-2007 рр.) проаналізовано філософську, психолого-педагогічну, мистецтвознавчу літературу з досліджуваної проблеми, навчально-методичну документацію ВНЗ, вивчався й узагальнювався досвід щодо використання інтеграції музично-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

На *аналітико-констатувальному етапі* (2007-2008 рр.) сформульовано мету, об'єкт, предмет, основні завдання дослідження; визначено його концепцію та методологічні засади; розроблено методику фахової підготовки майбутнього вчителя музики в процесі інтеграції музично-виконавських

дисциплін; визначено експериментальну базу дослідження, обґрунтовано кількісний та якісний склад учасників експериментальної роботи, проведено анкетування студентів і викладачів.

На *формувальному етапі* (2008-2010 рр.) здійснювалась експериментальна перевірка ефективності теоретично обґрунтованої методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, аналіз результатів проміжних контрольних зрізів, корекція експериментальних методик.

На *завершально-узагальнювальному етапі* (2010-2011 рр.) проводилась інтегративна обробка даних, зіставлення результатів із метою й завданнями та їх аналіз; оформлення результатів дослідження.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* науково обґрунтовано методику фахової підготовки майбутнього вчителя музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін (методичне забезпечення підготовки студентів до використання інтегративних зв'язків у навчальному процесі, психолого-педагогічна спрямованість міжпредметних зв'язків дисциплін музично-виконавського циклу з урахуванням принципу наступності);
- *уточнено* поняття "інтеграція музично-виконавських дисциплін" стосовно фахової підготовки майбутнього вчителя музики як процесу взаємодії викладачів і студентів у навчальній діяльності, яка передбачає єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін, що сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, формуванню узагальнених умінь і навичок;
- *розроблено* критерії, показники та рівні ефективного здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики;

- *подальшого розвитку* набуло навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя музики на основі інтеграції музично-виконавських дисциплін у розробці інтегрованих курсів дисциплін музично-педагогічного циклу.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що методика фахової підготовки майбутнього вчителя музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін пройшла експериментальну апробацію, знайшла відбиття в розробці та впровадженні у навчально-виховний процес педагогічних ВНЗ спецкурсу для студентів "Теорія і практика музичного виконавства" та експериментальної навчальної програми "Інтеграція музично-виконавських дисциплін".

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, (довідка № 155 від 23.12.2011 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/732 від 8.02. 2012р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка №92 від 14.06.2012 р.).

Матеріали та результати проведеного дослідження можуть слугувати підґрунтям для оновлення змісту навчальних курсів на основі інтеграції музично-виконавських дисциплін, для внесення корективів до планів і програм з підготовки майбутніх учителів музики та використовуватися викладачами ВНЗ під час проведення лекційних, практичних та індивідуальних занять з дисциплін музично-виконавського циклу.

Вірогідність та обґрунтованість основних положень і наукових результатів дослідження забезпечується методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних позицій; застосуванням комплексу теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження; експериментальною перевіркою висунутого припущення, репрезентативністю вибірки досліджуваних; узагальненням результатів дослідно-експериментальної роботи; особистим досвідом автора; кількісним та якісним аналізом результатів

експериментальної роботи та впровадженням їх у навчальний процес вищих навчальних закладів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях “Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи” (Ніжин, 2008), “Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки” (Кам’янець-Подільський, 2009), “Актуальные проблемы педагогики искусства” (Могилев, 2010); “Гуманитарные науки в современной школе: содержание, технологии, воспитательный потенциал (Иваново, 2011); “Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: традиції, новації, перспективи” (Київ, 2011); “Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки” (Кам’янець-Подільський, 2012), науково-практичних конференціях молодих учених (Кам’янець-Подільський 2010-2012); обговорювалися на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження відображено в 20 публікаціях автора, з них 12 – статей у провідних наукових фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг тексту дисертації – 271 сторінка, з них 186 – основного тексту. Робота містить 11 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 57 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У розділі охарактеризовано базові поняття дослідження; здійснено ретроспективний аналіз проблеми інтеграції знань у педагогічній теорії; проаналізовано особливості здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, проаналізовано зміст фахової підготовки студентів у процесі інтегративного навчання. Розглянуто процеси, які розкривають сутність інтеграції (інтегрований підхід, інтегратор, інтегральний, інтегрований, інтегрування, інтеграція змісту, тощо), виокремлено методологічні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтегрованого навчання.

1.1. Сутнісна характеристика інтегративних процесів у сучасній науковій літературі

Актуальною проблемою сьогодення є систематизація об’єктивних знань про розвиток освітянських процесів, пізнання законів і закономірностей. Але враховуючи певні теоретичні узагальнення та класифікацію педагогічних явищ не можна не надавати особливої уваги фаховим знанням, які є вельми важливими для вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. З цієї позиції на перше місце виходять теоретико-методологічні основи фахової підготовки студентів.

Доцільно зазначити, що характерною тенденцією розвитку системи освіти є те, що людина завжди прагнула до всеосяжності, універсальності знань. Впродовж існування цивілізованого суспільства було створено велику кількість енциклопедій та словників, де вчені намагалися узагальнити та систематизувати накопичений світовою наукою фактичний матеріал. Тому з

давніх часів і до сьогодні однією з найважливіших задач дидактики був пошук принципів добору та структурування знань, що вивчались молодим поколінням. Зрозуміло, що одна людина, в силу своїх фізіологічних можливостей, не в змозі засвоїти досвід людства, накопичений впродовж сторіччь. Однак складність та комплексний характер професійних задач вимагає від сучасного фахівця знань та умінь з різних галузей наук та володіння різноманітними видами пізнавальної та практичної діяльності. Життя людини в суспільстві, як і її світогляд, за своїм змістом мають інтегративний характер, отже і система знань, умінь та навичок студентів має бути інтегративною. Проте, при цьому необхідно враховувати такий важливий чинник: жодна окремо взята навчальна дисципліна не спроможна забезпечити формування світоглядної культури майбутнього фахівця. Саме інтеграція призвела до утворення різних циклів дисциплін та їх комплексів [50, с. 173].

Особливості реформування освіти на сучасному етапі передбачають розробку нової парадигми освіти, перехід педагогічної практики на принципово нові теоретико-методологічні основи, які визначаються стратегією розвитку України. “Зростаюча тенденція до інтеграції в освіті свідчить про актуальність і перспективність інтегративного підходу до змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процессу” [142, с. 13]. Процеси глобалізації, інформатизації та інтеграції суспільства посилають вимоги до професійної компентентності, системності, розвинутості фахівця-універсала в умовах збільшеної конкуренції на ринку праці. Така тенденція у реформуванні освіти зумовлена невідповідністю існуючої системи підготовки фахівців та зростаючими вимогами суспільства до їх професійного рівня.

Інтеграція та диференціація – невід’ємні характеристики будь-якого розвитку. Для збереження оптимальної стійкості та гнучкості системи освіти, необхідно підтримувати баланс між цими явищами. Інакше надмірна мінливість і нестійкість освітньої системи може призвести до дезінтеграції, а

отже до розпаду та деградації всієї системи. Процеси інтеграції та диференціації, що відбуваються в науці, знаходять своє відображення в освіті та її компонентах, суттєво впливають на навчальні плани, програми та та методичні підходи до вивчення дисциплін у вищій школі. Однак, незважаючи на очевидну користь від інтеграції в розв'язанні багатьох суперечностей, її не можна розглядати як універсальний засіб для вирішення всіх існуючих проблем освіти. Необгрунтована руйнація традиційної системи і тенденції до інтеграції навчальних дисциплін за відсутності достатніх підстав можуть призвести до появи нових проблем. "Досить вільне розуміння інтеграції в навчанні призвело до появи численних курсів, які являли собою здебільшого конгломерат формально об'єднаних за певною зовнішньою ознакою різнорідних знань з ріних галузей науки без виділення вних сутнісно спільного" [61, с. 5]. Більшість науковців, що досліджують інтеграційні процеси в освіті, надає перевагу поміркованому підходу до розгляду процесів інтеграції та диференціації і схиляються до думки, що доцільність розвитку як інтеграційного, так і диференційного напряму в оновленні системи освіти не викликає сумніву [84].

Функціонування та взаємообумовленість інтеграції та диференціації – тема багатогранна та багатопланова. Їх комплексні дослідження проводяться у різних галузях науки, що дає можливість розкрити загальнофілософські, методологічні, гносеологічні, загальнонаукові, психологічні, дидактичні, соціальні та інші аспекти інтеграції та диференціації. У контексті даного дослідження ми обмежимось аналізом стану даної проблеми в науці й освіті.

Вперше про про проблему міжпредметної інтеграції науково обгрунтовано писав Ж.-Ж. Руссо, який вишукував "засоби, щоб зблизити всю масу уроків, розсіяних у багатьх книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б споглядати, цікаво прослідковувати…" [312, с. 261]. Ідея комплексної системи навчання прослідковується в працях І.Гербарта, який обгрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань. І. Гербарт вважав,

що безсистемність знань призводить до безсистемності та протиріччя у житті та поведінці людини [312, с. 115].

У 20-х роках XX століття відбулась радикальна реформа радянської освіти, перехід до так званої комплексної системи навчання, яка створювалась для подолання розрізненості навчальних дисциплін. З критикою комплексної системи навчання виступи відомі вчені. Хоча мова йшла не про хибність самої ідеї, а швидше про спотворене впровадження її в систему освіти [37, с. 459]. На нашу думку, власне недоліки комплексної системи навчання тих років спричинили негативне відношення до інтеграції в освіті в колі освітян, яке має місце і в наш час. Проведена у 1931-1936 роках наступна освітня реформа повернула викладання основ наук до академічної дисциплінарної системи.

Систематичне дослідження інтеграційних процесів в освіті розпочалося лише в другій половині XX століття. Дослідженням цієї проблеми займалися такі відомі педагоги та психологи, як Н. Костюк, І. Лернер, О. Онищук, В.Паламарчук, І.Підласий, М.Скаткін, В. Сухомлинський, І.Яковлев та ін. [106; 146; 220; 226; 307; 308]. Перші результати досліджень з цієї проблеми було опубліковано у 1983 році в збірнику наукових праць “Інтегративні процеси в педагогічній науці та практиці комуністичного виховання і освіти” [106, с. 116].

З 90-х років теорія інтеграції у дидактичному аспекті почала активно розвиватися в Україні за напрямами: методологічні проблеми інтеграції (С.Гончаренко, І. Козловська, Ю. Мальований, О. Сергєєв), інтеграції змісту професійної освіти (Р. Гуревич, Я. Собко), взаємозв’язки інтеграції та диференціації (В. Моргун), проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Гуз, В. Сидоренко, Н. Талалуєва, Л. Лук’янова), структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Ільченко, А.Степанюк, Б. Будний), інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О. Джулик), імовірнісно-статистичні аспекти інтеграції (В. Якиляшек), інтеграція

елементів контролю у навчанні (Т. Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р.Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Камінський), інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л. Сліпчишин), використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л. Дольнікова), проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань (Л. Гризун), інтеграція нарисної геометрії та креслення С. Білевич), інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу (В. Бевз).

Аналіз вітчизняних концепцій інтеграції та диференціації науки свідчить, що найбільшої актуальності розглядувана проблема набуває у другій половині XX століття. І хоча історичний досвід інтеграції змісту освіти є достатньо вивченим, проте у практиці конструювання інтегративних дисциплін дослідники часто припускаються помилок, що вже мали місце раніше. Особливо це стосується інтегративних дисциплін, де навчальний матеріал формується навколо певної проблеми.

Саме поняття інтеграції є багатогранним і складним. Найбільш повніше це підтверджують сучасні лінгвістичні та енциклопедичні джерела, подаючи різні – суспільні, політичні, економічні, промислово-виробничі, філософські та інші значення цього поняття. Для визначення суті поняття "інтеграція", проаналізуємо різні визначення понять: інтеграція, інтеграція наук, інтеграція змісту освіти, інтеграція знань.

Поняття "інтеграція" (від лат.integer – цілий) означає об'єднання в ціле яких-небудь частин і застосовується для характеристики процесів взаємодії раніш автономних елементів у ті чи інші сукупності. З позицій системного підходу вирізняються такі основні форми інтеграції: множина (сукупність), комплексність, впорядкованість, організація і синтез [282, с. 105].

У наукових працях І. Козловської вирізнено такі однокореневі поняття: інтеграція – процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання

в ціле раніше ізольованих частин; інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан; інтегратор – фактор, відновник (пристрій для інтегрування); інтегративний – процес, у якому реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції; інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні; інтеграційний – процес, який зреалізовується за допомогою інтегративних засобів; інтегрування – процес віднайдення інтегралу (цілості) за елементами; зінтегрувати – повністю виконати інтеграцію (доконана дія); вінтегрувати – уведено новий термін, який означає поетапну інтеграцію елементів у задану систему з наявністю домінуючих елементів [139, с. 13-14].

Б. Кедров, досліджуючи форми інтеграції наук, дійшов до висновку, що інтеграція наук може здійснюватися на чотирьох рівнях [132]:

- між двома науками виникає нова галузь знань, що об'єднує їх; у ній однако поєднано обох раніше відокремлених наук;
- науки переходять у тісну взаємодію між собою, утворюючи на місці об'єднання нові наукові напрями, в розробці яких беруть участь відразу кілька наук, що хоча і проникають одна в одну, але зберігають при цьому свою відносну самостійність;
- наука абстрактного характеру, що ніби пронизує (пов'язує) кілька конкретних наук;
- це вища форма взаємозв'язку, коли передбачається тісний перетин кількох наук, що всебічно і одночасно вивчають один і той самий предмет.

На думку Р.Назимова, говорячи про "інтеграційні процеси в науці, ми не маємо на увазі зникнення диференціації знання, специфіки окремих дисциплін. Уявляти прагнення до єдності наукового знання за типом створення єдиної науки як єдиної теорії було б зовсім неправильно" [196, с.109].

З цієї позиції доцільно зазначити, що інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес. Найбільш загальне тлумачення цьому поняттю

дає Н. Костюк: “Інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об’єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв’язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об’єктах” [105, с. 33].

З інтеграцією знань пов’язана одна з найважливіших характеристик знань – системність. Утворення в свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та підходів вже давно трактується як важлива умова сучасного навчання. Із системою знань тісно пов’язана ідея їх цілісності, причому цілісність вважається однією з внутрішніх властивостей системи. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як вибір змісту освіти, структурування навчального матеріалу [158, с. 78]. Реалізація ідеї інтеграції в сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі навчання. Вони спричиняють появу якісно нових ефектів сприймання явищ у взаємозв’язку та різнобічних обумовленостей.

Як стверджує І. Козловська, створення цілісної системи знань передбачає дотримання певних дидактичних умов, які забезпечують поетапне формування понять, а саме [140, с. 87]:

- одночасно з рухом від формування найпростіших понять до складніших повинен відбуватися процес переходу від абстрактних понять до їх конкретизації;
- розвинуті поняття слід якомога швидше пов’язувати з суміжними поняттями, використовуючи під час формування нових понять, здобуті знання потрібно включати в роботу, застосовувати у вирішенні практичних завдань;
- між певними поняттями, що застосовують різні викладачі, повинна зберігатися єдність, загальне тлумачення;

- доцільно дотримуватись загальновживаних термінів, символів, графічних зображень певних понять та їх зв’язків;
- визначення поняття має містити можливість його подальшого розвитку, відображення його специфіки в суміжних предметах.

На нашу думку, інтеграція навчального матеріалу із дисциплін музично-виконавського циклу, що носить абстрактний характер розкриття художнього образу музичного твору, створює оптимальні умови для поетапного формування художньо-навчальних понять та забезпечує інтеграцію музично-виконавських знань, умінь та навичок студентів-музикантів. Понятійний аппарат фахових дисциплін має бути відкритою системою, що дозволяє застосовувати нові поняття, які з’являються з розвитком науки та мають оперативно надходити до студентів.

Сутність нового етапу розвитку інтеграції на початку XXI століття може визначатися як подолання кризи науково-емпіричного педагогічного мислення на інноваційних наукових засадах. Однією з основ на шляху подолання кризи виступає новий гуманітарно-освітній простір. На думку А.Данилюка, такий освітній простір певним чином вирішує завдання міжпредметної інтеграції. Освітній простір завершує історичну низку форм організації навчання на інтегративній основі, він вбирає в себе все краще, що було накопичено інноваційною педагогікою за минуле століття [79].

М. Прокоф’єва вважає, що освітній простір може визначатися як освітня система на тій основі, що він локалізований із середини освітнього процесу в чітких просторово-часових межах, здійснюється за чітким розкладом, є завершеною частиною навчального процесу, виконує визначені дидактичні завдання, має низку інших ознак, характерних для освітньої системи [233]. На рахунок цього, ми погоджуємся з М. Прокоф’євою і вважаємо, що освітній простір споріднений з інтегрованими курсами і навчальними предметами, які також можна розглядати як автономні освітні системи, на відміну від міжпредметних зв’язків.

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно підкреслити, що на сучасному етапі більшість дослідників вирізняють три рівні дидактичної інтеграції, а саме:

- *інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків* – асиміляція інструментарію (теоретичного або технічного) наук, що бере участь в інтеграції базової науки, кожна з яких зберігає свій науковий суверенітет у навчальному процесі;
- *часткова інтеграція навчального матеріалу* – втілення у синтезі взаємодіючих наук на основі однієї з них (базової), який може бути як частковим, так і повним (міждисциплінарним);
- *дидактична інтеграція* (так званий рівень цілісності), що завершується формуванням нової навчальної дисципліни, яка має інтегративний характер і власний предмет вивчення.

У контексті даного дослідження вважаємо, що інтеграція музично-виконавських дисциплін в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики повинна здійснюватись саме на другому рівні, який передбачає часткову інтеграцію навчального матеріалу на основі базової фахової дисципліни.

Рівнем інтеграції визначаються *інтегратори або інтегративні* чинники, які виконують різноманітні функції [140, с.58], а саме:

- загального методу стосовно конкретних розробок, що дає можливість формувати нове знання як шляхом переходу від простого до складного, так і зворотним шляхом;
- засобу якісного та кількісного, змістовного та функціонального синтезу й узагальнення в ціле процесів інтеграції, які досліджуються у різних науках, їх пояснення та знаходження їхнього місця в системі цілого, логічного і теоретичного обгрунтування законів, теорій й галузей знань;
- передбачення невідомих властивостей на базі загальних теорій.

Таким чином, залежно від обраних інтеграторів, визначаються такі типи інтеграції: об’єктивна чи предметна (вивчення складного об’єкта чи основ науки), проблемна (дослідження проблеми), операційна (інтеграція за методом).

Аналіз характеристик інтеграції (рівні, чинники, типи, форми, функції тощо), дає можливість стверджувати наступне: у зв’язку з багатоплановістю та переобтяженісю значною кількістю різноманітних характеристик поняття “інтеграція”, виникають певні труднощі у вивченні, класифікації її проявів та впровадженні інтеграційних процесів у практичну діяльність. Проте ця обставина не виправдовує недостатню практичну активність впровадження інтеграційного підходу в практику освітніх процесів, бо користь від інтеграції вже давно доведено.

На думку багатьох науковців у сфері мистецької освіти [1; 23; 39; 52; 71; 79; 135; 137; 143; 160; 189; 218; 249; 257], цілісність системи навчання забезпечується розвитком процесів міждисциплінарної інтеграції, отже інтегральна функція є важливою і визначальною функцією в музично-виконавській підготовці майбутнього фахівця. Проте музично-виконавська підготовка не може зреалізовувати свою інтегральну функцію в умовах застосування традиційної концепції побудови навчальних дисциплін. На нашу думку, в традиційній моделі музично-виконавської підготовки нових елементів не змінить її антиінтеграційної сутності, не віришить проблеми подолання стереотипів “предметного” мислення, автономності кафедр. Тому, на нашу думку, існуюча в практиці музично-виконавська підготовка студентів-музикантів є педагогічно неспроможною в забезпеченні цілісності освітнього процесу. Звідси, широке розповсюдження в освіті феномена “розрізненого мислення”, коли відокремлені предметні знання та уміння студентів не управляють їх діями на практиці – в навчанні та професійній діяльності.

Вищенаведені точки зору на інтеграцію по суті правильні, проте, на нашу думку, дещо однобокі. Сутність інтеграції залишається нерозкритою із-за акцентування її на різні сторони.

Ми дотримуємося думки І. Яковлєва, який, звертаючись до інтеграційних процесів, вважає за необхідне синтезувати ці сторони, "…що є і цілями і важливими умовами, факторами інтеграції " [307, с. 205]. Так, на думку І. Яковлєва, інтеграція являє собою процес руху певного явища, його розвиток до більш цілісного стану, що характеризується не тільки більшою мірою взаємопов'язаності всіх елементів, а й зміною якості самих елементів [307]. Цей процес І. Яковлєв розглядає у двох аспектах: універсалізації та гармонізації. Універсалізація, як складова інтеграції, за І. Яковлєвим, полягає "… в підготовці фахівців і виражається у розширенні комплексу якостей кожного з елементів" [307, с. 205]. Другий аспект прояву нового інтегрального ефекту – це гармонізація зв'язків між елементами, які всебічно розвиваються.

У працях Б. Абхінського [4, с. 59] описано три рівні інтеграції. На першому протікає становлення взаємозв'язку між раніше відносно незалежними об'єктами, явищами та процесами. На другому зреалізовуються суттєві взаємозв'язки, що визначають змінне функціонування інтегрованих явищ, процесів, об'єктів. На третьому виявляються якісно нові аспекти, характерні для певної цілісності.

У своєму дослідженні Н. В'юнова [60, с. 6], вирізняє три рівні інтеграції та диференціації знань, а саме:

- емпіричний (описовий) об'єднує (чи розділяє) фактичні знання з різних галузей;

- теоретичний – синтезує (чи розчленовує) сучасні фундаментальні теорії, створюючи, таким чином, цілісну систему (чи окремі цілісності) теоретичних наукових уявлень про певний феномен;

- методологічний – інтегрує (чи диференціює) основні ідеї різних методологічних напрямів, адекватних визначеному феномену та його розвитку.

З позиції нашого дослідження певний інтерес являють для нас праці А.Урсул [279], в яких він вирізняє у формуванні цілісності п’яти ступенів: сукупність (елементи об’єднані за певною ознакою), комплексність (початкова форма синтезу), впорядкованість (поява відносин порядку між елементами), організація (виникнення нових якостей (ознак), які були відсутні раніше в процесі появи зв’язків між об’днаними елементами), система (утворення цілісної єдності в результаті наростаючих зв’язків, що виступає найбільш досконалою формою синтезу об’єднаних компонентів).

На нашу думку, саме наявність цих аспектів у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики будуть сприяти:

- по-перше, подоланню вузьковідомчого, дисциплінарного підходу до вибудови номенклатури спеціалізацій, значно скорочуючи їх загальну кількість;
- по-друге, введенню диференційної підготовки фахівців відповідно до основних видів їх майбутньої професійної діяльності. Реалізація цих засобів у практиці повинна призвести до посилення функціональної спеціалізації, тобто до підготовки учителів музики як виконавців, просвітителів, музикознавців тощо, замість учителів музики з предметної спеціалізації. Адже повнота осягнення художніх образів музики неможлива поза впровадженням інтегрованого підходу в процес навчально-виховної роботи студентів.

Аналіз вивченої літератури дозволив обґрунтувати методологічні підходи до інтеграції фахових знань, а саме: *історико-філософський, системний, синергетичний, функціональний, акмеологічний.*

Історико-філософський підхід базується на методологічних принципах історизму, єдності, кількості й якості, об'єктивності, взаємозв'язку та взаємозумовленості явищ та діалектичного заперечення. У цьому контексті інтеграція знань зумовлюється такими чинниками: спільністю походження, генетичною єдністю чи тотожністю явищ, об'єктивною єдністю світу як предметною і методологічною єдністю пізнання природи й суспільства. У межах цього підходу існує можливість отримати нові результати для одних і тих же компонентів, забезпечується сумісність знань із різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення за умови збереження індивідуальних рис елементів інтеграції.

Системний підхід спрямований на забезпечення системності у формуванні знань та акцентує увагу на інтеграційних властивостях об'єктів, їх походженні, зв'язках і структурі на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. У контексті цього підходу реалізується вимога наявності різнорідних елементів та їх певної тотожності для інтеграції, передбачається діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації, які заперечують одна одну на рівні елементів, проте передбачають взаємопроникнення на рівні системи. З позиції системного підходу вирізняються такі основні форми інтеграції: множина (сукупність), комплексність, впорядкованість, організація і синтез. На думку Г.Падалки, системно-цілісний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [219].

Синергетичний підхід передбачає існування потенціальних структур та складних цілісних систем, виявлення загальних принципів, що керують виникненням цих структур і функцій, які самоорганізовуються. У контексті цього підходу інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу, на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу. Синергетичний підхід виступає як реалізація

суб'єктно-об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість.

Функціональний підхід передбачає, що інтеграційні процеси здатні виконувати організаційну роль у дидактичних системах, оскільки вони є більш глибокими за комплексність, системність, синтез тощо. У контексті цього підходу виділяється важлива особливість інтеграції як засобу ефективної організації навчання. У межах функціонального підходу відбувається створення, трансформація та відбір методів, форм та засобів навчання, які забезпечують сприйняття учнями інтегративного змісту навчання. Адже цей підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, що спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності.

Акмеологічний підхід виступає основою розробки педагогічного процесу, спрямованого на удосконалення підготовки студентів до творчого, компетентнісного, високопрофесійного здійснення музично-педагогічної діяльності. Він передбачає тлумачення інтеграції як поняття, що розвивається. Сутність та зміст акмеологічного підходу може бути розкритим через "систему принципів, до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учінь минулого і можливості відкриття в теперішньому та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємного заперечення" [137]. У контексті даного підходу забезпечується прогнозування розвитку існуючих та виникнення нових навчальних курсів та організаційних форм навчання. За такого підходу з'являється можливість прогнозування змісту, нових форм і методів інтеграції.

О. Рудницька обґрунтувала доцільність використання інтеграції мистецтв у педагогічному процесі [248, 244]. На її думку, будь-який вид мистецтва, використовуваний як окремий, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини. Вчена наголошує, 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" [249].

Важливими для нашого дослідження є праці провідних фахівців з різних аспектів мистецької освіти, що присвятили свої праці інтеграційним процесам, а саме: Л.Масол, Н.Миропольська, О.Отич, О.Просіна, М.Сова, О.Соколова, Г.Шевченко, О.Щолокова, Б.Юсов та ін. [179; 184; 217; 260; 263; 294; 302; 303]. На сучасному етапі педагоги-науковці визнають не лише необхідність впровадження інтеграційних процесів у мистецькій освіті, а й визначають інтеграцію як універсальний методологічний підхід до вивчення мистецтва. На необхідності забезпечення інтегративних зв'язків у навчанні наголошується в освітніх держстандартах мистецької сфери.

Як видно із проведеного аналізу психолого-педагогічних та мистецьких джерел, поняття, сутність та проблеми інтеграції взагалі та інтеграція мистецьких знань, зокрема мають глибокі історичні корені й вивчалися дослідниками з багатьох ракурсів. Зусиллями видатних учених утворилася система певних поглядів та уявлень, які розкривають ті чи інші сторони поняття інтеграції. Встановлено, що підґрунтям інтеграції знань є інтегративні тенденції в науці, що зумовлюють необхідність проведення глибокого та всебічного їх аналізу з позицій впливу на формування змісту сучасної мистецької освіти.

Таким чином, спираючись на праці вчених, які займалися теоретичним вивченням та обгрунтуванням основ інтеграції (Б. Абхінський [4], Н.В'юнова [60], Е. Гусинський [77], А. Данилюк [80], можна зробити висновок, що інтеграція є загальнопедагогічним принципом. Вищезазначені вчені трактували його, як основне поняття, що узагальнює і трансформує прояв інтеграції на всі явища в галузі освітньої системи. Отже, оскільки інтеграція притаманна будь-якому педагогічному явищу, вона являє собою в першу чергу, методологічний принцип організації процесу навчання, будучи конкретним втіленням дидактичного методу в науковому пізнанні.

На основі проведеного аналізу зроблено висновок про те, що *інтеграція музично-виконавських знань, умінь та навичок* майбутніх учителів музики є надзвичайно важливим компонентом фахової підготовки. Знання практично всіх ключових дисциплін базуються на знаннях з інших дисциплін, і лише глибоке розуміння комплексу всіх дисциплін може забезпечити навчання на належному рівні.

Констатуючи посилення інтегративних тенденцій у художньо-музичній діяльності й спираючись на думку фахівців про збереження всього багатства попереднього розвитку і досвіду людства, важливо зберегти і розвивати мистецтво в усьому розмаїті його різновидів і для майбутнього. Твердження про настання ери "тотального синтезу" мистецтв і навіть їх розчинення в деякому "глобальному дизайні" не відповідають цінностям становлення всебічно розвиненої, цілісної особистості, для якої існує можливість практичного засвоєння усіх видів мистецтва.

Проведений аналіз тлумачень поняття інтеграції знань, його характеристик та суттєвих ознак дозволив простежити взаємозв'язок інтеграції знань із спорідненими поняттями. Визначення сутності, основних рис та аспектів поняття "знання" та "наукові знання" з огляду на дослідження поняття "інтеграція наукових знань" дозволило встановити взаємозв'язок процесів формування наукових мистецьких знань з інтегративними процесами в науці.

1.2. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін

Розвиток вищої педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів, які б відповідали потребам сучасної школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу, використання новітніх освітніх технологій. Технологічність стає сьогодні домінуючою характеристикою діяльності учителя, зокрема музиканта-педагога. Це означає перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу у напрямку розкриття і повного використання творчого потенціалу сучасного вчителя музики.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики на підставі аналізу досліджень Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Болгарського, Р.Верхолаз, А.Козир, О.Олексюк, Г. Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Т.Смирнової та ін. [2; 23; 39; 137; 210; 218; 241; 246] свідчить про те, що метою фахової підготовки можна вважати розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності. Звідси зазначаємо, що саме в процесі фахової підготовки майбутні вчителі музики повинні отримувати знання про сутність та зміст музично-виконавської діяльності, особливості її використання для максимально ефективної практичної роботи.

З цієї позиції фахова підготовка майбутніх учителів має два аспекти: з одного боку, це інтелектуальний процес, з іншого – це наука, яка вивчає певний вид діяльності, яка обособлює попередній історичний досвід. Т. Зеєр і Т. Кудрявцев розглядають фахову підготовку як процес формування професійних навичок учителя в практичній діяльності і вирізняють чотири

стадії фахової підготовки учителя, а саме: професійні навички, професійна підготовка, професійність і майстерність [99].

На думку К. Левітан, доцільно виокремлювати три стадії фахової підготовки:

- підготовча (довузівська), пов'язана з вибором професії;

- початкова (вузівська), де формуються засади професійно важливих умінь і якостей особистості учителя;

- основна (післявузівська) стадія – це період розвитку всіх сутнісних сил особистості учителя з метою її повної самореалізації в педагогічній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості фахівця [162, с. 11].

Є. Климов пропонує такі етапи фахової підготовки, а саме: *оптант* – фаза вибору професії; *адепт* – фаза, яка вже прихильна до професії й освоює її; *адаптант* – звикання молодого фахівця до роботи, входження до специфіки роботи; *інтернал* – досвідчений фахівець, який уже може самостійно й успішно виконувати професійні функції; вищий рівень – *майстер,* авторитет, наставник [134].

Отже, науковці розглядають фахову підготовку, з одного боку, як становлення особистості учителя, а з іншого – як процес професійної підготовки фахівців.

Цінним для визначення теоретичних основ нашого дослідження є розгляд етапів формування фахової підготовленості студентів зарубіжними вченими [36; 54; 176; 310; 311; 312; 313]:

- розуміння (мети, головних ідей та змісту дисципліни, яка викладається);

- трансформації (навчального матеріалу);

- здійснення навчаючих дій;

- оцінки (розуміння матеріалу учнями та своїх власних дій);

- рефлексії (відтворення, осмислення, критичного аналізу власних дій);

- нового розуміння (мети, предмета навчання, самого себе).

Таким чином, науковці визначають фахову підготовку як структуровану сукупність педагогічних знань, умінь, а також способи їх застосування в педагогічній діяльності певної галузі. У процесі фахової підготовки важливою є інтеграція мистецьких дисциплін та різноманітні точки зору на їх систематизацію, що традиційно склалися. Інтеграція полягає у зв'язку окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес у цілому, який веде до такого покладання. Як стверджував Б.Кедров, – "під інтеграцією доцільно розуміти таку форму взаємодії, яка припускає наявність різних галузей знань та загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення і реалізації даних проблем й цілей" [132, 73]. У цьому полягає позиція фундаментальної науки по відношенню до вживанню категорії "інтеграція" у сфері мистецької педагогіки.

Доречно зазначити, що терміни "компетентність", "компетенція", "професійна компетентність", "фахова компетентність", певною мірою розкривають зміст фахової підготовленості студентів. Тому доцільно проаналізувати наявні наукові підходи до тлумачення поняття "компетентність". У визначенні професійної компетентності фахівця дослідники вважають найбільш суттєвим такий підхід, сутність якого виявляється в пріоритеті позапредметних знань і умінь над предметними знаннями, стверджуючи, що професійна компетентність розкриває потенціал людини, здатність його використовувати, породжує нові якості особистості, що уможливлюють їй бути успішною в життєдіяльності.

Отже, з процесом підготовки сучасного вчителя пов'язується оптимальний розвиток особистості, майбутнє людини і людства. Від рівня розвитку професійної компетентності вчителя залежить не лише соціально-етичне здоров'я країни, але і щастя кожної окремої людини. Тому так важливо виявити педагогічно значущі резерви в підготовці вчителя, задати інтенцію зростання його професійної компетентності. Саме такий підхід визначає теоретичне підґрунтя фундаментальної педагогічної проблеми

підготовки майбутнього учителя у ВНЗ, сутність якої ми вбачаємо у необхідності розвитку його фахової компетентності.

Рівень фахової підготовки майбутнього вчителя певною мірою вимірюється його компетентністю. Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що найчастіше поняття "компетентність", характеризує особистість із позицій її фахової підготовки і в проекції на педагогічну сферу передбачає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення своєї професійної діяльності [38, 51, 169, 298]. Тому цілком зрозуміло, що у наукових дослідженнях доволі часто вживається поняття фахова компетентність.

За визначенням відомого фахівця в царині професійної підготовки педагогічних кадрів Н. Ничкало професійна компетентність вчителя - це "гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування" [209, с. 8].

С. Іванова виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльність, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [102].

На думку О. Дубасенюк, до основних складових елементів професійно-педагогічної компетентності доцільно віднести: компетентність у сфері теорії та методики виховного процесу; компетентність у сфері фахових предметів; диференціально-психологічну компетентність; аутопсихологічну – компетентність [89].

О. Олексюк розглядає професійну компетентність учителя як володіння знаннями, уміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, як психолого-педагогічні якості, так і реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм [211].

За визначенням О. Пометун, компетентність потрібно сприймати як об'єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [228].

Найбільш ґрунтовно в педагогічній науці, на нашу думку, розмежувала зазначені поняття стосовно вищої школи О. Заблоцька. На основі контент-аналізу вона прийшла до висновку, що:

- компетентність – це якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації);
- кваліфікація – це офіційне визнання результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності;
- компетенції є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході;
- компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в

процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності [97].

Отже, на основі аналізу вищеназваних наукових праць можна стверджувати, що:

- професійна компетентність є інтегративною професійно значущою якістю педагога, що містить у собі різні групи професійних компетенцій;
- основними внутрішніми компонентами, що характеризують рівень здатності майбутнього вчителя до успішної теоретико-практичної підготовки своїх вихованців і ступінь його готовності до професійного розвитку та саморозвитку в умовах динаміки, підвищення наукоємкості галузевих видів праці, підвищення особистої відповідальності за якість виховання підростаючого покоління є такі: мотиваційно-вольовий, знаннєво-когнітивний, операційно-технологічний, самостійно-творчий, рефлексивно-оцінювальний;
- призначенням професійних компетенцій як внутрішніх компонентів поліструктурного, багатофункціонального соціально-психологічного феномена – професійної компетентності, котрі за своєю структурою і функціями теж поліфункціональні й теж складні, є виконання конкретних видів професійної праці. Вони асимілюють основну частину характеристик професійної компетентності, але обмежують їхній функціональний діапазон предметними сферами трудової діяльності.

На сьогодні існує низка досліджень, присвячених особливостям формування компетентності майбутніх учителів мистецтва, зокрема, музики. Серед пріоритетних напрямків розвитку сучасної мистецької освіти Г. Падалка вбачає орієнтацію системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів: досягнення професійно-фахової

компетентності випускників, створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення культуровідповідності навчання [219]. Вчена визначає професійну компетентність майбутнього вчителя музики як системну, інтегративну якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, підкреслює Г.Падалка, – означає мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів [219, с. 38].

У дослідженнях А. Козир актуалізується проблема формування професійної майстерності у студентів інститутів мистецтв. Автор розглядає компетентність як загальну здібність, яка заснована на досвіді, цінностях, схильностях, що акумулюють оволодіння майбутніми учителями музики необхідними знаннями в галузі мистецької освіти в єдності з уміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності. Компетентність сприяє орієнтації особистості в музично-мистецькому просторі. Тому її доцільно розглядати як “системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі з школярами” [137, с. 219]. При цьому необхідно враховути особливості використання модульно-рейтингової системи, що викликає необхідність концентрувати особливу увагу на прийнятті самостійних рішень у процесі практичної діяльності [137].

О. Михайличенко відносить професійну компетентність вчителя музики до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначає як сукупність професійної компетентності, педагогічних

здібностей та педагогічної техніки. Професійну компетентність викладача музичних дисциплін науковець визначає як гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення [187, с. 92].

За О. Хижною професійна компетентність є інтегральною професійно-особистісною характеристикою педагога, яка визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідно в динамічній професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку; виявляється в професійній активності педагога, що дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування [286, с. 92].

Проблема фахової компетентності досліджується М. Михаськовою, котра трактує фахову компетентність як здатність майбутнього вчителя музики до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. На основі структурного аналізу дослідниця визначає систему критеріїв та показників сформованості фахової компетентності, які містять: ступінь теоретичної обізнаності, характер досвіду музично-освітньої діяльності, змістовність ціннісних орієнтацій, рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності [186].

Важливим для нашого дослідження є твердження О. Горбенко про те, що музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики, формуючись у процесі фахової підготовки, не може ґрунтуватися на одному з видів музично-виконавської діяльності (інструментальної, вокальної, диригентської чи композиторської), а характеризується багатоплановістю, різноманітністю, інтегрованістю й передбачає високий ступінь володіння:

- предметними компетенціями, здатністю до художньо-інтерпретаційної творчості в різних видах музично-виконавської діяльності

(інструментальною, вокальною, диригентською, композиторською, мистецтвом музикування, акомпанування);

- міжпредметними компетенціями, що виявляються в здатності здійснювати інтегративні зв'язки між змістом дисциплін інструментального, вокально-хорового, музично-теоретичного та загальнохудожнього циклів;

- ключовими компетенціями, що формуються у взаємодії змісту міжпредметних і предметних компетенцій, визначаються й виявляються у вміннях студентів здійснювати різні види художньо-проектувальної діяльності [69].

Систематизуючи вищезазначене поняття у сфері мистецької освіти, Б.Юсов зазначив, що "інтеграція - це не складання інформації за зовнішньою формальною ознакою, це розкриття – кольорів у звуках, звуку в просторі, простору в рядках віршів, тобто приведення даного виду мистецтва до всього діапазону поліфонії" [303, с. 29].

Обґрунтування принципу інтеграції мистецької освіти вбачається актуальним у світлі концепції розвиваючого навчання Г.Ципіна. У цілому, концепція розвиваючого навчання в процесі музичного навчання припускає звернення основної уваги не тільки на формування умінь та навичок, а на розвиток фахового мислення, художньої свідомості та творчості учнів. На думку Г.Ципіна, розвиваюче навчання припускає розробку "нових музично-дидактичних принципів, які забезпечують збільшення об'єму навчального матеріалу; використання інноваційних методик прискореного темпу його викладання; збільшення міри змістової наповненості музичних занять; активізації творчої ініціативи учнів тощо" [288, с.193].

Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії загальної та мистецької педагогіки дозволив розглядати її як складний структурний педагогічний процес, що вимагає: навчати учнів розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвивати у них уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретних завдань; формувати у школярів здатність до самостійного проведення творчих досліджень; розвивати у них бажання

активно виражати себе у творчій діяльності. Такий підхід дозволяє знайти пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища та простежити взаємозв'язок поняття "інтеграція'' з такими важливими категоріями в педагогіці, як "система", "синтез", "комплекс" тощо.

Доцільно визначити, що інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів. Найефективнішим доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу – музики, літератури й образотворчого мистецтва.

Група авторів інтегрованого курсу для учнів 1-9 класу загальноосвітньої школи на чолі з доктором педагогічних наук Т.Баклановою вважають, що в мистецькій педагогіці інтеграція здійснюється за трьома рівнями: внутрішнього художньо-естетичного синтезу різних видів мистецтв у органічному поєднані творчої діяльності учнів; міждисциплінарного гуманістичного синтезу мистецтв, рідної мови, літератури, фольклору; знаходження смислових блоків, образів, понять, що володіють універсальним значенням, яке, проростаючи у всі сфери людської свідомості, а саме, природниче-наукового і математичного, органічно поєднують їх у цілісну систему.

На думку О.Нєчаєвої, доцільно визначати наступні різновиди інтеграції на уроці музики: інтеграція на рівні єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін; інтеграція як психологічний механізм "перетікання" одного компоненту в інший: переживання (емоція) – розуміння (знання) – прийняття (ставлення) – насолода (естетичне відчуття); інтеграція в галузі образно-смислової, інтонаційної, мовної – і як результат, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, суті, глибинної спільності всіх мистецтв, коли одне і те ж художнє явище

(незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і об’єднує різновиди художньо-мистецької діяльності.

Інтегративність мистецької освіти щільно пов’язана з різноманітністю видів художньо-музичної діяльності на уроках музики в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка вчителя музики на основі використання на уроках різновидів творів мистецтва вимагає від фахової підготовки фундаментальних знань. Адже розкриття змісту шкільного предмету “Музика” у фаховій підготовці учителів базується на творах музичного мистецтва. А твори ці дуже часто взаємопов’язані з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою тощо. Достатньо пригадати інструментальні музичні твори, що носять характер програмності (“Весняні враження” Ж.Колодуб, “Пори року” А.Вівальді, “Шість візерунків” Б.Фільц, “Маленька сюїта про звірів” М.Степаненка, “Карнавал тварин” К.Сен-Санса, “Картинки з виставки” М.Мусоргського, “Марш” М.Жербіна, “Дитячий альбом” П.Чайковського, “Гуцульські акварелі” І.Шамо тощо). Аналогічні мотиви можна прослідкувати і в музиці вокальній (в піснях, романсах, кантатах, ораторіях тощо), а саме: синтез музики й літературного тексту. У свою чергу, поезія багато в чому грунтується на законах розвитку музичного жанру.

Професійна діяльність вчителя музики передусім пов’язана з виконавським процесом і передбачає наявність знань жанрово-стильових особливостей музичних творів, засобів їхньої виразності, умінь творчо осмислювати музичний образ, знаходити правильні способи його реалізації в сценічному виступі. Органічне поєднання музичного мислення, знань, умінь, почуттів і прагнень породжує у виконавця такий психічний стан, що сприяє здійсненню художнього задуму, передбачуваності кінцевого результату й досягненню мети виконавської діяльності, спричиняє до здійснення контролю, самоконтролю, оцінки та самооцінки за допомогою творчих “механізмів” виконавського процесу (аналіз, синтез, порівняння, зівставлення, абстракція, узагальнення).

З огляду на це, можна стверджувати, що компетентним є такий вчитель музики, котрий володіє музично-виконавськими компетенціями, що відповідають сутності різновидів музично-виконавської діяльності.

Отже, музично-виконавська компетентність як одна з ключових у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики визначається як складна інтегративна професійно-значуща особистісна якість, котра передбачає здатність майбутнього вчителя до художньої інтерпретації в різних видах музично-виконавської діяльності, що забезпечує спроможність активно, відповідально й ефективно самореалізовуватися в професійній діяльності, здійснювати повноцінний художньо-емпатійний діалог й спрямовувати його на формування духовної культури учнів.

Таким чином, за існуючими підходами до визначення сутності поняття музично-педагогічної компетентності простежується загальна тенденція до смислової концептуалізації цього феномену як досить складного утворення, в основі якого лежить здатність (готовність) до музично-освітньої діяльності на базі цілої низки галузевих знань, умінь, здібностей, фахового досвіду, які забезпечують певний результат.

Ґрунтуючись на висновках педагогів-науковців про те, що компетентність насамперед має діяльнісну характеристику, котра розкриває здатність фахівця здійснювати необхідні професійні дії, успішно реалізовувати набуті знання, уміння і навички в практичній діяльності, ми визначаємо музично-виконавську компетентність як складну інтегративну особистісну якість майбутнього вчителя музики, сформованість якої зумовлено здатністю до художньої інтерпретації в різних видах музично-виконавської діяльності. Тому вважаємо за доцільне здійснити аналіз наукових підходів щодо визначення змісту музично-педагогічної діяльності вчителя музики.

Аналіз опрацьованої літератури свідчить про те, що для ефективної фахової підготовки майбутніх учителів музики потрібна емпірична база знань на рівні теорій, законів і понять окремих галузей фахової підготовки.

Тому корисним є поєднання предметного (спеціального) і комплексного інтегрованого навчання на основі принципу науковості [219 , с. 80], тому що інтеграція – це разом і процес, і результат створення єдиного цілого.

