НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

УДК 378.011.3-051:78(043.3)

ЦЗЯН ЛІБІНЬ

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник: доктор
педагогічних наук, професор
Козир Алла Володимирівна

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП …….. 4

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ …….. 12

1.1. Сутність та зміст суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів …… 12

1.2. Специфіка актуалізації суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання ……..…… 42

Висновки до першого розділу…… 59

РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ……. 63

2.1. Алгоритмічний опис блоків методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики ……..... 63

2.2. Методичні засади суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів ……..……. 80

Висновки до другого розділу …….. 112

РОЗДІЛ ІІІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ….…… 118

3.1. Стан сформованості суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів (констатувальний етап експериментальної роботи) …… 118

3.2. Поетапна методика формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики та результати формувального етапу експерименту ……..……. 135

Висновки до третього розділу …… 174

ВИСНОВКИ …….. 181

ДОДАТКИ …… 186

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …… 213

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні соціокультурні умови розвитку суспільства висувають завдання цілеспрямованого формування творчо-активної особистості та актуалізують комплекс нових вимог до молодого покоління, яке займається художньо-творчою діяльністю, що в свою чергу, вимагає якісних перетворень у всіх ланках освітньої системи. Процеси гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах сьогодення, яке вимагає від освітянської сфери новаторського забезпечення навчального процесу, що ґрунтується на принципах особистісно-зорієнтованої взаємодії, актуальності набуває проблема суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

Творча активність особистості характеризується підвищеним інтересом, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю. Суб'єктно-творча активність є ключовим елементом педагогічного процесу, який вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Такий підхід радикально змінює саму сутність і характер розгляду даної проблеми, ставлячи в центр особистість студента, де основним змістом навчання стає його особистісний розвиток. Якість і міра цього розвитку виступають як якість роботи вчителя, усієї системи освіти.

Аналіз наукових досліджень проведений на категоріальному рівні дозволив засвідчити, що особистість у суспільстві - це суб'єкт, що розвивається активно, творчо. Адже творчо-активній людині притаманна творча спрямованість, творчі здібності, така особистість створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності нові матеріальні або духовні цінності, які відзначаються соціальною значущістю і прогресивністю.

Сучасна філософська думка розглядає проблему творчої активності з боку принципів істинності знань, результатів творчого мислення (В.Андрущенко, Ю. Афанасьєв, В.Бех, В.Біблер, Б.Гершунський, І.Зязюн, Б.Кедров, В.Лутай, Г.Мєднікова, О.Спіркин та ін.). Психологічна наука розглядає дану проблему з урахуванням фізіологічних розробок пов'язаних з проблемою творчості, особливо з вивченням процесів функціонування вищої нервової діяльності (В.Бехтєрєв, І.Павлов, Е.Шорохова та ін.), а також досліджує механізми творчого процесу (К.Абульханова-Славська, Г.Балл, І.Бех, Д.Богоявленська, Л.Виготський, Д.Ельконін, Л.Єрмолаєва-Томіна, І.Кон, О.Леонтьєв, А.Матюшкін, Л.Мітіна, Я.Пономарьов, В.Рибалка, В.Роменець, Б.Теплов, П.Якобсон та ін.).

Педагогічний аспект проблеми розвитку творчої активності особистості, шляхи і засоби формування особистісного досвіду творчої діяльності розглянуті у роботах В.Андрєєва, Д.Вількеєва, А.Гройсман, Н.Гузій, М.Данілова, В.Кан-Калика, Н.Кічук, І.Лернера, С.Мартиненка, Н.Нікандрова, О.Пєхоти, В.Семиченко, С.Сисоєвої, М.Скаткіна, В.Сухомлинського, П.Шавира, Г.Щукіної, Б.Яворського та ін. Важливою проблемою творчої активності студентів-музикантів займаються вчені: Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Л.Баренбойм, А.Болгарський, Л.Василенко, О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, В.Лабунець, Т.Ляшенко, С.Мельничук, Л.Надирова, І.Нємикіна, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Стратан, Л.Хлєбнікова, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін. Вони виокремили саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як один із найголовніших, при цьому особливо підкреслювали значення формування готовності до її здійснення. Так важливими чинниками підготовленості майбутніх учителів до творчої практичної діяльності з учнями дослідники вважають: задатки, здібності, обдарованість, талант; умови сімейного виховання і розвитку особистості; виховання і навчання в освітніх закладах; саморух до фахової досконалості у самостійній діяльності протягом життя.

Підхід до студента як до активного суб'єкта навчання призводить до активізації процесу його фахової підготовки. Суб’єктно-творча активність дозволяє студенту бути направленим до активного навчального процесу, створивши максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття своїх здібностей, з огляду на психофізіологічні особливості, специфіку соціального і культурного контексту життя, складності й неоднозначності його внутрішнього світу.

Актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична й методична розробка, а також нагальні проблеми практики зумовили вибір теми дослідження: *„Формування суб’єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання”*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 30 грудня 2012 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 14 від 31 травня 2013 року).