О. Михайличенко вважає, що в основу сучасної інтегрованої системи фахової підготовки майбутніх учителів музики мають бути покладені такі основні принципи: доступність музичного виховання і навчання, рівність умов людини для повної реалізації її музичних здібностей, всебічного розвитку; гуманізація й демократизація передбачають орієнтацію системи професійних знань на формування творчих здібностей особистості, на виховання людяності й доброти; динамічність розглядається як мобільна й змінна система, здатна до постійного творчого оновлення та вдосконалення [187, с. 74-75].

Таким чином, інтеграція передбачає взаємопроникність різних компонентів змісту системи освіти, що дозволяє виховати фахівця згідно з існуючим соціальним замовленням. На думку Л. Курбаса, справжній фахівець не повинен нехтувати жодним з видів мистецтв і максимально використовувати їх досягнення для цілісного сприйняття самого себе й навколишнього світу. Адже елементи всіх видів мистецтв завжди і всюди одні й ті ж. І кожне мистецтво вміщує в собі у всій повноті решту. Музика − як ритм, мелодія і звук; живопис − як гармонія лінії і кольору; скульптура − як почуття співрозмірності; танець − як голос вічного руху душі; поезія як музика відчувань, тощо.

Слід зазначити, що всі теоретичні знання та практичні уміння, які студент отримує на заняттях з інших музичних дисциплін, мають важливе значення для успішного опанування музичним інструментом: “… як відомо, – пише Т. Танько, – саме синтез спеціальних знань і умінь складає основу діяльності вчителя на уроці музики. Важливо домогтися того, щоб студент осягав окремі дисципліни не ізольовано, а як частину системи знань” [271, с. 151]. Схожу думку висловлює Л. Арчажникова: “У своїй практичній діяльності вчитель музики має обов’язково враховувати і те загальне, що

пов’язує між собою різні галузі музичних знань. Наприклад, для розвитку фахових знань вчителя музики важливе значення має взаємозв’язок між грою на музичному інструменті і музично-теоретичними знаннями” [21, с. 56]. Дійсно, важко передати художній образ твору, не знаючи конкретної історичної епохи, стильових особливостей певного напрямку, не розуміючи специфіки гармонічної мови даного композитора.

Отже, процес навчання гри на музичному інструменті дозволяє актуалізувати та закріпити методичний та теоретичний досвід, отриманий під час вивчення таких дисциплін, як *історія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, методика викладання музичного інструмента, практикум шкільного репертуару*.

Водночас, навчання в класі основного музичного інструмента дуже тісно пов’язане з іншими виконавськими дисциплінами: *концертмейстерським класом, ансамблевою грою, додатковим музичним інструментом, оркестровим класом*. Усі ці предмети, безумовно, враховуючи свою виконавську специфіку, мають дуже схожі завдання, структуру і методи роботи та, зрештою, сприяють вихованню усього необхідного комплексу фахової підготовленості майбутнього вчителя музики.

У межах нашого дослідження доцільно розглянути більш детально процес музично-виконавської діяльності. У системі підготовки вчителя музики правомірно визнається провідна роль музичної діяльності. Р.Тельчарова зазначає, що музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури людини. До структури музичної діяльності вона включає такі елементи:

- суб’єкт музичної діяльності, що характеризується здатністю до музичної активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з музичним мистецтвом, розвинутою мотиваційною сферою, музично-слуховими та загальноестетичними здібностями;

- предмет музичної діяльності (різноманітні вияви музичної дійсності та світ музики, що звучить);
- засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру;
- продукт музичної діяльності [272, с. 30].

Е.Абдуллін звертає увагу на те, що на уроках музики музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок. Досвід практичного використання знань Е. Абдуллін називає "частковими музичними уміннями". До їх складу входять: уміння, пов'язані із знаннями щодо окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань про композиторів, інструменти тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти. Спеціальні навички він поділяє за видами музичної діяльності на уроці музики, а саме: хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [1, с. 30-31].

О. Хлєбнікова до структури музично-виконавської діяльності включила уміння музично-теоретичного і виконавського аналізу музичного твору; уміння освоєння технології виконання музичного твору; уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; інтерпретаційні уміння [287].

У музичному мистецтві *виконавська діяльність* – це процес, у якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого – намагається найповніше донести його до слухача. Виконавська діяльність містить у собі величезні можливості для розкриття музикантом власних індивідуальних творчих особливостей; максимально розвиває самостійність, віддзеркалює минулий естетичний досвід, асоціативні зв'язки в процесі виконання, адекватного авторському тексту, розумінню й передачі того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію.

Оскільки виконавська діяльність щільно пов'язана з відтворенням

звучання музичного твору, який зафіксовано в нотному тексті (він являє собою лише потенційне звучання), остільки його реалізація потребує майстерності виконання. Тому виконавська майстерність завжди індивідуальна та неповторна, як і сама особистість. У процесі виконавської діяльності виокремлюємо такі основні складові: а) сприйняття; б) художньо-образна інтерпретація; в) техніка виконання; а характеристиками виконавської майстерності визначаємо:

- професійне володіння співацькими навичками та музичним інструментом;
- постійне вдосконалення виконавських умінь і навичок;
- розвиток особистісних і професійно-педагогічних якостей студентів, які сприяють розвитку основ майстерності.

Щоб з'ясувати специфіку музично-виконавської діяльності, розглянемо низку ширших понять, пов'язаних між собою родо-видовими співвідношеннями. *Діяльність* – здатність діяти, тобто витрачати енергію, вносити зміни в дійсність. *Соціальна діяльність* – діяльність людини, спрямована на інших, яка передбачає пряму або опосередковану взаємодію з іншими людьми. *Педагогічна діяльність* – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання накопичених людством культури і досвіду від однієї особи до іншої, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Таку діяльність, з різною мірою компетентності та відповідальності, здійснюють батьки, однолітки чи інші особи, засоби масової інформації, громадські установи тощо. *Професійно-педагогічна діяльність* – це педагогічна діяльність, яка здійснюється учителями, вихователями, педагогами та психологами в спеціально організованих освітніх установах.

Організаційна діяльність вчителя музики спрямовує його зусилля на планування й організацію навчально-виховного процесу. Цей напрям, як підкреслює Л. Арчажникова, передбачає знання основних форм, змісту

музичної діяльності учнів на уроці, в позакласній та позашкільній роботі. Крім того, потрібно добре орієнтуватися в психологічних особливостях учнів різних вікових категорій для того, щоб правильно добирати музичний репертуар для роботи. О. Абдулліна та А. Піскунов запропонували включити організаційні знання до структури загальнопедагогічних знань [3, с. 5-6]. *Пізнавальна* діяльність вчителя спрямовується на розвиток розумових можливостей учнів, а також удосконалення власного інтелектуального рівня. Для цього йому необхідно добре орієнтуватися в методології педагогіки, знати дидактику та можливості послідовного й поступового управління пізнавальними процесами, розуміти логічну послідовність дій учня при здійсненні музичної діяльності. *Пошукова* діяльність виявляється в роботі вчителя, який удосконалює навчальний процес і підвищує рівень своєї професійної майстерності, звертаючись до передового педагогічного досвіду, критично ставлячись до результатів своєї праці, орієнтуючись у теоретичних основах наукового дослідження й методиці проведення дослідної роботи [21, с.61].

Розглянемо найбільш важливі з методологічного погляду положення теорії діяльності, які необхідно враховувати.

М.Каган стверджує, що злиття чотирьох видів людської діяльності:

- перетворювальна (творча, створювальна);
- пізнавальна (гносеологічна);
- ціннісно-орієнтаційна (аксеологічна);
- комунікативна (спілкування) створює особливий п’ятий вид – художню діяльність, “другу дійсність” [107, с. 53].

Усі види діяльності передбачають наявність та розвиток інтелекту, моральних установок, культури почуттів, а художня діяльність потребує синтезу, інтеграції здібностей у створенні, пізнанні, спілкуванні, орієнтації в цінностях. За С. Раппопортом, синкретична єдність пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної та комунікативної діяльності є основою музично-виконавської діяльності [237, с. 81]. Таким чином, проблема

всебічного духовного розвитку особистості постає як проблема комплексного розвитку всіх її потенціалів.

Необхідною умовою успіху всякої діяльності є повноцінна її мотивація. Майбутній вчитель музики буде прагнути до самовдосконалення та саморозвитку в тому випадку, коли в нього сильні та адекватні мотиви досягнення успіху та самореалізації. Проте спочатку необхідно звернутися до визначення поняття мотивація у науковій літературі. Термін “мотивація” вперше запровадив у XIX ст. німецький філософ Артур Шопенгауер для з’ясування причин поведінки людей [72]. З іншої точки зору, поняття мотивації розглядається у біологічному аспекті та визначається як активний стан мозкових структур, що спонукає людей здійснювати спадково закріплені або надбані досвідом дії, спрямовані на задоволення індивідуальних або групових мотивів.

У сучасному “Універсальному словнику-енциклопедії” трактується поняття мотивації з психологічної точки зору. У ньому визначено, що мотивація – це “психічний регулюючий механізм, який приводить в дію механізм поведінки особи та скеровує її на досягнення визначеної мети; стан внутрішнього напруження, який спонукає особу до дії, що робить можливою зменшення цього напруження; відносно тривала тенденція прагнення до досягнення визначеної мети” [278]. У сучасному тлумачному словнику української мови роз’яснюється поняття мотивації як сукупність мотивів (підстав, приводів для певних дій, вчинків) для обгрунтування чогось [270].

О. Скідін розглядає мотивацію як процес актуалізації певних мотивів. Її забезпечення (внутрішнє спонукання до діяльності в певному напрямку) включає в себе:

- сукупність потреб людини;
- внутрішній психологічний та психофізіологічний процес, який безпосередньо зумовлює певну діяльність людини та забезпечує її активізацію [258].

На думку групи авторів (Г. Дмитренко, К. Шарапатова, Т. Максименко

та ін.), поняття мотивації розглядають як систему чинників, що викликають активність організму та визначають спрямованість поведінки людини (потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення); як характеристику процесу, що забезпечує поведінкову активність на певному рівні [85].

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а багатьма мотивами. Полімотивованість діяльності зумовлюється тим, що дії особистості визначаються ставленням до предметного світу, людей, суспільства, себе. Так, наприклад, А. Маслоу стверджував, що будь-яка діяльність (чи поведінка) спонукається кількома чинавіть усіма базовими потребами одночасно, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб (актуалізація ширшого кола спонукальних чинників) підвищує загальний рівень мотивації діяльності [176].

Досить повна схема співвідношення різних мотивів у спонуканні складних видів діяльності була запропонована Б. Додоновим [87]. Згідно з цією схемою діяльність спонукається такими мотивами:

- задоволення від самого процесу діяльності;
- отриманий результат діяльності (створений продукт, засвоєнні знання тощо);
- уникнення санкцій (покарання), котрі загрожували б у разі ухиляння від діяльності або несумлінного її виконання.

Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізуються та спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Але, як про це говорить Б. Додонов, важливий кожен мотив та його спонукальна сила, хоча інколи сила впливу одного з мотивів переважає спонукальний вплив кількох інших, разом узятих. Однак чим більше мотивів актуалізується, тим вищий є загальний рівень мотивації.

Отже, загальний рівень мотивації залежить від:

- кількості мотивів, які актуалізуються;
- спонукальної сили кожного з цих мотивів;
- актуалізації ситуативних факторів.

Спираючись на вказану закономірність, педагог-музикант, прагнучи посилити мотивацію своїх студентів, має працювати у трьох напрямах:

- задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів;

- збільшити спонукальну силу кожного з цих мотивів;

- актуалізувати ситуативні мотиваційні фактори.

Будь-яка форма людської поведінки може бути пояснена як внутрішніми (психологічними), так і зовнішніми (умовами й обставинами) причинами. У зв'язку із цим необхідно враховувати таке поняття, як "стимул". Спробуємо розглянути більш детально три основні категорії навчальної діяльності (внутрішні, зовнішні й особисті):

1. Внутрішні стимули навчання визначаються потребами людини й можуть мати як уроджений (виражає органічні потреби людини), так і набутий характер (виражає соціальні потреби, сформовані суспільством. Вважається, що серед уроджених потреб особливе значення мають такі стимули навчальної діяльності, як потреба в активності й потреба в інформації. Серед набутих потреб (тобто сформованих у процесі навчання й виховання) важливу роль у виникненні мотивів навчання відіграють гностичні потреби (потреби в заняттях) і позитивні соціальні потреби (прагнення приносити користь суспільству, прагнення до суспільно цінних досягнень тощо).

2. Зовнішні стимули навчання визначаються соціальними умовами життєдіяльності людини, до яких, найчастіше, відносять вимоги, очікування й можливості. Вимоги пропонують людині певні види й форми діяльності та поведінки. Так, наприклад, у ВНЗ від студентів вимагається відвідувати заняття, брати у студентських художніх колективах, виконувати творчі завдання, складати іспити тощо. Отже, певна організація навчально-виховного процесу створює можливість для розвитку інтересу в студента до навчальної дисципліни.

3. Особисті стимули навчання (цінності) визначаються інтересами, прагненнями, установками, переконаннями й світоглядом людини, уявленням

про себе, відношенням до суспільства. Такими стимулами виступають: самовдосконалення, самоствердження, самовираження, задоволення окремих потреб, життєві ідеали й зразки.

Таким чином, зовнішні, внутрішні й особисті стимули навчання в різних співвідношеннях є в кожної людини. Виникненню певної сукупності навчальних мотивів сприяє використовуване в практиці навчання стимулювання діяльності. При цьому той, хто навчається, виступає яе об'єкт педагогічних впливів і суб'єкт пізнавальної діяльності. Однак слід пам'ятати, що педагог має організовувати зовнішні стимули (вимоги, очікування, можливості) так, щоб вони формували необхідні інтереси, потяги й цінності в студентів.

При розробці ефективних форм педагогічного впливу на особистість, що навчається, спрямованих на розвиток мотивації навчальної діяльності, необхідно враховувати те, що будь-який "зовнішній вплив дає той або інший психологічний ефект, лише переломлюючись через психічні стани суб'єкта" [137]. Отже, для мотивів навчання недостатньо лише зовнішніх стимулів. Для того, щоб студент-музикант активно включався в навчально-творчу діяльність, необхідно, щоб зовнішні стимули, спрямовані на розвиток у нього мотивів навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але й внутрішньо прийняті ним.

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно зазначити, що розвиток мотивації студентів-музикантів до професійного зростання включає:

1. Механізм розвитку мотивації "знизу вверх", який полягає в тому, що стихіно сформовані або спеціально організовані педагогом умови музично-виконавської діяльності й взаємин між учасниками навчального процесу вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній активізації поступово усталюються й переходять у стійкі особистісні мотиви освіти та професійного зростання. Даний механізм формування мотивації стимулюється, в основному, зміною зовнішніх умов навчальної діяльності, тобто створенням творчого середовища, яке сприяє гуманістичній взаємодії

суб'єктів педагогічного процесу, оскільки розвиток мотивації професійного зростання в процесі мистецької освіти можливий лише при взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів.

2. Механізм розвитку мотивації "зверху вниз" полягає в засвоєнні студентами пропонованих у готовій формі спонукань, які за задумом викладача повинні в нього бути і які сам студент повинен перетворити із зовнішніх у внутрішньо прийняті й реально діючі спонукання. Пояснення студенту змісту формованих спонукань, їх співвіднесення з іншими, більшою мірою полегшує йому значеннєву роботу й рятує від стихійного пошуку, що нерідко пов'язаний з безліччю помилок. Цей механізм стимулюється зміною внутрішньоособистіної атмосфери через внутрішню роботу суб'єкта по переосмисленню своєї мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Спираючись на все вищевикладене, можемо зробити висновок про те, що мотивація навчально-пізнавальної та музично-виконавської діяльності являє собою складну систему усвідомлених спонукань, які є властивостями особистості, що виникають на основі потреб, у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку, й виконують певні функції: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, прогнозуючу, контролюючу, сенсоутворюючу. Мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності студентів-музикантів.

Розвиток фахової діяльності студента-музиканта в мистецькому освітньому процесі пов'язаний з постійним відновленням його змістових і технологічних аспектів, що дозволяють поступово "переводити" навчальну діяльність студента в професійну діяльність фахівця, тобто відбувається зсув мотивації навчальної діяльності до мотивації неперервного вдосконалення студента-музиканта як особистості і як майбутнього фахівця.

Вивчення науково-методичної, психологічно-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволило нам прийняти наступну класифікацію основних видів музичної діяльності майбутніх учителів музики:

- сприйняття музики (слухання музики, апперцепція);

- виконання музики (відтворювання та інтерпретація музичного твору);

- створення музики (музично-творча діяльність);

- здобуття музикознавчих знань та їх застосування у музично-виконавській діяльності.

Професія вчителя музики є одночасно перетворюючою та керуючою. А для того щоб керувати розвитком особистості, потрібно бути компетентним. Поняття професійної компетенції виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеризує його професіоналізм. Структура професійної компетентності вчителя музики може бути розкрита через педагогічні (теоретичні та практичні) уміння, а саме:

1. Уміння “перетворювати” зміст об’єктивного процесу виховання у конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного опанування новими знаннями та проектування на цій основі розвитку колективу та окремих учнів; вирізнення комплексу освітніх, виховних та розвиваючих завдань, їх конкретизація та визначення домінуючого завдання.

2. Уміння вибудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обгрунтований добір змісту освітнього процесу; оптимальний добір форм, методів та засобів його організації.

3. Уміння вирізняти й встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами виховання та приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних тощо); активізація особистості учня, розвиток його художньо-творчої діяльності, що перетворює його з об’єкту в суб’єкт виховання; організація та розвиток спільної музичної діяльності.

4. Уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення

комплексу нових педагогічних завдань.

Аналізуючи зміст музично-виконавських умінь і навичок студентів, учені визнають, що до них можуть бути віднесені артистизм, художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, навички читання з листа, транспонування, супровід й ансамблева гра [218; 255; 247; 251; 302].

Л. Файзрахманова доводить існування художньо-творчих умінь у виконавстві, до яких можна включити всі спеціальні уміння, притаманні вчителю музики, які стосуються виконавської функції [281, с. 117].

З цієї позиції *окреслимо музично-педагогічні уміння та навички, необхідні вчителю*:

- творчо проводити уроки музики у відповідності з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи в школі;
- здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми;
- самостійно добирати музичний матеріал для лекцій-концертів, складати музичні сценарії до свят та розваг тощо;
- сприймати, інтерпретувати та виконувати музичні твори;
- аналізувати музичні твори та ілюструвати їх;
- визначати на слух елементи музичної мови (типи фактури, тональний план, акорди, типи відхилень та модуляцій, характер мелодійного руху та будови музичної теми, ритмічні особливості тощо);
- створювати акомпанемент до пісень шкільного репертуару;
- аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної та виконавської діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї.

Аналіз кожного з вище зазначених аспектів дозволяє стверджувати, що вчитель музики – це педагог і музикант в одній особі. Тому його творчий

потенціал поєднує в собі педагогічно-методичну й музичну творчість. Як будь-який інший за фахом вчитель, він весь час знаходиться у нетипових педагогічних ситуаціях, які вимагають швидкого прийняття рішень, миттєвого узгодження різних протиріч, тобто які актуалізують здатність до педагогічної імпровізації.

Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики характеризується переважно індивідуальною формою навчання, тому найактивніший вплив на формування художньо-інтерпретаційних компетенцій (предметних та міжпредметних) здійснюється в процесі індивідуальних занять з фаху, на яких, як доречно зазначає О. Олексюк, "застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання" [210, с.100].

З огляду на це, "актуалізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість "підтягнути" до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки особистості" [219, с.158], "сприяти розвитку властивих для кожного студента рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність" [178, с.100].

Індивідуальний та диференційований підходи до фахової підготовки студентів зумовлюють використання принципу варіативності форм і методів навчання в процесі формування музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх фахівців. Принцип варіативності спрямовує розвиток загальної мистецької освіти в бік різноманітності форм, змісту й педагогічних технологій навчання і виховання й вимагає модернізації з метою створення умов для художньо-творчого самовираження особистості студента. Варіативний підхід забезпечує адаптивність змісту й процесу навчання відповідно до індивідуальних особливостей студентів, їхніх потреб та інтересів, рівня виконавської підготовки, музичних здібностей, актуалізує пізнавальну, емоційно-вольову сфери й таким чином набуває особистісної спрямованості й забезпечує організацію індивідуалізації навчання.

Організація навчального процесу за принципом варіативності передбачає створення стилю суб'єкт-суб'єктних стосунків, діалогової взаємодії педагога зі студентом і створює педагогу свободу вибору методів навчання, варіативність методичних прийомів:

- відповідно до рівня підготовки кожного студента в процесі викладання музично-виконавських дисциплін (індивідуальні заняття);

- відповідно до рівня музично-виконавської підготовки під час викладання теоретичних дисциплін "Методика навчання гри на музичному інструменті", "Теорія і практика інструментального виконавства", "Аналіз музичних творів".

Варіативність форм навчальної діяльності пов'язана з використанням у навчально-виховному процесі колективних, групових та індивідуальних форм навчання, вибір яких зумовлюється метою, навчальним матеріалом, методами й умовами навчання. Кожна з форм має свої переваги. Так, колективна й групова діяльність сприяє посиленню творчої мотивації студентів, емоційно-психологічної, професійної адаптації майбутніх учителів музики, формуванню внутрішніх механізмів музично-виконавських здібностей.

Індивідуальна форма навчання є традиційною у сфері музично-педагогічної освіти, пов'язана із обранням методів, способів, прийомів педагогічного впливу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їхнього художнього розвитку й активності в мистецько-педагогічному спілкуванні. Однак, формування фахівця у системі вищої мистецької освіти не обмежується індивідуальною формою музично-виконавської підготовки в класі основного музичного інструмента, додаткового музичного інструмента, концертмейстерського класу, хорового диригування та постановки голосу. У цьому процесі присутні два центральні художньо-дидактичні "надзавдання", зміст яких тісно переплітається.

Часто спроба вирішити одну з них дає багато відповідей на актуальний зміст інших. У всіх випадках заняття в класі індивідуальної музично-

виконавської підготовки своїм художньо-дидактичним змістом пов'язані з осягненням інтонуючого образу музики, пошуком засобів його виконання в процесі гри на інструменті. З іншого боку, як процес осягнення музики, внутрішньої оцінки її інтонуючого образу, нескінченості художньої виразності вигинів фразування, так і реальна можливість інтерпретувати інтонуючий образ у виконанні вимагає розвинутості музично-образного мислення студента, а також готовності до його реалізації при грі на музичному інструменті.

Система інтегративних зв'язків надає широке поле застосування виконавських умінь та навиків, отриманих в класах індивідуальної музично-виконавської підготовки, збагачує кругозір майбутнього вчителя музики новими знаннями, уміннями та навичками, які допомагають розкрити задум композитора в роботі над конкретним твором (історія і теорія музики, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів), на заняттях в різних виконавських класах (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас, вокал, диригування).

Гуманітарні дисципліни: філософія, естетика, загальна та вікова психологія дозволяють привести художньо-дидактичні знання в систему музично-педагогічного світобачення, оцінити різноманітність уявлень, притаманним різним епохам в динаміці їх розвитку, поповнити психолого-педагогічний багаж знаннями, які необхідні в роботі з дітьми різного віку, а також з дорослими. На жаль об'єктивно існуючи, інтегративні зв'язки по відношенню до індивідуальних художньо-дидактичних форм професійного навчання у виконавському класі ще не знайшли достатнього висвітлення в спеціальній літературі.

Рівень інтегративних зв'язків визначає єдність загальнопедагогічної та спеціальної художньо-дидактичної підготовки студента, корелює їх як ціль і засіб. У професійній педагогічній підготовці важливо навчити музиканта викладати, здійснюючи це у єдності з виконавським становленням студента. Поза теоретичною підготовкою, так як і поза ґрунтовної виконавської

підготовки, що забезпечує професійні уміння, ґрунтовна загальнопедагогічна та психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики не має перспектив.

Іншими словами, використовуючи лише індивідуальні заняття і не проводячи *екстраполяції із суміжних гуманітарних дисциплін,* студент не зможе стати висококваліфікованим педагогом та виконавцем. В одному випадку може підвести міра виконавського таланту, в другому недостатнє розкриття і розвиток педагогічних здібностей, незнання теорії та методики викладання, де центральним виступає уміння *інтегрувати і диференціювати* професійно значущу інформацію. Відсутність необхідної орієнтації в способах володіння різноманіттям педагогічних екстраполяцій, що вирізняють блискучих педагогів-практиків, лекторів, ораторів, значно понижує рівень професійної готовності музиканта-педагога.

Звернемось до специфіки художньо-дидактичного змісту, вирізняючого музично-педагогічний процес, що протікає в індивідуальній формі навчання і оцінимо його взаємодію із системою інтегративних зв'язків музично-виконавського навчання. Оцінка ролі інтегративних зв'язків вищої мистецької освіти з формою індивідуальної підготовки в класі передбачає попередню оцінку низки обставин, безпосередньо пов'язаних з методологією професії, специфікою її практичної реалізації у вузі, з методичною специфікою подання професійно значущого змісту, вирізняючого художньо-дидактичний процес.

По-перше. Зміст гуманітарного, психолого-педагогічного, музичного знання фокусує мету індивідуальної музично-виконавської підготовки студента, яка полягає не у підготовці концертуючого виконавця, який досконало володіє індивідуальним методом виконавства, а музиканта-педагога, який міг би коректно інтерпретувати музичний твір. Вчитель музики повинен володіти художньо-дидактичним змістом професії, йому необхідно вміти практично пояснити і довести до розуміння учня смисл технічного чи виконавського завдання. Для цього він повинен володіти

ерудицією, бути культурною людиною, вміти спілкуватися, переконувати. Це забезпечує володіння широким спектром знань з гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін, що визначає його потребу до самоосвіти.

Цикл гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін систематизує зміст викладання і дозволяє оцінити художньо-дидактичну домінанту професійної педагогічної підготовки в класі індивідуального навчання гри на музичному інструменті. Інтегративні зв'язки вищої мистецької освіти складаються по вертикалі і по горизонталі, інтегруючи цикл спеціальних художньо-дидактичних уявлень та цикл гуманітарних і психолого-педагогічних дисциплін з активною педагогічно-виконавською практикою.

По-друге. Художньо-дидактичний зміст, за своєю емпіричною іпостасью дуже різноманітний і придатний в одному випадку, може бути не придатний в іншому, оскільки практичні способи, що забезпечують розуміння, практичне засвоєння і творчу реалізацію професійного навчання за своїм емпіричним змістом індивідуальні. Інтегративні зв'язки вищої мистецької освіти, корелюючи своєрідність індивідуальних художньо-дидактичних форм зі змістом об'єктивного теоретичного і методичного знання по вертикалі методологічно орієнтують практику індивідуальної роботи педагога в класі індивідуальної музично-виконавської підготовки студента.

По-третє. Різноманітність художньо-дидактичних форм, які методично ефективно забезпечують практику індивідуального становлення музиканта-педагога, передбачає високий рівень обізнаності студента в системі психолого-педагогічних та гуманітарних (філософія, естетика, загальна і вікова психологія), мистецтвознавчих уявлень, що забезпечить критичну оцінку змісту окремих програм для загальноосвітніх шкіл, закладів додаткової освіти та коледжів.

Критерієм тут виступає зацікавленість студента в реалізації його права на повноцінну художню освіту. Проте зреалізувати це право може лише той фахівець, який володіє не тільки спеціальними уміннями і навичками, а й

системою знань, які забезпечують володіння методологією і методикою їх застосування.

По-четверте. Система інтегративних зв'язків вищої мистецької освіти, зорієнтована на індивідуальну форму педагогічної підготовки студента на заняттях музично-виконавських дисциплін, визначається метою індивідуального навчання, яка методологічно повинна бути виведена у спеціальний художньо-дидактичний принцип. Це послужить каталізатором перегляду системи підготовки музиканта-педагога в класі індивідуального навчання.

Важливою педагогічною умовою є забезпечення пріоритету самостійної музично-виконавської діяльності, яка є рушійною силою в процесі формування інтерпретаційних умінь і набуття виконавського досвіду студентами. Музично-виконавська діяльність має виконуватися систематично, щоденно й підпорядковуватися певній меті й завданням. Структура музично-виконавської діяльності, містить сформованість інтересів, потреб, чітку уяву мети цієї діяльності, оволодіння способами практичного розв'язання поставленої мети, аналіз результату здійсненої діяльності. Студент повинен бути переконаним, твердо знати й усвідомлювати, що відсутність музично-виконавської практики, інтерпретаційного досвіду в різних видах музично-виконавської діяльності призводить до знецінювання художньої мети, нівелювання результатів інтерпретаційної діяльності, неможливості опанувати й осягнути художній зміст музичного твору. Тому добір доцільних способів стимулювання потреби у різновидах музично-виконавської діяльності, залучення студентів до різних видів музично-виконавської діяльності є запорукою успіху в процесі формування комплексу музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики.

Однак, саме поняття "самостійність" у навчанні музиці взагалі та музичному виконанню, зокрема, на думку Г. Ципіна, є неоднорідним щодо

своєї структури. Воно містке та багатопланове, синтезує при навчанні гри на музичному інструменті наступне:

- уміння без сторонньої допомоги зорієнтуватися у незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифрувати авторський текст, скласти переконливу інтерпретаторську концепцію;

- готовність відшукати ефективні шляхи розвитку у роботі, віднайти потрібні прийоми і засоби втілення художнього замислу;

- здатність критично оцінити результати власної музично-виконавської діяльності так само, як і чужі інтерпретаторські зразки, тощо [268, 169].

Таким чином, узагальнюючи всю вищевикладену інформацію стосовно особливостей фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін музики, слід зазначити:

- теорія та методика музичного навчання має певні надбання щодо значення та ролі інтеграції у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики;

- поза увагою науковців залишилися питання специфіки цілеспрямованого здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти;

- ідеї щодо створення оптимальної мотиваційної сили потребують не лише творчого моделювання в теорію та методику музичного навчання, а й експериментальної перевірки дієздатності кожної з них в умовах практичної діяльності майбутніх учителів музики, чим зумовлюється необхідність у діагностиці сформованості виконавської майстерності студентів і виявленні інноваційних методів її розвитку під час інструментальної підготовки.

Отже, діяльність вчителя музики на уроці, у позакласній роботі вимагає від нього багатогранних знань, умінь та навичок: психолого-педагогічних, музично-історичних, музично-теоретичних, музично-виконавських, мистецтвознавчих, художньо-естетичних тощо.

ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ

Теоретико-методологічний аналіз дослідження фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін дозволив дійти таких висновків:

1. Інтеграція розглядається нами як процес відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; рух системи до великої органічної цілісності. Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються повніше. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів застосування для визначення випадків. Інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій. Інтегративний підхід передбачає, що уміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу, лежить в основі творчого підходу до художньо-музичної діяльності людини. Отже, інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, що сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок студентів, розвитку мислення, творчих можливостей майбутніх учителів музики.

2. У розділі розкрито специфіку та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики – як найбільш складної та багатофункціональної в їх професійному становленні. Про це яскраво свідчить й зацікавленість науковців проблематикою музично-виконавської діяльності студентів інститутів мистецтв, наукові розвідки щодо підвищення її якості.

3. Здійснений аналіз теорії та практики фахової підготовки студентів дозволив обґрунтувати методологічні підходи до інтеграції знань, а саме: історико-філософський, системний, синергетичний, функціональний, акмеологічний.

4. Установлено, що суттєву роль у фаховій підготовці вчителя музики відіграє комплекс музично-виконавських дисциплін, основною метою яких є формування особистості як творчого організатора і пропагандиста музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

5. Доведено, що рівень інтегративних зв'язків визначає єдність загальнопедагогічної та спеціальної художньо-дидактичної підготовки студента, корелює їх як ціль і засіб. У професійній педагогічній підготовці важливо навчити музиканта викладати, здійснюючи це у єдності з виконавським становленням студента. Поза теоретичною підготовкою, так як і поза ґрунтовної виконавської підготовки, що забезпечує професійні уміння, ґрунтовна загальнопедагогічна та психолого-педагогічна підготовка майбутнього учителя музики не має перспектив. Використовуючи лише індивідуальні заняття і не проводячи екстраполяції із суміжних гуманітарних дисциплін, студент не зможе стати висококваліфікованим педагогом та виконавцем. В одному випадку може підвести міра виконавського таланту, в другому недостатнє розкриття і розвиток педагогічних здібностей, незнання теорії та методики викладання, де центральним виступає уміння *інтегрувати і диференціювати* професійно значущу інформацію.

6. На основі проведеного аналізу зроблено висновок про те, що *інтеграція музично-виконавських знань, умінь та навичок* майбутніх учителів музики є надзвичайно важливим компонентом фахової підготовки. Знання практично всіх ключових дисциплін базуються на знаннях з інших дисциплін, і лише глибоке розуміння комплексу всіх дисциплін може забезпечити навчання на належному рівні.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [113; 117; 118; 120; 125; 127; 130; 131].

РОЗДІЛ ІІ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.3. Обгрунтування методики фахової підготовки майбутнього учителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін

Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін потребує створення моделі інтегрованого навчання музично-виконавських дисциплін студентів напряму підготовки “Музичне мистецтво”, визначення особливостей музично-виконавської підготовки у ракурсі нашого дослідження. Фахова підготовка майбутніх учителів музики як структурне утворення з численними елементами є багатоплановим поліфункціональним явищем у педагогічній діяльності. Відповідаючи вимогам сьогодення інтеграцію доцільно визначити як системоутворюючий фактор фахової підготовки майбутніх учителів до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. З цього приводу доцільно підкреслити, що серед основних ознак функціонування системи доречно виокремити: певну внутрішню її організацію, наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявність комунікативних властивостей системи – взаємодію із середовищем, іншими суб’єктами, суперсистемами, наслідування минулого й майбутнього в системі та її компонентах.

Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики є невід’ємною й важливою складовою його фахової підготовки. Для здійснення музично-педагогічної діяльності вчитель музики повинен виконувати твори різного ступеня складності, знайомити дітей з історією

їх створення, вчити розрізняти стилістичні особливості та засоби музичної виразності композиторських шкіл різних епох, акомпанувати, читати з листа, транспонувати, володіти уміннями та навичками творчого музикування.

Аналіз стану підготовки фахівців підтвердив наше припущення про те, що формування у майбутніх учителів музики фахової підготовленості з урахуванням цілісної системи знань, умінь та навичок, необхідних для проведення різнобічної музично-виконавської роботи в загальноосвітніх і позашкільних закладах, потребує забезпечення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики має дидактичні основи. Їх визначають сучасні пріоритети й установки освіти, що передбачають формування системності знань і умінь, ціннісних орієнтацій, досвіду та здатності особистості до їх перенесення до узагальнюючих понять у відповідності до світоглядних проблем.

З метою обґрунтування концептуальної моделі фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін 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.

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 вирішення. У поняття “модель підготовки спеціаліста” дослідники вкладають різний зміст. Учені Р. Акофф, П. Ханіка, І. Хейстер під моделлю підготовки фахівця розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об’єкта, яким є узагальнений образ фахівця 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” [255, с. 69].

Модель як метод дослідження широко застосовується в педагогічних дослідженнях. Усі моделі поділяються на дві великі групи: матеріальні (предметні, реальні, об’єктивні) та реальні (логічні, уявні). За формою виразу існують наступні різновиди ідеальних моделей: образні (іконічні), знакові (або знаково-символічні) та мішані – образно-знакові. Ступінь відповідності моделі оригіналу може бути різним: подібність, аналогія, ізоморфізм (взаємно-однозначна відповідність структур моделі й прототипу), гомоморфізм (узагальнена відповідність) [226, с. 111].

У педагогіці *модель* розуміють як відображення, образ реального об’єкту, фактів, відношень, предметів з певної галузі знання, які мають певну схожість з ним у будь-яких відносинах і які можуть бути його замінником, представником, репрезентацією у більш простій наочній матеріальній структурі. Специфіка моделювання у педагогіці аналізується у працях Ю.Бабанського, В. Беспалька, А. Дахина, А. Евтодюк, Н. Кузьміної, В.Краєвського, В. Кушніра І.Підласого та ін. Найпоширенішою у педагогічних дослідженнях є структурно-функціональна модель, яка дає змогу шляхом встановлення структурної подібності отримати дані про функції оригіналу.

Г.Падалка акцентує увагу на значенні моделювання як складової діяльності вчителя. В основі його лежить прообраз театрально-сценічної діяльності. Педагогічна імпровізація й експеримент є компонентами професії педагога, які використовуються в підготовці вчителя в моно художньому просторі музики. Частково мають відображення окремі прийоми роботи над текстом у синтетичних творах. До них ми відносимо визначення теми твору, установку на розвиток бачення того, про що йдеться в тексті) [219].

Фахова підготовка студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, яка охоплює анатомо-фізіологічний, психолого-рефлексивний, операційно-аналітичний, виконавсько-технологічний, художньо-педагогічний та узагальнено-методичний блоки, передбачає створення організаційно-методичної моделі, яку можна розглядати як теоретичну базу для формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін в умовах дослідно-експериментальної роботи. Вважаємо, що метод теоретичного моделювання передбачає не лише схематичне відображення елементів кожного з обраних нами компонентів, але й сфери активного їх застосування. Ми виходили з визначення методу теоретичного моделювання, запропонованого В. Штоффом. Його сутність полягає в уявній або матеріально реалізованій системі, яка відображує або відтворює об'єкт дослідження і при цьому здатна заміщувати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [300].

Під час звернення до теорії моделювання в процесі музично-виконавської діяльності необхідно враховувати, що музично-виконавська діяльність – освоєння певним чином змодельованого музичного матеріалу, моделей музичного мистецтва. Музичний твір перебуває (існує) у двох іпостасях: у вигляді звучащої музики і у вигляді нотного запису, здійсненої за допомогою особливої знакової системи, яка потребує розшифрування. Оскільки моделі за способом реалізації поділяються на матеріальні та знаково-символічні, то з цих позицій музичний твір можна вважати оригіналом, а нотний запис – знаково-символічною моделлю. Формалізація музичного твору шляхом його моделювання створює логічні передумови для моделювання процесу вивчення музичного твору в процесі навчальної діяльності.

З точки зору гносеології, моделювання включає в себе вирішення триєдиного завдання: попередньо вивчається система-об'єкт, та її окремі характеристики (за необхідністю) відтворюються на моделі. У подальшому

досліджується сукупність репродукованих чи викладених характеристик, результатом чого є знання про окремі елементи системи, а часом і про систему загалом. Насамкінець знання, отриманні на моделі, переносяться на оригінал – знання про систему-оригінал збагачуються, поглиблюються та розширюються, а в подальшому використовуються на практиці. Моделювання виступає в єдності трьох стадій пізнавальної діяльності: освоєння параметрів реальної системи та побудова моделі, дослідження моделі, екстраполяція засвоєних якостей моделі на оригінал. Таке розуміння моделі носить змістовий характер на відміну від формального прояву діючої системи: в даному випадку модель розуміється як уявна чи матеріально зреалізована діюча система, яка відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт.

У дослідженні ми дотримувалися висновку Н.Ничкало, що у 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 компонентом системи більш високого рівня. Тому для визначення мети і завдань її функціонування необхідно враховувати завдання, поставлені перед системою більш високого порядку [209].

Прийнявши за основу розробки моделі фахової підготовки майбутніх учителів музики узагальнену модель їх професійно зумовлених особистісних якостей та узагальнену модель музично-виконавської діяльності, ми намагалися проаналізувати дані про основні вимоги та тенденції до учителів музики, наявні й перспективні сфери їхньої професійної діяльності, професійні функції, ролі завдання та багато інших аспектів. Суттєвою перевагою такого підходу є те, що він розширює діапазон бачення завдань підготовки та використання фахівців, оцінки якості роботи різних структурних компонентів системи

інтегрованого музично-виконавського навчання, сприяє побудові моделі як еталону, спираючись на який, можна організувати процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у прогностичному аспекті, зокрема передбачення змін у галузі майбутньої музично-виконавської діяльності спеціалістів. Спробуємо знайти шляхи реалізації цих ідей у побудові нашої моделі.

У нашому дослідженні спираємося на підхід М. Чапаєва [290], що можливе різне поєднання, варіювання компонентів педагогічної інтеграції: внутрішньоструктурна інтеграція: поняття з поняттями, принципи з принципами, знання із знаннями, уміння з уміннями тощо; міжструктурна інтеграція: знання з вміннями, знання з досвідом творчої діяльності; зовнішня інтеграція: компоненти змісту з тими або іншими формами, методи з засобами тощо.

М. Чапаєв визначає педагогічну інтеграцію у найширшому значенні терміну на основі діалектичного принципу ізоморфізму. Він запропонував гіпотетичну модель структурування закономірностей педагогічної інтеграції, визначив її структурно-морфологічні характеристики – носії, рівні, компоненти, напрями, види, типи, парадигми, форми, функції [290].

У число компонентів педагогічної інтеграції ми включаємо також елементи „логічної структури” інтеграції: базис-кооперуючу дисципліну (основний музичний інструмент), що визначає інтегративну мету і виражає на своїй мові інтегративний результат; завдання – початкову проблему, що формується в межах базової або побічної кооперації дисципліною, або ж поза обома дисциплінами – на загальнонауковому рівні або на рівні методологічної рефлексії; засіб – теоретичний і технічний інструмент та пов’язану з ним методику дослідження.

Процедура згортання знань та умінь включає певний логічний конструкт, який уможливлює засвоєння студентами узагальнених способів орієнтацій і дій в класі задач конкретної сфери знання на

педагогічно припустимому рівні. Алгоритм структурування навчального матеріалу згідно з вимогами принципу рефлексії і умовами формування згорнутих знань передбачає такі процедури: виокремлення засобами теорії графів основоположних знань дисципліни разом з логічними взаємозв'язками; моделювання основоположних знань у символічній графічній чи іншій формі; перетворення моделі основоположних знань з метою виокремлення загальних системних понять і відношень та їх взаємозв'язків; формування загальних способів пізнавальної діяльності, характерної для даної сфери знань; побудова системи часткових задач, що вирішуються загальними способами; оцінювання засвоєння студентами загального способу вирішення даного класу пізнавальних задач.

Особливе місце займають проблеми інтегрованого навчання у процесі перебудови змісту мистецької освіти. Метою такого навчання є формування в студентів розуміння єдності різних аспектів змісту діяльності фахівця і реалізація цього завдання спрямована на формування в студентів цілісності в сприйнятті сучасного світу, усвідомлення ролі та місця кожної з дисциплін, що вивчаються, в загальному процесі пізнання, розумінню їх взаємозв'язку. Студент має вміти розчленити дисципліну на складові частини з метою глибшого пізнання засобами аналізу та знову з'єднати воєдино, вникаючи у взаємодії і відношення складових частин за допомогою синтезу. Труднощі виникають у процесі вивчення основ наук через недостатній взаємозв'язок знань і вмінь, що призводить до зайвого дублювання знань [139, с. 81].

Проблема єдності понятійного апарату, узгодження термінології, засвоєння студентами єдиної наукової мови – одна з невідкладних у дидактиці. Необхідно дати студентам не лише дисциплінарні знання та знання про методи наукових досліджень, не лише сформувати у них певні навички, уміння та основу світогляду, а й показати їм реальне розташування та взаємозв'язки між різними галузями знань. Для цього

потрібно зінтегрувати зміст, методи й засоби навчання на іншій логічній основі, яка враховує характер сучасної науки, мистецтва і тенденції їх розвитку.

Властивості об’єкта можна пізнати, як правило, лише у процесі його взаємодії з іншими об’єктами. У контексті інтеграції взаємодія виступає як інтегруючий чинник, за допомогою якого відбувається об’єднання частин у певний тип цілісності. Для будь-якої якісно визначеної системи є характерним свій, особливий тип взаємодії. Однак, на перший план виступають взаємодії, які взаємно доповнюють початкові компоненти. Розглядаючи взаємовідношення між знаннями (взаємодія, взаємовплив, взаємозв’язки та взаємопроникнення), можна дійти висновку, що для дисциплін професійного спрямування найбільш природними є рівні взаємозв’язків та взаємопроникнення. Між цими дисциплінами виникає складний діалектичний зв’язок дисциплінарної та об’єктної інтеграції знань. Причому сама лише дисциплінарна інтеграція не дозволяє практично оволодіти складним об’єктом в цілому: для цього необхідний сплав знань про всі сторони об’єкта, їх органічна єдність. Прикладами такої інтеграції можуть слугувати знання з педагогіки, психології, мистецтвознавчих дисциплін, музично-виконавської практичної підготовки. Засобами цих дисциплін можна розв’язувати комплексні проблеми, але для цього необхідно здійснити структурування змісту знань.

Структурування змісту музично-виконавських знань, умінь та навичок є ключовою проблемою, яка тісно пов’язана з формуванням цілісної системи знань. Основною ознакою цілісності системи можна вважати такі риси знань, як їх системність, повнота та узагальненість. Розробка загальних методів досліджень, які дозволяють підійти до різнорідних явищ (процесів) з єдиної точки зору та створити цілісну картину світу, сприяють інтеграції знання. Наукове знання (і навчальне як його проекція на дидактичну площину) є ієрархізованою системою

різноякісних елементів. Постійне розширення сфери знань ставить завдання його компресії: знаходження таких процедур, які роблять його оглядовим і зберігають одночасно попередні досягнення.

У процесі формування усвідомлених знань та умінь інтеграція відіграє винятково важливу роль. Різносторонній підхід до явищ та об'єктів, можливість розглянути їх під різними кутами зору сприяє глибшому розумінню та засвоєнню знань, умінь та навичок. Особливо важливим це є у фаховій підготовці, коли на порядку денному стоїть питання про формування в майбутніх учителів цілісної системи знань та умінь, яка за своєю суттю є динамічним утворенням. Це утворення змінюється під впливом зовнішніх чинників, відбувається переструктуризація знань та їх оптимізація. Тому однією з важливих вимог до змісту навчального матеріалу є оптимально доступна та економна логіка формування музично-виконавських знань, умінь та навичок, розкриття основних галузей практичного застосування теоретичного знання, необхідність реалізації міжпредметних зв'язків.