Мета дослідження – полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування суб’єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

Об’єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування суб’єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

У відповідності до мети дослідження були висунуті такі **завдання**:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі та практиці;

- теоретично обґрунтувати, визначити сутність, зміст і функції суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання;

- систематизувати модульні блоки фахової підготовки майбутніх учителів музики;

- розробити і теоретично обґрунтувати компонентну структуру, визначити критерії, показники та рівні сформованості суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів;

- обумовити комплекс принципів суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання;

- розробити методичну модель суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання, поетапну методику формування даного феномена та експериментально перевірити їх ефективність.

Методологічну основу дослідження становлять: концептуальні засади гуманістичної парадигми сучасних освітніх процесів; педагогічні концепції гуманістичного, особистісного, аксіологічного, рефлексивного та творчого підходів; філософське та психолого-педагогічне обґрунтування понять і категорій, що поглиблюють сучасне розуміння теорії й методики формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики; виявлення впливів, засобів і функцій виховного потенціалу музичного мистецтва в процесі організації музично-творчої діяльності.

Теоретичну базу дослідження склали: фундаментальні наукові праці філософів з проблеми творчої активності особистості (В.Андрущенко, Ю.Афанасьєв, В.Бех, В.Біблер, Б.Гершунський, І.Зязюн, Б.Кедров, В.Лутай, Г.Мєднікова, О.Спіркин та ін.); основні дослідження психологів з проблеми розвитку творчої особистості (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Г.Балл, М.Бахтін, І.Бех, Д.Богоявленська, Л.Виготський, Д.Ельконін, Л.Єрмолаєва-Томіна, О.Киричук, І.Кон, Г.Костюк, О.Леонтьєв, А.Матюшкін, Л.Мітіна, В.Моляко, Я.Пономарьов, В.Рибалка, В.Роменець, С.Рубінштейн, Б.Теплов,

П.Якобсон та ін.); дослідження педагогів з розвитку творчої активності особистості, узагальнення досвіду творчої діяльності (В.Андрєєв, Д.Вількеєв, А.Гройсман, Н.Гузій, М.Данілов, В.Кан-Калик, Н.Кічук, І.Лернер, С.Мартиненко, Н.Нікандров, О.Пєхота, В.Семиченко, С.Сисоєва, М.Скаткін, В.Степанов, В.Ступницький В.Сухомлинський, П.Шавир, Г.Щукіна, Б.Яворський та ін.); теоретико-методичні дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів музики до творчої діяльності (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Л.Баренбойм, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гуральник, О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, Г.Кондратенко, В.Лабунець, Т.Ляшенко, С.Мельничук, О.Михайличенко, Л.Надирова, І.Нємикіна, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Стратан, В.Федоришин, Л.Хлєбнікова, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.).

Методи дослідження. У відповідності з визначеними завданнями в дисертаційній роботі застосовано загальнонаукові *теоретичні* (критичний аналіз філософської, мистецтвознавчої, педагогічної, психологічної літератури з досліджуваної проблеми, моделювання процесів творчої взаємодії у фаховій діяльності), *емпіричні* (педагогічні спостереження, тестування, опитування, інтерв'ювання, бесіди, ілюстрації, пояснення, вирішення творчих завдань, експертне оцінювання, педагогічні експерименти та їх теоретичне осмислення); математичні (порівняльно-описові, аналітично-синтетичні, метод статистичної обробки експериментальних даних).

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

- розроблена компонентна структура, критерії та показники, а також методична модель суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання;

- розроблено методичне забезпечення та поетапна методика формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання;

- визначені функції, виділений і обумовлений комплекс методів; систематизовані методичні підходи та принципи цього напрямку навчальної діяльності;

- систематизована послідовність формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, що представлено суб’єктно-адаптивним, індивідуально-компетентнісним, регулятивно-продуктивним та творчо-проективним блоками;

- розроблено методи діагностування суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Конкретизовано поняття «суб'єктно-творча активність майбутніх учителів музики», виявлено особливості її формування у процесі фахового навчання;

Подальший розвиток набули: засоби комплексної діагностики суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання, визначені рівні даного напряму підготовки, подальший розвиток також отримала проблема активізації фахової підготовки студентів у системі інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Практичне значення отриманих результатів дослідження. Основні теоретичні положення дисертації та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах «Методика музичного виховання», «Основи фахової майстерності майбутніх учителів музики», у процесі індивідуальних фахових занять студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. На базі дисертації можна сформувати методичний курс підготовки іноземних студентів до продуктивної фахової діяльності.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на *міжнародних* наукових конференціях: «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2012); «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (X Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам’яті професора О.П.Рудницької, (Київ,

2012); «Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес» (Луганськ, 2012); «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2013); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2013); «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); на *всеукраїнській* науково-практичній конференції «VIII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України» (Київ, 2012); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти» (Миколаїв, 2012), «Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики» (Дрогобич, 2013); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); на звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Інституту мистецтв, засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М. Драгоманова.

Основні положення дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/1288 від 26.03.2015 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка № 08-15-237 від 30.03.2015 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 1065 від 30.04.2015 р.)