Л. Масол зазначає що, предметність як конституційна властивість освіти забезпечує її фундаментальність, але без інтеграції, хоча б на елементарному рівні міжпредметних зв'язків, породжується явище, коли "за деревами не бачать лісу". Важливими результативними показниками інтегрованого типу освіти є здатність переносу знань і умінь, утворення узагальнених, системних знань ("знань на межі"', метазнань), об'ємність і панорамність уявлень і ціннісних орієнтацій, досвіду творчості. Тому закономірним є поєднання в освітньому процесі предметності й інтегративності, але співвідношення між ними в єдиному процесі інтеграції (диференціації) змінюватиметься залежно від пріоритетності одного або іншого підходів [178].

До *особливостей фахової підготовки майбутніх учителів музики* у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін ми відносимо:

- можливість прямого впливу на формування системи інтегрованих знань, умінь та навичок майбутніх фахівців через вивчення професійно орієнтованих курсів, на які впливає низка суб'єктивних факторів (контингент студентів, можливості навчального закладу, профільна орієнтація навчальних груп тощо), що потребує розроблення їх науково-методичного обґрунтування та забезпечення;
- зміст музично-виконавських дисциплін є професійно детермінований в прикладній, практично значущій частині, що виявляється у змістовій інтеграції;
- єдність навчальної і проектної діяльності студентів, підвищує продуктивність та інтенсивність навчання, визначає доцільність застосування набутих виконавських знань, умінь та навичок і розвиває їхнє музично-аналітичне та творче мислення;
- використання інноваційних підходів у викладанні музично-виконавських дисциплін;
- зростання ролі професійної мотивації в підвищенні власної музично-виконавської культури.

Характерними для сучасної науки є формування загальнонаукових дисциплін на основі принципу структурності (системності). Структурування знань базується на формуванні та систематизації структур змісту, тобто на такому його впорядкуванні, яке пов'язане з виділенням відповідних для даного змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними. Порівняння цих систем між собою слугує впорядкуванню їх, при цьому визначається місце окремих систем у програмі з урахуванням галузі застосування та характеру їх складових і зв'язків. Одні з систем мають більш загальний характер, створюють основний зміст, інші – більш спеціалізовані та слугують додатковими. Структура, що виникає таким чином, складається з систем декількох порядків. Структурування змісту музично-виконавських дисциплін

відбувається на основі системи загального характеру, яка може включати в себе знання професійного спрямування (спеціалізовані системи).

У традиційній дидактиці вважається достатнім для формування знань про предмет продемонструвати сам предмет або дати його словесний опис. Враховуючи, що знання є інваріантом деякої різноманітності, об'єктивація цього знання можлива лише через впорядкування предметних різноманітностей, які є носіями цього знання. Для того, щоб передати знання, потрібно подати його як спосіб впорядкування певної предметної різноманітності й організувати активну пізнавальну діяльність студентів оперування з цією різноманітністю. На нашу думку, інтеграція музично-виконавських дисциплін дає унікальну можливість опановувати цю різноманітність через активну пізнавально-виконавську діяльність.

У побудові навчального процесу на інтегративних засадах доречно рухатися у протилежному напрямі – від елементів до системи. Доцільно вчити і переконувати студентів у прогностичних можливостях систематизованих та інтегрованих знань. Ознайомлювати їх зі систематизацією музичних та наукових понять відповідно до розвитку мистецтва і науки, забезпеченні наступності знань та наголосу на перспективних напрямах розвитку науки та мистецтва, виділення в єдину систему знань фундаментальні знання та зв'язки.

Навчальну дисципліну слід розглядати як адаптовану та ціннісно орієнтовану систему знань. Адаптація складного наукового знання може відбуватися шляхом презентації знання як інваріанту меншої різноманітності предметних ситуацій, забезпечивши функціонування адекватного когнітивного образу. Проблема наочності, яку розуміють як проблему спрощення, в одному зі своїх аспектів полягає в скороченні необхідних образів таким чином, щоб характер упорядкування цих об'єктів дійсно втілював у собі необхідне знання і щоб маніпуляція цією різноманітністю могла вести до формування відповідних узагальнень –

інваріантів. У завдання педагогічного аналізу знання входить визначення умов, за яких засвоєння відповідного елемента є можливим.

Щоби виділити знання в якості специфічного, відокремленої дисципліни необхідно: екстрагувати знання від процесу його одержання, “заморозити” у логічних системах; транспонувати план змісту у план вираження, тобто хоча б частково формалізувати та символізувати зміст пізнавальних процесів; абстрагувати знання від його суб’єкта; знайти субстракт, де різнорідні елементи знання (факти, образи, ідеї, класифікації, поняття, висловлювання тощо) можна звести до єдиного показника; знайти системи більш інтегральні, ніж форми думки, що традиційно вивчаються у логіці, тобто маніфестувати знання у формі логічних схем текстів.

Зміст навчального матеріалу характеризується певною системою внутрішніх зв’язків між поняттями, що входять у даний відрізок матеріалу, тобто локальною структурою навчального матеріалу. Розуміння логічної структури відрізку навчального матеріалу як системи внутрішніх зв’язків між поняттями і судженнями є природним. Особливу дидактичну значущість має те, що одна і та сама думка може мати різні структури в різних логічних системах. Одним із інваріантів навчального матеріалу є його об’єктивний зміст, те спільне, що виявляє, порівнюючи два синонімічні за змістом повідомлення, спеціаліст, або у всякому разі людина, яка розуміє зміст (значення) матеріалу. Під час перекодування інформації відбувається виділення інваріанта – того об’єктивного значення, що залишається незмінним.

Вимога максимально повного взаємопроникнення навчальних дисциплін передбачає перехід до комплексного вивчення соціальних явищ, відмову від використання принципів, методів, прийомів сепаратного навчання та розробку універсальних методик і методів. Ідея різноаспектного розгляду об’єктів у педагогіці універсальна. Вона реалізується в міжпредметних і міждисциплінарних зв’язках у навчанні.

Цій ідеї відповідає розроблення експериментальної навчальної програми “Інтеграція музично-виконавських дисциплін”, у якій одночасно формується цілісна система різнопредметних знань, умінь та навичок професійного спрямування.

У процесі навчання студентам необхідно передовсім сформувати опорні знання та уміння, розвинути їх музично-аналітичне мислення, навчити оцінювати нові факти, ідеї та явища, підготувати їх до сприйняття, осмислення та використання набутих знань, умінь та навичок.

Підходи до впровадження інтеграції змісту навчання, інтегрованих форм і методів навчання залежать від типу навчального закладу та особливостей контингенту студентів. Важливим моментом є і вибір вихідних інтегративних компонентів. Тематичний підхід до інтеграції не порушує логіки окремих навчальних дисциплін і водночас забезпечує потенційно можливі зв’язки між дисциплінами. При цьому ліквідується дублювання навчального матеріалу, усувається перевантаження студентів, загальні та технічні знання викладаються за такого підходу на більш високому рівні узагальнення та водночас ущільнюються. Це розвиває інтелект, мислення студентів і сприяє цілісності засвоєння знань, веде до усвідомленого сприйняття явищ і законів техніки загалом [139, с. 115].

Для того, щоб оптимізувати процес підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням викладених вище особливостей, доцільно розробити такі *методичні засади здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін*:

- корекція навчальних планів та програм з урахуванням можливостей новітніх методик у галузі музичного мистецтва;
- оновлення змісту освітньо-професійних програм з урахуванням вимог сьогодення;

- орієнтування на музично-виконавські види діяльності майбутнього вчителя музики (ілюстрація музичних творів, акомпанування солістам-вокалістам, солістам-інструменталістам, вокально-хоровим та хореографічним колективам);
- урахування індивідуальних особливостей, здібностей та запитів студентів;
- фундаменталізація змісту музично-виконавських знань, умінь та навичок як основи перспективного розвитку виконавських можливостей майбутнього вчителя музики;
- розроблення методичного забезпечення для інтеграції музично-виконавських знань, умінь та навичок студентів у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Інтеграція професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки передбачає їх варіативність, завдяки якій під час навчання можна враховувати реальний рівень творчих здібностей, інтелектуальних можливостей та пізнавальних інтересів студентів. Визначення ролі й місця кожної музично-виконавської навчальної дисципліни в підготовці майбутнього вчителя музики з урахуванням кваліфікаційної характеристики й навчальної програми передбачає визначення характеру й обсягу знань та умінь, що мають бути засвоєні студентом під час вивчення дисципліни.

Не менш важливим є вироблення ціннісного ставлення до життя, висвітлення сучасного стану розвитку музичного мистецтва, висвітлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків, формування на їх основі інтегративних уявлень про навколишній світ і його закономірності; виховання громадянської позиції, патріотичних почуттів, соціальної активності і відповідальності, толерантності, а також естетичної культури сприйняття дійсності, формування почуття прекрасного та естетичних ідеалів. Ці питання є важливими в професійній підготовці студентів-музикантів.

Наявність методичного апарату забезпечення організації самостійної роботи студентів; ознайомлення з методами пізнання або формами діяльності; ознайомлення з творчим доробком і внеском видатних композиторів та виконавців у скарбницю світового мистецтва; інтегрованість у технологію навчання; розвиток пізнавальних здібностей студентів, спонукання їх до творчої діяльності, продуктивного музично-аналітичного мислення; проектування способів закріплення знань та навичок і здійснення зворотного зв'язку; визначення зв'язку з іншими засобами навчання – це положення, які забезпечують ефективну інтеграцію професійних знань та умінь у процесі музично-виконавської підготовки. Вони ураховують як досвід традиційної методики, так інноваційні підходи до навчання у процесі фахової підготовки.

Доцільним є виявлення (за навчальним планом, програмами й посібниками) обсягу знань та умінь, отриманих у результаті вивчення раніше пройдених музично-виконавських дисциплін і використання результатів цього під час визначення характеру й обсягу знань з кожного питання дисципліни; відповідність принципам розвивального навчання, втілення адекватної йому технології навчання; відтворення в навчальному матеріалі засад диференційованого підходу до навчання; вплив навчального матеріалу на емоційну сферу формування особистості; вплив навчального матеріалу на мотивацію навчальної діяльності студентів; врахування готовності студентів до засвоєння навчального матеріалу на запропонованому рівні; доступність навчального матеріалу, відповідність нормам навчального часу; забезпечення наступності в навчанні, забезпечення самоконтролю; здатність навчального матеріалу розвивати інтелект і логічне мислення студентів тощо.

Для введення *якісних та кількісних* характеристик музично-виконавських знань необхідно розглянути деякі властивості знання – спосіб *прояву якостей* даного об'єкта стосовно інших, з якими він

вступає у взаємодію. У свою чергу, якість об'єкта – це суттєві, стійкі властивості, завдяки яким він таким об'єктом є, передбачає наявність якостей *об'єктивних* (властивостях самої інформації, яка ще не стала набутком особистості: повнота, глибина) та *суб'єктивних* (гнучкість, згорнутість, усвідомленість, ґрунтовність тощо). Кількість – відношення якісно однорідних речей чи однорідних частин речі до цілої речі. Надалі кількісні властивості знання будемо називати *параметрами знання.* Характеристики навчального знання, як правило, похідні від результатів порівняльного аналізу наукового та навчального пізнання. Важливим аспектом оперування знанням у педагогічному конструюванні є введення системи *параметрів для оцінки самого знання.* Зокрема, це гнучкість, оперативність, повнота, глибина, узагальненість, конкретність, згорнутість, розгорнутість, системність.

У дослідженні інтеграції музично-виконавських дисциплін в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики ми спираємося на аналіз параметрів знань у процесі їх інтеграції у роботі І. Козловської [138]. Повнота знань визначається кількістю знань, характеризує "фізичний обсяг" знань. Основну роль тут відіграє інформаційно–рецепторний метод навчання: головне в змісті навчання має бути розкрито точно і повно, не перевантажуватися деталями. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично більш повноцінною, ніж предметних. Глибина знань визначається числом усвідомлених зв'язків, інакше – вимірюється числом існуючих зв'язків, що доступні студентам. Самостійне розкриття зв'язків великих складних систем, які непосильні студентам, але де це можливо – необхідно це робити самостійно.

Найчастіше студентам доступне відновлення зв'язків, їх систематизація. За умови, що вони хоча і розрізнені, але вже їм відомі. Глибина знань, з одного боку, є більшою в знаннях з дисциплін, але це лише на перший погляд: звуження суто знання з дисципліни дає

позитивні результати тільки на деяких етапах, а пізніше збіднює знання. Врахування саме зв'язків між знаннями, особливо зв'язків глибинних, інтегративних є необхідною умовою глибини знань. Оперативність знань, тобто готовність застосувати знання в схожих та варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів застосування для визначених випадків. Інтегративні знання набагато легше застосовувати студентам у нових ситуаціях, оскільки сам методичний підхід вже з самого початку готує студентів до необхідності виходити за рамки звичних ситуацій. Гнучкість знань проявляється в швидкому знаходженні варіативних способів застосування знання при зміні ситуації чи здатність запропонувати декілька способів застосування однієї і тієї ж ситуації, вміння знайти в пам'яті необхідний спосіб чи створити новий з уже відомих. Чим більшою кількістю умінь та навичок оволодіває студент, тим варіатними будуть ситуації, в яких ці навички та уміння застосовуються, тим оперативнішими будуть знання. Гнучкість знань при їх інтеграції значно зростає: у випадку інтегрованих знань значно більші шанси оптимального вирішення проблемної ситуації, причому, чим складніша ситуація, тим вищі шанси позитивного результату використання саме інтегрованих знань.

Конкретність і узагальненість знань передбачає, що застосування однієї і тієї ж ситуації проявляється в розкритті конкретних проявів узагальненого знання і в здатності підводити конкретні знання під узагальнені знання. Інтегровані знання є більш узагальненими за своєю природою, тому в процесі конкретизації в них набагато більші можливості, порівняно із знаннями з дисциплін. Згорнутість та розгорнутість знань передбачає здатність суб'єкта, з одного боку, виразити знання компактно, а з іншого – розкрити систему кроків, що ведуть до стиску, згортання знань. Згортання знань саме на основі їх інтеграції (а не, наприклад, синтезу, де втрачаються їх індивідуальні

ознаки) забезпечує на вищому рівні зворотній процес – їх розгортання з корекцією на конкретну ситуацію.

Системність знань – сукупність знань у свідомості суб'єкта, яка відповідає структурі системи наукового знання. Систематичність знань передбачає усвідомлення складу деякої сукупності знань, тобто усвідомлення одних знань як базових для інших. Системність знань передбачає систематичність як передумову і містить деякі її риси (усвідомлення виведення одних знань для інших, проте систематичність знань не покриває системності). Зв'язок системності та інтегративності знань та умінь ґрунтовно досліджений на наукознавчому рівні. Безсумнівним є трансляція цих зв'язків у їх дидактичні аналоги. Однак, проблема тут доволі складна. Систематизація знань в межах окремої науки (навчальної дисципліни) суттєво відрізняється від систематизації інтегрованих знань, наприклад, у межах певної проблеми.

Усвідомленість знань проявляється в розумінні зв'язків між знаннями, шляхами одержання знань, вмінні їх доводити. Усвідомленість знань характеризується розумінням характеру зв'язків між знаннями, розрізненням суттєвих і несуттєвих зв'язків, уясненням механізму становлення та прояву цих зв'язків, осмисленням основ засвоєних знань, розумінням способів застосування знань, розумінням принципів, які лежать в основі способів застосування. Форми вираження усвідомленості знань можуть бути різними: вміння викладати знання своїми словами; групування та систематизація знань залежно від питання, яке прямо не викладається в тексті; у самостійності застосування всієї сукупності знань у варіативних ситуаціях. Усвідомленість знаходиться з іншими якостями знань у двоїстих відносинах: одні впливають на її формування (глибина, системність, систематичність), другі слугують галуззю її застосування (узагальненість та конкретність – форми прояву). Позитивно впливає інтеграція знань і на їх усвідомленість. Елементи знань з інших дисциплін виконують роль "свіжого ока", збагачують

аналогії та порівняння тощо. Ґрунтовність знань – тривалість збереження у пам'яті і відтворюваність за необхідних обставин. Чим частіше оперують знаннями, тим вони ґрунтовніші. Ґрунтовніші вони і тоді, коли включені у певні взаємозв'язки, в систему [47].

Викладені вище міркування є основоположними в ході проектування і розробки стандартів інтегрованого музично-виконавського навчання майбутніх учителів музики. Цю роботу необхідно розпочинати не з визначення того, що майбутній фахівець повинен знати, як це робиться сьогодні. Інакше система знань – лише декларація, бо ця система буде безпредметною. Проектування навчання має розпочинатися з аналізу діяльності майбутнього вчителя музики. Спочатку треба зрозуміти, що повинен буде робити фахівець. Причому не в загальних формулюваннях, як це практикується, а в деталях, на рівні дій, а то й операцій.

Визначені нами концептуальні засади дають можливість стверджувати, що функціональна модель інтеграції музично-виконавських дисциплін є системою, яка складається з низки елементів. Ці елементи володіють певними властивостями, які визначаються за допомогою параметрів, і між ними відбувається обмін інформацією. Межі зміни цих параметрів задаються вимогами моделі фахівця мистецького профілю.

Модель фахової підготовки майбутнього вчителя музики, як система, характеризується зовнішніми і внутрішніми параметрами. До зовнішніх параметрів відносимо *музичне мистецтво, музичне виконавство, базові якості студента* (знання, уміння, навички, досвід, світогляд, вихованість, індивідуальні особливості, творчі здібності та запити) і *передумови навчання* (зміст професійного навчання майбутнього вчителя музики в вищих навчальних закладах, програми дисциплін, тощо).

Внутрішніми параметрами моделі фахової підготовки майбутнього вчителя музики є *зміст музично-виконавських дисциплін*, з яких має бути сформована система інтегрованих знань, умінь та навичок майбутнього учителя музики; *шляхи інтеграції*, *методи* і *засоби*. Цільовими функціями оптимізації функціональної моделі інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики виступають *особистісні якості*, *особистісний досвід і музично-виконавська компетентність студентів* (які є вихідними параметрами системи). Обмеження на вихідні параметри організаційно-методичної системи встановлені кваліфікаційною характеристикою вчителя музики.

Функціональна модель інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики складається із шести основних блоків, кожен з яких є оператором перетворення інформації з попереднього блоку. Алгоритмічний опис блоків є характеристикою якісного змісту діяльності в процесі розв'язання проблеми дослідження.

Перший блок визначає вплив зовнішніх керованих, некерованих, контрольованих і неконтрольованих чинників на стан процесу фахової підготовки учителя музики. До цих чинників відносимо: базові якості студента (знання, уміння, навички, досвід, світогляд, вихованість, індивідуальні особливості, творчі здібності та запити) і передумови навчання (зміст фахової підготовки вчителя музики у вищих навчальних закладах, програми дисциплін).

Другий блок враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо одержана інформація.

Узгоджене врахування вимог сьогодення, рівня розвитку науки й освіти в галузі мистецтва та педагогічних технологій, досягнень педагогічної і психологічної наук дозволяє визначити зміст конкретних дисциплін фахової підготовки вчителя музики, підхід до їх вивчення, цілі

використання новітніх технологій залежно від специфіки змісту професійного навчання і умов навчального закладу.

Важливим напрямом діяльності є орієнтація на прогностичні тенденції в розвитку музичного виконавства, що знаходить своє відображення в варіативності засобів педагогічних технологій. На цьому етапі визначається доцільність розробки та впровадження в навчальний процес спецкурсу “Теорія і практика інструментального виконавства”.

Третій блок відображає напрями розв’язання досліджуваної проблеми. Для підвищення ефективності навчального процесу необхідно звернутися до нових підходів, форм, методів і засобів, які сприятимуть ущільненню і формуванню цілісної системи музично-виконавських знань, умінь та навичок. Професійна підготовка фахівців характеризується інтегративністю, що обумовлено двома чинниками: по-перше, в професійній сфері існує тісний взаємозв’язок між усіма аспектами педагогічної діяльності (урок музичного мистецтва, творча робота з дитячими художніми колективами, акомпанування тощо); по-друге, зміст навчання музично-виконавських дисциплін формується на основі педагогічної інтеграції, за якої забезпечується єдність всіх складових навчально-виховного процесу.

Для інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики шляхи вирішення проблеми розглядаємо в трьох аспектах: дидактичному, методичному та психологічному.

Четвертий блок включає напрями реалізації концептуальних засад дослідження, а саме: застосування комп’ютерних технологій, що використовуються як допоміжний засіб інтеграції музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики; спеціальне методичне забезпечення, що застосовують в процесі інтеграції музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики; застосування спецкурсів та використання електронних засобів у процесі інтеграції

музично-виконавських дисциплін (програми, що передбачають моделювання й аналіз конкретних ситуацій). Для ефективної підготовки фахівців музичного профілю необхідно створити навчально-методичний комплекс, в який мають входити перелік різних інформаційних джерел, що необхідні для вивчення предметної галузі, практикуми для відпрацювання та закріплення знань, функціональні середовища для управління навчальним процесом. На цьому етапі відбувається узгодження діяльності викладачів музично-виконавських дисциплін з викладачем "Комп'ютерне моделювання та аранжування в електронній студії".

П'ятий блок показує авторське вирішення проблеми, що розглядається, а саме інтегрування музично-виконавських дисциплін з орієнтацією на майбутню педагогічну діяльність вчителя. Це інтегрування відбувається на основі експериментальної навчальної програми "Інтеграція музично-виконавських дисциплін".

Шостий блок включає результати перевірки засвоєння навчального матеріалу. Завдання складені так, щоб можна було визначити не лише рівень музично-виконавської компетентності студентів, але й ступінь використання особистісного досвіду та їх особистісні якості. Межі цих показників визначені кваліфікаційною характеристикою вчителя музики. За результатами перевірки рівня засвоєння знань і умінь визначають ефективність запропонованого курсу. Якщо рівень засвоєння нижче очікуваного, то повертаються до другого блоку для здійснення уточнень і процес повторюється.

Схематичне зображення моделі фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін на рис. 2.1.

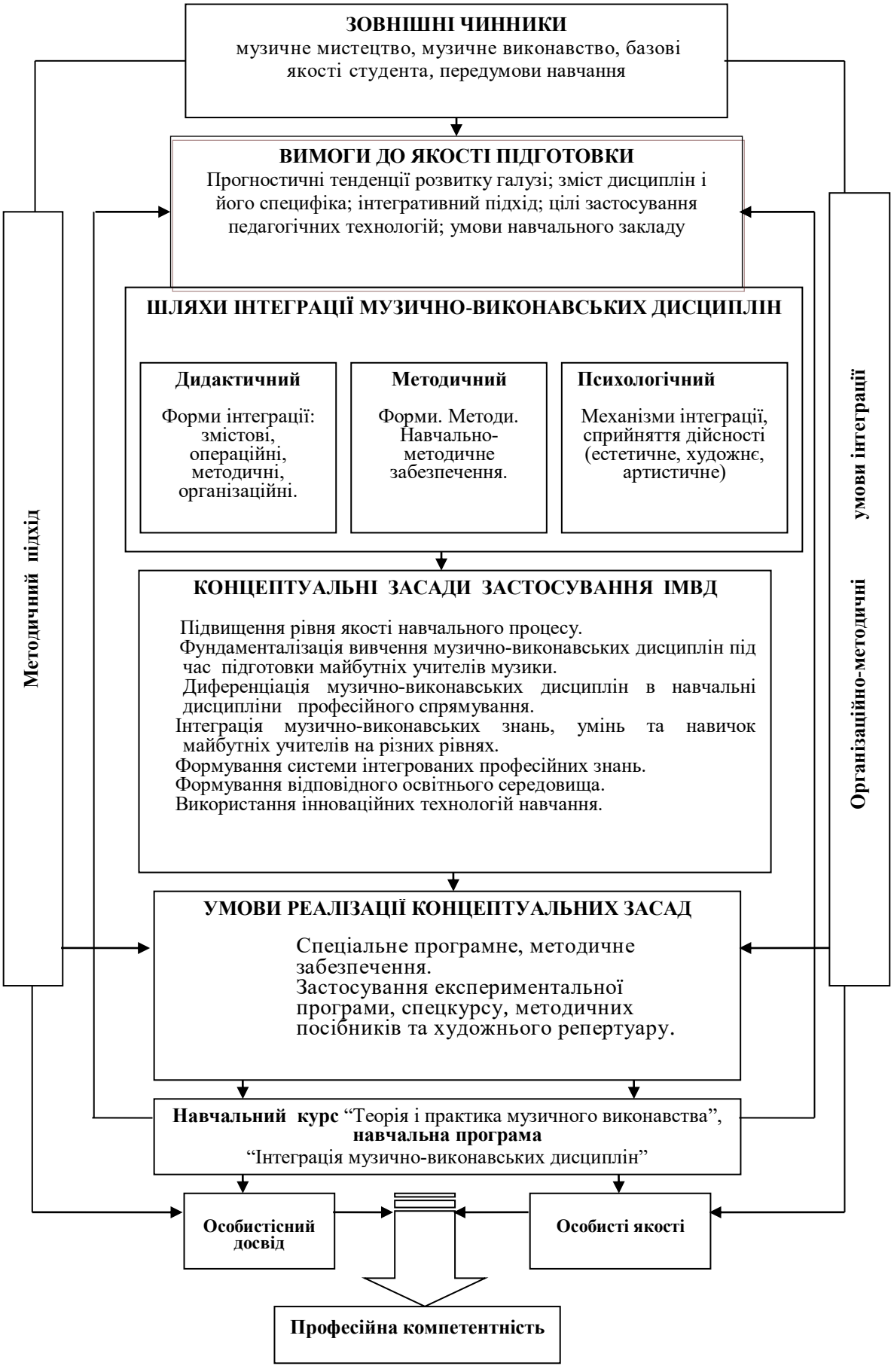


Рис. 2.1. Модель інтеграції фахової підготовки студентів

Організаційно-методична система формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики відображає істотні особливості досліджуваного процесу. Наше завдання полягає в обгрунтуванні специфіки методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтегрованого навчання музично-виконавських дисциплін для розв'язання завдань, що постають перед мистецькою освітою в контексті проблеми дослвдження.

Організація процесу інтегрованого навчання музично-виконавських дисциплін передбачає перегляд методики вивчення навчального матеріалу. Це в першу чергу спричиняє необхідність розробки відповідної методичної системи, яка охоплює такі компоненти, як *концептуально-цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-оцінний*. Модель методичної системи подана на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Модель методичної системи фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого навчання

Концептуально-цільовий компонент структури методичної системи фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін полягає в обґрунтуванні концепції, цілей і завдань,

сутності інтегрованого навчання, навчально-методичних завдань основних змістовних модулів фахових курсів з виокремленням модулів: “Основний музичний інструмент”, “Ансамблева гра” та “Концертмейстерський клас”.

Змістовий компонент фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого навчання реалізується через цілісність інваріантного ядра (фундаментальної складової) і варіативної компоненти змісту навчання, перетворюючи їх на систему знань, умінь і ціннісних відношень. Змістовий компонент обґрунтовує певний відбір змісту навчання, визначає основні блоки знань, умінь та навичок студентів, що мають формуватися під час вивчення кожного модуля інтегрованих музично-виконавських дисциплін.

Процесуальний компонент методичної системи фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого навчання реалізується через важливіші функції інтегрованого навчання (методологічну, формувальну, системоутворювальну), основи інтегрованого навчання (онтологічні, гносеологічні, соціально-практичні), його принципи, рівні реалізації інтегрованого навчання, способи впровадження останнього через комплексне використання методів, засобів і форм організації навчального процесу. Внутрішньо- і міждисциплінарна інтеграція реалізується через виділення і розгляд у змісті музично-виконавських дисциплін фактів, понять, закономірностей, методів, теорій у напрямку його профільності. На рівні методологічного синтезу виокремлюються категорії діалектики, наприклад, часткове, ціле, система, структура, елемент, причина, наслідок, зміст, форма, причинність, випадковість, закономірність тощо.

Результативно-оцінний компонент фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін проявляється через комплексну багаторівневу методику оцінки результатів роботи.

Як провідну структурну одиницю методики інтегрованого музично-виконавського навчання ми виділяємо проблему міждисциплінарного навчання. Як один з провідних способів упровадження інтегрованого

музично-виконавського навчання виділяємо інтегровані завдання (вправи комплексного характеру, інтегровані експериментальні задачі, інтегровані творчі та педагогічні задачі тощо). Саме міждисциплінарні навчальні проблеми та інтегровані пізнавальні завдання є основою залучення студентів до процесу самостійної виконавської та проблемно-пошукової діяльності, а також важливим засобом її цілеспрямованої мотивації та упровадження.

Під проблемою міждисциплінарного навчальння ми розуміємо форму подання навчального матеріалу у вигляді проблемної ситуації, для розв'язання якої розумова діяльність студента має бути спрямована на внутрішньо- та міждисциплінарний синтез знань та умінь. Таким чином, джерелом виникнення міждисциплінарної навчальної проблеми є міждисциплінарна проблемна ситуація.

Теоретичні дослідження й аналіз практичної діяльності дозволили виділити два основні не вирішенні взаємозалежні завдання:

- в основі першого лежить невідповідність між потребою в здійсненні інтеграції музично-виконавських дисциплін в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, здатних організувати музично-виконавську діяльність і реалізацією цих процесів з опорою на випадкові критерії (не розробленість питань визначення базових ідей, критеріїв);
- в основі другого незлагодженність між реальними вимогами дійсності мистецьких та музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів до організації фахової підготовки майбутнього вчителя музики, спрямованої на здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін та відсутністю методики – механізму методичної підготовки, що активізує формування творчого музично-виконавського та педагогічного потенціалу студента.

Отже, на методичному рівні, проблема дослідження міститься у визначенні залежностей і механізмів, що складають сутність інтеграції

музично-виконавських дисциплін майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, підґрунтям якої є розроблені методологічні й теоретичні засади та вирішення поставлених завдань.

Під методикою здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін ми розуміємо організацію пізнавально-активного навчання і науково-методичного забезпечення цілісної музично-виконавської підготовки, що спрямована на розвиток креативної, самодетермінуємої особистості, яка формується в процесі музично-виконавської творчості за рахунок власних рефлексивно-творчих зусиль студента, його суб'єктної активності, джерело якої переважно – він сам. Механізм актуалізації творчого виконавського та педагогічного потенціалу майбутнього учителя музики, у свою чергу, забезпечує прояв креативності студента, коли він на екзистанційному рівні професійно-педагогічного буття виходить за рамки стереотипів свого соціокультурного контексту і стає творцем педагогічних цінностей, мети, завдань и смислів педагогічної професії [78, с. 122].

Специфікою даного дослідження є виділення свідомого вибору студентом цінності музично-виконавської творчості, що являє собою осмислення, переосмислення й перетворення змістів своєї свідомості, своєї виконавської діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного відношення до творчої педагогічної діяльності.

Оскільки прикінцевою метою педагогічного процесу, його вершиною у професійному навчанні є ефективне формування умінь та навичок виконувати певні дії, що забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок, то основним завданням організаційно-методичної роботи з підготовки майбутніх учителів до музично-виконавської діяльності в школі було визначено формування спеціальних умінь, що окреслені параметрами розробленого критеріального апарату готовності до даного виду діяльності, а саме:

- спрямовувати навчальний процес на розкриття індивідуальності студентів, їх творчу самореалізацію в процесі музично-виконавської діяльності;
- раціонально поєднувати індивідуальну (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас) та спільну (ансамблева гра) музично-виконавську діяльність студентів, враховуючи їх індивідуальні особливості, нахили та уподобання;
- визначати стиль, методи, прийоми керівництва, адекватні конкретній ситуації;
- розподіляти педагогічну увагу на різних аспектах роботи;
- захоплювати студентів музично-виконавською творчістю, створювати атмосферу емоційної відкритості та доброзичливості на основі полілогу;
- зберігати емоційну сталість, витримку в несподіваних та складних ситуаціях;
- рефлексивно осмислювати, аналізувати педагогічний процес;
- вміло використовувати досвід кращих педагогів-музикантів, сучасні педагогічні тенденції в галузі музичного навчання і виховання.

Формування цих умінь та навичок сприяє розвиткові таких особистісних якостей фахівця як гуманістична спрямованість, комунікативність, емпатійність, креативність, ініціативність, впевненість, рефлексивність, а також максимальному прояву свого індивідуального творчого потенціалу в професійній діяльності. Це, в свою чергу, забезпечує умови для розвитку індивідуальності студентів, стимулює їх самовираження, творчу самореалізацію у музичній діяльності.

Вищий рівень інтеграції передбачає інтеграцію як змістову, так і процесуальну: інтеграція зумовлює зміни практично усіх елементів дидактичної системи змісту, методів, форм навчання тощо. При цьому зв’язок між елементами повинен бути природним, не порушувати логіку

навчальних дисциплін, базуватися на ретельно відібраному навчальному матеріалі. Ось чому спроби інтеграції музично-виконавських дисциплін лише на рівні теоретичного матеріалу не дають очікуваних результатів. У зв'язку з цим виникає необхідність активного пошуку інших шляхів реалізації інтегративного підходу до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів.

Одним із важливих етапів інтеграції навчальних дисциплін є визначення інтегративних чинників – інтеграторів. Інтегратор – це "пристрій для інтегрування" вихідних елементів інтеграції. Ними можуть бути загальнонаукові поняття, ідеї, теорії, спільні об'єкти пізнання, методи навчання тощо.

У процесі пошуку можливих форм інтеграції музично-виконавських дисциплін очевидною стала нереальність повного синтезу теоретичного та практичного матеріалу. Бо однією з ознак зінтегрованого об'єкта, як якісно нового утворення, є збереження індивідуальних властивостей вихідних елементів інтеграції у складі зінтегрованого об'єкта.

Аналізуючи особливості процесу засвоєння музично-виконавських знань, умінь та навичок, ми дійшли до висновку, що інтеграція музично-виконавських дисциплін повинна відбуватися насамперед в процесі виконання педагогічних ситуацій та вирішення складних задач. Дійсно, основою практичної підготовки студентів є розв'язання великої кількості педагогічних задач, тому сформованість комплексу виконавських умінь та навичок слід вважати кінцевою метою засвоєння змісту музично-виконавських дисциплін. Причому практичні задачі з основного музичного інструмента, ансамблевої гри та концертмейстерського класу мають багато спільного: розвиток біомеханістично-доцільних музично-ігрових прийомів інструменталіста; формування оперативної техніки інструменталіста; адекватне розкриття виконавцем змісту музичного твору та його ставлення до нього, формування суб'єктивного музичного образу виконавця; досягнення художньо-доцільного музичного образу виконавця.

Отже, є всі реальні підстави для того, щоб вважати *педагогічну задачу* основним *інтегративним чинником* у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін.

У дидактиці задача пізнавальна – це навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів (умінь); стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень [65]. З точки зору психології задача – це проблема, яка задається або формулюється самостійно і вимагає від суб'єкта певних дій при пошуку відповіді на те чи інше питання, що міститься в умові. У багатьох випадках в психологічній літературі задача розглядається як задана в визначених умовах (наприклад, в проблемній ситуації) мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. Задача включає в себе вимогу (мету), умову (відоме) та шукане (невідоме), що формулюється у вигляді певного завдання.

Багато відомих дослідників [2; 14; 24; 49; 172; 201] надають задачам особливого значення у навчальному процесі. Вони вважають, що навчальний матеріал тільки тоді може стати предметом діяльності, коли він знаходить прояв у задачі. Задача, на їх думку є узагальнюючою і обов'язковою формою викладу навчального матеріалу. Тому основна функція навчальних задач полягає не стільки у закріпленні вивченого матеріалу, скільки у забезпеченні розуміння, осмислення та засвоєння навчального матеріалу взагалі. Термін "задача" за частотою його використання – один із самих розповсюджених у науці й освітній практиці. Пізнавальна задача – предмет дослідження багатьох наукових областей, тому у визначенні цього поняття відбивається специфіка кожної з них.

З огляду на специфіку музично-виконавської діяльності, насамперед нас цікавлять поняття пов'язані з інтеграційним навчанням: "міжпредметна задача", "задачі міжпредметного характеру"; "задачі межпредметного змісту"; "задачі, що вимагають комплексного застосування знань з різних навчальних предметів".

Ми погоджуємося з думкою В. Максімової, яка визначає міжпредметні задачі як “задачі, що вимагають підключення знань з різних предметів, чи задачі, складені на матеріалі одного предмета, які використовуються з визначеною пізнавальною метою у викладанні іншого предмета” [172].

Діяльнісна концепція знань значно підвищує роль задач у їхньому засвоєнні. Останнє припускає й оволодіння способами діяльності, що здійснюються за допомогою аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, різних евристичних прийомів. Діяльнісна концепція формування понять реалізується за допомогою задач, що сприяють посиленню мотивації введення поняття; виявленню істотних властивостей поняття; засвоєнню термінології, символіки, розумінню змісту кожного слова у визначенні; запам’ятовуванню визначення; оволодінню обсягом поняття; розкриттю взаємозв’язку понять, навчанню застосуванню поняття; конструюванню поняття.

Аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики показав, що педагогічні ситуації та задачі, що використовуються у процесі музично-виконавської підготовки студентів, є проміжною ланкою між педагогічною теорією і практикою, тобто перекладаються на мову практичних дій, практичної діяльності. Моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки учителя музики (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії в цих ситуаціях, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій) дає змогу заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати і синтезувати знання та уміння, набуті під час вивчення музично-виконавських дисциплін, і плідно використовувати їх для досягнення належних результатів у фаховій діяльності.

На відміну від реальних проблем і задач, з якими має справу вчитель-практик, навчально-виконавські задачі спеціально призначені для підготовки фахівців, цілеспрямованого формування в них окремих умінь та навичок. Під час роботи з ними, на відміну від реальної практики, значно знижуються переживання студентів за можливі помилки. Крім того, процес розв’язання

навчально-виконавських задач відбувається за прямої взаємодії і самоконтролю студентів, тобто одразу здійснюється корекція й дається оцінка прийнятих рішень.

У науковій літературі зустрічаються різні види класифікацій педагогічних задач. Л. Кондрашова розглядає такі типи задач, що дають змогу студентам усвідомити сутнісні ознаки педагогічних понять, процесів, явищ; задачі, що виявляють гнучкість мислення й усвідомленість педагогічних знань; задачі, що включають планування, побудову педагогічної діяльності, вибір оптимальних засобів та способів її виконання; задачі, що розвивають уміння передбачати ймовірний результат педагогічного впливу; задачі, що вимагають нових знань, різних засобів та методів їхнього застосування; задачі, зв’язані з оцінкою і доказом правильної або неправильної педагогічної дії, його проміжних і кінцевих результатів [144, с. 7-8].

Л. Спірін пропонує розподіл педагогічних задач у залежності від етапу педагогічної діяльності: задачі етапу педагогічної діагностики (вивчення характерів учнів); задачі етапу педагогічного цілепокладання (визначення оперативних, тактичних та стратегічних цілей допомоги); задачі етапу педагогічного планування (прогнозування) майбутньої роботи задля досягнення поставлених цілей; задачі етапу практичного здійснення накресленого плану (творче перетворення в життя); задачі аналізу результатів виконаної роботи (самокритична оцінка досягнутого) [266].

Наявність різних класифікацій педагогічних задач, на нашу думку, дасть змогу охопити у навчальному процесі максимальну кількість різноманітних педагогічних ситуацій, проаналізувати їх, сформулювати педагогічні задачі і знайти можливі шляхи їх розв’язання. Чим більше типів педагогічних ситуацій та задач буде розглянуто під час підготовки майбутніх учителів музики, тим вірогідніше, молоді фахівці під час педагогічної діяльності зможуть самостійно впоратися з будь-якою педагогічною задачею, вмітимуть виявляти труднощі та усувати їх.

З метою послідовності проведення експериментального дослідження нами було розроблено методику фахової підготовленості студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Ця методика містить чотири етапи експериментальної роботи: організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний; самостійно-творчий; контрольно-узагальнюючий. З позиції нашого дослідження доречно розглянути поетапність вирішення складних задач фахової підготовки студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін.

Організаційно-підготовчий етап фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін полягав у роз'ясненні поставлених завдань (вирішення задач з педагогічної діагностики (вивчення характерів студентів) та задач педагогічного цілепокладання (визначення оперативних, тактичних та стратегічних цілей допомоги).

Впроваджувально-практичний етап фахової підготовки студентів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у навчальному процесі, був спрямований на задачі педагогічного планування (робота з навчальними планами і програмами) та на прогнозування майбутньої роботи задля досягнення поставлених цілей.

Самостійно-діяльнісний етап фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін визначав готовність студентів до розв'язування педагогічних ситуацій та задач – як реалізації двох складових: підготовчої роботи викладача та безпосередня організація діяльності студентів на заняттях із включенням завдань з розв'язування складних педагогічних ситуацій та задач.

Контрольно-узагальнюючий етап фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін дозволив вирішвати задачі етапу практичного здійснення накресленого плану (творче перетворення в життя) та здійснювати аналіз результатів виконаної роботи (адекватна оцінка досягнутого).

Основними недоліками в організації музично-виконавської діяльності студентів з розв'язування педагогічних ситуацій та задач є:

- відсутність системи у застосуванні педагогічних задач та ситуацій, їх випадковість;
- рівень складності пропонованих музично-виконавських завдань не відповідає можливостям, рівню виконавських досягнень студентів;
- студент постає як пасивний виконавець;
- не продумані ефективні форми самоконтролю музично-виконавської діяльності.

Різноманітність ситуацій зумовлює необхідність поєднання їх відповідно до змістової сторони готовності майбутнього учителя до музично-виконавської діяльності. Конкретизуючи зміст та характер музично-виконавських завдань, потрібно враховувати, що, виконуючи їх, студенти мають мати можливість для творчого пошуку шляхів їхнього вирішення. Самостійність, активізація розумової діяльності студентів розвивають різноманітні психічні процеси, а зусилля, що виявляються при цьому, закріплюють позитивне ставлення до педагогічної роботи і формують необхідні професійні якості майбутнього учителя музики. Інтерес робить міцним запам'ятовування професійної інформації, зосереджена увага сприяє успішному вирішенню музично-виконавських завдань, здатність долати труднощі, які виникають у створених педагогічних ситуаціях, формує музично-аналітичне мислення, міцну волю і сильний характер.

Під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін важливо створити такі умови, за яких він мав би можливість зіткнутися з різними педагогічними ситуаціями, і при цьому його завдання полягає в умінні перетворити ситуацію на задачу та в прийнятті оптимального рішення.

Важливий фактор результативності роботи із застосування педагогічних ситуацій та задач – вибір форми організації музично-виконавської діяльності студентів. Серед них: індивідуальні (задачі

розподіляються між окремими студентами для самостійного опрацювання музичного матеріалу); групові (завдання даються студентам, які виконують їх під час спільної музично-виконавської діяльності); фронтальні (коли задачі ставляться перед усіма студентами інструментального класу, а їх розв'язання здійснюється у формі загальної дискусії чи іншої комунікативної форми особистісно орієнтованого виховання).

Вибір однієї із форм залежить від змісту і характеру самих задач. Ще один визначальний фактор – рівень музично-виконавської підготовки студентів. Індивідуальний підхід до застосування педагогічних ситуацій та задач здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, рівнів освіти та темпів просування у музично-виконавській підготовці.

Отже, сутність інтеграції музично-виконавських дисциплін полягає не лише у структуруванні навчального матеріалу на основі інтегративного підходу, а в більшій мірі зводиться до *розробки комплексу педагогічних задач*, який би відобразив інтегративний характер навчального матеріалу. Це одна з найважливіших умов формування у студентів цілісної системи виконавських умінь та навичок, яка є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів музики. Основними критеріями, що визначають ефективність використовуваної системи педагогічних задач, є відповідність навчальній програмі, доступність, наступність, різноманітність, порядок вивчення, число виконавських завдань, можливість установлення діючих міжпредметних зв'язків.

Характеристикою набутих знань, умінь та навичок у навчальній діяльності є уміння виконувати музично-виконавські завдання, і знання, які використовує студент для розв'язання цих завдань, набувають в його свідомості особливий смисл і значення. Тому в своїй практичній діяльності ми надаємо особливого значення добору завдань для кожного практичного заняття. Підібрати комплекс завдань з основного музичного інструмента, ансамблевої гри та концертмейстерського класу, на нашу думку, означає встановити, які види виконавських завдань, і в якій послідовності

пропонувати для розв’язання з тим, щоб кожне із них забезпечувало більш високу ступінь підготовки студента. При цьому система завдань повинна відповідати загальним вимогам логічних основ систематизації. Одним із критеріїв добору завдань є зміст і структура навчальної дисципліни, виражені в навчальній програмі.

Основними етапами процесу навчання є організоване сприйняття нової інформації, її осмислення, закріплення засвоєної інформації, узагальнення вивченого матеріалу, набуття виконавських навичок та застосування набутих знань для розв’язання завдань практичного характеру. Студенту, поряд із засвоєнням певного об’єму знань та умінь, необхідно набути досвіду їх застосування на практиці. Тобто комплекс завдань повинен бути спрямований не тільки на засвоєння знань, але і на засвоєння способів діяльності.

Педагогічні задачі, у процесі розв’язання яких *моделюються* (імітуються) типові ситуації, характерні для навчально-виховної практики, застосовуються в підготовці учителів музики як навчальний матеріал для відпрацювання тих чи тих практичних умінь та навичок, для опанування технології педагогічної діяльності, основи якої повинні закладатися вже у педагогічному коледжі шляхом встановлення органічного зв’язку між педагогічною теорією та педагогічною практикою.

Застосування методу розв’язання педагогічних задач у процесі інтегрованої музично-виконавської підготовки учителів музики дозволяє моделювати *типові педагогічні ситуації* і, заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, видозмінювати та синтезувати знання, отримані в процесі вивчення окремих теоретичних дисциплін, а також застосовувати їх для розв’язання практичних завдань.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в широкому діапазоні праці творчого характеру, який визначається насамперед постійним пошуком розв’язання нових завдань. Помилкові, необґрунтовані педагогічні дії спричинюють тяжкі втрати, адже об’єктом помилки є людська особистість.

Водночас саме педагогічна діяльність найменше захищена від таких дій тому, що для навчально-виховного процесу характерні рухливість та варіативність виникнення різного роду найнесподіваніших ситуацій і проблем, які потребують негайних розв'язків.

Отже, методика інтегрованого навчання музично-виконавських дисциплін передбачає не лише різноманітні рівні інтеграції (внутрішньодисциплінарний, міждисциплінарний, методологічний синтез), а також основні компоненти цієї системи, провідні структурні елементи подання навчального матеріалу в формі міждисциплінарних навчальних проблем та через використання різних засобів та методів навчання.

2.2. Стан фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін

Дослідження стану фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін проводилося на базі мистецьких факультетів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Рівненського державного гуманітарного університету, Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у декілька етапів протягом 2006 − 2011 рр. У ньому брали участь 267 респондентів, які навчаються за напрямом підготовки "Музичне мистецтво".

Для виявлення рівнів сформованості фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін нами було проведено констатувальний експеримент. Одне із завдань педагогічного експерименту, що постали під час дослідження, полягало в аналізі сучасної практики інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Відповідно, була сформульована **мета** констатувального експерименту:

простежити характерні особливості функціонування існуючої системи фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін у ракурсі проблематики нашого дослідження, підготовки інформаційно-практичної бази для обґрунтування та перевірки умов ефективного втілення власної методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін.

З метою здійснення констатувального експерименту було визначено такі завдання:

1. Розробити критерії, показники та рівні сформованості знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім учителям музики для музично-виконавської роботи в загальноосвітній школі.

2. Визначити рівні фахової підготовленості майбутніх учителів музики до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін.

3. Визначити ставлення студентів напряму підготовки “Музичне мистецтво” до значущості інтеграції музично-виконавських дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра) для подальшого вивчення ними спеціальних дисциплін.

4. З’ясувати характер практичної підготовки та рівень сформованості готовності студентів до здійснення всіх видів музично-виконавської діяльності в загальноосвітній школі.

Дослідження інтеграції музично-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутніх учителів музики вимагало визначення критеріїв і показників для оцінки результатів експериментальної роботи. Для діагностики стану фахової підготовки студентів мистецьких факультетів вважаємо за доцільне для нашого дослідження проаналізувати деякі критерії ефективності здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Насамперед потрібно внести визначеність у зміст терміну “критерій”. У загальноприйнятому розумінні критерій – це ознака, на основі якої

здійснюється оцінка чого-небудь, мірило оцінки. Критерій (criterion – засіб, судження) грецького походження, є ознакою, на підставі якої здійснюється оцінка визначення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв, за якими її можна впізнати, визначити або описати. Показник вимірювання показує, що саме фіксується числом, отриманим внаслідок вимірювання. О. Савченко, Т. Байбара визначають критерії як реальні, точно обрані ознаки, величини, котрі виступають вимірниками об'єктів оцінювання. І. Ісаєв визначає критерії як ознаки, на основі яких здійснюється оцінка, судження. Ю. Туранов, В. Уруський вважають, що критерії – це мірило оцінювання вказаних параметрів, котрі описуються певними показниками. На основі теоретичного аналізу і враховуючи мету дослідження, ми будемо виходити з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, котрий вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію (В. Загвязинський, І. Ісаєв, В. Раєвський, В. Лозова та ін.). Отже, критерії – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дозволяють робити висновки про його стан, рівень розвитку і функціонування; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію.

Функціонування *концептуально-цільового компоненту* забезпечував *критерій*, що визначав ступінь компетентності студентів у знаннях, пов'язаних з методологічними і теоретичними засадами даного виду підготовки свідомому обґрунтуванні концепцій, цілей і завдань, сутності інтегрованого навчання, навчально-методичних завдань основних змістовних модулів курсів: "Основний музичний інструмент", "Ансамблева гра" та "Концертмейстерський клас" та цілеспрямовував процес навчання на більш

високу якість засвоєння фахових знань та їх мотивацію. Цей компонент вимірювався такими *показниками*: наявність у студентів пізнавального інтересу до науково-пошукової діяльності в галузі музичної педагогіки як засобу їх орієнтації в актуальних наукових концепціях і музично-педагогічних теоріях. *Змістовий компонент* реалізується через цілісність інваріантного ядра (фундаментальної складової) і варіативної частини змісту навчання, перетворюючи їх на систему інтегрованих знань, умінь і ціннісних відношень. Змістовий компонент обґрунтовує певний відбір змісту навчання, визначає основні блоки знань, умінь та навичок студентів, що мають формуватися під час вивчення кожного модуля інтегрованих музично-виконавських дисциплін. У основі цього компоненту був покладений *критерій*, що визначав ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні інтегрованого змісту всього комплексу музично-виконавських дисциплін, різних його форм і методів; він вимірювався наступними *показниками*: зацікавленість в отриманні якісних інтегрованих художньо-образних уявлень і практичних навичок їх виконавсько-інструментального синтезування; уміння накопичувати знання і навички відшукування ключових змістових складових тематичного наповнення навчальної інформації і засобів музичної виразності певного образу, настрою та вміння їх художньо поєднувати. *Процесуальний компонент* реалізується мірою власної емоційно-рефлексивної значущості з показниками: фахова відповідність індивідуальних властивостей через важливі складові інтегрованого навчання (методологічна, формувальна, системоутворююча), основи інтегрованого навчання (онтологічні, гносеологічні, соціально-практичні), його принципи, рівні реалізації інтегрованого навчання, способи впровадження останнього через комплексне використання методів, засобів і форм організації навчального процесу. Внутрішньо- і міждисциплінарна інтеграція реалізується через виділення і розгляд у змісті музично-виконавських дисциплін фактів, понять, закономірностей, методів, теорій у напрямку його профільності. В основу цього компоненту був покладений

критерій, що визначав ступінь готовності студентів до реалізації набутих інтегрованих знань і навичок у шкільну практику, а *показниками* виступали: вміння ефективно моделювати зміст уроку музики відносно різних умов і навчальних ситуацій; дієздатність до творчої інструментально-поліфункціональної екстраполяції набутих знань і навичок інтегрованого напрямку на уроки музики. *Результативно-оцінний компонент* проявляється через комплексну багаторівневу методику оцінки результатів дослідження, в його основу покладений *критерій,* що визначає міру особистісної здатності щодо оцінювання інтегрованих навчальних об'єктів, які вимірюються такими *показниками:* наявність оцінювальних умінь і художньо-критичного ставлення до відбору компонентів навчальної інтеграції музично-виконавського напрямку; ступінь самостійності щодо визначення емоційно-рефлексивної значущості створених нових навчальних форм інтегративної наповненості, змодельованих відповідно сучасних вимог фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Експериментальній роботі передувало пілотажне дослідження, в ході якого, зокрема, було проведено опитування викладачів педагогічних ВНЗ різних регіонів України (77 респондентів), з метою з'ясування їх самооцінки вузівської підготовки, виявлення основних недоліків фахової підготовки та шляхів її вдосконалення на основі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Опитування проводилося за допомогою спеціально складеної анкети (див. додатки А, Б). Кожне питання передбачало декілька варіантів відповіді. З метою отримання об'єктивних даних анкетування проводилося анонімно. Загалом, було отримано такі результати.

Викладачі відзначають більш високу якість практичної та теоретичної підготовки у ВНЗ (відповідно: добре – 71%, задовільно – 23%, незадовільно – 5%; добре – 53%, задовільно – 37%, незадовільно – 10%), ніж підготовки до музично-виконавської роботи в школі (добре – 42% і задовільно – 58%). Такі дані безпосередньо вказують на напрями пошуку шляхів підвищення якості викладання музично-виконавських дисциплін у ВНЗ. Оцінюючи найбільш

суттєві прогалини в музично-виконавській підготовці, 10% викладачів вказали на недостатні уміння систематизувати музично-виконавські знання та уміння; 45% - низький рівень підготовки до виконавської діяльності в школі.

Інтеграція музично-виконавських дисциплін у навчально-виховному процесі забезпечується викладачами не повною мірою. Так, 7% з опитаних викладачів взагалі не використовують інтегративні зв'язки, у 58 % - інтегративні зв'язки частково включені до навчальних програм, реалізуються епізодично, і тільки 35% викладачів завжди враховують інтегративні зв'язки при підготовці до занять, у навчальних програмах вони висвітлені повно. Під час підготовки до занять викладачами відпрацьовується навчальна література із суміжних дисциплін, обговорюються питання і координується сумісна діяльність щодо впровадження інтеграції музично-виконавських дисциплін.

У навчальному процесі інтеграція музично-виконавських дисциплін здійснюються викладачами, в основному, на заняттях (65%), музично-виховній (23%) позанавчальній роботі (21%). Засобами та методами реалізації інтегративних зв'язків найчастіше є комплексні завдання (51%), порівняння (27%), завдання та питання на інтегративній основі (16%), історичні екскурси (6%). Викладачі відзначають труднощі, яких зазнають в організації забезпечення інтеграції музично-виконавських дисциплін. Так, 16% опитуваних посилалися на відсутність методики інтеграції музично-виконавських дисциплін, 21% - на складність у доборі навчального матеріалу із суміжних дисциплін; 15% - на організацію опорного матеріалу із вивчених раніше дисциплін, труднощі при плануванні інтегративних зв'язків – у 18% викладачів, 30% - на відсутність інтегрованих планів та програм.

32% опитуваних визнали в себе наявність недоліків у підготовці до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін, відзначаючи при цьому, що найбільш слабкими ланками є дидактичний (16%) і одночасно дидактичний із психологічним (16%) аспекти.

Таким чином, аналіз матеріалів анкетування викладачів виявив недостатню їх підготовку до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін, що було враховано під час проведення формувального експерименту.

Таблиця 2.1

Результати опитування викладачів щодо обізнаності з терміном “інтеграція музично-виконавських дисциплін” (%)

Кількість респондентів / Відповідь	КПНУ ім. І.Огієнка 19	Національний педагогічний університет ім.М.П. Драгоманова 23	Рівненський державний гуманітарний університет 20
Так	75,23	70, 20	61,11
Ні	14,51	12,30	11,17
Важко відповісти	10,26	17,50	27,72

Аналіз даних у таблиці 2.1 свідчить, що 75,23% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 70,20%, викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та 61,11% викладачів Рівненського державного гуманітарного університету обізнані з педагогічним терміном “інтеграція музично-виконавських дисциплін”.

Наступне опитування було проведено серед вищезазначених респондентів за результатами опитування викладачів щодо ролі сприяння інтеграції музично-виконавських дисциплін підвищенню професійних навичок майбутніх учителів музики (табл. 2.2). За результатами голосування найбільш активними виявилися викладачі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Таблиця 2.2

Результати опитування викладачів щодо сприяння інтеграції музично-виконавських дисциплін підвищенню професійних навичок студентів (%)

Кількість респондентів / Відповідь	КПНУ ім. І.Огієнка 19	Національний педагогічний університет ім.М.П. Драгоманова 23	Рівненський державний гуманітарний університет 20
Сприяє	77,14	77,33	63,27
Не сприяє	3,12	11,43	7,23
Сприяє, але не значною мірою	19,74	11,24	29,50

Аналіз даних таблиці 2.2 показує, що 77,14% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 77,33%, викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та 63,27% викладачів Рівненського державного гуманітарного університету вважають, що інтеграція музично-виконавських дисциплін сприяє підвищенню професійних навичок студентів. 19,74% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 11,24% викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та 29,50% викладачів Рівненського державного гуманітарного університету вважають, що інтеграція музично-виконавських дисциплін не значною мірою сприяє підвищенню професійних навичок студентів.

Наступне опитування було спрямоване на виявлення готовності викладачів здійснювати інтеграцію музично-виконавських дисциплін. За результатами аналізу даних у таблиці 2.3 з’ясовано, що 77,51% викладачів

викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 66,43% викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та 53,53% викладачів Рівненського державного гуманітарного університету готові до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін. Не готові здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін: 14,17% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 19,20% викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та 20,94% викладачів Рівненського державного гуманітарного університету.

Таблиця 2.3

Результати опитування викладачів щодо готовності до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін (%)

Кількість респондентів / Відповідь	КПНУ ім. І.Огієнка 19	Національний педагогічний університет ім.М.П. Драгоманова 23	Рівненський державний гуманітарний університет 20
Готовий	77,51	66,43	53,53
Не готовий	14,17	19,20	20,94
Важко відповісти	8,32	14,37	25,53

Було проаналізовано зміст, методи та форми інтеграції музично-виконавських знань, умінь та навичок. З'ясовано, що знання, уміння та навички з музично-виконавських дисциплін, як правило, формуються ізольовано, а в низці випадків суперечливо. Серйозним недоліком існуючих навчальних програм з музично-виконавських дисциплін, що вивчаються студентами, є також те, що відсутній єдиний підхід до змісту навчально-художнього матеріалу, тобто цілісності знань та умінь. Зміст навчальних програм музично-виконавських дисциплін у більшості випадків обмежується посиланнями на деякі

міжпредментні зв’язки. Це є позитивним кроком у формуванні знань, умінь та навичок студентів, але не забезпечує створення цілісної системи навчання. У викладанні домінує пояснювально-ілюстративний метод у формі показу, розповіді, призначених для передавання готового фактичного матеріалу. Проблемний підхід до навчання замінюється формальною постановкою проблеми.

Під час проведення даного етапу констатувального експерименту ми використовували модифіковану методику І. Козловської [140]. Якісний і кількісний аналіз об’єкту вивчення подається у наступній послідовності: по-перше, формулюється мета проведення даного етапу дослідження; по-друге, вказуються джерела одержаної інформації та кількість залучених осіб; по-третє, – одиниці вимірювання; по-четверте, здійснюється оцінювання результатів даного етапу аналізу.

Для діагностики *мотивів* навчальної діяльності майбутніх учителів музики ми спиралися на данні А.Реана про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішня. Крім того він встановив і негативну співвідносну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації А.Реана. Студентам було запропоновано оцінити мотиви фахової діяльності по їх значущості для кожного за п’ятибальною шкалою: 1 бал - в дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс особистості студента, який є типом співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна).

Об’єктом вивчення були навчальні предмети: “Основний музичний інструмент”, “Концертмейстерський класс”, “Ансамблева гра”. Метою цього етапу дослідження було визначення ставлення студентів до ролі музично-виконавських знань, умінь та навичок у наступному оволодінні фаховими знаннями. Протягом 2008–2010 рр. було опитано 155 студентів вищих навчальних закладів (факультетів мистецтв, музично-педагогічних факультетів). На схемі, що подано на рис. 2.3., показано у відсотках кількість студентів, які назвали базовим той чи інший навчальний курс.

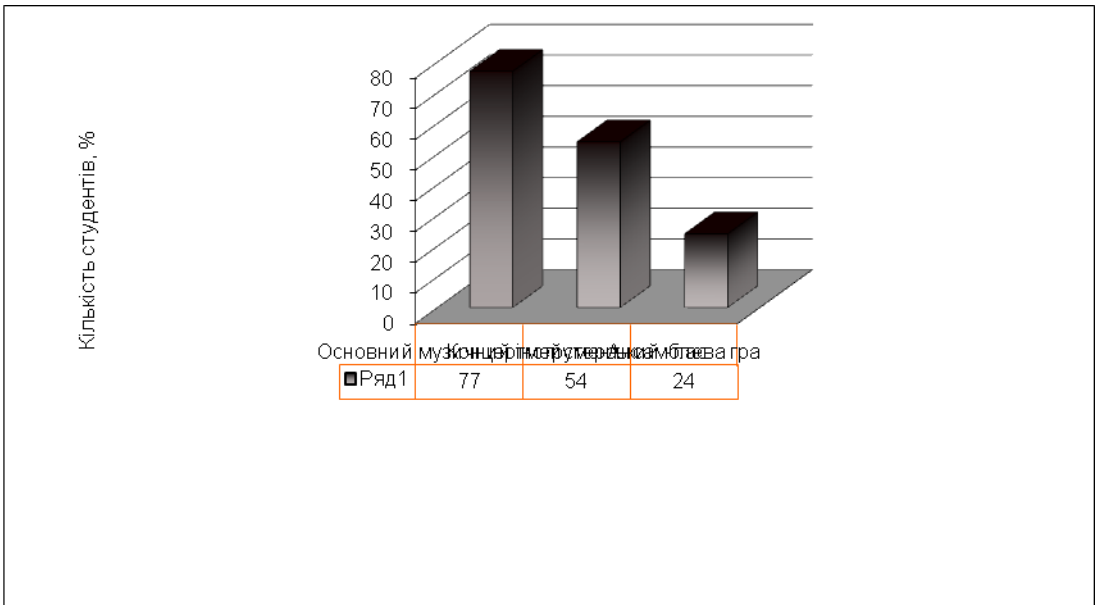


Рис. 2.3 Діаграма оцінки значущості музично-виконавських дисциплін студентами-музикантами для наступного засвоєння фахових предметів.

Ми розуміємо, що студенти перших курсів не можуть повною мірою усвідомлювати місце музично-виконавських дисциплін для наступного опанування професійними знаннями, але вважаємо, що первинні уявлення студентів про роль музично-виконавських знань, умінь та навичок у подальшому вивченні спеціальних дисциплін у них мають бути. Наприклад, знання про основні напрями та закономірності розвитку історії і теорії музичної культури, стилі, жанри, стилістичні закономірності виконання творів композиторів певних шкіл, напрямів та інші формуються ще у музичних школах, педагогічних коледжах, музичних училищах, і тому

певною мірою дають підстави для оцінки студентами значущості цих знань для опанування професією.

Аналізуючи відповіді студентів, що графічно відображено на рис. 2.3., можна дійти висновку, що більшість опитаних визначають переважну роль основного музичного інструмента як базової дисципліни. Друге місце за значущістю посідає концертмейстерський клас. Разом з тим спостерігалося формальне розуміння взаємозв'язків між музично-виконавськими та спеціальними дисциплінами як по горизонталі, так і по вертикалі. Формально визначаючи значення музично-виконавських дисциплін, переважна більшість студентів відчуває труднощі під час практичного використання знань та умінь з інших навчальних курсів.

З метою визначення розуміння майбутніми учителями музики того, що вони вкладають у поняття професійно-педагогічний інтерес, фахові знання (системність, обсяг, глибина) і фахові вміння (інтегративність, комунікативність, конструктивність, виконавська майстерність) було проведене опитування, узагальнені результати якого зафіксовані у таблиці 2.4. Так до професійно-педагогічного інтересу студентами було віднесено: потреба, стійкість інтересу, мотиваційна спрямованість до музично-виконавської діяльності, до акомпанування солістам, шкільним колективам художньої творчості; позитивне ставлення, усвідомлення студентом важливості процесу інтеграції у навчально-виховному процесі.

Системність, обсяг, глибина фахових знань були визначені студентами як: систематизованість, цілісність, системність теоретичної та практичної підготовки, володіння музично-виконавськими уміннями та навичками, технікою читання нот з листа та ескізним вивченням творів, здатність до імпровізації, акомпанування солістам, шкільним колективам художньої творчості, використання знань суміжних дисциплін у навчальному процесі та виховній роботі.

Фахові вміння були визначені майбутніми учителями музики як: розвиненість комплексних організаційних і комунікативних інтегративних

знань та умінь, особистісних якостей, навичок творчої взаємодії із дитячою аудиторією, мовленнєвої подачі музичного матеріалу на шкільну аудиторію, поєднання складових музично-виконавської підготовки, здатність до самореалізації у виконавській діяльності.

Таблиця 2.4

Опитування майбутніх учителів музики щодо основних понять фахової підготовки

Поняття	Відповіді
Професійно-педагогічний інтерес	Потреба, стійкість інтересу, мотиваційна спрямованість до музично-виконавської діяльності, до акомпанування солістам, шкільним колективам художньої творчості. Позитивне ставлення, усвідомлення студентом важливості процесу інтеграції у навчально-виховному процесі
Фахові знання (системність,обсяг, глибина)	Сформованість, систематизованість, глибина музично-виконавських знань та умінь, цілісність, системність теоретичної та практичної підготовки, володіння музично-виконавськими уміннями та навичками, технікою читання нот з листа та ескізним вивченням творів, здатність до імпровізації, акомпанування солістам, шкільним колективам художньої творчості, використання знань суміжних дисциплін у навчальному процесі та виховній роботі.
Фахові уміння (інтегративність, комунікативність, конструктивність, виконавська майстерність)	Розвиненість комплексних організаційних і комунікативних інтегративних знань та умінь, особистісних якостей, навичок творчої взаємодії із дитячою аудиторією, мовленнєвої подачі музичного матеріалу на шкільну аудиторію, поєднання складових музично-виконавської підготовки, здатність до самореалізації у виконавській діяльності.

За результатами констатувального експерименту були визначені рівні сформованості фахової підготовленості студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. *Діяльнісно-творчим* (високим) рівнем

фахової підготовленості на констатувальному етапі експерименту володіє незначна частина майбутніх учителів (17%). Вони характеризуються позитивним ставленням, стійким інтересом до професії вчителя музики, прагненням здійснювати музично-виконавську діяльність у школі, потребою постійного самоудосконалення, творчим характером роботи, інтегративністю знань, умінь та навичок і самостійністю їх практичного використання, застосуванням інтегративних зв'язків дисциплін музично-виконавського і музично-педагогічного циклу. Студенти творчо вирішують професійні завдання, виявляючи при цьому ініціативу у пошуках найбільш оптимальних форм, систематично використовують інтегративні зв'язки, об'єктивно оцінюють свою готовність до професійної діяльності, беруть активну участь у позанавчальній музично-виконавській діяльності, у роботі з дитячими художніми колективами, де встановлюють атмосферу взаєморозуміння і співтворчості.

Продуктивному (середньому) рівню відповідає 63,3% студентів. Майбутні учителі, що досягли даного рівня, виявляють позитивне ставлення до окремих музично-виконавських дисциплін, прагнуть удосконалення у фаховій підготовці. Вони мають достатні знання, але не завжди вміють використовувати їх комплексно, відчувають труднощі у виборі форм і методів практичної роботи. Вони вирізняються продуктивним характером вирішення професійних завдань, частковим самостійним умінням їх планувати. Ініціатива студентів цього рівня виявляється в пошуках цікавих форм роботи лише у виконавських видах діяльності. Використання музично-виконавського досвіду у навчально-дієвих формах є частковим, а використання інтегративних зв'язків здійснюється методом сприйняття помилок, адже не вистачає навичок у музично-виконавській діяльності як необхідної комунікації.

Репродуктивний (низький) рівень – має 19,8% майбутніх учителів музики. У таких студентів майже відсутнє позитивне ставлення до навчально-виховної діяльності, недостатнє бажання вивчення певних

дисциплін, інтерес до саморозвитку та самовдосконалення не сформований, мотиви навчання мають прагматичний характер. Уявлення про навчальну діяльність у цих студентів неадекватні реальним вимогам до неї, що обумовлює низький рівень музично-виконавських знань, умінь та навичок комплексного оперування ними у практичній роботі. Студенти цього рівня вирішують професійні завдання лише за аналогією, інструкцією викладача, що свідчить про їх пасивність у навчально-виховній діяльності. Вони не можуть себе адекватно оцінити, контроль і корекцію своїх дій здійснюють лише за допомогою викладача.

У результаті спілкування зі студентами ми з'ясували, що основними мотивами, які націлюють майбутніх учителів на вивчення музично-виконавських дисциплін є: бажання поглибити знання та уміння (42,2%); прагнення отримати позитивні оцінки, щоб мати стипендію (46,8%); повага і захопленість викладачем певної дисципліни (41%); прагнення стати кращим серед однокурсників (12,7%); бажання проявити себе у музично-виконавській діяльності (13,1%).

На жаль, констатувальний етап експерименту показує, що зорієнтованість студентів на системне оволодіння знаннями за допомогою використання інтеграції музично-виконавських дисциплін, їх спрямованість на майбутню педагогічну діяльність є дуже низькими. Так, бажання стати високопрофесійними учителями музики виявили тільки 34,5%; досконало опанувати дисциплінами музично-виконавського циклу – 39,4%.

Для визначення ступеня стійкого інтересу до означених дисциплін студентам було запропоновано визначити з них ті, що найбільше їх зацікавлюють, назвати, на їх погляд, найбільш значущі якості особистості, що притаманні учителеві музики, визначають його готовність до комплексної музично-виховної роботи з дітьми, розуміння змісту роботи у музично-виконавській практиці. Анкетні дані показують, що найбільшу зацікавленість викликають у студентів такі дисципліни, як основний музичний інструмент (72,1%); ансамблева гра (53,7%); концертмейстерський клас (62,1%);

Низький рівень інтересу – до лекційних та практичних занять з методики навчання гри на музичному інструменті (23,9%); практикуму роботи з шкільним репертуаром (24%); що пояснюється відсутністю інтегративних зв`язків (23,1%); малою кількістю навчальних годин з методики навчання гри на музичному інструменті та практикуму роботи з шкільним репертуаром, невідповідністю репертуару музично-виконавських дисциплін зі шкільною програмою (47,8%); відсутністю особистісно орієнтованого підходу до студентів (31%). Зацікавленість до вивчення усіх предметів музично-виконавського циклу виявили 17,2%; в той же час 11,4% відзначили її відсутність.

Шляхом анкетного опитування нами було з'ясовано, які види музично-виконавської діяльності викликають у студентів найбільшу зацікавленість та потребу в опануванні нею. Найбільш стійким виявився інтерес до виконання інструментальної музики (43%); концертів інструментальної музики (12,6%); грі в ансамблі (оркестрі) (24%); участі в концертних виступах (19,9%). Низький рівень зацікавленості виявляють студенти до аналізу музичних творів, їх виконання (12,6%); керівництва інструментальним колективом (18,2%). Найбільш низькою виявилась зацікавленість до виконавського аналізу музичних творів (7,5%) і добору програми репертуару для дитячих колективів художньої творчості (6,5%).

Лише незначна кількість студентів (12,5%) зазначила, що їх цікавлять усі види роботи, тому що вони є дуже важливими для подальшої практичної роботи в школі. Загальновідомо, що професійна спрямованість є головним чинником фахової підготовки учителя, зокрема майбутнього вчителя музики. У зв'язку з цим ми вважали важливе визначення студентами значення музично-виконавських знань, умінь та навичок, якими, на їхню думку, повинен володіти вчитель музики. Так, студентами старших курсів, навчальний досвід яких доповнювався знаннями, уміннями та навичками після проходження педагогічної та виконавської практики, було визначено такий комплекс музично-виконавських умінь, як: добирати на слух

акомпанемент до пісень і танців (54,5%); цікаво розповідати про музику (52,3%); вміти організовувати дитячий художній колектив (49,5%); добирати репертуар для дитячого художнього колективу (39,8%); самостійно інструментувати та аранжувати музичні твори (38,3%); виконувати музичні твори (37,1%); аналізувати оркестрові та ансамблеві партитури (10,4%); знання, уміння та навички є важливими для майбутньої професії (27,4%). Перелік знань, умінь та навичок, що окреслені студентами, показує, що вони недооцінюють значущість для майбутньої професії таких умінь, як добре грати на інструменті, володіти методикою керівництва дитячим інструментальним колективом, проводити виконавський аналіз музичних творів, що вивчаються, застосовувати культурологічний підхід, використовувати інтегративні зв'язки.

Майбутня професійна діяльність має бути усвідомлена студентами не тільки як соціально важливе об'єктивне явище, а й як суб'єктивна особистісна цінність. Оволодіти нею, стати суб'єктом професійної педагогічної творчості – це є найголовнішим у засвоєнні предметного змісту майбутньої спеціальності та професійної діяльності. Тому студентам після проходження педагогічної та виконавської практики було запропоновано назвати найбільш важливі професійно-комунікативні якості вчителя музики. Головними якостями, як вважають студенти, є: культура спілкування з дітьми (93,4%); професійна майстерність (91,2%); широта світогляду (75,6%).

Разом з цим слід відзначити, що значна частина респондентів не працює над розвитком музичного тезаурусу, не знайомиться з музичною періодикою, не цікавиться додатковою мистецтвознавчою літературою (88,2%), більше половини опитуваних (68,8%) за поточний рік не відвідали жодного концерту інструментальної музики (у тому числі й у виконанні дитячими інструментальними колективами), не виявляла активності до музично-виконавської роботи у позанавчальний час, тільки 21,6% брали участь у студентських творчих колективах (інструментальних ансамблях, оркестрах, сольному виконанні).

Для перевірки теоретичних знань з дисциплін музично-виконавського циклу (основного музичного інструмента, концертмейстерського класу, ансамблевої гри) нами проводились контрольні роботи. Їх результати свідчать, що на питання репродуктивного характеру, наприклад, стилі, жанри музики різних епох; форми і методи роботи з дитячим художнім колективом тощо, правильно відповіли 40% реципієнтів. Крім того, у 23,4% з них відповіді загалом правильні, але неповні, поверхові. При цьому слід зазначити, що у відповідях не знайшли відображення інтегративні зв'язки.

Питання продуктивного рівня були пов'язані з умінням здійснити виконавський аналіз виконуваного музичного твору. Суттєві труднощі для (47%) студентів становило проведення аналізу засобів музичної виразності, інтонаційних, тембральних, динамічних та інших, на елементарно-теоретичному рівні, без застосування інтегративних знань та умінь. Так, наприклад, відповідаючи на питання "Які засоби музичної виразності розкривають художній зміст певного музичного твору?", студенти, у більшості випадків, безсистемно перераховували всі відомі їм засоби музичної виразності, не використовуючи при цьому знання щодо цілісного аналізу музичного твору. Певні труднощі виникали у студентів при визначенні методів роботи над інтонацією, агогікою, штрихами, вони визначали виконавські труднощі музичного твору, але не могли знайти шляхів їх подолання (16,7%) або визначали окремі засоби роботи над інтонацією та тембровим звучанням (30,2%).

При цьому слід зазначити, що аналіз окремих прийомів виконавства (темп, агогіка, динамічні відтінки, визначення кульмінації, тембру тощо) здійснювався студентами без певного обґрунтування та взаємозв'язків з художнім змістом музичного твору. Поверхові знання виявили студенти з питань, що стосуються логічних зв'язків між музичними фразами, визначення проміжних кульмінацій (22,6%). Таким чином, ми дійшли висновку, що студенти не вміють професійно використовувати уміння і навички музично-виконавської техніки в умовах педагогічної практики. Із

завданнями проблемного типу впорались лише 13,0% респондентів. Ці завдання передбачали визначення рівня самостійності в уміннях студентів послідовно та аргументовано проводити виконавський аналіз музичного твору, порівняльний аналіз двох або декількох музичних творів, що обумовлюється наявністю інтегративних знань, умінь та навичок.

Діагностика характеру навчальної музично-виконавської діяльності здійснювалась у процесі проведення спецкурсу "Теорія і практика інструментального виконавства". Бесіди зі студентами використовувались для конкретизації інформації, здобутої із анкет, щоденників і звітів студентів і застосовувались як допоміжний засіб контролю за формуванням системних, комплексних музично-виконавських знань, умінь та навичок, для здобуття даних про недоліки і труднощі, що виникли у студентів при роботі з інструктивним та конструктивним матеріалом у класах "Основного музичного інструмента", "Концертмейстерського класу", "Ансамблевої гри".

Дані дослідження дозволили нам визначити, що: значна частина студентів не бачить мети вивчення окремих музично-виконавських дисциплін, не замислюється над цим питанням або вивчає їх, щоб здати екзамен; студенти слабо уявляють собі значення поняття "інтеграція музично-виконавських дисциплін", недостатньо використовують взаємозв'язки предметів у практичних формах музично-виконавського навчання; організацію роботи щодо підвищення якості фахової підготовки майбутнього учителя музики на інтегративній основі потрібно починати з молодших курсів і продовжувати протягом усього періоду навчання у ВНЗ; у практичній роботі студентів виявляється недостатнє знання правил і закономірностей музичного виконавства, а також невміння застосовувати отримані знання, уміння та навички з дисциплін музично-виконавського циклу під час роботи в школі. Майбутні учителі використовують мінімальну кількість методичних прийомів роботи на уроці музики, не вміють їх поєднувати. Навички спілкування з дітьми розвинені недостатньо; спостерігається безсистемність у роботі, не застосовуються інтегративні

зв’язки; відсутні навички самоаналізу своєї практичної роботи, емоційність і артистизм.

Таблиця 2.5

Результати опитування студентів щодо готовності до проведення інтегрованих занять з базової дисципліни “Основний музичний інструмент” з іншими музично-виконавськими дисциплінами (%)

Кількість респондентів / Відповідь	1 курс 33	2 курс 49	3 курс 25	4 курс 48
Так, готовий	45,71	41,56	46,15	51,61
Ні, не готовий	25,72	25,11	38,46	16,13
Важко відповісти	28,57	33,33	30,77	32,26

Як свідчать результати аналізу даних таблиці 2.5 за період навчання збільшується кількість студентів, які готові до проведення інтегрованих занять з “Основного музичного інструмента” з іншими дисциплінами – 45,71% студентів першого курсу, 41,56% студентів другого курсу, 46,15% студентів третього курсу і 51,61% студентів четвертого курсу.

Загальні результати констатувального експерименту зафіксовані у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Загальні результати констатувального експерименту

Рівні	Високий	Середній	Низький
Кількість студентів	5	46	104
Відсотки	6,25 %	28,75 %	65 %

Таким чином, констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити в цілому невисокий рівень підготовленості викладачів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у навчально-виховному процесі та недостатню фахову підготовку майбутніх учителів музики. Результати діагностувального дослідження підтвердили наше припущення про те, що формування у майбутніх учителів музики цілісної системи музично-виконавських знань, умінь і навичок, необхідних для проведення різнобічної діяльності в загальноосвітніх і позашкільних закладах, потребує такого підходу до фахового навчання студентів, який може забезпечити єдність усіх аспектів цього виду діяльності вчителя музики, тобто *інтегративного підходу*.

ВИСНОВКИ ДО ІІ РОЗДІЛУ

Процесуально-функціональний аналіз досліджуваного феномена дозволив конкретизувати такі *висновки*:

- Враховуючи вагомість інноваційних підходів у прогресивному зростанні рівня фахової підготовки майбутніх учителів музики, який забезпечується міжпредметною музично-виконавською інтеграцією, нами були виділені такі структурні компоненти: *концептуально-цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-оцінний.* Функціонування *концептуально-цільового компоненту* забезпечував *критерій*, що визначав ступінь компетентності студентів у знаннях, пов'язаних з методологічними і теоретичними засадами даного виду підготовки. Цей компонент вимірювався такими *показниками*: наявність у студентів пізнавального інтересу до науково-пошукової діяльності в галузі музичної педагогіки як засобу їх орієнтації в актуальних наукових концепціях і музично-педагогічних теоріях. *Змістовий компонент* реалізується через цілісність інваріантного ядра (фундаментальної складової) і варіативної частини змісту навчання, перетворюючи їх на систему інтегрованих знань, умінь і ціннісних

відношень. У основу цього компоненту був покладений *критерій*, що визначав ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні інтегрованого змісту всього комплексу музично-виконавських дисциплін, різних його форм і методів; він вимірювався наступними *показниками*: зацікавленість в отриманні якісних інтегрованих художньо-образних уявлень і практичних навичок їх виконавсько-інструментального синтезування; уміння накопичувати знання і навички відшукування ключових змістових складових тематичного наповнення навчальної інформації і засобів музичної виразності певного образу, настрою та вміння їх художньо поєднувати. *Процесуальний компонент* реалізується мірою власної емоційно-рефлексивної значущості. В основу цього компоненту був покладений *критерій,* що визначав ступінь готовності студентів до реалізації набутих інтегрованих знань і навичок у шкільну практику, а *показниками* виступали: вміння ефективно моделювати зміст уроку музики відносно різних умов і навчальних ситуацій; дієздатність до творчої інструментально-поліфункціональної екстраполяції набутих знань і навичок інтегрованого напрямку на уроки музики. *Результативно-оцінний компонент* проявляється через комплексну багаторівневу методику оцінки результатів дослідження, в його основу покладений *критерій,* що визначає міру особистісної здатності щодо оцінювання інтегрованих навчальних об’єктів, які вимірюються такими *показниками:* наявність оцінювальних умінь і художньо-критичного ставлення до відбору компонентів навчальної інтеграції музично-виконавського напрямку; ступінь самостійності щодо визначення емоційно-рефлексивної значущості створених нових навчальних форм інтегративної наповненості, змодельованих відповідно сучасних вимог фахової підготовки майбутніх учителів музики.

- Проведене діагностування дозволило розглянути фахову підготовку майбутніх учителів музики як багатофункціональний процес, що сприяло виділенню основних функцій фахової підготовки студентів, що забезпечуватимуть змістовну наповненість, якість і взаємодію всіх її

структурних компонентів. Аналіз теоретичних основ дослідження дав змогу узагальнити функціональне призначення фахової підготовки студентів музично-педагогічного профілю навчання в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін на основі й виділити наступні взаємозумовлені функції даного виду підготовки майбутніх учителів музики, а саме : *соціально-просвітницьку, мотиваційно-орієнтаційну, когнітивно-евристичну, сугестивно-виховну, діяльнісно-синтезуючу, культурологічно-розвивальну.*

- За результатами констатувального експерименту були визначені рівні сформованості фахової підготовленості студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. *Діяльнісно-творчим* (високим) рівнем фахової підготовленості на констатувальному етапі експерименту володіє незначна частина майбутніх учителів (17%). Вони характеризуються позитивним ставленням, стійким інтересом до професії вчителя музики, прагненням здійснювати музично-виконавську діяльність у школі, потребою постійного самоудосконалення, творчим характером роботи, інтегративністю знань, умінь та навичок і самостійністю їх практичного використання, застосуванням інтегративних зв`язків дисциплін музично-виконавського і музично-педагогічного циклу. *Продуктивному* (середньому) рівню відповідає 63,3% студентів. Майбутні учителі, що досягли даного рівня, виявляють позитивне ставлення до окремих музично-виконавських дисциплін, прагнуть удосконалення у фаховій підготовці. *Репродуктивний* (низький) рівень – має 19,8% майбутніх учителів музики. У таких студентів майже відсутнє позитивне ставлення до навчально-виховної діяльності, недостатнє бажання вивчення певних дисциплін, інтерес до саморозвитку та самовдосконалення не сформований, мотиви навчання мають прагматичний характер.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [117; 119; 121; 122; 123; 126; 129].

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Поетапна методики фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін

Формування спеціальних знань, умінь та навичок учителів музики, які є основою їх фахової підготовки було покладено в основу змісту методичної цілісності педагогічного впливу в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Практика показала, що методи навчання повинні бути розраховані на професійне застосування виконавських знань, умінь та навичок, систематичне їх перенесення в різні навчальні ситуації, в результаті чого вибудовується система поглядів на майбутню педагогічну діяльність.

Завдання формувального експерименту визначалися як послідовні етапи досягнення загальної мети. Формувальний експеримент проводився протягом 2008-2011 рр. На цьому етапі було обґрунтовано організаційно-методичні умови здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики; здійснено відбір методик експериментальної роботи; проведено формувальний педагогічний експеримент, систематизовано й проаналізовано отримані дані; впроваджено результати досліджень у діяльність вищих навчальних закладів ІІІ-ІУ рівнів акредитації; розроблено методичні рекомендації для викладачів, студентів вищих навчальних закладів ІІІ-ІУ рівнів акредитації щодо організаційно-методичних умов здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін на мистецькому факультеті ВНЗ.

Метою формувального експерименту визначено апробацію поетапної методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі

інтеграції музично-виконавських дисциплін. Для уникнення суб'єктивності в оцінці результатів формувального експерименту, його учасниками було обрано типові групм студентів на освітньо-кваліфікаційних рівнях підготовки "бакалавр", "спеціаліст."

Експериментальною базою дослідження обрано Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Рівненський державний гуманітарний університет – підготовка бакалавра: галузь знань 0202 "Мистецтво" напряму 6.020204 "Музичне мистецтво"; підготовка спеціаліста: галузь знань 0202 "Мистецтво" напрям 7. 02020401 "Музичне мистецтво*", спеціалізація – "Художня культура". Формувальний експеримент охопив 167 студентів двох освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки. Формування в студентів виконавських умінь та навичок в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін здійснювалось на трьох рівнях: теоретичному, методичному та практичному, кожен з яких характеризувався специфічними функціями.

Особливості змісту формувального експерименту відбилися в системі цілеспрямованих педагогічних впливів, що виступили комплексом заходів, спрямованих на інтеграцію процесу формування музично-виконавських знань, умінь та навичок, досягнення вищого рівня даних знань, умінь та навичок у студентів. Основними завданнями формувального експерименту виступали:

- формування готовності студентів до творчої самореалізації шляхом розв'язання художньо-естетичних, психолого-педагогічних та музично-виконавських завдань у їх взаємозв'язку;
- спрямування індивідуальних планів студентів з основного музичного інструмента, концертмейстерського класу, ансамблевої гри на застосування комплексних взаємозв'язків між даними дисциплінами;

- активізація творчо-пошукової ініціативи студентів в процесі вивчення навчальних курсів “Комп’ютерне моделювання та аранжування музичних творів”, “Практикум шкільного репертуару”, “Методика навчання гри на музичному інструменті”, “Методика роботи з дитячими інструментальними колективами”;
- планування самостійної роботи студентів та контроль за оперуванням знаннями, вміннями і навичками музично-виконавської діяльності.

Виходячи з мети та завдань формувального експерименту, у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики ми використовували як репродуктивні, так і продуктивні методи навчання, взаємодія яких створює плідне підґрунтя для проявів творчої індивідуальності студентів. У ході формувального експерименту використовувалися такі методи і прийоми навчання:

- вербальні (розповідь, пояснення, коментар, бесіда, колективне обговорення, роз’яснення, закономірностей музичного мистецтва);
- практичні (інструментальний показ, навчальні ігри, виконання музичного колажу, технічні вправи, демонстрування практичних шляхів виконання завдання та їх послідовностей за допомогою елементів музичної імпровізації);
- наочні (аудіовізуальні, відео візуальні, репродуктивні – демонстрація прийомів художньої, виконавської діяльності);
- опорно-ілюстративні (здійснення самостійних пошуків можливостей інтерпретації музичних творів);
- евристичні (відкриття варіативних можливостей тлумачення нотного тексту, створення образних характеристик головних тем музичного твору);
- проблемно-пошукові (організація диспутів, дискусій, виконання творчих завдань).

Експериментальною програмою передбачалося застосування комплексу методик щодо видів музично-виконавської діяльності, що дозволило прослідкувати динаміку художньо-естетичного розвитку студентів, спроектувати шляхи й педагогічні засоби подальшого удосконалення процесу формування музично-виконавських знань, умінь та навичок.

Музично-виконавська підготовка студентів забезпечувалась такими формами навчання, як колективні (навчальні заняття, лекції), групові (семінарські та практичні заняття) та індивідуальні (самостійні роботи студентів, домашні завдання, музично-виконавська практика).

Програмою навчальної дисципліни "Основний музичний інструмент" відповідно передбачено такі вимоги: освоєння методики гри на музичному інструменті, оволодіння виконавською культурою та інтерпретацією музичних творів вітчизняних та зарубіжних композиторів, оволодіння необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками ескізного вивчення музичних творів, набуття навичок читки з листа та транспонування творів шкільного репертуару, імпровізація.

У ході експериментального дослідження нами були використані *методи інтеграції* музично-виконавської діяльності. Вони склали необхідність використання теоретичних знань з виконавської підготовки, історії, теорії та практики інструментального виконавства та методики навчання гри на музичному інструменті для розвитку виконавської майстерності:

- розвиток музично-виконавської уяви й фантазії, емоційно-образного виконання музичних творів;
- розвиток здібності до емоційного перевтілення в процесі роботи над різнохарактерними музичними творами, розвиток образно-логічних, емоційно-чуттєвих здібностей;
- оволодіння навичками виконавської майстерності й засобами творчої інтерпретації;

- оволодіння психотехнікою, тобто емоційністю, увагою, спілкуванням, уявою та іншими елементами виконавської майстерності.

До основних методів опанування музичного твору належать:

- метод пізнання від загального до конкретного, від осягнення художньо-образного змісту твору, пізнання загальної музичної форми, загального оволодіння нотним текстом – до усвідомлення художньої значимості кожного музичного та формоутворюючого елемента, якісного відтворення кожної ноти;
- метод вибіркового опрацювання нотного тексту, який використовують на всіх етапах вивчення музичного твору. Зазначений метод передбачає визначення окремих уривків твору, що становлять певну складність для виконання й вимагають тривалого вивчення. Залежно від конкретного фрагменту твору визначають методики, прийоми й способи освоєння складних місць нотного тексту. Визначення цих фрагментів пов'язано з рівнем виконавських умінь і навичок кожного окремого студента.

Головна мета використання цього методу – досягнення достатньо високого професійного рівня виконання складних уривків нотного тексту та їх органічне поєднання з іншими фрагментами в контексті художньо-змістовного виконання твору;

- метод багаторазового повторення, що сприяє запам'ятовуванню нотного тексту, закріпленню прийомів і способів звуковидобування й звуковедення, адаптації виконавського апарату до особливостей виконання музичного твору. Це один з основних методів, що використовують для досягнення певного "автоматизму" виконання. Він сприяє технічному й художньому пізнанню та засвоєнню музичного матеріалу;
- метод зміни темпу використовують під час вивчення музичних творів, виконуваних у швидких темпах. Виконання таких творів у повільному темпі дозволяє контролювати процес їхнього відтворення, дії виконавського апарату, а також підготувати

виконавця до поступового підвищення темпу з метою контрольованого досягнення необхідної швидкості руху;

- метод зміни динаміки використовують на початковому етапі вивчення музичних творів. Освоювати нотний текст потрібно без зайвого напруження чи розслаблення – в оптимальному режимі роботи виконавського апарату. Необов'язково під час розбору нотного матеріалу дотримуватися динамічних відтінків, особливо таких як ***ff*** та ***pp***;
- метод використання художніх творів для технічного удосконалення. Поряд з роботою над інструктивно-технічним матеріалом опрацьовують також уривки музичних творів, які мають технологічні труднощі для виконавця. Незважаючи на великий обсяг створених різноманітних вправ, етюдів, охопити всі види технічних труднощів неможливо. Іноді в музичних творах трапляються такі комбінації звуковидобування та звуковедення, які не відображено в технічному матеріалі. Фрагменти музичних творів, що містять певні складнощі, з якими студент досі не стикався, фактично перетворюються на технічний матеріал, освоєння якого сприяє вдосконаленню виконавських можливостей.

У процесі роботи над музичним твором важливе місце займають методи, за допомогою яких підвищується виконавський рівень. Їх використовують під час вивчення музичного твору, коли студент уже опанував його технологію виконання. До основних методів удосконалення музично-виконавської концепції творів належать:

- метод художнього ознайомлення з творами мистецтва використовують для сприйняття та аналізу найкращих зразків музичних творів переважно в запису. Під час прослуховування кількох варіантів інтерпретації одного твору різними відомими музикантами можна зрозуміти його сутність, визначити технологічні та художні

особливості виконання й на цій основі створити власний виконавський варіант. Слухання технічно та художньо досконалого виконавства додатково активізує мотивацію до творчої активності;

- метод аналізу реального звучання, який забезпечує усвідомлене й контрольоване вивчення та виконання музичних творів у технічному й художньому аспектах. Зокрема, контролюються і за потребою корегуються звуковідтворення, якість звуку, інтонування, артикуляція, звуковедення, ритм, динаміка, темп, агогічні відхилення, фразування, процес побудови твору як художньої цілісності, єдності форми й змісту тощо.

Одним із шляхів формування фахового мислення є метод моделювання педагогічних ситуацій у навчально-практичній діяльності студентів (проблемно-діяльнісна концепція навчання). Основний принцип полягає в тому, що набутий досвід, знання та уміння майбутнього спеціаліста є матеріалом для творчого розв'язання наявної проблеми.

Створення рефлексивного середовища дозволяє співвіднести навчально-професійну діяльність з реальною фаховою практикою, що передбачає спеціально організовану процедуру рефлексування професіоналізму з метою "перенесення" набутого досвіду за рамки навчального процесу. Обговорення проблеми в межах рефлексивного середовища надає можливість взаємодоповнення та розвитку думок всіх учасників [239; 221].

У навчальних планах інструментальне виконавство представлено окремими дисциплінами, які формують різні музично-виконавські уміння та навички і вимагають спеціальної технічної підготовки, а саме:

- володіння комплексом умінь та навичок, які забезпечують високохудожній рівень виконання академічного репертуару (дисципліна "Основний музичний інструмент");
- володіння концертмейстерськими навичками, які у технічному аспекті виконавської діяльності учителя музики передбачають уміння грати в

нестандартних умовах, грати і співати водночас, регулювати силу звучання окремих структур музичного тексту для підсилення сприйняття у дітей; транспонувати текст у потрібну тональність; читати хорові партитури (дисципліна “Концертмейстерський клас”);

- ансамблева гра формує здатність працювати у колективі. Технічно це виражається в умінні одночасно слухати інших і себе, регулювати силу звучання, корегувати темп, чіткість ритму, відповідність і спільність агогіки (дисципліна “Ансамблева гра”).

У дослідженні розроблено інтегровану програму музично-виконавських дисциплін, що є базою для подальшого вивчення інших фахових дисциплін. На основі аналізу навчальних програм з фахових дисциплін з’ясовано спільні питання, визначено функціональний аспект інтегрованого навчання, обґрунтовані основні навчально-виховні завдання кожного змістового модуля курсів основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра.

Отже, під час навчання майбутні учителі музики повинні оволодіти певним комплексом умінь: досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності, тобто виразно і професійно виконувати музичні твори світової фортепіанної літератури та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії; добирати необхідні музичні приклади для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів; перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби робити полегшені переклади фортепіанної фактури; застосовувати на практиці досягнення передової фортепіанної методики з урахуванням сучасних освітніх вимог.

Успішність концертмейстерської діяльності вчителя музики знаходиться в інтегративному зв’язку глибини і системності музично-теоретичних знань, які охоплюють знання з історії і теорії музики, сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів. Засвоєння таких понять, як стиль, жанр, форма, виконавська інтерпретація, осмислення

гармонічної мови музичного твору, властивої йому логіки і організації з погляду історико-культурного процесу, закономірностей образного змісту у всьому комплексі формоутворюючих та виразових засобів, є тим теоретичним фундаментом, на основі якого стає можливим оволодіння основами теорії і методики концертмейстерської майстерності, формування професійно значущих концертмейстерських умінь вчителя музики.

Основними завданнями навчальної дисципліни “Концертмейстерський клас” виступали:

- оволодіння основами теорії, методики, практичної концертмейстерської роботи;
- акомпанування солісту, хору, ансамблю;
- читання нот з листа і транспонування;
- добір по слуху мелодій та акомпанементу;
- спів під власний акомпанемент;
- акомпанування студентам у класах хорового диригування, вокалу та основного музичного інструмента (духові та народні інструменти);
- виконання пісень шкільного репертуару під власний супровід.

Програма навчальної дисципліни “Ансамблева гра” включала:

- визначення типів інструментальних ансамблів та їх специфічних особливостей;
- знання акустичних, технічних, художньо-естетичних можливостей музичних інструментів;
- художнє виконання творів у процесі ансамблевої гри;
- оволодіння методами навчальної роботи в ансамблях з школярами;
- проведення індивідуальних занять з учасниками шкільного ансамблю;
- встановлення ритмічного, динамічного, темпового співвідношень і злагодженості гри ансамблю;
- володіння прийомами інструментування та аранжування;
- створення партитури для різних типів ансамблів.

Необхідною передумовою успішної ансамблевої діяльності є, з одного боку, схильність студентів до спільної діяльності, їх внутрішня готовність до ефективної взаємодії партнерів задля досягнення загальної мети, а з іншого – здатність до емоційного сприйняття музичного твору та до інтелектуального осягнення партій ансамблевої партитури. У практиці іноді трапляється, що студент, маючи достатню музично-інструментальну підготовку, часом не в змозі розпорядитись своїм інтелектуальним та психологічним потенціалом для ефективного відтворення музично-образного змісту під час виконавської взаємодії. Це свідчить про відсутність або недостатній розвиток специфічних здібностей особистості, необхідних для успішної спільної музично-виконавської діяльності. Для гри в ансамблі студент повинен володіти виконавською увагою, музичною пам’яттю, ритмічним чуттям і здатністю уявляти музично-слухові образи. Отже, формування ансамблевих умінь студентів має забезпечуватись певним обсягом професійних знань та системою видів діяльності, спрямованих на розвиток спеціальних виконавських здібностей та формування специфічних ансамблевих навичок.

У розгляді специфіки спільної музично-виконавської діяльності вважаємо за доцільне визначити такі її суттєві особливості:

- наявність єдиної мети діяльності та спільної мотивації;
- часова і просторова спів присутність учасників ансамблю, що надає можливості безпосереднього контакту між ними, який виражається в комунікації, перцепції та інтеракції;
- рольовий рухомий статус партнерів під час планування, контролю, корекції та координації індивідуальних та спільних дій;
- розподіл єдиного процесу спільної музично-виконавської діяльності між учасниками ансамблю, що зумовлений характером мети, засобами та умовами її досягнення, складом та рівнем кваліфікації виконавців;
- встановлення міжособистісних стосунків між виконавцями, які здійснюють спільну музичну діяльність.

Значення спільного музикування важко переоцінити. Одна із основних його переваг криється в тому, що учасники ансамблю поступово усвідомлюють себе музикантами в колі колег та однодумців, а гра в ансамблі перед публікою – ідеальна передумова для формування навичок виступів перед будь-якою аудиторією.

Процес музично-виконавської взаємодії потребує спільної сенсомоторної координації, спільного трактування музичного твору і розв'язання технічних труднощів виконання, а також спільного відтворення емоційно-образного змісту виконуваного твору. Проте формування єдиної виконавської стратегії і тактики втілення авторського задуму має здійснюватись при методичній допомозі викладача. Якість спільного виконання залежить від:

- синхронізації звучання всіх партій виконуваного твору (єдність темпу й ритму партнерів);
- узгодженості штрихів, прийомів гри та фразування виконуваного твору;
- врівноваженості у силі звучання всіх партій виконуваного твору (єдність динаміки).

Синхронізація звучання містить у собі два компоненти: метро-ритмічний і темповий. Метро-ритмічний компонент – узгодженість часових та акцентних аспектів мелодії, гармонії, фактури, всіх інших елементів музичної мови. Темповий компонент передбачає досягнення єдності швидкості виконання твору та дотримання агогічних відхилень (пришвидшень, уповільнень тощо).

Метою навчальних занять з ансамблевої гри передбачається формування умінь та навичок музично-освітньої роботи студентів з учнями різних вікових груп; забезпечення управління музично творчою діяльністю учнів; практичне застосування знань, вмінь та навичок активізації колективної музично-виконавської творчості.

Експериментальною програмою передбачалося застосування виконавської практики з ансамблевої гри, яка складає один із важливих аспектів навчально-творчого комплексу фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Підготовка та проведення навчально-репетиційної та концертної діяльності сприяють не лише закріпленню, вдосконаленню професійних якостей студентів з ансамблевої гри, а й збагачують виконавський досвід з інших дисциплін: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас, гра на народних музичних інструментах.

Навчальний курс “Комп’ютерне моделювання та аранжування музичних творів” передбачав обов’язковий мінімум знань і практичних навичок для підготовки майбутнього учителя музики, здатного розв’язувати найрізноманітніші фахові питання методом інформаційного моделювання, пов’язуючи технічні можливості комп’ютера з музично-виконавською творчістю студента. Успішному вирішенню цих завдань сприяють міжпредметні зв’язки даного курсу з іншими навчальними дисциплінами, які забезпечують фахову підготовку майбутнього вчителя музики. Адже специфіка роботи комп’ютерного музиканта та аранжувальника вимагає цілковитої універсальності. Для цього необхідно мати знання з таких дисциплін як теорія музики, гармонія, поліфонія, інструментовка, і, найголовніше, добре володіти грою на музичному інструменті.

Методологічною засадою технологічного підходу до навчання в музичних класах стало залучення програмованих дидактичних матеріалів, які використовувались у якості засобу підвищення ефективності самостійної роботи студентів, посилення принципу наочності. З цією метою використовувались озвучені посібники, в яких у якості програмованого компонента використовувався окремий заданий фрагмент ансамблевої (оркестрової) чи хорової партитури. Інші фрагменти партитури студенти створювали самостійно.

Розбудовуючи власну систему завдань за допомогою синтезатора ми брали до уваги таке: доцільна організація ситуації формування інтелектуальних здібностей, яка б забезпечувала реалізацію функцій режисера вчителем музики безпосередньо у практичній діяльності (І.Зязюн); формування відношення студента до самостійної роботи з творення оригінальних дидактичних матеріалів за допомогою спеціальних вправ на основі впровадження художнього принципу монтажу, що сприяє особистісному усвідомленню дидактичного матеріалу, скерованого на професійну діяльність на уроках музики в школі. Цього можна досягнути за допомогою таких завдань-вправ: розробка власної інструкції до синтезатора щодо вибору стилю акомпанементу до заданої мелодії, аналіз музичних фрагментів, узагальнення музичних понять, коли використовується метод спроб і помилок у пошуках найбільш виразного акомпанементу з точки зору особистісного підходу учителя. Накопичується емоційно-образний образ студента в умовах опредмечування його власних творчих потреб на основі інтуїції. Це, в свою чергу, збагачує уявлення студентів і складає умови для формування інтелектуальних здібностей завдяки отриманню можливостей стимулювання мотивацій студента в ході використання методів порівняльного аналізу що інтеграції та синтезу інформації, отриманої шляхом творення чуттєвого образу, включення механізмів сенсомоторної сфери, визначення й узагальнення власної позиції щодо стилю, гармонії, особливостей мелодії, формування цілісного чуттєвого образу, реалізації зв’язку теоретичних знань із конкретно-предметними, активного синтезу репродуктивного й продуктивного типу мислення; формування мобільності, гнучкості, швидкості мислення.

З метою послідовності проведення експериментального дослідження нами було розроблено чотири етапи експериментальної роботи:

- організаційно-підготовчий;
- впроваджувально-практичний;
- самостійно-творчий;

- контрольно-узагальнюючий.

На першому, ***організаційно-підготовчому*** етапі визначалася тривалість експерименту та вибірка його учасників. Відбулось комплектування груп до початку експерименту, що виключило вплив дослідника на підбір кадрів для експериментальних груп. Для проведення формувального експерименту було обрано дві однорідні групи студентів, за якими спостерігали і зіставляли отримані результати до початку експерименту, у його ході та після нього:

- контрольні групи – студенти навчальних груп, в яких навчальний процес не змінювався. Проводилось вивчення дисциплін музично-виконавського циклу традиційно;
- експериментальні групи – студенти навчальних груп, в яких дія активного педагогічного чинника полягала у здійсненні інтеграції музично-виконавських дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра).

Контрольні та експериментальні групи було створено на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Рівненського державного гуманітарного університету. Прогнозування достовірності дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики фахової підготовки майбутніх учителів в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, успішність та задоволення від професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ визначалася: аналізом спостереження за якістю, успішністю та мотивацією учіння, визначення достатньої кількості студентів та викладачів, що братимуть участь в експерименті.

На *першому етапі* було забезпечено однакові умови навчання, рівні кваліфікації викладачів. Організація навчального процесу в контрольних групах здійснювалася традиційно, в експериментальних – реалізація інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських знань, умінь та навичок, оновлено зміст навчальних програм, розроблено методичні рекомендації.

Навчання в експериментальній групі відрізнялось тим, що фахова підготовка здійснювалась на основі складеної нами програми “Інтегрована музично-виконавська підготовка” (додаток Е). Програма була зорієнтована на застосування різноманітних форм організації освітнього процесу. Форми мали диференційовану спрямованість в залежності від курсу навчання і відрізнялись рівнем характеристики сформованості основних професійних знань, умінь, навичок та якостей особистості майбутнього фахівця. Так основна робота на початковому етапі навчання носила репродуктивний характер. Тут закладались початкові основи педагогічних та методичних умінь, формувався пізнавальний інтерес до основ спеціальності в галузі музично-виконавської підготовки.

На організаційно-підготовчому етапі вирішувались такі завдання: визначення стратегії, що забезпечує розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення і професійного інтересу викладачів до викладання на інтегративній основі та їх фахової компетентності, щодо використання інтегративних зв’язків. З метою вирішення цих завдань нами було організовано широку інформаційно-роз’яснювальну роботу, проведено науково-методичні семінари, спеціальні тренінгові заняття на кафедрах фахових дисциплін, розроблено експериментальну навчальну програму та спецкурс.

Інформаційно-роз’яснювальна та науково-методична робота з викладачами була спрямована на роз’яснення ролі і значення інтеграції музично-виконавських дисциплін для формування світогляду й підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики; ознайомлення з теоретико-методологічними основами інтеграції музично-виконавських дисциплін (сутність, типи й види, шляхи реалізації міжпредметних зв’язків); опанування методикою навчання на інтегративній основі (набуття практичних умінь забезпечення інтеграції музично-виконавських дисциплін у навчально-виховному процесі, методика формування інтегрованих навчальних програм, спецкурсів тощо).

Для підготовки викладачів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін широко використовували методи вивчення педагогічного досвіду для осмисленого, творчого його застосування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів. З цією метою використовували мистецтвознавчу, психолого-педагогічну і методичну літературу, педагогічне спостереження за навчально-виховною діяльністю, що здійснювалась колегами під час взаємовідвідування занять, методичні семінари викладачів.

Організацію взаємовідвідувань занять суміщали із проведенням відкритих занять, що також були джерелом вивчення методики інтегрованого навчання, з наступним їх обговоренням, при якому формувався єдиний методичний підхід до вирішення дидактичних завдань.

Викладачі велику увагу приділяли аналізу програми з музики для загальноосвітньої школи, в процесі якого орієнтували увагу студентів на виявлення в себе можливостей реалізації інтегративних зв'язків; під керівництвом викладачів студенти розробляли плани-конспекти уроків музики на визначену тему із застосуванням інтегративних зв'язків; складали методичні розробки навчально-виховних заходів з використанням набутих інтегрованих знань; на основі аналізу музичного матеріалу, який призначений для вивчення зі школярами, майбутні вчителі складали невеличкі анотації до музичних творів, в яких також спиралися на інтегровані знання з різних дисциплін.

У процесі виконання всіх цих завдань викладачі прагнули сформувати у студентів уміння встановлювати зв'язки між окремими елементами знань з різних дисциплін, добирати навчальний матеріал із застосуванням знань із суміжних дисциплін. На заняттях активно залучали матеріал із додаткової літератури зі спеціальності та психолого-педагогічних дисциплін. Формували уміння оперувати раніш засвоєними знаннями, вирішувати проблемні завдання, самостійно знаходити нестандартні рішення навчально-пізнавальних та музично-виконавських завдань.

У ході практичних занять викладачі вчили студентів моделювати уроки музики, позакласні виховні заняття, розробляти репетиційні плани роботи зі шкільним інструментальним колективом, використовувати при цьому інтегративні зв'язки.

Основними принципами побудови навчально-методичної роботи із застосуванням педагогічних ситуацій та задач вважаємо:

- цілеспрямованість застосування педагогічних ситуацій та задач (кожен вид повинен мати цільову функцію, сприяти формуванню музично-виконавських умінь та навичок);
- доступність завдань – з одного боку, їх конструктивно-творчий характер – з іншого;
- індивідуалізація та диференціація у застосуванні педагогічних ситуацій та задач:
- варіативність музично-виконавських завдань (можливість студента вибирати той чи інший вид роботи, рівень її складності);
- активність позиції студента, яка виявляється у доборі змісту самостійних завдань, обґрунтуванні активних форм і методів навчання – з одного боку, та активність позиції студента, яка виявляється у прагненні гарно виконати завдання, формувати музично-виконавські уміння та навички – з іншого.

Ефективності застосування педагогічних ситуацій та задач під час музично-виконавської діяльності сприяє дотримання системи вимог:

- добір та визначення видів і кількості (варіантів) педагогічних ситуацій, задач для опрацювання різного музичного матеріалу;
- добір педагогічних ситуацій у відповідності з рівнями підготовки студентів, врахування їх складності та доступності;
- застосування таких форм організації музично-виконавської діяльності з розв'язування педагогічних ситуацій, які активізують пошуково-творчу діяльність студентів;

- формування змістовних мотивів музично-виконавської діяльності студентів;
- надання навчальному музично-виконавському матеріалу особистісного сенсу;
- контроль за організацією та ходом музично-виконавської діяльності студентів з розв'язування педагогічних ситуацій і задач.

Вирішальною умовою розгортання процесу інтеграції музично-виконавських дисциплін є послідовне дотримання принципів загальнопедагогічної та музичної освіти. Найважливішими дидактичними принципами мистецької освіти майбутніх учителів музики, в тому числі слід вважати наочність, системність, систематичність, усвідомленість, самостійність й активність суб'єкта навчальної діяльності.

В якості першого і основного принципу виступає *принцип руху від внутрішнього до зовнішнього,* від художнього образу виконуваного музичного твору до технічних засобів його втілення. Цей принцип ґрунтується на концепції випереджаючого формування внутрішнього художнього образу музичного твору в свідомості студента, який сформульований Г. Нейгаузом і застосовується у практиці всіма видатними педагогами-музикантами.

Принцип наступності – належить до одного з найважливіших загальнодидактичних принципів, широко використовується в музично-виконавській педагогіці, так як передбачає передачу досвіду, традицій видатних педагогів-музикантів і теоретиків педагогічної думки з покоління в покоління. Власне цей принцип відображає неперервність освітнього процесу загальноосвітньої та професійної школи, у тому числі, у галузі фундаментальної складової підготовки: середньої професійної та вищої музичної освіти, навчальних програм та державних освітніх стандартів, педагогічних технологій, методів, організаційних форм навчання тощо.

Принцип інтелектуалізації процесу навчання співвідноситься також із загально педагогічними принципами розвиваючого навчання, що й перший

принцип, а також з принципами збільшення об’єму використовуваного у навчальному процесі матеріалу і збільшення теоретичного об’єму занять на дисциплінах музично-виконавської підготовки (Г.Ципін).

Принцип усвідомленості. Цей принцип пов’язаний з принципами розвитку теоретичного мислення, усвідомлення процесу навчання, орієнтації мислення на формування розумових операцій, що проходять стихійну, напівстихійну, свідому стадії, а також з концепцією перенесення прийому навчальної роботи в нові умови. Прямих аналогів в загальній педагогіці цей принцип немає в силу специфіки музичного матеріалу, що вивчається.

Принцип активізації пізнавальної діяльності. Цей принцип орієнтує студента на зону найближчого розвитку (Л.Виготський) та на формування продуктивного, творчого мислення, пов’язаний з принципами: навчання на високому рівні складності; провідна роль теоретичних знань; перенесення прийому навчальної роботи в нові умови, формування досвіду творчої діяльності. Він належить із трьома першими принципами розвиваючого навчання в музичній освіті, який сформульований Г.Ципіним (збільшення об’єму використовуваного в навчальній роботі матеріалу; збільшення теоретичного об’єму занять на дисциплінах музично-виконавської підготовки).

Принцип самостійності пов’язаний з принципами усвідомлення процесу навчання; формування продуктивного мислення та досвіду творчої діяльності. Безпосередньо співвідноситься з четвертим принципом Г.Ципіна (необхідність такої роботи з матеріалом, при якій з максимальною повнотою проявлялась самостійність та творча ініціатива студента).

Принцип індивідуалізації пов’язаний з принципом цілеспрямованої та систематичної роботи з музично-виконавського розвитку всіх студентів, у тому числі і найбільш слабких, а також з четвертим принципом Г.Ципіна. Принципи самостійності та індивідуальності перебувають у взаємозв’язку: на їх поєднанні ґрунтується концепція саморегулюючого навчання в музичній освіті.

Принцип моральної спрямованості. Цей принцип ґрунтується на необхідності моральної відповідності змісту виконуваної музики як умови її осягнення, яка в тій чи тій формі була присутня в змісті занять всіх видатних педагогів-музикантів. Він пов'язаний з принципом індивідуальності. Актуальність цього принципу в наш час зростає у зв'язку із загальною ситуацією в освіті, в які відчувається недостатня увага до моральної спрямованості навчання і виховання.

Вважаємо за необхідне зазначити, що у наукових дослідженнях при вирішенні методологічних проблем поняття "принцип" та "підхід" нерідко розділяють. Наприклад, можна зустріти терміни "системний підхід" та "принцип системності". Слід зазначити, що "*принцип* це основне вихідне теоретичне положення, а *підхід* – це особливий синтез знання, який базується на певних принципах". Таким чином, між принципом та підходом існує тісний зв'язок. В той же час, деякі вчені та науковці їх практично ототожнюють. Тому ми також виходимо з позицій близькості цих понять.

Під кутом зору процесу інтеграції тлумачення кожного з них набуває специфічного змісту. Наприклад, принцип наочності передбачає обов'язковий контакт реципієнта з музикою, який не можна замінити жодними описовими чи символічними моделями. Принцип системності вимагає обґрунтованої класифікації форм і методів здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін. Принцип систематичності розкриває характер організації й планування музично-виконавської діяльності. Принципи усвідомленості, самостійності та активності підкреслюють необхідність управління майбутнім вчителем процесом свого навчання та виконавського самовдосконалення.

Також ми спираємося на провідні принципи виховання, серед яких такі: зв'язок із життям, єдність свідомості та поведінки, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою й самодіяльністю студентів, наступність та систематичність педагогічних впливів, комплексний підхід до виховання [226, с.192].

Основними завданнями інтегрованої музично-виконавської підготовки, у відповідності до сучасних вимог підготовки майбутнього вчителя музики, є:

- формування інтегрованого асоціативно-образного мислення та стимулювання розвитку у студента комплексу музично-виконавських та творчих здібностей;
- оволодіння основними стилями світової та вітчизняної музично-виконавської культури, а також відповідним музичним репертуаром, який необхідний для роботи учителя музики в школі;
- формування уміння грамотно, технічно та стилістично точно, художньо-виразно виконувати музичні твори в різних аудиторіях з нот і напам’ять;
- розвиток концертмейстерських та ансамблевих умінь і навичок, які допоможуть майбутньому вчителю музики в роботі, як на уроці, так і в процесі позакласної музичної діяльності;
- формування умінь та навичок самостійної роботи студента над музичним матеріалом;
- оволодіння уміннями та навичками комплексного теоретичного та художньо-виконавського аналізу музичних творів;
- набуття умінь створювати та виконувати необхідні моделі поліфонічного та гармонічного викладу музичного твору;
- набуття умінь та навичок читки з листа, ескізного проходження музичних творів, транспонування, здібності аналізувати якість виконання, давати словесний коментар до музичного твору;
- накопичення репертуару для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Визначаючи систему музично-виконавських завдань, необхідно керуватися тим, що виконання їх дасть змогу вирішувати:

- формування професійного обов’язку та відповідальності;

- оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками, які розкривають специфіку педагогічної праці, професійні функції вчителя музики, способи професійних дій і вирішення педагогічних ситуацій;
- вироблення соціально-ціннісних професійних навичок та норм поведінки, в основі яких лежить професійна етика вчителя музики;
- формування активного професійно-педагогічного мислення;
- тренування психічно-виконавської врівноваженості: керування своїми емоціями, думками, почуттями, діями;
- розвиток високого ступеня регуляції й саморегуляції виконавської поведінки вчителя музики;
- розвиток емоційної та вольової сфер, які забезпечують високу працездатність вчителя музики;
- удосконалення організаторських здібностей та уміння керувати всіма видами музично-виконавської діяльності учнів;
- розвиток потреби у професійному самовдосконаленні, що становить основу педагогічної та музично-виконавської майстерності.

Розробляючи питання застосування педагогічних задач у професійній підготовці вчителя, вчені розрізняють два принципових положення:

- педагогічні задачі, що застосовуються в процесі підготовки вчителя, є проміжним ланцюгом між педагогічною теорією та безпосередньою практикою роботи в школі. Знання, які здобуваються в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, вибудовуються відповідно з логікою тої чи тої наукової дисципліни, а також є продуктом розв’язання науково-теоретичних проблем і мають абстрагований характер. Практична ж діяльність вчителя потребує видозміни цих знань: з одного боку, вони повинні бути синтезовані та об’єднані навколо певної практичної проблеми, що має багатогранний і цілісний характер, з іншого – вони повинні бути стимулятором практичних дій,

практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання реальних практичних завдань;

- педагогічні задачі, які застосовують у підготовці вчителя, за своєю суттю є навчальними задачами. На відміну від реальних проблем та завдань, з якими має справу вчитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь і навичок. Цінність навчальних задач-моделей полягає в тому, що в ході їхнього розв'язання увага студентів фіксується на заздалегідь відібраних і чітко обмежених ситуаціях, що значно спрощує вибір рішення, на відміну від реальної практики, знижує хвилювання студента з приводу можливих помилок.

Ураховуючи інтегративний характер музично-виконавського мистецтва, його специфічні особливості, у процесі нашого експериментального дослідження ми використовували систему спеціальних методів. Запропонована система складалася з чотирьох груп, кожна з яких відповідала певній функції:

- традиційні методи (мовні, практичні, наочні);
- методи проблемно-творчого характеру (створення педагогічних та проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем);
- методи "заглиблення" до сфери художніх образів;
- методи організації творчої діяльності (використання позанавчальних форм роботи).

Розглянемо більш детально вищезазначені методи.

Традиційні методи (мовні, наочні, практичні) були необхідні для засвоєння системи музично-виконавських знань, умінь та навичок.

Група методів проблемно-творчого характеру активно використовувалася нами на всіх етапах формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. За їх допомогою на заняттях спеціальних дисциплін були створені проблемні ситуації зівставлення й

порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару; були виявлені відповідні виразні засоби для визначення драматургії музичного твору.

Група методів утворення спеціальних ситуацій "заглиблення" до сфери художніх образів дозволяла за допомогою системи переживань, що містяться в образному змісті музичних творів, утворювати певну атмосферу на заняттях. Аудіовізуальне прослуховування, що сприяє набуттю знань виконавської культури різних епох, стилів і жанрів.

Група методів організації творчої діяльності, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю, має особливе значення в нашому експериментальному дослідженні. Концертно-виконавська практика, тематичні концерти-бесіди, творчі зустрічі з композиторами та виконавцями допомагають створювати сприятливі умови для реалізації й удосконалення навичок виконавської майстерності.

Різноманітність прийомів і способів, властивих кожній групі вищезазначених методів, пов'язується з використанням у виконавській практиці таких вербальних, наочних та практичних методів, які в поєднанні здатні активізувати музично-емоційну сферу студентів у процесі фахової підготовки. Відсоток поєднання цих загальнопедагогічних методів у музично-виконавській роботі є різним. Він зумовлюється суб'єктивним станом того, хто музикує, який неможливо прогнозувати, оскільки саме психофізична готовність виконавця до конкретної навчальної діяльності стає визначальною в поданні викладачем навчального матеріалу. Викладачем використовується усна бесіда (пояснення, розповіді тощо) у поєднанні з наочно-образним матеріалом (схеми, таблиці, макети тощо); мультимедійні підручники як практичне втілення в процес фахової підготовки викладеного матеріалу. Рівень засвоєння студентом потрібних знань визначають під час складання модулів та іспитів, установлюючи, чи володіє майбутній фахівець відповідними науково-теоретичними поняттями, чи сформовано різноманітні вібраційні, резонаторні, м'язові та інші відчуття, чи розвинений слуховий

контроль, аналітичне сприйняття виконання музичних творів тощо, які завдяки тісним взаємозв'язкам формуються як компоненти виконавської майстерності.

Отже, цілеспрямоване використання педагогом навчальних можливостей наочних методів (таблиці, муляжі, нотні записи, схеми), особистого показу та використання аудіовізуальних засобів навчання стимулює активну навчальну діяльність студента на заняттях із музично-виконавських дисциплін.

Індивідуальна форма навчання на заняттях зі спеціальних дисциплін "Основний музичний інструмент", "Концертмейстерський клас", "Ансамблева гра" передбачає провідну роль практичного методу у формуванні виконавської майстерності майбутнього вчителя музики. Це досягається впровадженням до процесу фахової підготовки комплексу спеціальних виконавських вправ на основі нашої експериментальної програми.

Другим, ***впроваджувально-практичним*** етапом підготовки викладачів до здійснення інтеграції музично-інструментальних дисциплін у навчальному процесі, була підготовка викладачів до роботи з навчальними планами і програмами. Для цього залучали викладачів до цілеспрямованого вивчення навчальних планів і навчальних програм, аналізу їх взаємовідповідності та можливостей інтегративних зв'язків дисциплін, що забезпечують цілісну музично-виконавську підготовку майбутнього вчителя музики. При цьому ми пропонували викладачам своєрідну пам'ятку щодо загальних теоретичних положень інтеграції музично-виконавських дисциплін:

- музично-виконавські дисципліни мають безпосередні зв'язки одна з одною;

- суспільні, психолого-педагогічні, історико-теоретичні дисципліни пов'язані із музично-виконавськими опосередковано – через педагогічну та виконавську практику і різні окремі методики;

- суспільні та культурологічні дисципліни є визначальними при формуванні усіх професійних якостей, особистості вчителя. Вони виконують роль своєрідного базису – методологічного обґрунтування побудови психолого-педагогічних і музично-виконавських дисциплін;

- взаємозв'язок із дисциплінами психолого-педагогічного циклу дозволяє формувати професійно-педагогічні навички й уміння студентів, які слугують одним з основних показників підготовленості майбутнього вчителя музики до вирішення навчально-виховних завдань. До них передусім відносяться конструктивні уміння, такі, як, уміння аналізувати, узагальнювати та систематизувати навчальний матеріал. Іншими словами, взаємозв'язок з предметами психолого-педагогічного циклу сприяє розвитку самостійності й активності музично-педагогічного мислення та озброює студентів реальними методами дидактичного і виховного впливу;

- цикл психолого-педагогічних дисциплін по відношенню до музично-виконавських виконує роль фундаменту, на якому будується фахова підготовка майбутнього вчителя музики. Безпосередньо він пов'язаний з методикою викладання музики та педагогічною практикою, а опосередковано – із музично-виконавськими дисциплінами. При цьому прослідковується ієрархія інтегративних зв'язків у підготовці учителів музики: ґрунтуючись на методології суспільних дисциплін, предмети психолого-педагогічного циклу є тим ланцюгом, що поєднує з методичною і спеціальною підготовкою. Спеціальні методики та психолого-педагогічні дисципліни взаємодіють на основі прямих і зворотних зв'язків, а суспільні мають тільки пряму взаємодію.

На другому, впроваджувально-практичному етапі дослідно-експериментальної роботи домінантою у формуванні структурних компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики виступив творчо-конструктивний розвиток студентів за допомогою методу інтегрованого навчання на заняттях основного музичного інструменту, концертмейстерського класу та ансамблевої гри. Відомо, що у постановці

методичної мети і завдань цих предметів є багато спільного. Це і розгляд музично-виконавських об'єктів і процесів у їх цілісності, й осмислення логіки драматургічного розвитку твору, й синтез цілісного образу з окремих деталей, структурна визначеність; наявність політембровості, розвиток функціональної мобільності піаністичного апарату, застосування технологічного арсеналу; довільне оперування виконавським образом у процесі виконання.

Зміст експериментальної роботи щодо забезпечення професійно-педагогічної спрямованості інтеграції музично-виконавських дисциплін з урахуванням принципу наступності полягав у такому. З метою узгодження інтегрованого змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики нами було проаналізовано і впроваджено в навчальний процес можливості окремих навчальних дисциплін музично-виконавського циклу.

Якщо ***метою*** курсу основного музичного інструменту є набуття студентами систематизованих знань, виконавських умінь та навичок, необхідних для самостійного та творчого опрацювання різноманітного музичного матеріалу і реалізації їх в музично-виконавській діяльності, то ***метою*** курсу концертмейстерського класу – підготовка студентів до практичної концертмейстерської діяльності. Отже, основний музичний інструмент виступає у якості базису, а концертмейстерський клас – надбудови.

Завдання курсу основного музичного інструменту передбачають засвоєння загальних закономірностей музичного виконавства, методів, прийомів роботи з творами, оволодіння основними уміннями та навичками виконавської майстерності, різноманітним за жанрами та стилем художнім репертуаром. Паралельно розглянуті ***завдання*** курсів концертмейстерського класу та ансамблевої гри дозволяли спроектувати всі попередні завдання навчання з основного музичного інструменту, але додати знання з теоретичних основ концертмейстерської та ансамблевої діяльності, формування практичних концертмейстерських та ансамблевих навичок, а

саме: читання з аркушу, підбір супроводу по слуху, транспонування, акомпанування власному співу та солісту-вокалісту чи інструменталісту, сольне та ансамблеве виконання хорових партитур (a cappella).

Отже, на заняттях концертмейстерського класу та ансамблевої гри яскраво виявлялася комплексність музично-виконавської підготовки, що зумовлювала тісну взаємодію знань, умінь та навичок, набутих, зокрема, на заняттях з основного музичного інструменту. Розвиваючи виконавську індивідуальність студента, що виявлялася у процесі виконання творів, на заняттях концертмейстерського класу та ансамблевої гри викладач виховував співтворця, що співпрацює з партнером – вокалістом чи інструменталістом. Використовуючи метод синтезу двох дисциплін, для розвитку певних виконавських уявлень студента ми застосовували одночасне вивчення інструментальної та вокальної творчості певного композитора.

На заняттях з основного музичного інструменту вивчалися різноманітні види викладу (мелодії одноголосні чи акордового складу; акомпанементи типу альбертієвих басів і більш розгорнуті; романтичні, гамоподібні та арпеджовані побудови; подвійні ноти, октави, акордові послідовності, репетиції, трелі, стрибки тощо) і відповідні прийоми фортепіанної гри, необхідні для кожного музиканта. Оволодіння прийомами виконання різних типів акомпанементів, що зустрічаються у фортепіанній літературі (класичного, романтичного (жвавого і повільного), вальсового типів), специфічних фактурних і аплікатурних формул допомагало студентам у подоланні технологічних труднощів, вирішенні завдання концертмейстерського класу.

Основою концертмейстерської майстерності є виконавське уміння акомпанувати солісту-партнеру, а основним критерієм сформованості рівня ансамблевої компетентності виступає принцип узгодженості виконавських завдань учасників ансамблю, який забезпечує чітку логіку розподілу фактурних елементів (динаміки, артикуляції, фразування тощо). Уміння координувати свої виконавські дії необхідні як концертмейстеру, так і

учаснику ансамблю: підвищена увага до особливостей інструментальної (вокальної) інтонації; знання сольної чи ансамблевої партії; бачення та усвідомлення всього твору; уміння передбачати наміри соліста; музикально і в ансамблі виконувати динамічні і агогічні відтінки; впевнено тримати партнера в заданому темпі, створюючи єдину ритмічну пульсацію.

На певному етапі роботи над музичним твором велике значення набуває добір виразних засобів для забарвлення звучання, адже саме забарвленість звуку збагачує звукову палітру та додає музичному твору особливої яскравості. Якість же виконання музичного супроводу чи гра в ансамблі в даному контексті залежить від наявності розвинених суто виконавських умінь, тієї “школи”, що закладена на заняттях з основного музичного інструменту.

Особлива роль у навчанні концертмейстерським умінням належала напрацюванню навичок читання нотного тексту з листа. Для їх розвитку ми вчили студентів сприймати музичний матеріал у цілому, а не окремими нотними знаками, а для цього формували уміння безперервного виконання, тобто швидко вникати у задум твору, ясно передбачати лінію розвитку музичного образу, відчувати характер музики, уважно ставитися до змін темпу, тональності, фактури, до ритмічних змін.

Розвиток цих важливих умінь тісно пов’язано з такою специфічною формою виконавської діяльності в арсеналі музиканта, як ескізне проходження творів. Студент ознайомлювався із значною кількістю творів, напрацьовував певний виконавський досвід та музично-виконавський тезаурус.

Уміння читати нотний текст з листа є необхідною професійною якістю будь-якого музиканта і особливо вчителя музики, здебільшого поставленого в умови, які вимагають грати з нот без тривалої попередньої підготовки. Прочитати музичний твір з листа – означає швидко охопити та ескізно

передати емоційно-образне значення музики, з умовним відтворенням нотного запису.

Виходячи із специфіки майбутньої музично-виконавської діяльності, студенти також опрацьовували музичну літературу, не призначену безпосередньо для фортепіано. Це оперні клавіри, фортепіанні аранжування симфонічних, камерно-інструментальних та вокальних творів. Для цього ми навчали їх прийомам спрощення фактури, а саме: перетворення або випускання підголосків та мелізмів, полегшення або переміщення акордів, перетворення розкладених гармонічних фігурацій в основні гармонічні функції, перетворення ритмічно ускладнених послідовностей на елементарну пульсацію. Корисною для напрацювання цього уміння виявилася також читка з аркушу вдвох, чотириручні фортепіанні перекладення і транскрипції. Ансамбль потребував від кожного виконавця особливої зібраності, внутрішньої мобілізації, зосередженості і, що найголовніше, безупинності виконання. Ці важливі для кожного музиканта-практика навички студенти успішно застосовували й у якості концертмейстера.

Отже, виконавська, концертмейстерська та ансамблева підготовка мали свої цілі й завдання, але об’єднувала їх підготовка фахівця, озброєного комплексом необхідних професійних знань, умінь та навичок, які забезпечують високий рівень виконавської культури, а отже, і готовність студентів до майбутньої музично-виконавської діяльності.

На цьому етапі експериментальної роботи особлива увага у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін приділялась виконанню студентами серії завдань, що передбачали з’ясування їх думки щодо композиторського задуму, стильових ознак, власного емоційного враження від твору. Ці види завдань передбачали як діалогічне спілкування з викладачем з основного інструменту, так і дискусійне – з іншими студентами класу.

У процесі навчання активно створювалися проблемні ситуації, що потребували від студентів активної пошукової діяльності (використання додаткової інформації), а також ситуації, що потребують актуалізації набутих знань на практиці.

Сутність проблемного навчання стосовно виконавського аналізу музичного твору в інструментальних класах полягала перш за все в організації пошукової творчої пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на вирішення основних проблем музичного твору, глибокого занурення в задум поета, композитора і знаходження виконавцем шляхів реалізації цього задуму.

Відповідно до основних розділів навчально-виконавського плану (музично-теоретичний; композиторських засобів виразності; виконавських засобів виразності) нами були розроблені основні та проміжні питання та завдання.

Під час постановки проблемних завдань ми виходили із дидактичних вимог, що передбачали використання інтегративних зв’язків і застосування принципу наступності:

- завдання повинні спиратися на знання, уміння та навички, якими вже володіє студент; вони мають бути достатніми для розуміння умов завдання, кінцевої мети і шляхів її досягнення;
- завдання повинні відповідати музично-виконавським можливостям студентів;
- проблемним завданням має передувати пояснення матеріалу, що підлягає засвоєнню; при відсутності в студентів достатніх відомостей про явище, що вивчається, або про елементарні способи дії необхідно повідомити їм деякі відомості і навчити ряду дій;
- невідоме, яке необхідно зрозуміти з метою виконання нового завдання, має характеризуватися певним узагальненням (загальна закономірність, загальний спосіб дії або деякі загальні умови його виконання);

- виконання проблемного завдання має викликати в студентів потребу в опануванні комплексними знаннями.

Розроблені нами питання і завдання активізували комплексне музично-аналітичне мислення, формували інтеграційні знання і уміння студентів і сприяли їх фаховій підготовці.

При встановленні інтегративних зв'язків з метою розробки цілісного аналізу музичного твору ми виходили із положень про розвиток мислення та засвоєння знань у процесі взаємопов'язаного навчання, відповідно до яких інтегративні зв'язки здійснювались за посередництвом будь-якої із розумових дій (зв'язок-порівняння, зв'язок-аналіз, зв'язок-узагальнення), що сприяло створенню системи знань з опорою на попередній досвід. Актуалізація цього досвіду впливала на активність сприйняття та усвідомлення музичних явищ та перенесення знань і системи дій, якими опанували студенти при вирішенні нових завдань.

Узагальнені поняття у майбутніх учителів музики ми також формували за посередництвом здійснення інтегративних зв'язків при цілісному аналізі музичного твору. Передусім звертали увагу студентів, що будь-який музичний твір створюється на певному соціально-історичному ґрунті та відбиває основні ідеї певної епохи. Для визначення соціально-історичної основи твору необхідна ґрунтовна суспільна підготовка, а також уміння аналізувати твір, написаний специфічною абстрактною музичною мовою, що відповідає особливостям певної епохи, конкретним історичним фактам.

Підкреслювали, що соціально-історична основа зумовлює естетичну сутність та соціальну спрямованість твору. Кожна епоха має свої естетичні ідеали. Вибір композитором естетичного ідеалу, а також засоби його втілення в конкретному творі визначає моральну спрямованість твору, яку необхідно зрозуміти, перш ніж розпочати практичну роботу.

Від естетичної та моральної сутності музичного твору залежить і його соціальна спрямованість, яка визначає життєздатність твору. Наголошували, що найкращі зразки музики минулого не втратили своєї актуальності

внаслідок свого гуманістичного змісту та прогресивної соціальної спрямованості.

Правильне розуміння соціальних аспектів та естетичної сутності складало методологічну основу роботи над музичним твором.

Оскільки метою навчання студентів на музично-педагогічному та мистецькому факультетах за напрямом підготовки “Музичне мистецтво” є підготовка їх до роботи в школі, усі дисципліни музично-виконавського циклу, ми викладали в тісному взаємозв’язку, тобто забезпечували педагогізацію спеціальних музичних дисциплін і спрямовували їх викладання на об’єкт діяльності вчителя музики – музично-педагогічний процес.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики кожна із музично-виконавських дисциплін, виконуючи свою самостійну функцію, разом із тим була щільно взаємопов’язана з іншими навчальними курсами.

Музично-виконавські дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра) забезпечували студентів необхідним обсягом знань про музично-виконавське мистецтво, спеціальними уміннями і навичками (читання нот з листа, ескізне проходження музичних творів, транспонування, добір по слуху, імпровізація тощо).

Зміст музично-виконавських дисциплін було спрямовано на підвищення ефективності навчання, що передбачало комплексний підхід до опанування знаннями, чому сприяло виявлення, застосування та поглиблення інтегративних зв’язків між цими дисциплінами. При цьому в музично-виконавському навчанні враховували існуючі суперечності:

- між наявним та необхідним рівнем музично-теоретичних знань та усвідомленням недостатності спеціальних знань;
- між наявними та необхідними музично-виконавськими уміннями й навичками та усвідомленням недостатності даних умінь та навичок;

- між спеціальними знаннями й уміннями використовувати їх на практиці та усвідомленням невідповідності теоретичних знань і виконавських умінь;
- між об’єктивними та суб’єктивними умовами виконавської діяльності.

Розглядаючи інтеграцію музично-виконавських дисциплін в галузі педагогічної підготовки, ми виходили із запропонованого науковцями багатофакторного підходу до означеної проблеми, а саме:

- взаємозв’язок між музично-виконавськими знаннями, уміннями та навичками;
- взаємопроникнення різноманітних галузей виконавської підготовки студентів;
- визначення основних структурних елементів системи через формування вищого типу музично-аналітичної діяльності;
- забезпечення творчої підготовки студентів тощо.

Тому в процесі викладання суміжних музично-виконавських дисциплін через єдність їх логічної структури ми добирали найбільш важливі та об’єктивні зв’язки між різними групами знань, умінь та навичок, відшукували оптимальні методи та форми реалізації цих зв’язків.

Враховували, що найбільш тісно між собою пов’язані музично-виконавські дисципліни: основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра. При цьому використовували зв’язок музично-виконавських дисциплін із предметами історико-теоретичного циклу, що при засвоєнні студентами музичного матеріалу виконує роль своєрідного методологічного базису. Між вказаними навчальними дисциплінами забезпечували безпосередній зв’язок, що відбивався в загальних закономірностях роботи над музичним твором (жанр, склад, форма, стиль тощо), використанні деяких загальних педагогічних прийомів і методик (аналіз, порівняння, узагальнення, словесне пояснення, педагогічний показ тощо).

Посилювали інтегративні зв'язки між музично-виконавськими дисциплінами, наприклад: роботи над акомпанементом у класі основного музичного інструмента й практикуму з шкільного репертуару (фактурний метод), можливість реалізації інструментальних навичок у виконавській підготовці (пасивна інструментально-методична та активна музично-виконавська практика), можливість реалізації ансамблевих навичок у фортепіанній підготовці (безпосереднє використання понять і навичок зі сфери ансамблевої техніки та опосередкований прояв ансамблевих якостей у сфері ритму). При цьому стежили, щоб зближення навчальних завдань у комплексі музично-виконавських дисциплін не нівелювало специфіку кожного з них.

Виходили з того, що музично-виконавська діяльність студентів поєднує в собі педагогічний та виконавський досвід, заснований на умінні узагальнювати і систематизувати здобуті знання, уміння і навички. Тому в навчальному процесі використовували принцип наступності, завдяки чому зміст окремих музичних дисциплін, де знання й навички, здобуті в процесі вивчення однієї дисципліни, використовувались для активізації пізнавальної діяльності при вивченні інших, активно залучали при цьому інтегративні зв'язки, наприклад: суттєвим при фаховій підготовці майбутнього учителя музики є зв'язок між такими дисциплінами, як основний музичний інструмент – концертмейстерський клас – ансамблева гра: концертмейстерський клас залежить від основного музичного інструмента, а характер навчання грі у ансамблевому класі визначається завданнями музично-виконавської підготовки студентів.

У процесі інтегрованої музично-виконавської підготовки особлива увага приділялась пошуку прийомів, способів організації освітнього процесу, які сприяють підвищенню ефективності у формуванні знань, умінь та навичок, професійно-особистісних якостей студентів в системі інтегрованої музично-виконавської підготовки. Виходячи з цього, переглянуто структуру опанування музичного репертуару. Так, вивчення інструментальних та вокально-хорових

творів (a cappella) на дисциплінах інтегрованої музично-виконавської підготовки, віднесено до такого виду виконавсько-просвітницької діяльності як сольне виконання.

Музичні твори, які визначались для акомпанементу та гри в ансамблі, склали репертуар наступних дисциплін: концертмейстерський клас, хорове диригування, вокальний клас. Найбільш містким є розділ програми призначений для творчого музикування. В нього увійшли твори для читання нот з листа, транспонування, добору по слуху, аранжування, імпровізація.

Метою третього, ***самостійно-творчого*** етапу став синтез усіх компонентів музично-виконавської діяльності шляхом застосування методу активізації музично-виконавської практики.

На цьому етапі велика увага надавалась позааудиторній діяльності студентів. Для цього кожним викладачем музично-виконавських дисциплін було проаналізовано можливості студентів предметного класу і складено план-графік проведення позааудиторної діяльності з предмету студентами. Така діяльність носила диференційований характер, так як на початкових етапах навчання студенти лише виконували завдання викладача. В подальшому проводилась работа по спрямуванню до все більшої самостійності та активності студентів, при все меншій керівній та спрямовуючій ролі викладача. На старших курсах студенти могли продемонструвати можливість самостійної музично-просвітницької та музично-виконавської діяльності за запропонованими викладачем видами діяльності.

Цілеспрямований розвиток виконавської самостійності студентів потребує коригування визначеної початково-вихідної мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації. Її інтенсивність коригується в потрібному напрямку шляхом підвищення чи зниження значимості кінцевої форми звітності та уявних наслідків гри. Оптимальна величина мотиваційної сили не статична для всіх виконавців. Саме тому її визначення здійснюється з урахуванням індивідуальних властивостей нервової системи особистості кожного студента, його світогляду та рівня

виконавської майстерності. Оптимальною величиною мотиваційної сили слід вважати таку її інтенсивність, що забезпечує високу працездатність і не створює умови для виникнення астенічних емоцій під час утворення і реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів.

Пріоритетне значення надавалося виконанню самостійно вивчених творів, яке демонструвало наявність накопичених упродовж навчання теоретичних, методичних, технологічних знань і умінь, їх практичного застосування. Виконання творів повторного репертуару ставило іншу мету – досягти максимальної концертної форми, розвинути емоційно-образну сферу, відточити технічну майстерність, напрацювати сценічну витримку і поведінку.

П'єсам шкільного репертуару передували короткі вербальні пояснення, метою яких було емоційне настроювання аудиторії на сприймання цих творів.

Після проведення означених форм робіт, що здійснювалися публічно, ми організовували обговорення – так звані "круглі столи", диспути, де кожен студент мав можливість висловити як враження від власного виконання і виконання інших, так і побажання. Студенти аналізували, *що* і *чому* не "вийшло", а що було зроблено правильно і професійно. Такі обговорення стимулювали розвиток емоційно-образної сфери, творчої ініціативи, впевненості у собі, виконавської рефлексії.

Основні завдання цього етапу експериментальної роботи складають:

- формування фахової підготовленості студентів, набуття ними певної виконавської свободи, без якої неможливе проведення уроків музики;
- виховання творчого підходу до складних виконавських завдань; художньо-виконавський розвиток студента, тобто використання знань типових ознак музики різних стилів, епох та форм фортепіанного письма для розкриття художнього змісту на основі точного прочитання тексту і власного виконавського досвіду;
- накопичення виконавського "фонду", тобто володіння різноманітним

художнім репертуаром, постійне його розширення, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи;

- виховання навичок самостійної роботи й опрацювання репертуару, що включений до шкільних програм;
- оволодіння методикою викладання фортепіано у загальноосвітніх закладах;
- готовність до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Самостійні заняття студентів ґрунтувалися на закріпленні матеріалу, що опрацьовується на заняттях з викладачем. Самостійне засвоєння нового музичного матеріалу включало:

- виконання конкретних завдань при вивченні музичних творів, запланованих в індивідуальному робочому плані (визначення доцільних прийомів роботи над окремими елементами фактури, характером звуковидобування, уточнення авторських та редакторських ремарок, аплікатури, педалі, агогічних відхилень, динаміки);
- читання з листа та ескізне проходження нефіксованих у робочому плані творів: інших частин сонати чи концерту, інших частин циклів, інших творів певного композитора, що вивчається;
- виконання практичних завдань з основних тем лекційних занять;
- продовження роботи над розвитком функціональної мобільності виконавського апарату;
- роботу над репертуаром, що планується для самостійного вивчення.

Різноманітні форми залучення студентів до творчого музикування передбачали:

- читання з листа, як найдоступнішу форму музикування і одне з найважливіших музично-виконавських умінь. Для цього використовуються п’єси шкільного репертуару, що плануються в індивідуальних робочих планах. Формування основних навичок читання з листа передбачає зорову фіксацію та осягнення найбільш

складних фрагментів твору, уміння фіксувати найбільш важливі елементи фактури, чому сприяє навичка спрощення фактури;

- ескізне проходження інструментальних творів, що застосовується для накопичення виконавського репертуару студента і для збагачення його музично-виконавського досвіду;
- гра в ансамблі, що також є однією з активних форм залучення студентів до творчого музикування.

На цьому етапі студенти опрацювали розроблений нами спецкурс “Теорія і практика інструментального виконавства”, що безпосередньо пов’язаний з основними практичними дисциплінами музично-виконавського циклу й є їх логічним продовженням.

Метою курсу є ***теоретична*** підготовка студентів до засвоєння основ музично-виконавської діяльності, формування цілісного уявлення про розвиток та становлення теорії і практики інструментально-виконавського мистецтва.

В основу спецкурсу покладені історичні матеріали розвитку та становлення теорії музично-виконавського мистецтва, сучасні концепції теорії музичного виконавства та домінуючі погляди на проблеми теорії виконавського мистецтва, педагогічні проблеми формування інструментально-виконавської майстерності.

Завдання курсу:

- забезпечити студентів системними знаннями з історії та теорії музично-виконавського мистецтва;
- розкрити теоретичні основи інструментально-виконавської майстерності;
- закласти основи високоефективної самостійної та пошукової практичної музично-виконавської діяльності студентів;
- засвоїти загальні закономірності інструментального виконавства.

У результаті вивчення спецкурсу студенти мали ***систематизувати знання*** про загальні закономірності музичного виконавства; методи та

прийоми практичної роботи з творами; методи творчого підходу до завдань виконавства та інструментальної педагогіки; про типові риси музики різних стилів, епох, національних шкіл та художніх напрямків; про логіку драматургічного розвитку твору; ***поглибити уміння*** самостійно, продуктивно і творчо опрацьовувати різноманітний за жанрами, стилями та напрямками музичний матеріал; відбирати необхідний музичний матеріал для проведення уроків; артистично виконувати музичні твори на високому професійному рівні; синтезувати цілісний виконавський образ твору з окремих деталей; зіставляти варіанти власного виконання із загально визнаними еталонами; на основі засвоєних теоретичних знань, застосовувати технологічний арсенал, функціональну мобільність ігрового апарату; визначати та класифікувати складні для виконання епізоди, добирати раціональні виконавські засоби для їх опанування.

Активізація виконавської практики студентів на цьому етапі стимулювалася інтенсифікацією концертної діяльності. Репертуар для концертних виступів конкретизувався в індивідуальних робочих планах студентів. Програми концертних виступів складалися за традиційним зразком звітних сольних концертів, що включали: поліфонічний твір, твір великої форми, п’єси українських, російських та зарубіжних класиків, сучасних композиторів; або були монотематичними за змістом (що відображали стильові особливості певного композитора, або колекції творів, об’єднаних за жанровими ознаками тощо).

Репертуар для концертного виступу повинен був відповідати рівню музично-виконавської підготовки студента і включав яскраві, різноманітні за змістом, формою та стилем твори світової музичної культури. У концертному виступі виконання творів обов’язково доводилися до високого ступеня довершеності.

На останній фазі цього етапу експериментального дослідження ми пропонували студентам взяти участь у конкурсі на кращий тематичний сценарій концерту. Готуючись до тематичних концертів, студенти

працювали теоретично і технологічно. З'ясування деяких професійних моментів стимулювало бажання студентів до покращення власного виконавського рівня, спонукало їх до ліквідації "білих плям" у своїй професійній підготовці. У процесі цієї роботи студенти мали можливість поспілкуватися з аудиторією, аргументувати свою точку зору, або погодитися з опонентами. У такий спосіб підвищувався їх теоретичний, практичний і творчий потенціал.

Концертні виступи записувалися на відеокамеру, а при аналізі концертного виконання переглядалися. Студенти мали можливість поглянути на себе з боку, проаналізувати свої дії (досягнення та помилки), сценічну поведінку, загалом оцінити власний виступ. Звичайно, використання сучасних технічних засобів приносило велику користь, оскільки після перегляду запису концертного виступу студент вже не допускав попередніх помилок. Відеоматеріали були також дуже корисними й для наступних курсів.

На четвертому, ***контрольно-узагальнюючому*** *етапі,* особлива увага приділялась виявленню та зіставленню рівнів застосування теоретичних знань, практичних умінь та навичок, знань про способи діяльності та знань і умінь, які регулюють музично-виконавську діяльність під час переходу студентів на наступний освітньо-кваліфікаційний рівень навчання. Аналізувалися результати академічних концертів, комплексних контрольних робіт студентів (самостійність у виконанні завдань, рівень сформованості виконавської майстерності та професійних якостей, інтегрованих теоретичних знань та практичних умінь та навичок) Про ефективність здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього учителя музики свідчать порівняльні результати проведених академічних концертів та комплексних контрольних робіт в експериментальних та контрольних групах.

На цьому етапі було підведено загальні підсумки проведеної експериментальної роботи та зроблено висновки. У ході формувального

експерименту було використано методики А. Реана, В. Якуніна (вивчення мотивів навчальної діяльності), В. Семиченко (виявлення задоволеності працею), А. Шаболтаса (виявлення мотивів заняття певним видом діяльності), які було модифіковано, враховуючи специфіку підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ в умовах ступеневої освіти.

Провідними були групи методів проблемно-творчого характеру, створення спеціальних ситуацій *"заглиблення" та організації творчої діяльності. Група методів проблемно-творчого характеру* активно використовувалася нами на всіх етапах формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. За їх допомогою на заняттях з музично-виконавських дисциплін було створено проблемні ситуації співставлення й порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару; було виявлено відповідні виразні засоби для визначення драматургії музичного твору. *Група методів утворення спеціальних ситуацій "заглиблення"* до сфери художніх образів дозволяла за допомогою системи переживань, що містяться в образному змісті музичних творів, утворювати певну атмосферу на заняттях. Аудіовізуальне прослуховування сприяло набуттю знань виконавської культури різних епох, стилів і жанрів. *Група методів організації творчої діяльності*, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю, має особливе значення в нашому експериментальному дослідженні. Концертно-виконавська практика, тематичні концерти-бесіди, творчі зустрічі з композиторами та виконавцями допомагають створювати сприятливі умови для реалізації й удосконалення музично-виконавських навичок.

Отже, запропонована нами поетапна методика фахової підготовки майбутнього вчителя музики на основі інтеграції музично-виконавських дисциплін охоплювала весь період навчання у ВНЗ, сприяла розвитку професійно-педагогічного інтересу, формуванню цілісної системи музично-виконавських знань, умінь та навичок.

За результатами експериментальної роботи запропоновано діючу систему поетапної фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, що дозволяє створити усі передумови для удосконалення складної структури підготовки вчителя музики в умовах інститутів мистецтв. У дисертації викладено основні результати теоретико-методичної розробки означеної проблеми з урахуванням розвитку всіх компонентів, котрі впливають на цей процес.

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

З метою визначення ефективності запропонованої методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін були проведені контрольні зрізи з використанням творчих завдань; також був проведений порівняльний аналіз результатів діагностувального та формувального етапів дослідження за показниками когнітивного, операціонального та креативного критеріїв готовності студентів експериментальної й контрольної груп.

Дані підсумкового зрізу порівнювалися з результатами констатувального етапу дослідження. Основними критеріями, що характеризують ефективність експериментальної роботи, було визначено такі: підготовленість викладачів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін (професійний інтерес, професійно-ціннісне ставлення до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін; професійна компетентність щодо здійснення інтегрованого навчання) та якість фахової підготовки майбутнього вчителя музики, яка виявляється у професійно-педагогічному інтересі, якості фахових знань (системність, обсяг, глибина) і умінь (інтегративність, комунікативність, конструктивність, виконавська майстерність).

Зазначимо, що в процесі педагогічного експерименту відбулися позитивні зміни в усвідомленні викладачами значущості інтеграції музично-

виконавських дисциплін: професійно-педагогічного інтересу до неї, оволодінні методичними основами використання інтегративних зв'язків, що знайшло висвітлення в активному використанні інтегративних зв'язків у робочих програмах викладачів з дисциплін, що ними викладаються. Безумовно, цьому сприяли проведені методичні семінари, обговорення взаємовідвідувань занять викладачів, впровадження експериментальної навчальної програми "Інтегроване вивчення музично-виконавських дисциплін" та спецкурсу "Теорія і практика інструментального виконавства".

Завдяки педагогічному експерименту на основі проведених спостережень, ознайомлення з навчальними матеріалами, відвідання та аналізу практичних занять з музично-виконавських дисциплін, які викладаються для майбутніх учителів, вдалося отримати кількісні і якісні дані динаміки рівнів підготовленості викладачів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Підготовленість викладачів до здійснення інтегрованого навчання (у %)

Рівні / Критерії	Стійкий		Відносно стійкий		Ситуативний	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
Проф.-пед. інтерес	9,1	36,4	61,8	44,1	29,1	19,5
Ціннісне ставлення до оволодіння методикою інтегрованого навчання	Позитивне		Індиферентне		Негативне	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
	22,1	62,3	63,6	37,7	14,3	0
Професійна компетентність викладачів щодо здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін (знання, вміння, навички)	Високий		Достатній		Елементарний	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
	6,5	19,5	37,7	55,8	55,8	24,7

Констатуємо, що професійно-педагогічний інтерес у викладачів щодо здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін з метою підвищення якості навчальної роботи зі студентами збільшився на 27,3%, значно зменшився відносно стійкий та ситуативний інтерес – на 15%. Викладачі, у яких був ситуативний або відсутній інтерес (12%), зрозуміли, що інтегративні зв'язки є необхідними для ефективної підготовки майбутніх учителів музики.

Кількість викладачів, які переконались, що оволодіння методикою підвищує якість навчальної роботи, збільшилося на 40,2%, тих, що ставилися індиферентно та негативно до оволодіння методикою, відповідно, зменшилася (25,9% та 14,3%).

Кількість викладачів, які частково використовували інтегративні зв'язки, зменшилась на 32%, а в тих, що всебічно використовували, збільшилася на 14%.

Нами уточнено критерії і рівні підготовленості викладачів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін.

Високий рівень підготовленості викладачів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін характеризується стійким професійним інтересом, позитивно активним, професійно ціннісним ставленням до інтегративних зв'язків у процесі навчання, прагненням використовувати їх у процесі фахової підготовки студентів, розумінням їх значущості, важливості і необхідності у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, високим рівнем професійної компетентності щодо їх використання, інноваційними підходами до втілення інтеграції музично-виконавських дисциплін у практичну діяльність.

Середній рівень характеризується наявністю у викладачів позитивних мотивів, професійно-педагогічного інтересу до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін, репродуктивним рівнем професійної компетентності до її використання. Вони сумлінно ставляться до своїх обов'язків, але застосовують інтегративні зв'язки не регулярно, при

використанні інтегративних зв'язків у практичній роботі виявляють ситуативну активність.

Низький рівень підготовленості викладачів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін визначається нестійким професійним інтересом, незацікавленістю, відсутністю ціннісного ставлення викладачів до інтегративних зв'язків, низьким рівнем професійної компетентності щодо їх використання.

Діагностика розвитку рівнів якості фахової підготовки майбутніх учителів музики була проведена за результатами спостереження над процесом викладання музично-виконавських дисциплін, за роботою студентів в період виконавської та педагогічної практик, при проведенні творчих робіт, а також на залікових, академічних та концертних виступах.

Аналіз проведеної роботи свідчить, що активізація навчально-виховного процесу за посередництвом здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін, впровадження нових форм і методів роботи, спрямованих на системне оволодіння знань, застосування комплексних інтегративних курсів сприяли розвитку активності, самостійності, досконалості і поглибленню знань, умінь та навичок, тобто сприяли ефективності фахової готовності майбутніх учителів музики до практичної діяльності в школі.

Виходячи з того, що навчальна діяльність – це передусім діяльність, спрямована відповідною внутрішньою мотивацією, у формуванні якої мобілізуючу роль відіграє розвиток інтересу до навчання, ми передусім дослідили динаміку професійно-педагогічного інтересу до навчання.

Аналіз результатів анкетного опитування свідчить про значне підвищення ролі таких дисциплін, як "Комп'ютерне моделювання та аранжування в електронній студії", "Аналіз музичних творів", "Практикум шкільного репертуару", а також позанавчальних форм організації музично-виконавської діяльності в структурі індивідуальних інтересів та потреб майбутніх учителів музики.

Про розширення сфери інтересів і потреб студентів свідчить і вибір ними видів діяльності.

Наприкінці експерименту в студентів експериментальної групи чітко простежується сформована педагогічна спрямованість, що позначається в позитивних змінах щодо вибору музичних творів, які є необхідними в подальшій практичній роботі в школі.

Визначаючи динаміку професійно-педагогічного інтересу майбутнього вчителя музики, керувалися такими критеріальними характеристиками.

Стійкий рівень професійно-педагогічного інтересу мають студенти, яким притаманні цілеспрямованість, глибоке усвідомлення необхідності отримання знань на високому рівні, прагнення до пошукової, творчої діяльності задля вдосконалення своїх музично-виконавських знань, умінь та навичок. Такий рівень характерний для студентів з глибоким, пізнавальним інтересом.

Студенти активно працювали на заняттях виявляючи позитивне ставлення до навчально-практичної діяльності. У процесі роботи намагалися працювати самостійно, використовували інтегративні зв’язки, лише зрідка потребували допомоги викладача. Студенти виявляли готовність до подолання труднощів у навчальній діяльності, постійно проявляли ініціативність, самостійність.

Відносно стійкий рівень професійно-педагогічного інтересу характеризувався наявністю позитивних мотивів навчання. Ця група студентів була періодично активна на заняттях, однак ставлення до навчальної діяльності, використання інтегративних зв’язків було епізодичним.

Під час виконання творчих завдань у навчально-виховному процесі студенти потребували допомоги викладача, виконували всі навчальні завдання, але при цьому не завжди виявляли ініціативність, самостійність, наполегливість. Вони чітко виділяли види діяльності, які здавалися їм

важкими і нецікавими. Проте, якщо студенти відчували невпевненість у своїх знаннях і уміннях, вони не виявляли готовності до подолання труднощів.

Низький рівень сформованості професійно-педагогічного інтересу характеризувався нечисленністю позитивних мотивів навчання і був пов'язаний з низьким ситуативним інтересом або його відсутністю, оскільки студенти без бажання брали участь у запропонованій роботі, не виявляли ініціативи при вирішенні завдань, а чекали допомоги від викладача. Студенти, котрі належали до групи даного рівня, були пасивні, не мали бажання оволодівати знаннями і вміннями, не виявляли самостійності, наполегливості; віддавали перевагу налагодженим видам діяльності, виявилися нездатними долати труднощі, пізнавальна активність частіше виявлялася на потенційному рівні.

Зміну рівнів сформованості професійно-педагогічного інтересу відображено в таблиці 3.2 (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів сформованості професійно-педагогічного інтересу студентів (у %)

Професійно-педагогічний інтерес	E_1 (57 осіб)		E_2 (53 особи)		К (57 осіб)	
	Констатувний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	14	28	15	49	12,3	17,5
Достатній	66,7	61,4	68	45,3	70,2	72
Елементарний	19,3	10,5	17	5,7	17,5	10,5

Для визначення рівня фахових знань (системність, обсяг, глибина) студентів нами було детально проаналізовано результати академічних концертів, технічних заліків, колоквіумів та анотацій музичних творів. Ми систематично проводили контрольні роботи з метою визначення залишкових знань музично-виконавських дисциплін, аналізуючи при цьому думку викладачів, які ці дисципліни викладали. Результати переконують, що наявні високий, достатній і низький рівень теоретичної підготовки студентів.

З метою визначення рівня залишкових знань з музично-виконавських дисциплін було розроблено комплекс контрольних питань і завдань, відповідно до трьох рівнів знань: репродуктивного, продуктивного і творчого.

Завдання репродуктивного рівня вміщували теоретичні питання або найпростіші завдання, які вимагали знань на рівні обміркування. Завдання продуктивного рівня вимагали уміння і навички вирішувати найпростіші завдання та уміння складати алгоритм вирішення, проаналізувати виконавську задачу, знайти необхідні зв’язки засобів музичної та виконавської виразовості Це продуктивний рівень пізнавальної самостійності. Третій творчий рівень пізнання забезпечувався складними завданнями, які вимагали креативного мислення.

Наводимо приклад діагностичних питань контрольної роботи для студентів ІІІ курсу.

Перший – репродуктивний рівень:

- назвіть характерні особливості інструментальної музики епохи Відродження, бароко, епохи просвітницького класицизму та романтизму;
- визначте дисципліни, інтегративні зв’язки з якими необхідні для відповіді на питання.

Другий – продуктивний рівень:

- перерахуйте засоби музичної виразовості для характеристики, що використовувались для характеристики художнього образу в запропонованому музичному творі;
- зробіть мелодичний та гармонійний аналіз запропонованих частин невідомого музичного твору;
- розробіть анотацію для конкретного музичного твору шкільного репертуару.

Третій – діяльнісно-творчий рівень:

- визначте взаємозв'язок характеру музичного образу з драматургією музичного образу;
- визначте характер виконання на основі аналізу взаємозв'язку музичного уявлення з контекстним значенням музичного твору;
- визначте роль та взаємозв'язок композиційних і стильових особливостей твору з засобами технічної виразності.

Для досягнення об'єктивності у визначенні рівнів, ми оцінили їх за допомогою 20-бальної системи, при цьому спирались на методику, запропоновану І. Коваленко. Кожному завданню, яке виконане вірно, ставилась кількість балів, відповідно до рівня складності завдання.

Найбільша кількість балів за рішення 1 частини (0,1,2,3) – 3 бали, за 2 частину (0,2,4,6,8) – 8 балів, за 3 частину (0,3,6,9) – 9 балів. Найбільше балів за всю роботу – 20.

Визначивши набрану кількість балів за роботу, переходимо за допомогою коефіцієнта К = 5/20 = 1/4 до 5-бальної системи оцінки знань за формулою

$$n = mk + 1 \quad (1)$$

де: m – кількість набраних балів за виконання завдання;

k – коефіцієнт переходу.

Оскільки в 5-бальній системі знання ранжуються за рядом: 2,3,4,5, тобто починаючи з 2, а не з 2, то отриманий результат множення ми збільшуємо на одиницю.

Частина 1 завдання дає всього 3 бали, що в переводі на 5-бальну систему за формулою становить $n = 3 \cdot 1/4 + 1 = 1\frac{3}{4}$. Звідси виходить, що виконання цієї частини необхідне, але недостатнє для отримання позитивної оцінки; за відсутності вирішення завдань частини 2 і 3 робота оцінювалася в 2 бали. Рішення прикладів трьох частин за 20-бальною системою ми оцінюємо таким чином:

$$m = m_1 + 2m_2 + 3m_3, \quad (2)$$

де: m – максимальна кількість набраних балів;

m_1, m_2 – кількість правильно вирішених завдань 2 частини;

m_3 – кількість правильно вирішених завдань 3 частини, або в 5-бальній системі, використовуючи формулу (1):

$$n = k(m_1 + 2m_2 + 3m_3) + 1, \quad (3)$$

Отримані результати ми округлили за правилами наближення ділення. Рівні навчальних знань визначалися нами так:

1-й рівень – репродуктивно-виконавчий ($3 \le m < 6$ балів);

2-й рівень – продуктивний ($6 \le m < 14$ балів);

3-й рівень – творчий ($14 \le m \le 20$ балів).

Аналіз письмових контрольних робіт показав, що якщо на початку констатувального експерименту рівень знань студентів був приблизно однаковий, то за час формувального експерименту показники рівня знань студентів експериментальної групи значно змінилися.

Динаміку рівня якості фахових знань представлено в таблиці 3.3 (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка рівнів сформованості фахових знань у студентів (у %)

Фахові знання (системність, обсяг, глибина)	E_1 (57 осіб)		E_2 (53 особи)		К (57 осіб)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	22,8	40,4	7,5	39,6	28,1	29,8
Достатній	56,1	49,1	62,3	49,1	59,6	61,4
Елементарний	21,1	10,5	30,2	11,3	12,3	8,8

Схвальним є те, що майже всі студенти експериментальних груп дійшли висновку про важливість інтегративних фахових умінь для встановлення педагогічного контакту з вихованцями, організації творчої діяльності школярів (оркестрових колективів, інструментальних ансамблів, солістів тощо), встановлення і підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні.

Учасники експерименту з контрольних груп майже не змінили свого відношення до процесу оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками. У них виникали труднощі в спікуванні з творчими колективами школярів.

Під час проходження педагогічної практики студенти-практиканти експериментальної групи вдало відпрацьовували виконавські, артистичні, комунікативні уміння, такі, як володіння власним емоційним станом, створення творчого самопочуття виконавців, психологічне налаштовування учнів перед виступом. Майбутні учителі музики усвідомлювали свою роль в опосередкованому спілкування між виконавцями і створення художньо-музичного образу твору.

Освоєння і усвідомлення цінності еталонних творів, що накопичувалися в репертуарі студентів у процесі вивчення дисциплін музично-виконавського циклу (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра), сприяло закріпленню знань з теоретичних та практичних спеціальних дисциплін, а саме: уміння визначати ладові стереотипи, каденції, стиль, форму та жанр твору що пропонувалося експертами і оцінювалося при контрольному прослуховуванні. Інструментальна виконавська практика сприяла стимулюванню активності студентів у реалізації теоретичних знань і практичної виконавської діяльності.

Студентам експериментальної та контрольної груп було запропоновано підготувати і виконати перед студентською аудиторією два ідентичних за стилем і жанром твори, один з яких опрацьовувався під керівництвом викладача, і другий, підготовлений самостійно. Оцінювання художньо-виразного виконання здійснювалося за такими показниками: усвідомлення ідеї та характеру інтерпретації; відповідність прийомів звуковедення; художня обізнаність. Спостереження виступів та аналіз оцінок за критеріями показників, розроблених автором, дозволили визначити кінцеві результати узагальнених ознак виразності, індивідуального підходу студентів до реалізації художньої інтерпретації музичного матеріалу відповідно поставленим творчо-виконавським завданням.

Отримані дані, які висвітлюють сформованість фахових знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики, представлені в таблиці 3.4 (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів сформованості фахових умінь майбутніх учителів музики (у %)

Фахові уміння (інтегративність, комунікативність, конструктивність, виконавська майстерність)	E_1 (57 осіб)		E_2 (53 особи)		К (57 осіб)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	17,5	36,8	18,9	52,8	15,8	17,5
Достатній	65	57,9	62,3	43,4	59,6	65
Низький	17,5	5,3	18,9	3,8	24,6	17,5

Одержані дані свідчать, що за період проведення формувального експерименту в експериментальних групах суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем фахових умінь з 17,5% до 5,3% в групі E_1 та з 18,9% до 3,8 % в групі E_2. Натомість суттєво підвищилася кількість студентів з високим з 17,5% до 36,8% в групі E_1 та з 18,9% до 52,8% в групі E_2.

На відміну від експериментальних груп, у контрольних групах не відбулося якихось суттєвих змін у рівнях розвитку фахової підготовки студентів. Статистичну достовірність таких результатів підтверджує використання критерію Стьюдента.

За нульову (вихідну) гіпотезу констатувального етапу експерименту прийнято припущення, що відхилення середніх випадкове, тобто H_0: $C_1 = C_2$, де H_0– нульова гіпотеза, C_1 – середній бал ЕГ, C_2 – середній бал КГ.

Альтернативна гіпотеза формувального експерименту припускає, що нова методика ефективніша, тобто H_A: $C_1 > C_2$, де H_A – альтернативна гіпотеза.

За рівень значущості вибираємо α=0,05, отримуємо дві вибірки, незалежність яких заперечується плануванням експерименту (результати представлені в одній групі, не залежать від результатів іншої). Статистичною характеристикою перевірки H_0 є нормоване відхилення середніх, яке підлягає розподілу ймовірностей Стьюдента з числом ступенів свободи υ, де υ в разі нерівностей дисперсій обчислюється за формулою:

Табличне значення t – критерію для α=0,05 і υ=71 дорівнює $t_{0,95}$ (71)=1,66. Наше обчислення за формулою показало, що t – критерій Стьюдента (2,37) виявився вищим за табличне значення (1,66) – значить, нульова гіпотеза відхиляється, і з імовірністю 0,95 можна стверджувати, що нова методика є ефективною.

Використання критерію Стьюдента засвідчило статистичну достовірність цих змін (α=0,05), що підтверджує ефективність методики фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін.

Узагальнені результати змін якості фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін на констатувальному та контрольному етапах в експериментальних та контрольних групах на початку і наприкінці експерименту представлено у таблиці 3.5. (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка якості фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін (у %)

Рівні	E_1 (57 осіб)			E_2(53особи)			К (57 осіб)		
	Констатувальний Етап	Контрольний Етап		Констатувальний етап	Контрольний етап		Констатувальний етап	Контрольний етап	
високий	18,1	35,1	17	13,8	47,1	33,3	18,7	21,6	2,9
достатній	62,6	56,1	6,5	64,2	45,9	18,3	63,1	66,1	3
елементарний	19,3	8,8	0,5	22	6,9	15,1	18,1	12,3	5,8

Для перевірки статистичної значущості отриманих результатів використаємо критерій Фішера (кутовий), оскільки в нашому експерименті розглядаються три незалежні вибірки (контрольна та експериментальні групи), які необхідно співставити за частотою досліджуваного показника (рівні якості фахової підготовки майбутніх учителів музики). Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок, в яких реєструється досліджуваний показник.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

- пряма гіпотеза H_0: доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 (яка відповідає початковому етапу експерименту) не більша, ніж у виборці 2 (яка відповідає прикінцевому етапу експерименту);

- альтернативна гіпотеза H_1: доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 більша, ніж у виборці 2.

Переведемо процентні співвідношення в долі одиниці, а потім в радіани за формулою кутового перетворення Фішера: $\varphi_1 = 2\arcsin\sqrt{P_1}$, $\varphi_2 = 2\arcsin\sqrt{P_2}$, де P_1 і P_2 — відповідні долі, що порівнюються.

Обчислимо спостережуване значення критерію за формулою:

$$\varphi^*_{\text{âì}\ i} = (\varphi_1 - \varphi_2)\cdot\sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 і n_2 — обсяги досліджуваних вибірок.

Виконаємо перевірку значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t-розподілі Стьюдента (розрахунки див. у таблиці 3.6).

У ході обробки експериментальних даних формувального етапу дослідно-експериментальної роботи були отримані наступні результати:

Таблиця 3.6

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
Група Е1						
Долі одиниці	0,193	0,088	0,626	0,561	0,181	0,351
Кутове перетворення	0,9097	0,6024	1,8255	1,6931	0,8789	1,2682
Спостережуване значення критерію φ^*	2,1731		0,9365		2,7528	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0170		0,1765		0,0040	
Ймовірність, з якою приймається альтернативна гіпотеза H_1	0,9830		0,8235		0,9960	
Група Е2						
Долі одиниці	0,22	0,069	0,642	0,459	0,138	0,471

Кутове перетворення	0,9764	0,5316	1,8588	1,4887	0,7612	1,5128
Спостережуване значення критерію φ^*	3,1453		2,6167		5,3143	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0013		0,0057		$4{,}25 \cdot 10^{-7}$	
Ймовірність, з якою приймається альтерн. гіпотеза H_1	0,9987		0,9943		≈ 1	
Група К						
Долі одиниці	0,181	0,123	0,631	0,661	0,187	0,216
Кутове перетворення	0,8789	0,7167	1,8359	1,8986	0,8944	0,9667
Спостережуване значення критерію φ^*	1,1472		0,4437		0,5115	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,3281		0,4295		0,2055	
Ймовірність, з якою приймається альтерн. гіпотеза H_1	0,5719		0,5705		0,7945	

Отже, в результаті статистичної перевірки результатів, можна зробити висновок, що в контрольній групі не відбулось суттєвих змін в прояві досліджуваних рівнів, відмінності між рівнями показників до та після проведення експерименту є статично незначущими (з рівнями ймовірності 0,5719, 0,5705 та 0,7945 для низького, середнього та високого рівнів відповідно). В експериментальних групах зміни у прояві досліджуваних рівнів є суттєвими, ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів прямує до 1. Особливо суттєвими є зміни в показниках, які стосуються низького та високого рівнів. Тобто з ймовірністю близькою до 1 (100%) можна стверджувати, що доля студентів,

що мали низький рівень якості фахової підготовки до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

У результаті проведеної роботи виявлена позитивна динаміка якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, що свідчить про ефективність проведеного дослідження.

ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ

Аналіз результатів дослідно-експериментальної перевірки мети дослідження та ефективності методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін дав підстави зробити такі висновки:

- З метою послідовності проведення експериментального дослідження нами було розроблено чотири етапи експериментальної роботи: організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний; самостійно-творчий; контрольно-узагальнюючий. На *першому, організаційно-підготовчому* етапі визначалася тривалість експерименту та вибірка його учасників. Відбулось комплектування груп до початку експерименту, що виключило вплив дослідника на підбір респондентів для експериментальних груп. Другим етапом (*впроваджувально-практичним)* підготовки студентів до здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у навчальному процесі, була їх робота з навчальними планами і програмами. Для цього залучали майбутніх учителів до цілеспрямованого вивчення навчальних планів і навчальних програм, аналізу їх взаємовідповідності та можливостей інтегративних зв’язків дисциплін, що забезпечують цілісну музично-виконавську підготовку студентів. При цьому їм пропонували своєрідну авторську пам’ятку щодо загальних теоретичних положень інтеграції музично-виконавських дисциплін. На *другому, впроваджувально-практичному,* етапі дослідно-експериментальної роботи домінантою у

формуванні фахової підготовки майбутнього вчителя музики виступив творчо-конструктивний розвиток студентів за допомогою методу інтегрованого навчання на заняттях з основного музичного інструменту, концертмейстерського класу та ансамблевої гри. *Метою третього, самостійно-творчого* етапу став синтез усіх складових фахової підготовки з домінуванням методу активізації музично-виконавської практики. На цьому етапі велика увага надавалась позааудиторній діяльності студентів. Для цього кожним викладачем музично-виконавських дисциплін було проаналізовано можливості майбутніх учителів музики предметного класу і складено план-графік проведення позааудиторної діяльності з цього предмету. На *четвертому, контрольно-узагальнюючому* етапі, особлива увага приділялась виявленню й зіставленню рівнів застосування теоретичних знань, практичних умінь і навичок, знань про способи діяльності та знань, умінь, які регулюють музично-виконавську діяльність під час переходу студентів на наступний освітньо-кваліфікаційний рівень навчання. результатами цієї роботи були підведені загальні підсумки та зроблено висновки.

- У ході формувального експерименту провідними були групи методів проблемно-творчого характеру, створення спеціальних ситуацій *„заглиблення” та організації творчої діяльності. Група методів проблемно-творчого характеру* активно використовувалася нами на всіх етапах формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. За їх допомогою на заняттях з музично-виконавських дисциплін було створено проблемні ситуації співставлення й порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару; було виявлено відповідні виразні засоби для визначення драматургії музичного твору. *Група методів утворення спеціальних ситуацій „заглиблення”* до сфери художніх образів дозволяла за допомогою системи переживань, що містяться в образному змісті музичних творів, утворювати певну атмосферу на заняттях. Аудіовізуальне прослуховування сприяло набуттю знань виконавської культури різних епох,

стилів і жанрів. *Група методів організації творчої діяльності*, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю, має особливе значення в нашому експериментальному дослідженні. Концертно-виконавська практика, тематичні концерти-бесіди, творчі зустрічі з композиторами та виконавцями допомагають створювати сприятливі умови для реалізації й удосконалення музично-виконавських навичок.

- На формувальному етапі експерименту зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики розглядався як комплексна цільова програма, в якій кожна окрема дисципліна являла собою органічну складову змісту всебічної професійної підготовки. Інтегроване навчання було спрямоване на забезпечення багатоаспектності, систематизації й узагальнення знань, умінь і навичок майбутніх учителів музики, поетапне вивчення окремих предметів, оптимальну послідовність вивчення тем, усунення невиправданого дублювання навчального матеріалу, встановлення органічного зв'язку музично-виконавських дисциплін зі змістом практично-виконавської підготовки.

- За результатами експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку критеріїв фахової підготовленості майбутніх учителів музики в експериментальних групах, проте вона виявилась різною мірою. Так, найбільший приріст кількості студентів із високим рівнем (+33,3%), зафіксовано в групі E_2, у якій визначені умови забезпечувались комплексно. В експериментальній групі E_1 цей показник виявився значно нижчим – приріст склав +17%. Найвищу динаміку низького рівня якості фахової підготовки виявлено також у експериментальній групі E_2, кількість студентів з низьким рівнем фахової підготовки зменшився на 15,1% у групі E_2 та на 10,5 у групі E_1.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дозволяє зробити наступні висновки:

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів музики (художньо-естетичні засади музичного навчання та його педагогічна спрямованість, творчий розвиток студентів, методика викладання окремих фахових дисциплін тощо) поза увагою вчених залишилась проблема формування фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Фахову підготовку майбутнього вчителя музики розглянуто в контексті цілісної професійної підготовки студентів як системи, що характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає її особливості та своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень підготовленості студентів до професійної діяльності.

Фахова підготовка майбутнього учителя музики передбачає оволодіння комплексом спеціальних знань та умінь з дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, музично-виконавського циклів. Суттєву роль у фаховій підготовці вчителя музики відіграє її музично-виконавський аспект, основою якого є формування особистості як творчого організатора і пропагандиста музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

2. Установлено, що проблема інтеграції має глибоке історичне коріння, пронизує всі напрями педагогічної науки і набуває особливого значення для якісної фахової підготовки сучасного вчителя музики. Інтеграцію музично-

виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки учителів музики визначено як систему роботи викладачів і студентів у процесі навчання, яка передбачає єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін, сприяє узагальненню, систематизації і міцності музично-педагогічних знань і формуванню узагальнених професійно-музичних та музично-виконавських умінь та навичок, забезпечує формування цілісного наукового світогляду і якостей всебічно й гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця. У дослідженні обґрунтовані методологічні підходи до інтеграції знань, а саме: історико-філософський, системний, синергетичний, функціональний, акмеологічний.

3. На основі аналізу наукової літератури визначено сутність і зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики в сучасному вищому навчальному закладі та розкрито теоретичні засади використання інтеграції навчальних дисциплін у фаховій підготовці студентів. Доведено, що зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики має бути спрямований на поглиблення та поширення, інтеграцію загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних музичних знань з метою створення спеціальних умов для формування сучасного вчителя-просвітителя, спеціаліста широкого гуманітарного профілю, що передбачає оволодіння комплексом психолого-педагогічних, педагогічних і музично-виконавських компетенцій. Фахову підготовку майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін нами розглянуто як *оптимальну організацію педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів фахового циклу, що передбачає їх об'єднання у цілісність.* Основними функціями даного виду підготовки майбутніх учителів музики виокремлено: *соціально-просвітницьку, мотиваційно-орієнтаційну, когнітивно-евристичну, сугестивно-виховну, діяльнісно-синтезуючу, культурологічно-розвивальну.*

4. Враховуючи вагомість інноваційних підходів у прогресивному зростанні рівня фахової підготовки майбутніх учителів музики, який забезпечується міжпредметною музично-виконавською інтеграцією, нами були розроблені структурні компоненти: концептуально-цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-оцінний. Функціонування концептуально-цільового компоненту забезпечував *критерій*, що визначав ступінь компетентності студентів-музикантів у знаннях, пов'язаних з методологічними і теоретичними засадами даного виду підготовки свідомому обґрунтуванні концепцій, цілей і завдань, сутності інтегрованого навчання та його показники. В основу змістового компоненту був покладений *критерій*, що визначав ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні інтегрованого змісту всього комплексу музично-виконавських дисциплін, різних його форм і методів; він вимірювався наступними *показниками*: зацікавленість в отриманні якісних інтегрованих художньо-образних уявлень і практичних навичок їх виконавсько-інструментального синтезування; уміння накопичувати знання і навички відшукування ключових змістових складових тематичного наповнення навчальної інформації і засобів музичної виразності певного образу, настрою та вміння їх художньо поєднувати. В основу процесуального компоненту був покладений *критерій,* що визначав ступінь готовності студентів до реалізації набутих інтегрованих знань і навичок у шкільну практику та його показники. *Результативно-оцінний компонент* проявляється через комплексну багаторівневу методику оцінки результатів дослідження, в його основу покладений *критерій,* що визначає міру особистісної здатності щодо оцінювання інтегрованих навчальних об'єктів, які вимірюються такими *показниками:* наявність оцінювальних умінь і художньо-критичного ставлення до відбору компонентів навчальної інтеграції музично-виконавського напрямку; ступінь самостійності щодо визначення емоційно-рефлексивної значущості створених нових навчальних форм інтегративної наповненості, змодельованих відповідно сучасних вимог

фахової підготовки майбутніх учителів музики. Встановлено рівні фахової підготовленості студентів, а саме: високий (діяльнісно-творчий), середній (продуктивний) та низький (репродуктивний).

5. Науково обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено поетапну методику формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики, що включала чотири взаємопов'язані етапи дослідно-експериментальної роботи: організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний; самостійно-творчий; контрольно-узагальнюючий. Експериментальна робота, яка передбачала перевірку ефективності методики фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, дозволила виявити, що найкращі результати було отримано внаслідок її комплексного впровадження.

6. Результати проведеної експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку всіх визначених показників, що підтверджено використанням методів математичної статистики. Зіставлення досягнень студентів експериментальних та контрольних груп засвідчило більш високий рівень виконання спеціальних завдань учасниками перших, порівняно з другими, на кожному етапі експериментального навчання.

7. Розроблено науково-методичні матеріали для викладачів та студентів вищих навчальних закладів щодо здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у навчально-виховному процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Запропонована методика фахової підготовки студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін є ефективною й може стати важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують зміст та методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики на основі інтегративних зв'язків; вплив модульно-рейтингової технології навчання на актуалізацію творчих можливостей студентів; розкриття впливу

інтегративних зв’язків усіх музикознавчих дисциплін на процеси професійного та особистісного самовдосконалення майбутнього учителя музики.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Самооцінка викладачами музики вузівської підготовки.

Уважно прочитайте запитання та відповіді. Обрані відповіді підкресліть або допишіть свої.

1. Як Ви оцінюєте свою музично-виконавську підготовку:

- добре;
- задовільно;
- незадовільно.

2. Як Ви оцінюєте свою теоретичну підготовку:

- добре;
- задовільно;
- незадовільно.

3. Як Ви оцінюєте свою практичну підготовку:

- добре;
- задовільно;
- незадовільно.

4. Які елементи музично-виконавської підготовки у Вас найбільш слабко сформовані:

- уміння систематизувати музично-виконавські знання та поняття, виділяти суттєве та другорядне;
- розуміння наукових основ музичної педагогіки;
- знання організації музично-виховного процесу у школі, зокрема музично-виконавської роботи;
- музично-естетичне мислення;
- виконавські практичні уміння та навички.

5. Чи сформував у Вас ВНЗ навички самостійної роботи щодо набуття знань та навичок музично-педагогічної діяльності, зокрема музично-

виконавської:

- так;
- ні;
- певною мірою.

6. Чи використовуються Вами на практиці інтегративні зв’язки:

- не використовуються;
- інтегративні зв’язки частково включені в тематичні плани занять, підкріплюються матеріалами інших предметів;
- інтегративні зв’язки включені в тематичні плани занять у розгорнутій формі, організована самостійна робота щодо застосування міжпредметних понять і умінь, широко застосовуються посібники з інших курсів, скоординована робота викладачів із здійснення інтеграції навчальних дисциплін.

7. В яких формах організації навчального процесу здійснюються інтегративні зв’язки:

- заняття;
- позанавчальна робота;
- виховні заходи.

8. Які засоби та методи здійснення інтегративних зв’язків використовуєте Ви у своїй роботі:

- нагадування;
- завдання та питання на міжпредметній основі;
- історичні екскурси;
- порівняння;
- проблемні комплексні завдання.

9. Які труднощі виникають у реалізації інтегративних зв’язків:

- планування;
- відбір навчального матеріалу із суміжних дисциплін;
- організація повторення необхідних тем із суміжних предметів;

- відсутність методики здійснення зв’язків;
- інші утруднення (вкажіть).

10. Чи є у Вас недоліки в підготовці до використання інтегративних зв’язків:

- так;
- ні.

Якщо є, то який з аспектів найбільш слабкий:

- психологічний;
- дидактичний;
- обидва.

11. Яка причина цих недоліків:

- недостатній рівень вузівської підготовки;
- слабкий рівень післявузівської самоосвіти;
- обидві причини.

12. Що в методичній роботі з музично-педагогічного навчання Вам менш за все вдається:

- розвиток логічного музичного мислення, творчих здібностей та дослідницьких навичок;
- організація позакласної роботи з музично-естетичного виховання;
- використання міжпредметних зв’язків;
- реалізація практичних умінь і навичок.

Додаток Б

АНКЕТА

Ставлення викладачів музичних дисциплін до проблеми інтеграції музично-виконавських дисциплін

Уважно прочитайте запитання та відповіді. Обрані відповіді підкресліть або допишіть свої.

1. Яку навчальну дисципліну Ви викладаєте?

2. Чи можете Ви розкрити поняття “інтеграція музично-виконавських дисциплін”:

- за суттю;
- загалом;
- ні.

3. З якими навчальними дисциплінами Ви здійснюєте зв’язок свого предмету:

- педагогікою;
- психологією;
- теорією та методикою виховної роботи;
- вступом до спеціальності;
- історією музики;
- аналізом музичних форм;
- теорією музики;
- музичним інструментом;
- постановкою голосу;
- хорознавством;
- диригуванням.

4. Чи відображені у Ваших робочих програмах, конспектах лекцій, практичних і індивідуальних заняттях міжпредметні зв’язки:

- так;
- ні;
- частково.

5. В яких формах організації навчального процесу Вами здійснюються інтеграція музично-виконавських дисциплін:

- на лекціях;
- на лабораторних заняттях;
- на практичних заняттях;
- на індивідуальних заняттях;
- на педагогічній практиці;
- в інших формах навчального процесу (вкажіть яких).

6. Які методи та засоби реалізації інтеграції музично-виконавських дисциплін застосовуєте Ви у своїй роботі:

- усне викладення;
- завдання на інтегративній основі;
- питання на міжпредметній основі;
- порівняння;
- комплексні завдання;
- самостійна робота студентів.

7. Яку мету Ви ставите перед собою, здійснюючи інтеграцію музично-виконавських знань, умінь та навичок:

- підвищення успішності;
- поглиблення знань;
- розвиток мислення;
- формування навичок виконавської діяльності;
- економія часу та сил;
- інша мета (вкажіть).

8. Чи знайомі Ви з проблемою підготовки майбутніх учителів до застосування інтегративних зв’язків у музичній освіті школярів:

- добре знайомий;
- у загальних рисах;
- ні.

9. Чи пов’язана Ваша наукова робота з проблемами вузівської дидактики, зокрема з проблемою інтеграції:

- так;
- ні;

- частково.

10. Які шляхи застосування інтегративнихзв’язків Ви вважаєте найбільш ефективними:

- використання знань, умінь і навичок студентів з інших предметів;
- наведення прикладів;
- використання методів пізнання, сформованих у студентів при вивченні інших дисциплін;
- історичний екскурс;
- інші шляхи (вкажіть).

11. Які, на Ваш погляд, причини зумовлюють недостатнє використання інтегративних зв’язків:

- невміння виявити можливість зв’язків і встановити їх;
- методична непідготовленість;
- відсутність єдиних вимог до здійснення інтегративних зв’язків і рекомендацій в навчальних програмах ВНЗ.

12. Ваші пропозиції щодо удосконалення використання інтеграції музично-виконавських дисциплін:

- проведення семінарів із даної проблеми;
- розробка науково-методичних матеріалів;
- інші пропозиції (вкажіть).

Додаток В

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Шановні студенти! Просимо Вас відповісти на запитання з метою виявлення мотивації щодо оволодіння професією учителя музики та музично-виконавської діяльності зокрема. Сподіваємося на щирі відповіді. Дякуємо!

1. Що спонукало Вас до вибору Вами професії учителя музики?

- можливість здобути вищу освіту;
- любов до дітей;
- любов до музики;
- інше (вказати).

2.Чи змінили б Ви, за певних обставин, свою професію?

- так;
- ні;
- важко відповісти.

3. Які предмети Ви вважаєте найголовнішими в оволодінні музично-виконавською діяльністю?

- основний музичний інструмент;
- концертмейстерський клас;
- ансамблева гра;
- диригування;
- вокал.

4.Чи достатньою мірою Ви оволодіваєте навичками акомпанування солістам, хоровим колективам?

- достатньо;
- недостатньо;
- бракує практичних навичок акомпанування хоровому колективу.

5. Чи відчуваєте Ви задоволення від ансамблевого музикування?

- повне задоволення;
- скоріше задоволення;
- скоріше незадоволення;
- повне незадоволення.

6. Який складник є пріоритетним (домінантним) у Вашій музично-виконавській діяльності:

- техніка;
- емоції;
- інтелект.

7. Рівень вашої виконавської майстерності відповідно до репертуарних вимог вузу:

- вимагає змін - удосконалення;
- корекції (регуляції);
- не вимагає змін.

8. Якими свідомими, цілеспрямованими методами чи системами професійної регуляції користуєтесь Ви у процесі виявлення необхідності змін у виконавській техніці (удосконалення, корекція):

- традиційна методика;
- часткове оновлення традиційної методики з використанням сучасних методик;
- нова нетрадиційна методика;

Додаток Г

АНКЕТА

Оцінка студентами ролі інтеграції музично-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутнього учителя музики.

Уважно прочитайте запитання та відповіді. Обрані відповіді підкресліть або допишіть свої.

1. Яким знанням Ви надаєте перевагу:
- теоретичним;
- практичним;
- в однаковій мірі.

2. Як Ви оцінюєте свою теоретичну підготовку:
- добре;
- задовільно;
- незадовільно.

3. Як Ви оцінюєте свою практичну підготовку:
- добре;
- задовільно;
- незадовільно.

4. Навіщо, на Ваш погляд, вивчаються такі дисципліни: педагогіка, психологія, історія музики, методика музичного виховання, основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра, оркестровий клас, постановка голосу, диригування:
- знання з цих дисциплін є основою для подальшого навчання;
- глибше розуміти наукові основи музичної педагогіки;
- щоб визначити сутність дисципліни, що вивчається;
- щоб скласти екзамен або залік;
- не замислювався над цим питанням.

5. Чи можете Ви розкрити поняття “інтеграція музично-виконавських дисциплін”:

- за суттю;
- загалом;
- ні.

6. Чи використовуєте Ви знання з вивчених раніше дисциплін:

- при підготовці до індивідуальних та практичних занять;
- при виконанні лабораторних робіт;
- у музично-просвітницькій роботі;
- на педагогічній практиці;
- не використовуєте.

7) Вкажіть музично-виконавські дисципліни, які Вам важко даються:

- основний музичний інструмент;
- додатковий музичний інструмент;
- концертмейстерський клас;
- ансамблева гра;
- диригування.

8) Вкажіть причини поганого засвоєння знань із вказаних дисциплін:

- слабко знаєте матеріал базових дисциплін;
- не маєте системних знань із предмету;
- не бачите шляхів застосування набутих знань, умінь та навичок;
- інші причини (вкажіть).

9. Чи обов’язкова, на Ваш погляд, організація інтегративних зв’язків на заняттях (для дисциплін музично-виконавського циклу):

- так;
- ні;
- не знаю.

10. Назвіть три предмети музично-виконавського циклу, що найбільше цікавлять Вас:

- основний музичний інструмент;
- додатковий музичний інструмент;
- концертмейстерський клас;
- ансамблева гра;
- диригування.

Додаток Д

Авторський спецкурс: “Теорія і практика інструментального виконавства”

Навчання гри на музичному інструменті, як і інших дисциплін, є складною цілісною системою, основними структурними компонентами якої є: *цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оцінно-результативний.* Виділення окремих структурних компонентів процесу навчання допомагає визначити шляхи його організації.

Одним із найважливіших компонентів навчального процесу взагалі і методичної системи навчання гри на музичному інструменті зокрема є цілі, які виступають ідеальним мисленнєвим передбаченням кінцевого результату процесу навчання. Прийняття й утримання цілей, поставлених іншою людиною перед суб’єктом, а також самостійну постановку ним цілей називають цілепокладанням. Якісну основу цілепокладання визначають споглядання, уява, мислення. У спогляданні стверджується сенс власного буття і самовизначення особистості, в уяві відбувається становлення задуму, а в мисленні – побудова моделі. Розглянемо спочатку, які цілі стосовно вивчення курсу “Теорія і практика інструментального виконавства” ставляться студентам ззовні та як вони реалізуються у підготовці майбутніх учителів музики.

Мета вивчення курсу “Теорія і практика інструментального виконавства” на музично-педагогічних та мистецьких факультетах має два взаємопов’язані аспекти – загальнонауковий і фаховий. Загальнонаукова мета вивчення курсу “Теорія і практика інструментального виконавства” полягає в тому, щоб висвітлити історію формування, розвитку і трансформації інструментального виконавства. Вивчення інструментальних дисциплін в рамках фахової підготовки має на меті дати майбутнім учителям

виконавсько-методичні знання, необхідні їм для правильного розв'язання методологічних і методичних питань, які виникають у процесі навчання музики в школі.

Мета вивчення курсу "Теорія і практика інструментального виконавства" на музично-педагогічних та мистецьких факультетах визначає відповідні завдання. Розглянемо спочатку ті завдання, які обумовлюються загальнонауковим аспектом мети і передбачають:

- відтворити багатство фактичного змісту історичного розвитку інструментального мистецтва, висвітлити виникнення виконавських методів, понять, ідей, теорій та окремих інструментально-виконавських дисциплін;
- з'ясувати характер і особливості розвитку інструментального виконавства у певні історичні періоди;
- показати внесок, зроблений в інструментальне мистецтво педагогами, виконавцями, мистецтвознавцями минулого, зокрема і вітчизняними;
- продемонструвати студентам багатогранні зв'язки інструментальних дисциплін з практичними потребами і діяльністю людей, з розвитком інших фахових дисциплін;
- висвітлити вплив економічного, соціального та ідеологічного стану суспільства на характер розвитку інструментальної музики і, навпаки, вплив її на розвиток підростаючого покоління;
- ознайомити майбутніх учителів музики із найважливішими знаннями з методології музичного виконавства і сформувати у них сучасний погляд на інструментальне виконавство як на складову загальнолюдської культури;
- сформувати уміння та навички застосовувати музично-виконавські знання до проведення наукових досліджень: виділяти та аналізувати історичні аспекти досліджуваної проблеми, визначати та опрацьовувати відповідний інструктивний та конструктивний репертуар.

Додаток Е

ПРОГРАМА

„Інтеграція музично-виконавських дисциплін” для студентів напряму підготовки „Музичне мистецтво”

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасне українське суспільство потребує нової генерації фахівців, здатних ініціювати ідеї, продукувати оригінальне, актуалізувати власну креативність як в особистому житті, так і в професійній освітній сфері, спроможних забезпечити прогресивний розвиток вітчизняної освіти відповідно до національного досвіду нашого народу та світових досягнень.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні фахівцю, хоча термін його фахової підготовки залишається незмінним.

Одночасно зростає роль людини в новому суспільстві; збільшується цінність індивідуального, творчого, нестандартного підходу до розв’язання окремих питань. Вирішення цієї проблеми вимагає підвищення ефективності організації навчального процесу, спрямованості його на розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, які б забезпечили його високу функціональність в умовах, коли зміна ідей, знань та технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь.

У сучасних літературних джерелах вітчизняні автори висвітлюють проблему вдосконалення фахової підготовки студента через різні освітні аспекти: оновлення або розробку програм з нормативних дисциплін, презентацію напрямів і змісту самостійної роботи студентів, створення програм інноваційного характеру, розробку окремих нових програм і змісту спеціальних курсів тощо.

Так, вирішення проблеми вдосконалення фахової підготовки через упровадження спеціальних (інтегративних) навчальних програм не є суто

інноваційним підходом. Однак на сучасному етапі цей процес ускладнюється різними чинниками й, насамперед, відсутністю інтегрованої навчальної програми, спрямованої на формування музично-виконавської майстерності студентів. Навчальна програма "Інтеграція музично-виконавських дисциплін" на музично-педагогічних та мистецьких факультетах вищих навчальних закладів має бути спрямована на вдосконалення якості фахової підготовки, зокрема такого її елементу, як виконавська майстерність майбутніх учителів музики. Дана програма тісно пов'язана з вивченням таких дисциплін, як "Основний музичний інструмент", "Концертмейстерський клас", "Ансамблева гра".

Основою музично-виконавської майстерності є діяльність студентів, якісним показником якої є навички й уміння роботи над музичним репертуаром. Усім цим цільовим настановам відповідає спеціальна навчальна програма "Інтеграція музично-виконавських дисциплін", яка синтезує у своїй структурі всі види й засоби виконавської майстерності, забезпечуючи таким чином ефективні можливості для розвитку навичок і умінь майбутнього учителя музики.

Навчальною метою цієї програми ми вважаємо: формування в студентів готовності до інтегративної музично-виконавської діяльності й розвиток професійних якостей особистості учителя. Розвиток професійних якостей майбутнього учителя музики здійснюється через моделювання художнього образу музичного твору. Для забезпечення ефективності цього процесу нами виділені такі завдання:

- виробити в студентів навички усвідомленого виконання різноманітних музичних творів; розвинути виконавські, слухові навички, необхідні для роботи у загальноосвітній школі, виховати смак до кращих зразків інструментальної та вокально-хорової музики різних стилів, жанрів, епох;
- активізація пізнавальної діяльності, асоціативного мислення, усвідомлення сутності музичної драматургії за допомогою

різноманітних форм інструментального виконавства й розвиток здібностей до власної виконавської діяльності;

- розвиток творчого потенціалу фахівця в процесі роботи над музичним твором; уміння гармонійно поєднувати навички сольного виконання, акомпанування, спільного виконання музичних творів;
- формування умінь аналізувати художній образ, визначати роль музичного образу, утілення в мовленнєвих імпровізаціях результатів спостереження за музичними явищами.

При доборі навчального матеріалу треба використовувати кращі зразки світової та вітчизняної музики. Великого значення набуває індивідуальний добір репертуару, який враховує рівень музичних здібностей, стан виконавського апарату та специфіку майбутньої діяльності студента.

Загальними завданнями програми є:

- цілеспрямований розвиток музично-виконавських навичок та умінь;
- вивчення історії музично-виконавського мистецтва;
- виховання основ методичного мислення: аналітичного сприйняття, усвідомлення деяких закономірностей музично-образного уявлення;
- формування практичних асоціативно-рухових здібностей та умінь користуватися ними при відтворенні як знайомого, так і нового музичного матеріалу;
- виховання інтересу до музично-виконавської діяльності;
- виховання артистизму на основі елементів сценічної майстерності;
- розвиток творчої активності та самостійності.

Ефективність запровадження програми формування музично-виконавської майстерності зумовлена такими обставинами. По-перше, програма сприяє розвитку творчої активності в процесі роботи над музичним твором; по-друге, програма містить методики вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики та створює такі умови, за яких майбутній фахівець активно прагне до максимальної реалізації своїх професійних здібностей. У програмі основна увага приділяється інтеграції

видів виконавської діяльності як засобу активізації творчого процесу виконання музичного твору. Показниками творчості має бути вдалий підбір способів та прийомів виконання, що сприяє втіленню музичного образу, оригінальність поєднання, комбінування різних форм роботи, артистизм.

Формування музично-виконавської майстерності майбутніх учителів музики здійснюється на заняттях спеціальних дисциплін: "Основний музичний інструмент" (засвоєння загальних закономірностей музичного виконавства, методів, прийомів роботи з творами, оволодіння основними уміннями та навичками виконавської майстерності, різноманітним за жанрами та стилем художнім репертуаром); "Концертмейстерський клас" (формування технічних та художньо-виконавських концертмейстерських умінь та навичок: читати нотний текст з аркуша, транспонувати, редагувати, інтерпретувати, добирати музику на слух, акомпанувати солістам-вокалістам, солістам-інструменталістам, вокальним, інструментальним і танцювальним колективам, хору); "Ансамблева гра" (формування навичок ансамблевого виконання, теоретичної бази знань з питань ансамблевої гри, оволодіння системою пізнавальної та художньо-творчої діяльності у процесі роботи над музичним твором, вироблення навичок спільного виконавства з метою більш активної реалізації музично-творчого потенціалу студентів).

Для контролю музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно скласти індивідуальний план роботи кожного студента, в якому фіксуються кількість занять, концертів, дата і місце їх проведення, репертуар, оцінка викладача.

Музично-виконавську підготовку студентів повинен контролювати викладач тієї дисципліни, де вона здійснюється, погоджуючи свої дії з викладачами дисциплін музично-виконавського циклу. При цьому необхідно не тільки констатувати ті чи ті прогалини, а й вказувати шляхи їх подолання. Увага та зацікавленість викладачів до музично-виконавської підготовки, що реалізується на практиці, підвищує її престиж у студентів і тим самим сприяє формуванню висококваліфікованих учителів музики.

Додаток Ж

Експериментальна програма
музично-педагогічної виконавської практики Оксани Л. (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра).

П е р ш и й к у р с (денна форма навчання)

1. Виконання інструментальної сольної програми

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Й.С.Бах Триголосна інвенція № 4 ре мінор	П. Чайковський. "Марш дерев'яних солдатиків"	1	МКР
В.А Моцарт Соната до мінор	С. Прокофев Марш	1	
К.Черні. Етюд № 2опус 740	Р.Шуман. "Дід Мороз"	2	
Б.Сєваст'янов "Українська фантазія"		5	
В.Барабашов. "Гумореска"		3	
М.Лисенко Елегія		4	

ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
А. Аренський Етюд опус 74 № 2	Л. Ревуцький Пісня	2	екзамен
К. Лешгорн Етюд опус 66 № 21	В.Косенко. Полька	1	
Б. Лятошинський. Прелюдія № 2	Українська народна пісня в опрацюванні Є.Козака "Думи мої" (партитура)	2	
Й.Гайдн Соната-партита		3	

П е р ш и й к у р с

2. Основи акомпанементу

Виконання пісень шкільного репертуару під власний супровід

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.Шамо. Вірші Д.Луценка "Україно, любов моя"	З. Левіна. Вірші Л. Некрасової. "Що нам осінь принесе?"	1	МКР
В.Косенко. Вірші М. Рильського. "Пісня про ялинку"	А. Мігай "Сім нот"	2	
Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Іде, іде дід, дід"	Вірші М. Петренко, опрацювання В. Заремби "Дивлюсь я на небо"	3	
Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Ой, весна"	Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Пчілка"	4	
ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Б. Ліпман "Колискова"	К. Стеценко. Вірші Л. Українки "Стояла я і слухала весну"	5	МКР
П.Майборода. Вірші П.Тичини "Пісня про вчительку"	А.Філіпенко. Вірші А.Фадєєвої "Бабусі"	6	
Українська народна пісня в опрацюванні В. Лисенка "Подоляночка"	Б. Фільц. "Вербові сережки"	7	
Українська народна пісня "Галя по садочку ходила"	В.Верменич. Вірші М.Сингаївського "Вишиванка"	8	

П е р ш и й к у р с

3. Читання з листа музичних творів шкільного репертуару

(Пісні)

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Дітки колом стоять"	Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Ягілочка"	2	МКР
Українська народна пісня в опрацюванні Л.Ревуцького "Ой єсть в лісі калина"	Українська народна пісня в опрацюванні М.Леонтовича "Женчичок-бренчичок"	1	
Я.Степовий. Слова народні "Я маленький хлопчик"	В. Верменич. Вірші М. Сингаївського. "Повертайся, ластівко"	4	
Я.Степовий. Слова народні."Сніжинки"	В. Верменич. Вірші М. Сингаївського. "Вишиванка"	8	

4. Читання з листа музичних творів шкільного репертуару
(Інструментальні п'єси)

ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Д.Кабалевський "Рондо-токката"	Р. Шуман "Веселий селянин"	5	МКР
Е. Гріг Вальс	Л.Моцарт. Менует До мажор	4	
Г. Свірідов "Ласкаве прохання"	П. Чайковський. "Італійська пісенька"	3	

П е р ш и й к у р с

5. Гра в ансамблі

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
В. Моцарт Соната До мажор	І.С.Бах. Двоголосні інвенції:		
А. Аренський. Опус 65:	До мажор	8	
№ 1. Канон у збільшенні	до мінор	7	МКР
№ 2. Канон у секунду	ре мінор	6	
№3. Канон у терцію		5	
№4. Канон у кварту		4	

6. Ескізне проходження музичних творів

ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. Двоголосна інвенція Ре мажор	І.С.Бах. Прелюдія мі мінор	6	
В.Моцарт Соната Ля мажор	Е. Гріг. "Кобольд"	5	
П.Чайковський "Пісня без слів"	Й. Гайдн. Адажіо.	4	МКР
А.Хачатурян. "Наслідування народному"	Д. Шостакович. Полька	3	
М.Колеса." Коломийка"		2	

Другий курс

1. Виконання інструментальної сольної програми

III семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Гами. Вправи. 11 видів акордів	Ф. Шуберт. Експромт Ля бемоль мажор	1	залік
М. Мошковський. Етюд опус 72 № 2	П. Чайковський. "Романс"	5	
Ф.Ліст. Юнацький етюд № 12	С.Рахманінов. "Італійська полька"	4	
М. Клементі Соната тв.12 №2 (І частина)		3	
В.Барвінський. Прелюдія № 3		6	
В. Сапаров. Прелюдія № 4		7	
М. Стіжевська Фантазія на українську народну пісню		8	

IV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. ДТК т.1 Прелюдія і фуга до мінор	Л. Жуль'єва. "Перепілочка"	5	екзамен
Л.Бетховен. Соната тв. 4 №7 (І частина)	Я.Степовий. "Пісня"	7	
М.Лисенко. Експромт	Р. Щедрін " Гумореска"	8	
Ф. Мендельсон. Пісня без слів		3	
А.Кос-Анатольський "Карпатське озерце"		4	

Другий курс

1. Виконання пісень шкільного репертуару під власний акомпанемент. (Транспонування)

III семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
М.Глінка. Вірші В.Забіли "Гуде вітер вельми в полі"	Українська народна пісня в опрацюванні М.Лисенка "Огірочки"	1-2	залік
Д. Сичинський. Рідна мова	О. Білаш. Вірші Л. Українки "Горить моє серце"	3-4	
Українська народна пісня в опрацюванні М. Дремлюги. "Вербовая дощечка"	Українська щедрівка в опрацюванні М.Ревуцького "Прилетіла ластівочка"	5-6	
Українська веснянка "Прийшла весна"		7-8	

2. Підбір акомпанементу до народної пісні на слух

IV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня "І шумить, і гуде"	Українська народна пісня "Бім, бом"	1-2	екза-мен
Українська народна пісня "Дощик"	Українська щедрівка "Я маленький хлопчик"	3-4	
Українська колядка "Добрий вечір, пане-господарю"	Українська народна пісня "Ой, виходьте дівчата"	5-6	
Українська народна пісня "Весно наша, весно"		7	
Українська народна пісня "Щедрівочка щедрувала"		8	

Д р у г и й к у р с

4. Ілюстрування музичних творів з коментарем

III семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Р. Шуман. Цикл "Альбом для юнацтва":	Е. Мак-Доуел "Колібрі"	1	залік
"Сміливий вершник"	Д. Кабалевський." Клоуни"	1	
"Веселий селянин"	В. Косенко. "Купили ведмедика"	2	
"У театрі"	Е. Гріг. "Кобольд"	3	
"Дід Мороз"	С. Майкапар. "Маленька казочка"	4	
"Мисливська пісня"		5	
"Зимовий вечір"		6	

IV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
С.Сен-Санс "Лебідь"	Л. Ревуцький." Колискова"	2	МКР
Е.Гріг. "Танець Ельфів"	Е Гріг. "Джерельце" тв.62 № 4	3	
М.Дюбуа. "Наталі та Дід Мороз"	С.Слонімський. "Дюймовочка"	5	
Р. Щедрін. "Гумореска»"	Ж.Рамо. "Тамбурин"	6	
П.Чайковський. "Підсніжник"		7	
С.Прокоф'єв. Гавот з Класичної симфонії		8	

Д р у г и й к у р с

5. Гра в ансамблі

III семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
А. Аренський. Опус 65:	І.С.Бах. Двоголосні інвенції:		залік
№ 5 Канон в квінту	фа мінор	8	
№ 6 Канон в сексту	сі мінор	7	
№ 7 Канон в септіму	Мі мажор	6	
№ 8 Канон в октаву	Фа мажор	5	

6. Ескізне проходження музичних творів

IV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Й.С.Бах. Фантазія і фуга ля мінор	І.С.Бах. Фугетта сі мінор	2	МКР
Д. Бортнянський. Соната Фа мажор	М.Колеса "Три коломийки"	5	
Л. Бетховен тв. 4 № 7 (II, III частини)		7	
І.Якушенко. "Сінематограф"		6	

Т р е т і й к у р с

1. Виконання інструментальної сольної програми

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. ДТК т.1 Прелюдія і фуга Мі мажор	Ж. Даккен. "Кукушка"	5	залік
А. Аренський. Скерцо тв. 53 № 2	К. Дебюссі. "Арабеска"	6	
С. Борткевич. Етюд тв.16 № 9	Українська народна пісня в опрацюванні М.Леонтовича "Мак" (партирура)		

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
М.Скорик. Прелюдія і фуга До мажор	М. Скорик. "У народному дусі"	5	екзамен
Л. Бетховен. Соната № 14 тв. 27 № 2 (II,III частини)	І.Беркович. "Варіації на тему Паганіні"	6	
М. Калачевський. Ноктюрн	Українська народна пісня в опрацюванні М. Леонтовича "Пряля" (партирура)	7	
Л. Жуль'єва. "Зозуленька"		8	

Т р е т і й к у р с

3. Ілюстрування музичних творів з коментарем

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Е.Гріг. Сюїта "Пер Гюнт":	С. Рахманінов. "Полішинель"	4	залік
"Ранок"	Г.Свиридов. "Романс"	5	
"Танець Анітри"		6	
"У печері гірського короля"		7	
"Смерть Озе"		8	

4. Розробка плана-конспекта та проведення музичної бесіди

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Тема: «Природа в музиці»	Тема: опера М.В. Лисенко «Коза-дереза»:	4-8	конкурс
П.Чайковський. Цикл п'єс "Пори року" "Осіння пісня"	Пісня Кози з першої дії	8	
П.Чайковський. Цикл п'єс "Пори року" "Пролісок"	Пісня Лисички з другої дії	4	
П.Чайковський. Цикл п'єс "Пори року" Жнива"	Хор "Ходім, братці, воювати"	6	
Е.Гріг. "Навесні"		7	
О. Гречанінов. "Осіння пісенька"		5	

Т р е т і й к у р с

Концертмейстерський клас.

5. Акомпанування солісту інструменталісту

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
А. Рубінштейн. Мелодія (для скрипки і фортепіано)	П.Покровський. "Етюд" (Для флейти і фортепіано)	1-3	залік
Г. Гендель Соната сі мінор Для скрипки і фортепіано)	Г.Джоплін. "Регтайм" (Для гітари і фортепіано)	4-5	
Р.Гліер. Вальс із балета "Мідний вершник" (Для скрипки і фортепіано)		6-8	

6. Акомпанування солісту вокалісту

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня в опрацюванні М.Лисенка "Ой, не шуми луже"	І. Поклад. Вірші Ткача. "Не питай мене"	6	кон-церт-ний виступ
Вірші Т.Шевченка, опр. В. Косенко "Реве та стогне Дніпр широкий"	І.Карабиць. Вірші Н.Абрамової. "Пісенька кошеняти"	7	
О. Білаш. Вірші А. Фета "Осіння троянда"		8	

Т р е т і й к у р с

6. Гра в ансамблі фортепіанних творів в чотири руки

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
С.Рахманінов. "Італійська полька"	А.Бем. "Гавот"	4	залік
Й. Брамс. Угорський танок № 6 Ре бемоль мажор	Р. Шуман. Екосез з циклу "Дитячий бал"	5	
Дж.Гершвін. "Колискова" із опери «Поргі і Бесс"		8	
С. Гаврилов "Тарантела"		6	

7. Гра транскрипцій симфонічної музики

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
М. Лисенко. Увертюра до опери "Тарас Бульба"	Л.Бетховен. Увертюра "Егмонт" (для двух фортепіано)	3	конкурс
В. Моцарт. Фінал Симфоніїї № 40	П.Чайковський. "Вальс квітів" з балету "Спляча красуня"	2	
Г.Свиридов. Романс із музичних ілюстрацій до повісті О.Пушкіна "Заметіль"		5	

Четвертий курс

1. Виконання інструментальної сольної програми

VII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С. Бах. ДТК т.2 Прелюдія і фуга ре мінор	М. Раков. "Легенда"	7	залік
Е. Мак-Доуел. Концерт № 2 (II частина)	Ф. Ліст. Ноктюрн № 3	8	
Ф. Шопен Етюд тв.10 № 12	К. Стеценко. Хорова поема "Сон" (партитура)	6	

VIII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І. С. Бах. Французька сюїта № 3 сі мінор	Ф. Шопен. Мазурка	7	екзамен
М. Вілінський. Балада тв. 4 у формі варіацій на українську народну пісню	Б. Лятошинський. Прелюдія тв. 44 № 1	4	
П.Чайковський. "Думка"	Л. Ревуцький. Етюд	5	
С. Рахманінов. Прелюдія тв.23 № 5	М. Леонтович. Льодолом (партитура)	3	
Б.Фільц. "Спомин" із циклу для фортепіано "Присвяти"		2	

Ч е т в е р т и й к у р с

2. Ілюстрування інструментальних творів з коментарем

VII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Е. Гріг. " Похід гномів" тв. 54 № 3	Ю.Щуровський. "Похід роботів"	8	залік
Д.Шостакович. Три фантастичних танця тв. 1	М.Леонтович. Опера "На русалчин Великдень" (Транскрипції для фортепіано)	2	

3. Розробка плана - конспекта та проведення лекції – концерту

VIII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Тема: «Про веселе і сумне говорить музика»	Тема: "Картинна галерея фортепіанної музики для дітей В.С.Косенка"	1-4	педагогічна практика
О.Гречанінов. "Скарга"	"Ранком у садочку" "Петрушка"	1	
М.Мусоргський. "Сльоза"	"За метеликом" "Мелодія"	2	
Р. Щедрін. "Гумореска"	"Колискова" "На узліссі"	3	
Р. Шуман " Веселий селянин"	"Полька" "Вальс"	4	

Ч е т в е р т и й к у р с

Концертмейстерський клас.

4. Акомпанування солісту інструменталісту

VII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Г.Форе. "Пробудження" (для скрипки і фортепіано)	А.Кос-Анатольський. "Ой ти дівчино, з горіха зерня" (для сопілки і фортепіано)	7	залік
Ц.Франк. Соната Ля мажор (для скрипки і фортепіано)	М.Лисенко. Пісня Петра з опери "Наталка Полтавка" (для домри і фортепіано)	8	
К.Сен-Санс. Лебідь (для кларнету і фортепіано)			

5. Акомпанування солісту вокалісту

VIII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І. Поклад. Вірші М. Ткача. "Моя Україна"	Гармонізація Л.Ревуцького. Вірші Т.Шевченка."Заповіт"	2	педагогічна практика
О. Злотник. Вірші С. Литвина. "Білі лілеї"	Українська народна пісня в опрацюванні О. Чиш "Спать мені не хочеться"	3	
М.Лисенко Вірші Т.Шевченка "Тихесенький вечір"		4	
О. Білаш. Вірші П. Тичини. "Ви знаєте як липа шелестить?"		5	

П ’ я т и й к у р с

Концертмейстерський клас.

1. Акомпанування хору

IX семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня “Тече вода з-під явора”. Опрацювання для хору Я.Полянського	Українська народна пісня “По барвінок” Обробка для хора Ф.Колеси	7	педагогічна практика
О.Аляб’єв.Вірші О.Пушкіна. “Зимова дорога”	Опрацювання Є.Козака. Вірші Т.Шевченка. “Як би мені черевики”	8	
Українська народна пісня “Полинула чечіточка”. Обробка для хора Є.Юцевича		6	

2. Акомпанування солістам – вокалісту та інструменталісту

X семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов’язкової програми	додаткової програми		
М.Скорик. Мелодія (для ансамбля скрипалів)	Українська коломийка в опрацюванні М.Колеси. “Як мені ся сподобала”	8	екзамен
Г.Гендель. Соната №6	Дваріонас. Елегія (для скрипки і фортепіано)	7	
Д.Січинський. І.Франко. “Як почуєш вночі”	Ф.Шуберт. Серенада (для сопілки і фортепіано)	6	
К.Стеценко.В.Самійленко. “Вечірня пісня”		5	

П ’ я т и й к у р с

3. Виконання сольної інструментальної програми

IX семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов’язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. Органна прелюдія і фуга до мінор	Ф.Шопен. Вальс сі мінор	8	педаго-гічна практика
Й. Гайдн. Соната Мі бемоль мажор	М. Вілінський. Прелюд	6	
Ф. Шопен. Баллада соль мінор		4	
М. Лисенко. Ескіз		3	

4. Виконання музичних творів шкільної програми

X семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Л. Бетховен. Соната тв.27 № 2	М. Лисенко. “Сумний спів”	8	екзамен
І.С. Бах. Триголосна інвенція сі мінор	Е. Гріг. “Аркуш з альбому”	7	
Я. Степовий. Прелюд памяті Т.Г.Шевченко	С.Рахманінов. “Гумореска”	6	
П. Чайковський “Білі ночи’ з циклу”Пори року”	Ф. Шуберт. Соната тв.120 (І частина)	5	
К. Дебюссі. “Дівчина з косами кольору льна”		4	

П ’ я т и й к у р с

5. Розробка плана-конспекта та проведення літературно-музичної композиції

IX семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Тема:”Казка прийшла до малят”	Тема: дитяча опера М.В.Лисенка “ Зима і Весна”	1-5	педаго-гічна практика
С. Прокофєв. “Казки старої бабусі” тв. 31	Пісня Весни з опери “Зима і Весна”	1	
С. Майкапар. “Маленька казочка”	Пісня Метелиці з опери “Зима і Весна”	2	
Е.Гріг. “Кобольд”, “Танець ельфів”		3	
С.Слонімський. “Дюймовочка”		4	
С.Слонімський. “Марш Бармалея”		5	

6. Розробка плана-конспекта розповіді про симфонічну музику

(Транскрипції для фортепіано)

X семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Л.Бетховен. Симфонія № 5	Б.Лятошинський. “Український квінтет” (перша частина)	8	концертни й виступ
П. Чайковський. Симфонія № 6		8	

ДОДАТОК К

Експериментальна програма

музично-педагогічної виконавської практики Світлани А. (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра).

П е р ш и й к у р с (денна форма навчання)

1. Виконання інструментальної сольної програми

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Л. Бетховен. Соната тв.2 № 1 (І частина)	Д. Шостакович. "Вальс-жарт"	2	академічний концерт
К.Черні. Етюд № 4 опус 740	А. Хачатурян. "Наслідування народному"	3	
М.Мошковський. Етюд № 12 опус 72	Л.Бетховен. Багатель № 1 з циклу "Чотири багателі"	4	
К. Дебюссі. "Місячне сяйво"	Українська народна пісня в опрацюванні Ф. Колесси "По барвінок" (партитура)	5	
М. Лисенко. Вальс тв. 35		6	
ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. ДТК Прелюдія і фуга Сі бемоль мажор	Шуман "Сміливий вершник"	1	екзамен
Й.Гайдн. Соната Ля мажор	Е.Гріг. "Норвезький танець"	1	
Д. Жданов. "Прелюд"	П.Чайковський. "Хвороба ляльки"	3	
П.Козицький "Новелета"	Українська народна пісня в опрацюванні К. Стеценко "Чуєш, брате мій" (партитура)	4	

П е р ш и й к у р с

2. Основи акомпанементу

Виконання пісень шкільного репертуару під власний супровід

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня в опрацюванні М.Лисенка "Подоляночка'	Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Зайчик"	1	академічний концерт
Музика Л. Левітової. Вірші А.Малишка "Пшениченька"	Українська народна пісня в опрацюванні М.Вериківського "Думи мої"	2	
Музика В.Уманця. Вірші А.Костецького "Сонячний зайчик"	Українська народні пісня в опрацюванні Я.Степового "Качка йде"	3	
Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Вишеньки – черешеньки"		4	
ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська щедрівка в опрацюванні М.Леонтовича "Прилетіла ластівочка"	Українська народна пісня в опрацюванні В.Верховинця "Диби – диби"	5	екзамен
Українська народна пісня в опрацюванні М.Лисенка "Там де Ятрань круто в'ється"	Українська народна пісня в опрацюванні М.Леонтовича "Грицю, Грицю, до роботи"	6	
Українська народна пісня в опрацюванні А.Коломийця 'Ой вийду я за ворітоньки"		7	
Українська народна пісня в опрацюванні М.Леонтовича "Козака несуть"		8	

П е р ш и й к у р с

3. Читання з листа музичних творів шкільного репертуару (Пісні)

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня в опрацюванні Ф.Колеси "Зайчик"	Я.Степовий. Слова народні "Сніжинки"	1	конт-рольне прослух ову-вання
Українська народна пісня в опрацюванні Л.Ревуцького "Галя по садочку ходила"	Українська народна пісня в опрацюванні М.Леонтовича"Гра в зайчика"	2	
Я.Степовий. Вірші Л.Українки "Вишеньки-черешеньки"	Українська народна пісня в опрацюванні Я. Степового "Сорока – ворона"	3	
Українська народна пісня в опрацюванні К.Стеценка "Ой на горі жито"		5	

4. Інструментальні п'єси

ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Г. Свірідов. "Ласкаве проханн"	І.С.Бах. "Полонез"	2	контро-льне прослухов ування
Л.Бетховен. "Багатель"	О. Гречанінов. "Вальс"	1	
Р. Шуман. "Марш"	Д. Кабалевський. "Їжачок"	3	

П е р ш и й к у р с

5. Гра в ансамблі

І семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
А. Аренський. Опус 65:	І.С.Бах. Двоголосні інвенції:		контрольне прослуховування
№ 1. Канон у збільшенні	До мажор	8	
№ 2. Канон у секунду	до мінор	7	
№3. Канон у терцію	ре мінор	6	
№4. Канон у кварту	Фа мажор	5	

6. Ескізне проходження музичних творів

ІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. Триголосна інвенція Мі мажор	І.С.Бах. Маленька прелюдія Фа мажор	6	екзамен
Л.Бетховен. Соната тв.2 № 1 (II-III-IV ч..)	Л. Ревуцький. "Пісня"	5	
К. Дедюссі. "Арабеска"	А. Аренський. Капрічіо тв. 43 № 5	4	
Й. Гайдн. Арія з варіаціями		3	
О. Вінокур. "Весняний гомін"		2	

Другий курс

1.Виконання інструментальної сольної програми

III семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Гами. Вправи. 11 видів акордів	Українська народна пісня в опрацюванні для хору Є.Юцевича "Полинула чечіточка" (партитура)		залік
М. Мошковський. Етюд тв. 72 № 9	А. Рубінштейн. "Мелодія"	5	
А. Гензельт. Етюд тв. 2	П.Чайковський. "Жнива" із циклу "Пори року"	2	
М. Сільванський. "Ярмарок"	В. Моцарт. Фантазія Ре мажор	4	
І. Альбеніс. Танго тв. 165		3	
IV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. ДТК т.2 Прелюдія і фуга фа мінор	Б. Сметана. Пісня	5	екзамен
М. Клементі. Соната тв. 26 № 2 (I ч)	В.Барабашов. "Марш"	8	
А. Кос-Анатольський "Гомін верховин"	Ф. Шопен. Прелюдії № 20	7	
М. Лисенко. "Серенада" тв. 37 №5	Українська народна пісня в опрацюванні для хору Е.Козака "Пішла дівчина" (партитура)	4	
М. Калачевський. Вальс-капріс		3	

Другий курс

2. Виконання пісень шкільного репертуару під власний акомпанемент.(Транспонування)

III семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
І. Кириліна. Слова П.Воронька "В лісі є зелена хата"	Українська народна пісня в опрацюванні Я.Степового "Ходила дівчина бережком"	1-2	залік
А.Мігай. Слова Н.Кулик "Зелений світ"	М.Лисенко. Пісня Лисички з опери "Коза-дереза"	3-4	
Українська народна пісня в опрацюванні М.Вериківського "Котику сіренький"	Я. Степовий. Слова народні "Колядин-дин"	5-6	
Л.Левітова. Слова Л.Силенко "Гроза"		7-8	

1. Підбір акомпанементу до народної пісні на слух

IV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня "По дорозі жук, жук"	Українська народна пісня "Прилетіла перепілонька"	1-2	МКР
Українська веснянка "Мак"	Українська народна пісня "Ішов козак потайком"	3-4	
Українська народна пісня "Ой не ходи Грицю"	Українська народна пісня "Туман яром"	5-6	
Українська народна пісня "Їхав козак містом"		7	
Українська народна пісня "Ой на горі та женці жнуть"		8	

Д р у г и й к у р с

4. Ілюстрування музичних творів з коментарем

ІІІ семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
П.Чайковський. "Солодка мрія"	Л. Бетховен. "Бабак"	5	залік
А. Роулі. "В країні гномів"	В. Барвінський. Аркуш з альбому	1	
Ю. Бірюков. "Мелодія лісу"	С. Людкевич. "Гумореска"	1	
Р. Шуман. "Маленький романс"		2	
Ф. Мендельсон. Пісня гондол'єра		3	
А. Вівальді .Сіціліана		4	
		5	

ІV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Р.Шуман. Марш	П. Чайковський. "Баба Яга"	2	контрольне прослухову-вання
Е.Гріг. "Весільний день у Трольхауген"і	Д. Кабалевський. Весела подорож	3	
М. Сільванський. "Ярмарок"	І.Беркович. Українська мелодія	6	
К.Дебюсі. "Дівчина з волоссям кольору льону"	В.Косенко. Марш	5	
		7	
		8	

Д р у г и й к у р с

5. Гра в ансамблі

III семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
А. Аренський. Опус 65:	І.С.Бах. Двоголосні інвенції:	8	залік
№ 5 Канон в квінту	Ля мажор	7	
№ 6 Канон в сексту	сі бемоль мажор	6	
№ 7 Канон в септіму	ля мінор	5	
№ 8 Канон в октаву	сі мінор		

6. Ескізне виконання музичних творів

IV семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах.Триголосна інвенція до мінор	І.С.Бах.Триголосна інвенція Фа мажор	1	академічний концерт
Ф.Шопен Вальс мі мінор, до дієз мінор	Ф.Куперен. "Вітряні мельниці"	5	
М.Клементі Соната тв. 26 № 2 (II,III частини)	К.Данькевич. Поема	8	

Т р е т і й к у р с

1. Виконання інструментальної сольної програми

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Б.Фільц. "Лемківські варіації"	Гаврилін. "Дитячий альбом"	3	залік
Р. Шуман. Цикл пєс "Метелики"	Р. Шуман. "Альбом для юнацтва"	6	

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. Французька сюїта до мінор	С.Лядов. Прелюдія сі мінор	5	екзамен
М.Глінка. Варіації на тему романса Аляб'єва "Соловей"	Ф.Мендельсон. Пісня без слів		
С. Рахманінов. Прелюдія тв. 32 № 10	С.Геллер. "Екосез"	7	
Л. Жуль'єва. "Вийшли в поле косарі"			

Т р е т і й к у р с

2. Ілюстрування музичних творів з коментарем

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов'язкової програми	додаткової програми		
П.Чайковський. Цикл п'єс «Пори року»:	Я.Верещагін. «Повітряні кульки»	3	залік
«Білі ночі»,		7	
«Баркарола»	М.Скорик. «Блюз»	6	
«Полювання»		7	
В.Довженко. «Три веснянки»		4	

3. Розробка плана-конспекта та проведення музичної бесіди

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Тема: Дитяча опера К.Стеценка "Лисичка, Котик і Півник":	Тема: В.Барвинський. "Наше сонечко грає на фортепіано" Дитячі п'єси для фортепіано	4-8	
Тема Лисички "Півнику – братику.."	Сонечко Горобчик	5	
Тема Котика "Ти мій брате…"	Зайчик Зозуленька	4	кон-курс
Тема Півника "Котику – братику…"	Жучок і жучиха Комарик	6	
Дует Котика і Півника	Телятко Мишка і ведмідь	7	
Друга пісня Котика "Що у згоді…"	Півники молотять Сорока-ворона	8	

Т р е т і й к у р с

Концертмейстерський клас.

4. Акомпанування солісту інструменталісту

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Б.Лятошинський. Мелодія (для скрипки і фортепіано)	О.Бец. Подільськи викрутаси (для сопілки іфортепіано)	6-8	залік
Л.Бетховен. Менует (Для домри і фортепіано)	Ф.Фіокко. Алегро (для домри і фортепіано)	4-5	
М.Магіденко. Пісенька (Для домри і фортепіано)		1-3	

5. Акомпанування солісту вокалісту

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Н.Андрієвська. Слова Л.Реви "Якби я вміла вишивать"	Українська народна пісня в опрацюванні К.Стеценко "Ой чого ти, дубе"	4	концертний виступ
М.Лисенко. І.Франко. "Безмежнеє поле"	О.Білаш. Д.Павличко. "Два кольори"	6	
Слова і музика А.Кос-Анатольського. "Ой коли б я сокіл"		7	
Ж.Массне. Л.Галле "Елегія"		8	

Т р е т і й к у р с

6. Гра в ансамблі фортепіанних творів в чотири руки

V семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
О.Бородин. Полька	Ю.Пронін. "Цирк"		залік
Й. Брамс. Угорський танець №2	Й.С.Бах. Скерцо	3	
Ф.Шуберт. Вальс тв. 39	Й.Штраус. "Весняні води"	4	
П.Чайковський. "Заграй моя волинка"	О.Сасько. "Граємо джаз"	5	
Ф.Ліст. Угорська рапсодія №2		8	

7. Гра транскрипцій симфонічної музики

VI семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
А.Хачатурян. Сюїта із балету "Чіполіно". Транскрипція для фортепіано в чотири руки	Г.Гендель. Музика на воді "Пасакалья" Транскрипція для двох фортепіано М.Готліба	7	конкурс
І.С.Бах. Арія (Страсті по Матфєю). Транскрипція для двох фортепіано М.Готліба		6	
В. Моцарт. Маленька нічна серенада		3	

Четвертий курс

1. Виконання інструментальної сольної програми

VII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С. Бах. ДТК т. 2 Прелюдія і фуга до мінор	С.Гулак-Артемовський. Фрагменти з опери "Запорожець за Дунаєм" (Транскрипція для фортепіано)	7	МКР
А.Аренський Концерт для фортепіано з оркестром фа мінор (І частина)			
В.А.Моцарт Фантазія до мінор		8	
І.Шамо. "Веснянка"		6	

VIII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітност і
обов'язкової програми	додаткової програми		
І.С.Бах. ДТК т. 2 Прелюдія і фуга ля мінор	М.Степаненко "Ескізи"	4	екзамен
А.Аренський Концерт для фортепіано з оркестром фа мінор (І частина)	Ю.Щуровський. "Поема"	5	
П.Чайковський. Скерцо ля мінор	М.Глінка. "Вальс – фантазія"	6	
К.Дебюсі. "Лебідь"		7	

Четвертий курс

2. Ілюстрування інструментальних творів з коментарем

VII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
М.Скорульський. "Дитячий альбом":	Е.Гріг.	8	МКР
Давня пісня	Кобольд		
Веснянка	Пісня Сольвейг		
Пряля	У печері гірського короля		
Іде дощ	Ранок		
Танок	Джерельце	5	

3. Розробка плана - конспекта та проведення лекції – концерту

VIII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
Тема: "Природа в музиці"	Тема: "Музичний гумор"	5-8	педагогічна практика
Е. Гріг. "Навесні"	Л.Грабовський. «Жартівливий вальс – шарманка»	8	
А. Вівальді. Пори року "Гроза"	Е.Гріг. "Гумореска"	7	
П. Чайковський. "Осіння пісня"	Д.Шостакович."Вальс-жарт"	6	
М.Сільванський. "Заметіль"	М.Скорик. Цикл "З дитячого альбому" "Жартівлива п'єса"	5	

Ч е т в е р т и й к у р с

Концертмейстерський клас.

4. Акомпанування інструментальному ансамблю

VII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов'язкової програми	додаткової програми		
А.Хачатурян. Танець з шаблями з балету "Гаяне" (для ансамблю скрипалів)	І.С.Бах. Скерцо з сюїти сі мінор (для ансамблю скрипалів	5	залік
С.Гулак-Артемовський. Увертюра до опери "Запорожець за Дунаєм"	Й.Брамс Угорський танець № 5 (для ансамблю скрипалів)	7	

5. Акомпанування шкільному хору

VIII семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітно-сті
обов'язкової програми	додаткової програми		
Українська народна пісня в обробці Г.Вірьовки "Ой у лісі зеленому"	Українська народна пісня в опрацюванні Ф.Колеси "Ей, гояна!"	4	педагогічна практика
Українська народна пісня в опрацюванні А.Кос-Анатольського "Чотири воли пасу я"	Українська народна пісня в опрацюванні С.Котенка. "Ой дівчино, шумить гай"	5	
Б.Фільц. І.Франко. "Надішла весна прекрасна"	Я.Степовий. Вірші Т.Шевченка. "Подивлюся – аж світає"	7	
Опрацювання В.Уманця. Вірші Т.Шевченка. "По діброві вітер віє"		8	

П ’ я т и й к у р с

Концертмейстерський клас

1. Акомпанування хору

IX семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Д.Гершвін. Хор “Как тут усидеть” з опери “Поргі і Бесс”	А.Філіпенко. Вірші Т.Шевченка. «Зацвіла в долині»	7	педагогічна практика
А.Вівальді. Глорія	Українська народна пісня в опрацюванні М.Колеси «Долина, долина»	6	
Українська народна пісня. Гармонізація М.Леоновича «Ой, перепеличка»		8	

2. Акомпанування солістам – вокалісту та інструменталісту

X семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звітно-сті
обов’язкової програми	додаткової програми		
М.Лисенко. Речитатив і арія Остапа з опери “Тарас Бульба”	Ю.Шишков.”Хороводна і Жартівлива” (Для домри і фортепіано)	5	залік
М.Лисенко. Пісня Наталки “Ой я дівчина Полтавка” з третьої дії опери “Наталка Полтавка”	А.Вахнянин. Арія Одарки з третьої дії опери “Купало”	4	
С.Прокофєв. “Монтеккі і Капулетті” (для ансамбля скрипалів)	З.Фібіх. Поема (для скрипки і фортепіано)	6	
К.Глюк. Мелодія із опери “Орфей” (для домри і фортепіано)		8	

П ’ я т и й к у р с

3. Виконання сольної програми

IX семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Е.Гріг Концерт для фортепіано з оркестром ля мінор	А.Штогаренко. “Поема”	8	Державний екзамен
І.С.Бах. Токата мі мінор	Є.Магіденко. “Вальс – жарт”	7	
І.Шамо. “Весняна сюїта”		6	
Ф.Шопен. Фантазія-експромт		5	

4. Виконання музичних творів шкільної програми

X семестр			
Зміст		Для якого класу рекомендовано	Вид звітності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Й.С.Бах ДТК т.1 Прелюдія і фуга до мінор	Ж.Колодуб. “Снігова королева” з циклу “Снігова королева”	8	МКР
Й.Гайдн. Соната ля мажор	А.Калінніков. Прелюдія	7	
Ф.Шуберт. Експромт тв. 90 №2		4	
М.Лисенко. “Туш-експромт”		5	

П ’ я т и й к у р с

5. Розробка плана-конспекта і проведення літературно-музичної композиції

IX семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Тема: Дитяча опера М.Коваля “Вовк і семеро козенят”	Тема: В світі тварин	1-7	педаго-гічна практика
Хор “Цілий день співаєм граєм”	М. Дюбуа. “Кісонька”	1	
Тема Мами – кози Тема Топтушки й Бодайки Тема Всезнайки	Ч.Остен. “Вальс кукушки”	2 3 4	
Тема Малюка	М.Глінка. “Жайворонок”	5	
“Військовий марш” з другої дії опери Сцена фіналу	К. Сен-санс. “Лебідь”, “Слон”,” Кенгуру”	6 7	

5. Розробка плана-конспекта розповіді про симфонічну музику (Транскрипції для фортепіано)

X семестр			
Зміст		Для якого класу рекомен-довано	Вид звіт-ності
обов’язкової програми	додаткової програми		
Л.Бетховен. Симфонія №9 Ода “До радості”	Д.Шостакович. Симфонія № 7(фрагменти)	8	концерт-ний виступ
М.Лисенко. Увертюра до опери “Тарас Бульба”	М.Равель. Болеро	8	

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.

2. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта / Абдуллин Э. Б., Ванилихина О. В., Морозова Н.В. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

3. Абдуллина О.А., Пискунов А.И. Структура и содержание системы общепедагогических знаний учителя и методика их формирования у студентов педагогических институтов // Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: Межвузовский сборник научных трудов / ред. А.И.Пискунова. - М.: МГПИ им. В. Ленина, 1984. - С.3-18.

4. Абхінський Б.В. Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Абхінський -М.-Л., 1965.-151 с.

5. Адищев В. И. Музыка в педагогических учебных заведениях дореволюционной России / В. И. Адищев // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете: [сб. науч. трудов]. – М. : МГПИ, 1985. – С. 3–9.

6. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. Акимова, В. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 80 с.

7. Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе: [межвузовский сб. науч. трудов / ред. В. И. Онегин]. – Л. : Музыка, 1988. – 84 с.

8. Актуальные проблемы музыкального образования: [сб. статей / сост. И. К. Котляревский]. – К. : Музична Україна, 1986. – 128 с.

9. Александров Н. Комплексный поход к воспитанию в педагогических учебных заведениях / Н. Александров // Народное образование. – 1977. – № 12. – С. 33–38.

10. Алексеев А. Д. Творчество музыканта-исполнителя / Александр Дмитриевич Алексеев. – М. : Музыка, 1991. – 102, [2] с.

11. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособ. [для муз. вузов и училищ] / Александр Дмитриевич Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.

12. Алексюк А. Удосконалення змісту, форм та методів навчання / Анатолій Алексюк // Проблеми вищої школи: наук.-метод. зб. – Вип. 79. – К. : Вища школа, 1994. – 97 с.

13. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / Анатолій Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 320 с.

14. Алікберова О. М. Особливості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя / О. М. Алікберова // Початкова школа. – 1986. – № 7. – С. 60–65.

15. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: книга для вчителя / [В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін.] – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

16. Аністратенко Ж. Музична освіта на Україні в 20-х роках / Ж. Аністратенко // Музика. – 1971. – № 3. – С. 13–14.

17. Апраксина О. А. Основные направления исследований в области музыкального воспитания и подготовки соответствующих кадров учителей-музыкантов / Ольга Александровна Апраксина. – М. : Музыка. – 1981. – С. 3–10.

18. Апраксина О. А. Современные требования к учителю музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов / О. А. Апраксина // Музыка в школе. – 1983. – № 1 – С. 30–36.

19. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение"] / Ольга Александровна Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

20. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 367 с.

21. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

22. Арчажникова Л. Г. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования / Л. Г. Арчажникова, Л. А. Рапацкая // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 65–71.

23. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе: [сб. ст.] – Ярославль, 1985. – С. 3–20.

24. Арчажникова Л. Г. Формирование готовности учителя музыки к осуществлению профессиональной деятельности в школе // Взаимодействие педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании: [сб. науч. трудов] – К. : КГПИ, 1984. – С. 10–17.

25. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асафьев. [2-е изд., доп.]. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.

26. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – М. : Музыка, 1971. – 375 с.

27. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности \ В.Г. Асеев. – М.: МГПИ, 1976. – 234с.

28. Асимов М. Современные тенденции интеграции науки / М. Асимов, А. Турсунов // Вопросы философии, 1981. – № 3. – С. 57–69.

29. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: (в вопросах и ответах) / Ю. Бабанский, М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1984. – 287 с.

30. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Лев Аронович Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 287 с.

31. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: [учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов] / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 416 с.

32. Беляева А. Интеграционно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. Беляева. – СПб., 1997. – 270 с.

33. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалиста // Весник высшей школы. – 1988. –№1. С. 10-14.

34. Беспалько В. П. Программированное обучение: Дидактические основы / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.

35. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. – 192с.

36. Бесядынский С. Ф. Воспитание личности музыканта-пианиста в процессе формирования его исполнительских навыков // Вопросы теории, истории и методики фортепианного искусства / С. Ф. Бесядынский, В. В. Левинзон. – Кишинёв, Штиинца, 1991. – С. 75–81.

37. Білевич С. В. Інтеграція нарисної геометрії та креслення в процесі графічної підготовки майбутніх вчителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика креслення» / О.В. Бирюк. – Київ, 2007. – 24 с.

38. Бирюк О.В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 –

«Теорія та методика навчання: германські мови» / О.В. Бирюк. – Київ, 2006. – 25 с.

39. Болгарский А. Г. Задачи профессиональной подготовки будущего учителя музыки в условиях реформы школы // Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: сб. науч. трудов / ред. кол.: А. Г. Болгарский (отв. ред) и др. – К. : КГПИ, 1988. – С. 3–7.

40. Борисова Н. М. Содержание урока по концертмейстерскому классу на МПФ пединститута / Н. М. Борисова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки. – М. : Просвещение, 1982. – С. 130–140.

41. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – 351 с.

42. Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта. – М.: Академия, 1994. – 237 с.

43. Брыкина Г. Особенности работы пианиста-концертмейстера с виолончельным репертуаром / Г. Брыкина // Фортепиано. – 1999. – № 2. – С. 14–15.

44. Брюсова Н. Вопросы профессионального музыкального образования / [под ред. Л. Оболенского]. / Н. Брюсова – Л.: Теакинопечать, Главискусство, 1929. – 23 с.

45. Брянская Ф. Навык игры с листа, его структура и принципы развития / Ф. Брянская // Вопросы фортепианной педагогики [вып. 4]. – М. : Музыка, 1976. – С. 46–62.

46. Букач М. М. Спеціальні практики на музично-педагогічному факультеті: [навч. посіб. для І – ІІІ курсів] / Микола Миколайович Букач. – Одеса : Логос,1993. – 114 с.

47. Булейко О.І. Інтеграція професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Булейко О.І. – В., 2009. – 20 с.

48. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев : Наук. думка, 1989. – 200 с.

49. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: [навч.-метод. посіб.] / Г. П. Васянович. – Львів : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.

50. Васіна Л. С. Інформаційні технології у навчанні математики майбутніх радіотехніків / Л. С Васіна // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. — К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. — Вип. 39. — С. 172—178.

51. Вачевський М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / М.В. Вачевський. – Київ, 2008. – 39 с.

52. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под общ. ред. Г. Шевченко и Б. Юсова. – Луганск : Изд. ВНУ. – 1990. – 160 с.

53. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.

54. Вишнякова Н. Ф. Взаимосвязь теории и практики в развитии педагогического творчества будущего учителя // Взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущего учителя в вузе: [сб. науч. статей]. – Минск : МГПИ, 1991. – С. 17–26.

55. Воеводина Л. П. Формирование целостного восприятия у студентов педагогических институтов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. П. Воеводина. – НИИ педагогики УССР. – К., 1987. – 22 с.

56. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Т. П. Воробкевич. – Львів : ЛДМА, 2001. – 144 с.

57. Воротной М. В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в вузе / М. В. Воротной // Проблемы

музыкального воспитания и педагогики: [сб. науч. трудов / науч. ред. Н. К. Терентьева]. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. 2. – С. 66–70.

58. Воскресенская Т. Заметки о чтении с листа в классе аккомпанемента / Т. Воскресенская // О мастерстве ансамблиста: [сб. науч. трудов]. – Л. : Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 31–48.

59. Выготский Л. С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции / Лев Семёнович Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 416 с.

60. Вьюнова Н.И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: дис.д-ра пед. наук. - М., 1999. - 539с.

61. Генецинский В. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л-д: Издательство Ленинградского университета, 1989. – 144 с.

62. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением / Лев Соломонович Гинзбург. – М. : Музыка, 1981. – 143 с.

63. Головина О. Л. Влияние воображения на творческую активность учителя музыки / О. Л. Головина // Искусство и образование. – 1999. – № 3. – С. 47–52.

64. Гольденвейзер А. Задачи инструкторско-педагогического факультета консерватории / А. Гольденвейзер // Музыкальное образование. – 1926. – № 1–2. – С. 49–51.

65. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання: за і проти // Освіта. – 1994. – 16 лют. – С. 5.

66. Гончаренко С. Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти / Семен Гончаренко // Інтеграція елементів змісту освіти. – Полтава, 1994. – С. 18–25.

67. Гончаренко С. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. Гончаренко, І. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 26–34.

68. Гончаренко О. Культурологія і проблеми інтегрованого навчання учнів / О. Гончаренко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 66–70.

69. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти ” / О.Б. Горбенко. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

70. Горошко Н. Н. Современная подготовка пианиста-концертмейстера: от узкой направленности к разностороннему воспитанию исполнительского мастерства // Музыкальное образование на пороге XXI века в контексте эволюции отечественного музыкального искусства: материалы Российской научно-практической конференции, (Оренбург, 17-18 декабря 1998 г.) / ред. колл.: М. С. Каргопольцев, Г. П. Коломиец и др., Оренбург. гос. пед ун-т. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1998. – С. 98–100.

71. Горюнова Л. Размышления о проблемах музыкально-педагогического факультета / Л. Горюнова // Музыка в школе – 1984. – № 1. – С. 17–21.

72. Гринченко Г.Ф. Проблемы профессионального мастерства учителя в истории современной педагогики /Г.Ф. Гринченко. – К.: Высшая школа, 1977. – 175с.

73. Григорьев В. Ю. Музыкально-исполнительское искусство: Проблемы стиля и интерпретации: [сб. науч. тр.] / Владимир Юрьевич Григорьев. – М. : МГК, 1989. – 158 с.

74. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі [Текст]: методичний посібник / Оксана Олексіївна Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 102, [2] с.

75. Гуренко Е. Исполнительское искусство: Методологические проблемы / Евгений Гуренко. – Новосибирск. НГК,1985. – 86 с.

76. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Гусейнова Лариса Василівна. – К., 2005. – 241 с.

77. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. -М.,1994.-С.31-45.

78. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Давыдов Василий Васильевич. – М. : Педагогика, 1972. – 422 с.

79. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: Автореф… канд. пед. наук: 13.00.01 / Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.

80. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования.- Ростов н/Дону: Изд-во Рост.пед.ун-та.2000.-440с.

81. Данилюк А. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А. Данилюк // Педагогика. – 1988. – № 2. – С. 8–12.

82. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – К.: КНТ, 2004. – 88 с.

83. Дик Ю. И. Интеграция учебных предметов / Ю. И. Дик, А. А. Пинский // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42–47.

84. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: методичні рекомендації/ О. Бугайов, Д. Дейкун. – К.: Освіта, 1992. – С. 6.

85. Дмитренко Г.А. Мотивация и оценка персонала: учебное пособие / Г.А Дмитренко, Е.А. Шарапатова, Т.М. Максименко. – К.: МАУП, 2002. – 248с.: ил.

86. Додонов Б. И. В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 141 с.

87. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И.Додонов // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С. 48-56.

88. Дорошенко Т. Інтеграція на уроках музики / Т. Дорошенко // Початкова школа. – 2003. – № 4 – С. 25 – 27.

89. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності / О.А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. - №4. – С. 94-97.

90. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. –352 с.

91. Дьяченко Н. Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н. Г. Дьяченко, И. А. Котляревский, Ю. А. Полянский. – К. : Музична Україна, 1987. – 111 с.

92. Економова Е. К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. К. Економова. – Одеса, 2002. – 20 с.

93. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк; за заг. ред. Л.Т. Левчук. – [2-ге вид., допов. і переробл.] – К. : Вища шк., 2006. – 431 с.

94. Ефимов А. Некоторые проблемы подготовки учителя музыки / А. Ефимов // Музыка в школе. – 1990. – № 2. – С. 10–13.

95. 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.

96. Живов Л. Подготовка концертмейстеров-аккомпаниаторов в музыкальном училище / Л. Живов // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М. : Музыка, 1966. – С. 329–345.

97. Заблоцька О.С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О.С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. - №39. – С. 52-56.

98. Зверев И. Межпредметные связи в современной школе / И. Зверев, В. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 159 с.

99. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с. 1; Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопр. психологии. – 1981. − №2. − С. 20-30.

100. Зильберквит М. А. Музыкально-исполнительское искусство / Марк Александрович Зильберквит. – М. : Знание, 1982. – 56 с.

101. Зязюн І. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1 – С. 74–79.

102. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С.В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 42. Педагогічні науки. – 2008. – С. 106-110.

103. Іванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2 – С. 23–31.

104. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М. А. Розова. – М. : Из-во Моск. Ун-та, 1989. – 224 с.

105. Интеграция современного научного знания: Методологический анализ / под ред. Н. Г. Костюк. – К. : Вища школа, 1984. – 184 с.

106. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч. тр. АПН СССР НИИ ОП. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – 125 с.

107. Каган А. О реформе музыкального образования / А. Каган // Художественное образование. – 1931. – № 2. – с. 42–43.

108. Каган М. С. Музыка в мире искусств / Моисей Самойлович Каган. – С.-Петербург: Искусство, 1996. – 232 с.

109. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений / Моисей Самойлович Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

110. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт систематического анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 268с.

111. Каргина Г. Э. Исторические предпосылки диверсификации пианистического и хореографического образования // История музыкального образования как наука и как учебный предмет: [материалы V Международной научно-практической конф., Москва 1-2 декабря 1999 г.]. – М. : МГПУ, 1999. – С. 286–291.

112. Карпов О.А. Принципы научного образования /О.А. Карпов //Вопросы философии. – 2004. - № 11. – С. 89-101.

113. Карташова Ж.Ю. Готовність до інструментально-виконавської діяльності як властивість особистості музиканта / Ж.Ю. Карташова // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: збірник праць, у 3-х томах. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – Вип. 5. – Т.1. – С.195-196.

114. Карташова Ж.Ю. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності: метод. реком. /Ж.Ю.Карташова. – К.-П.: Кам'янець-Подільська міська друк-ня, 2007. – 48с.

115. Карташова Ж.Ю. Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2007. – Вип. XIII. – Книга II. – С. 156-160.

116. Карташова Ж.Ю. Формування творчої самостійності майбутнього вчителя в процесі інструментальної підготовки / Ж.Ю. Карташова // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: зб. праць, у 5-ти томах. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. 7. – Т.5.– С.135-136.

117. Карташова Ж.Ю. Проблеми формування виконавського апарату студента-піаніста / Ж.Ю. Карташова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2008. – Вип. XV. – С. 156-160.Карташова Ж.Ю. Психолого-педагогічні особливості формування виконавської майстерності студента-інструменталіста / Ж.Ю. Карташова // Проблеми

сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2008. – Вип. 1. – С. 81-92.

118. Карташова Ж.Ю. Психолого-педагогічні передумови формування виконавської майстерності студента-піаніста / Ж.Ю. Карташова // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 5. – С. 181-193.

119. Карташова Ж.Ю. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики / Ж.Ю. Карташова // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський : Аксіома. – 2009. – Вип.6. – Ч.1.– С.291-300.

120. Карташова Ж.Ю. Психолого-педагогічні особливості процесу самовдосконалення майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам’янець-Подільський, 2009. – Вип.1. – С.234-239.

121. Карташова Ж.Ю. Творча самостійність як провідна умова формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки / Ж.Ю. Карташова // Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів: вип. 8, у 5-ти томах. – Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – Вип. 8. – Т. 5. – С.145-146.

122. Карташова Ж.Ю. Оптимізація фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інструментального виконавства / Ж.Ю. Карташова

// Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 3. – С.475-481.

123. Карташова Ж.Ю. Педагогічні умови реалізації інтегративних зв'язків інструментально-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : ДДПУ ім. І.Франка, 2010. – Вип. 63 (№ 4). – С. 118-122.

124. Карташова Ж.Ю. Формування в студентів-музикантів готовності до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу / Ж.Ю. Карташова // Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 4. – С. 293-300.

125. Карташова Ж.Ю. Особливості реалізації інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських знань та вмінь майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Зб. наук. праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 5. – С.205-209.

126. Карташова Ж.Ю. Педагогічні умови формування музично-стильових уявлень студента-інструменталіста / Ж.Ю. Карташова // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів: вип. 9, у 5-ти томах. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2010. – Вип. 9. – Т.4. – С.142-143.

127. Карташова Ж.Ю. Специфика инструментально-исполнительской деятельности учителя музики / Ж.Ю. Карташова // Актуальные проблемы педагогики искусства: материалы второй Международной научно-практической конференции 22-23 апреля 2010 г. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – С.82-85.

128. Карташова Ж.Ю. Формирование музыкально-стилевых представлений студента-пианиста / Ж.Ю. Карташова // Гуманитарные науки

в современной школе: технологии, содержание, воспитательный потенциал: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Иваново : Изд.авт.учр. «Институт развития образования Ивановской области», 2011. – С. 278-282.

129. Карташова Ж.Ю. Формування музично-виконавських знань та умінь майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 7. – С. 254-259.

130. Карташова Ж.Ю. Формування мотивації професійного зростання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // 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. 246-256.

131. Карташова Ж.Ю. Формування виконавських умінь та навичок майбутнього учителя музики у процесі інтеграції інструментальних дисциплін / Ж.Ю. Карташова // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. (Київ. 28-29 березня 2012 р.). – Київ : НМЦ, КУ ім. Б. Грінченка, 2012. – С.604-612.

132. Кедров Б. М. Классификация наук. [В 3-х книгах] /Бонифатий Михайлович Кедров. — М: ВПШ и АОН, 1961. – Т. I. – 472 с.

133. Келдыш Ю. В. 100 лет Московской консерватории: Краткий истор. очерк / Юрий Всеволодович Келдыш. – М. : Музыка, 1966. – 208 с.

134. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

135. Коган Г. М. У врат мастерства: Психол. предпосылки успешности пианист. работы / Григорий Михайлович Коган. – [4-е изд. доп.] – М. : Сов. композитор, 1977. – 174 с.

136. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.

137. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.

138. Козловська І. М. Теоретичні та методологічні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. – К., 2001. – 44 с.

139. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) /І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 301 с.

140. Козловська І. Інтеграція знань учнів професійних навчально-виховних закладів / І. Козловська, Ю. Жидецький. – Львів, 1993. – 152 с.

141. Коломієць А. Міжпредметні зв’язки у контексті проблеми інтеграції / А. Коломієць, Д. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 61–66.

142. Коломієць Д. Інтеграція знань з природничо-математичних дисциплін у професійній підготовці вчителя трудового навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 219 с.

143. Концертмейстерський клас і ансамбль: Програма для музично-педагогічних факультетів та факультетів підготовки вчителів початкових класів і музики педагогічних інститутів / [укл. А. Болгарський, М. Моісеєва]. – К. : УДПУ, 1997. – 23 с.

144. Кондрашова Л.В. Методика підготовки будущого учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб.пособие. /Л.В.Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 158с.

145. Костогрыз Т. А. Освоение студентами пространственных компонентов музыкального образа в условиях взаимодействия искусств: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Костогрыз Татьяна Александровна – М., 1996. –19 с.

146. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

147. Костюков М. Інтеграція навчання як проблема професійної медичної освіти / М. Костюков // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 114–121.

148. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 432 с.

149. Краткий философский словарь / [под ред. М. Розенталя и П. Юдина]. – М. : Госполитиздат,1955. – 568 с.

150. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано / Берта Львовна Кременштейн. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.

151. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Ната Борисовна Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. –140, [2] с.

152. Крюкова И. А. Методы формирования импровизационных умений студентов в процессе концертмейстерской подготовки / И. А. Крюкова // Вопросы фортепианной педагогики. – М., 1980. – С. 124–131.

153. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н. Крючков. – Л. : Музгиз, 1961. – 72 с.

154. Кубанцева Е. И. Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность / Е. И. Кубанцева // Музыка в школе. – 2001. – № 2. – С. 38–40.

155. Кубанцева Е. И. Методика работы над фортепианной партией пианиста-концертмейстера / Е. И. Кубанцева // Музыка в школе. – 2001. – № 4. – С. 52–55.

156. Кубанцева Е. И. Процесс учебной работы концертмейстера с солистом и хором / Е. И. Кубанцева // Музыка в школе. – 2001. – № 5. – С. 72–75.

157. Кузмінський А. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб] / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 485, [1] с.

158. Кульчицький О. Інтегративний зв’язок психічних функцій і явищ // Основи філософії і філософських наук. – Мюнхен-Львів, 1995. – С. 75-89.

159. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие /Н.В. Кузьмина. – Л.: Из-во ЛГУ, 1980. – 170с.

160. Курышев Е. Совершенствование музыкально-исполнительской подготовки студентов / Е. Курышев // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури. – К. : КДПІ, 1992. – С. 266–268.

161. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Кушнір. – Київ, 2003. – 44 с.

162. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. – Саратов, 1991. – 254 с.

163. Левитов Н. Д. Психология характера / Николай Дмитриевич Левитов. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.

164. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства /Алексей Николаевич Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – М. : Педагогика. Т. 2. – 1983. – 318 с.

165. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежем.: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук.: 13.00.04. – К., 1997. – 53 с.

166. Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой / Евгений Яковлевич Либерман. – М. : Музыка, 1971. – 144 с.

167. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Евгений Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 234 с.

168. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ф. Ліненко. – К., 1996. – 44 с.

169. Лісова Н.І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.І. Лісова – К., 2005. – 20 с.

170. Лук А. Н. Эмоции и личность / Александр Наумович Лук. – М. : Знание, 1982. – 175 с.

171. Люблинский А. П. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы / А. П. Люблинский. – Л. : Музыка, 1972. – 80 с.

172. Максимова В. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.

173. Мальцев С. М. Нотация и исполнение / Сергей Михайлович Мальцев // Мастерство музыканта-исполнителя. Вып. 2. – М. : Музыка, 1976. – С. 68–104.

174. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации /Сергей Михайлович Мальцев. – М. : Музыка, 1991. – 85, [2] с.

175. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / Карл Адольф Мартинсен. – М. : Музыка, 1977. – 128 с.

176. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).

177. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – №1. – С. 2 – 5.

178. Л.М. Масол. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [монографія] / Масол Л.М. – К.: Вид. «Промінь», 2006. – 432с.

179. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М.Масол, О.В. Гайдамака, Є.В. Бєлкіна, О.В.Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

180. Медушевский В. В. Углублять концепцию музыкального образования / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1981. – № 9. – С. 52–59.

181. Мельничук І.Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 20 с.

182. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів: (історико-педагогічний аспект) / Сергій Гаврилович Мельничук. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 248 с.

183. Мильштейн Я. И. Воспитание пианистического мастерства / Яков Исаакович Мильштейн // Вопросы теории и истории исполнительства. – М. : Сов. композитор, 1983. – 262 с.

184. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання: [Пос. для вчителя] / Миропольська Н., Ничкало С., Рагозіна В., Хлєбнікова Л., Шахрай В. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 240 с.

185. Михалев В. П. Видовая специфика и синтез искусств / В. П. Михалев. – К. : Наукова думка, 1984. – 99 с.

186. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / М. А. Михаськова. – К., 2006. – 19 с.

187. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

188. Михайлов И. Вопросы восприятия и рационализации фактуры в фортепианных аккомпанементах // О мастерстве ансамблиста [сб. науч. трудов] / отв. ред. Т. Воронина. – Л. : Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 59–73.

189. Могилевская И. М. Реализация принципа целостности в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / И. М. Могилевская. – О., 1994. – 139 с.

190. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Кулюткина и Г. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

191. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. В. Мостова. – Луганськ, 1998. – 18 с.

192. Музальов О. О. Готовність майбутніх вчителів музики до педагогічної діяльності / О. О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 158–166.

193. Музальов О. О. Міжпредметні зв'язки: типи індивідуальних занять / О. О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 2. – С. 78–83.

194. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Советская Энциклопедия, 1991. – 672 с.

195. Назарова Т. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3 . – С. 45–57.

196. Назимов Р. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. Назимов. – Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1975. – 302 с.

197. Натансон В. А. Заметки педагога / Владимир Александрович Натансон // Вопросы фортепианной пед.-ки – М. : Музгиз, 1963. – С. 3–21.

198. Наука и ценности: Проблемы интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания / под ред. М. С. Кагана. – Л. : Из-во ЛГУ, 1990. – 182 с.

199. Науменко С. И. Некоторые психолого-педагогические механизмы повышения эффективности профессиональной подготовки учителя музыки / Светлана Ивановна Науменко // Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: [сб. науч. трудов]. – К. : КГПИ, 1988. – С. 65–71.

200. Научно-методические проблемы комплексного подхода к подготовке специалиста: [сб. науч. тр.] / ред. кол. Т. В. Кудрявцев и др. – Тула : ТПИ, 1980. – 152 с.

201. Неверов В. В. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе / В. В. Неверов // Межпредметные связи в преподавании искусства в школе. – М., 1981. – С. 3–8.

202. Неизвестный Э. О синтезе искусств / Эрнст Неизвестный // Вопросы философии. – 1989. – № 7. – С. 73–87.

203. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – [5-е изд.] – М. : Музыка, 1987. – 238 с.

204. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

205. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Уч. пос. для студ. учр. сред. проф. образ. – М.: Мастерство, 2002. – 228с.

206. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: [учеб. пособие]. / Александр Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 112 с.

207. Ніколаї Г.Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. дис…. канд.. пед.. наук: 13.00.01. – Луганськ, 1998. – 18с.

208. Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. А. Ніколаєнко. – К., 1985. – 24 с.

209. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. Журнал. – К. – 2001. – Вип. 1. – С. 10-21.

210. Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

211. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: [монографія] / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КДІК, 1996. – 253 с.

212. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: [навч. посіб.] / О. Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

213. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя /А.Б. Орлов //Воп. психологии. – 1988. – № 1. – С.43-51.

214. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна.– К.: Наукова думка, 2003.– 262 с.

215. Освітні технології: [навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пєхоти]. – К. : А.С.К., 2002. – 256 с.

216. Основи викладання мистецьких дисциплін / за ред. О. П. Рудницької. – К. : ІЗМН, 1998. – 182 с.

217. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [монографія] / Олена Миколаївна Отич; за наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

218. Падалка Г. М. Українська філармонія для дітей та юнацтва: Проблеми модернізації музично-педагогічної освіти / Г. М. Падалка // Мистецтво і освіта. – 1998. – № 1. – С. 7–10.

219. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

220. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала: Посібник для вчителів і керівників шкіл. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2000. – 152с.

221. Парфентьєва І.П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики. : Автореф. дис…. канд.. пед.. наук: 13.00.02. – К., 2010. – 19 с.

222. 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.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

223. Перспективні напрямки розвитку музично-педагогічної освіти: [метод. реком. для студ. муз.-пед. фак-тів / укл. Г. М. Падалка, Н. І. Плєшкова]. – К. : РНМК, 1991. – 36 с.

224. Петрова И. И. Педагогические основы межпредметных связей / И. И. Петрова. – М. : Высшая школа, 1985. – 77 с.

225. Пехота О. М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / О. М. Пехота – К. : Вища шк., 1997. – 281 с.

226. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти /І. П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.

227. Подольская В. В. Развитие навыков аккомпанемента с листа / В. В. Подольская // О работе концертмейстера / ред.-сост. М. Смирнов. – М. : Музыка, 1974. – С. 88–110.

228. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. - №23. – С. 18-20.

229. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Художньо-естетичний цикл 5–11 класи / укл. Л. М. Масол, Б. М. Фільц та ін. – К. : Перун, 2005 . – 240 с.

230. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент (фортепиано) / сост. Э. Ф. Новикова, Р. А. Верхолаз, И. П. Кулясов. – Сб.10. – М. : Просвещение, 1989. – с. 32–71.

231. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент (фортепиано) для специальности 03.05.00 «Музыка» / сост. Г. Н. Падалка, Н. И. Плешкова. – К. : РУМК, 1991. – 28 с.

232. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент – фортепиано для специальности № 2119 «Музыка» / сост. Л. Г. Арчажникова, Т. И. Евсеева. – Сб.14. – М. : Просвещение, 1983. – С. 3–30.

233. Прокофьева М.Ю. Профессионально-педагогическая компетентность как интегральная характеристика будущего педагога // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Зб. статей. – Вип. 7. – Ч. 2. – Ялта: РВВ КДГУ, 2005. – С. 89-96.

234. Психологічний словник / [ред. В. Войтко]. – К. – 1982. – 216 с.

235. Радина И. О работе концертмейстера со студентом-вокалистом // О мастерстве ансамблиста: [сб. науч. труд.] / И. Радина. – Л. : Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 73–83.

236. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л. А. Рапацкая. – М. : Прометей, 1991. – 139 с.

237. Раппопорт С.Х. Художественное восприятие и развитие художественной культуры школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 114с.

238. Рейзенкинд Т. И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки / Татьяна Иосифовна Рейзенкинд. – К. : ИСКО, 1995. – 199 с.

239. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве /Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В М.: ПЕРСЭ, 2002. - 320 с.

240. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: [навч.-метод. посіб. – 2-е вид., доп.] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.

241. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи / О. Я. Ростовський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2001. – № 2 – С. 15–22.

242. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. М.: АПН СССР, 1957. – 328с.

243. Рубинштейн А. Г. Лекции по истории фортепианной литературы /Антон Григорьевич Рубинштейн. – М. : Музыка, 1974. – 109 с.

244. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования /Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Из-во АН СССР, 1958. – 148 с.

245. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. /С.Л.Рубинштейн – М. : Педагогика. Т.1. – 1989. – 485 с.

246. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

247. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень: [навч.-метод. посіб.] / О. П. Рудницька, А. Г Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 143 с.

248. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

249. Рудницька О. П. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприймання / Оксана Петрівна Рудницька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип.1. – С.144–152.

250. Румянцева З. В. Межпредметные связи как условие комплексного формирования педагогических умений учителя музыки / Зоя Васильевна Румянцева // Условия формирования педагогических умений и творческих способностей учителя музыки: [сб. науч. тр.] – Ярославль : ЯГПИ, 1982. – С. 80–87.

251. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

252. Саранин В. П. Анализ терминов «концертмейстер» и «аккомпаниатор» (к вопросу о совершенствовании концертмейстерской подготовки учителя музыки / В. П. Саранин, П. Н. Евстихеев // Музыкальное воспитание: опыт, проблемы, перспективы: [мезвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 4 / отв ред.Т. А. Стахи]. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 1998. – С. 69–74.

253. Сафонов В. Новая формула. Мысли для учащих и учащихся на фортепиано / Василий Сафонов. – М. : Изд. П. Юргенсона, 1916. – 24 с.

254. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

255. Сигов И.И. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей) // Проблемы совершенствования высшего образования. – Л.: Ленинградский гос. Ун-т, 2001. – С.60-69.

256. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2001. – 350 с.

257. Сисоєва С.О. Технолізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред..І. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 249-273.

258. Скідін О.Л. Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти: навчальний посібник / Олег Леонідович Скідін. – Запоріжжя: Зду, 2003. – 277с.

259. Скрипкина Э. А. Исполнительские качества учителя-музыканта как проблема исследования / Э. А. Скрипкина // Профессиональная подготовка учителя музыки общеобразовательной школы: сб. науч. тр. – Вып. I. – М., 1978. – С. 3–12.

260. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: автореф. дис. … доктора пед. наук: 13.00.04. / Сова Маргарита Олександрівна. – К., 2005. – 526 с.

261. Советский энциклопедический словарь [пред. науч.-ред. совета Прохоров А. М.]. – М. : Советская Энциклопедия, 1980. – 1600 с.

262. Соколова О.В. Основи інтеграції мистецьких знань (теоретико-методологічний аналіз) / О.В. Соколова // Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та ін. – К.: НПУ. 2001. - Вип. 2.– С. 40-48.

263. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: автореф. дис. …. канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К, 2004. – 20 с.

264. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3 т. / А. Н. Сохор – М. : Сов. Композитор - Т.1. – 1981. – 296 с.

265. Соціолого-педагогічний словник / [ред. В. Радул]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.

266. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Под ред.П.И. Пидкасистого. –М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 174с.

267. Степко М. Ф. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 34 – 39.

268. Столович Л. Н. Искусство и игра / Леонид Наумович Столович. – М. : Знание, 1987. – 63 с.

269. Сурмин Ю. П. Методология и методы социологических исследований / Ю. П. Сурмин, Н. В. Туленков. – К., 2000. – 300 с.

270. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / За заг. Ред. В.В. Дубічинського. – Х.: ВД “Школа”, 2006. – 832с.

271. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Тетяна Петрівна Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.

272. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личностный подход) // Эстетика. -1986. - № 11. - 86с.

273. Терещенко О. Інтеграція мистецької діяльності / О. Терещенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 8 – С. 11–13.

274. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М.; Л. : АПН РСФСР, 1947. – 335 с.

275. Ткач Э.С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов - педагогов в вузе // Психолого-

педагогические проблемы высшего музыкального образования: Сборник научных трудов. - В.43. - М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1979. - С. 54-81.

276. Тлумачний словник української мови [уклад. Т. Ковальова, Л. Коврига]. – Харків : Синтекс, 2002. – 671, [1] с.

277. Український педагогічний словник / [укл. Гончаренко С. У.]. – Київ : Либідь, 1977. – 376 с.

278. УСЕ / Універсальний словник-енциклопедія / Гол. Ред. М. Попович. _ 3-є вид., перероб., доп. – К.: Ксеувито, Новий друк, 2003. - 1414с.

279. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М.: Наука, 1981. – 366 с.

280. Урываева С. Заметки о работе концертмейстера-пианиста в ДМШ // О мастерстве ансамблиста: [сб. науч. трудов / Отв. ред. Т. Воронина]. – Л. : Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 84–91.

281. Файзрахманова Л.Т. Художественно-творческая направленность личности учителя музыки - условие его профессиональной подготовки //Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвузовский сборник научных трудов. – Казань: КГПИ, 1988. - С.114-121.

282. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., перероб.: доп.] – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

283. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

284. Фоменко В. Построение процесса обучения на интегративной основе. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы / В. Фоменко. – Ростов-на-Дону, 1996. – 240 с.

285. Формування самостійності майбутнього вчителя музики в класі основного інструмента: [метод. рекомендації для викладачів і студентів муз-пед. факультетів / уклад. А. В. Береза]. – К : РУМК, 1991. – 76 с.

286. Хижна О.П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи: Монографія / О.П. Хижна. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 456 с.

287. Хлєбнікова О.В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури. - К., 1998. -18с.

288. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. - 318 с.

289. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение»] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

290. Чапаев Н. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дисс. …докт.пед.наук (13.0001 – общая педагогика). – Екатеринбург: Уральский гос.проф. –пед.ун-т, 1998.

291. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437с.

292. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.

293. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевнюк Олена Леонидівна. – К., 1995. – 20 с.

294. Шевченко Л. М. Формування готовності музиканта-педагога до інновацій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Шевченко. – Одеса, 2000. – 20 с.

295. Шевченко Г.П., Бутенко Л.Л., Шкурин А.И. Поэтический образ морали в искусстве: опит нравственного воспитания старшеклассников / Г.П.Шевченко, Л.Л. Бутенко, А.И. Шкурин. – Луганськ: Альма Матер, 2002. – 166 с.

296. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Евгений Михайлович Шендерович. – М. : Музыка, 1996. – 207 с.

297. Шинкарук В. Системний підхід до дослідження інтеграційних процесів у вищій освіті України / В. Шинкарук, Х. Раковський, К. Метешкін // Вища школа. – 2008. – № 9.– С. 12–28.

298. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / А.В. Шишко. – Кіровоград, 2008. – 21 с.

299. Шрамко О. І. Основний музичний інструмент: алгоритми методики: Навчально-методичний посібник для студентів музичних факультетів вищих педагогічних закладів / Оксана Іллівна Шрамко. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 219 с.

300. Штофф В.А. Моделирование в философии / В.А.Штофф. –Минск: Наука и техника, 1966. -301 с.

301. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / О. М. Щербініна. – Київ, 2005. – 20 с.

302. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / Ольга Пилипівна Щолокова. – К., 1996. – 170 с.

303. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания школьников: автореф. дис. … докт. пед. наук / Б.П.Юсов. – М., 1984. – 34 с.

304. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара: Изд-во Самарский университет, 1995. – 330 с.

305. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: [избр. психологические труды] / Павел Максимович Якобсон. – Москва; Воронеж : Ин-т практической психологии. – 1998. – 304 с.

306. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / Павел Максимович Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 86 с.

307. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе /И. П. Яковлев. – Л. : Из-во ЛГУ, 1980. – 315 с.

308. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. /И.П. Яковлев. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1987.- С. 17.

309. Яконюк В. Профессиональная ориентация студентов музыкально-педагогического факультета на индивидуальных занятиях / В. Яконюк // Музыка в школе. – 1983. – № 4. – С. 26–28.

310. Clark B. R. and Neave G. The Encyclopedia of Higher Education. – Oxford : Pergamon Press, 1992.

311. Elliot J. (ed.) Reconstructing Teacher Education. – London : Falmer Press, 1993.

312. Willoygby D. The World of Musik. – Third ed. – Boston : MacGraw-Hill, 1996. – 381 c.

313. *Read H.* The meaning of art / H. Read. – London, 1963.

314. Shulman L. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching / M. Witrock (Ed.) Third Handbook of Research on Teaching. – New York: Macmillan., 1985. – P. 23 – 56.