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується теоретико-методологічною обґрунтованістю вихідних позицій дисертації; комплексним використанням методів науково-педагогічного пошуку, відповідних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки ефективності розробленої методики, що включає наукові підходи, принципи, педагогічні

умови, етапи їх застосування та спеціально розроблені методи; отриманими позитивними результатами, які підтверджуються статистичною обробкою отриманих даних.

Публікації. Основні положення та результати проведеного дослідження висвітлено у 6 одноосібних публікаціях, з них 5 – у провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 публікація у міжнародному виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (253 найменування, з них 21 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 189 сторінок, загальний обсяг роботи – 238 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 9 рисунків, що разом з додатками становить 29 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Сутність та зміст суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів

Підготовка вчителя у сучасних умовах вимагає якісних змін у виборі пріоритетів. Для цього, у першу чергу «необхідно формувати гуманістичний світогляд вчителя, основу якого складає цілісне світовідчуття людиною глибинного взаємозв'язку зі своєю сутністю, потім з оточуючими її людьми, і нарешті – зі світом у цілому» [151, 15]. Сутність цих важливих вимог зумовлена ствердженням гуманістичної ідеї загальнолюдських цінностей та моральних ідеалів, національно-зорієнтованого світогляду майбутніх учителів музики.

З цієї позиції важливим є теоретико-методологічний підхід до процесу активної практичної підготовки майбутніх учителів музики, адже суттєвим завданням методології музичної педагогіки є забезпечення оптимальних організаційних форм педагогічних досліджень, дотримання системи й послідовності перебігу дослідницької роботи. Такий підхід забезпечить всебічний аналіз суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Теоретико-методологічні засади музично-педагогічної освіти досліджувалися такими вченими, як: Е.Абдуллін, В.Андреєв, Л.Бочкарьов, А.Братковський, О.Єременко, А.Козир, А.Кузьмінський, Г.Падалка, О.Рудницька, Щолокова та ін. [1; 10; 33; 64; 85; 146; 170; 221]. Так, методологію педагогіки Е. Абдуллін визначає як «систему знань про вихідні положення, підвалини та структуру педагогічної теорії, принципи та способи

добування знань, які вірно відображають педагогічну дійсність, що неперервно змінюється в умовах суспільства, яке розвивається» [1, 6]. На думку вченого, теоретико-методологічний підхід до дослідження специфіки музично-педагогічної діяльності дозволяє глибоко аналізувати професійну діяльність, «рефлексувати роботу як викладачів так і студентів, усвідомити ефективність застосованих методів, аналізувати результати конструювання змісту навчально-виховного процесу» [1, 8]. Адже значення методології як науки визначається методами наукового пізнання та перетворення дійсності людиною [1; 12; 45; 74; 109; 126; 183]. Вона включає в себе систему теоретико-методологічних знань, які виконують роль провідних принципів наукового дослідження, логіки його проведення, а також сукупність засобів, спрямованих на вивчення конкретної проблеми, що відповідають її специфіці.

Урахування наведених ідей свідчить про існування кількох рівнів методологічних знань (філософські знання; загальнонаукова методологія, що включає наукові підходи, характеристики різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи; конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, що застосовуються у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні). Останній рівень ми конкретизуємо до музичної педагогіки, як спеціальної науки, що містить у собі як проблеми, що є специфічними для наукового пізнання в даній сфері (наприклад, співвідношення педагогіки й психології, педагогіки й соціології, тощо), так і питання попередніх рівнів, наприклад, системного підходу або моделювання в їхньому застосуванні до музичної педагогіки.

Розглядаючи з цієї позиції проблему творчої активності особистості доречно підкреслити, що активність є здатністю людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе у цьому процесі, на основі засвоєння нею багатств матеріальної й духовної культури. Н а думку С.Гончаренка, активність особистості проявляється у творчості, вольових

актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – це її активна життєва позиція, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність» [51, 25]. Пізнавальна активність студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів проявляється в позитивному ставленні до змісту і процесу навчання, до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, в мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення поставленої мети.

Аналіз досліджень проведений на категоріальному рівні дозволив засвідчити, що особистість в історії суспільства - це суб'єкт, що розвивається творчо. Адже творчій людині притаманна творча спрямованість, творчі здібності, така особистість створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності нові матеріальні або духовні цінності, які відзначаються соціальною значущістю і прогресивністю. «Для творчої особистості характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, *мотиваційно-творча активність*, яка проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дають їй можливість досягнути прогресивних, соціально або особистісно значущих творчих результатів в одному або кількох видах діяльності» [51, 450].

На підтвердження цієї думки в наукознавстві існує теорія творчого розвитку особистості, яка є синтезом досліджень у сфері філософії, психології, фізіології, педагогіки, мистецтвознавства. Сучасна філософія розглядає проблему творчої активності з боку принципів істинності знань, результатів творчого мислення (В.Андрущенко, Ю. Афанасьєв, В.Бех, В.Біблер, Б.Гершунський, І.Зязюн, Б.Кедров, В.Лутай, Г.Мєднікова, О.Спіркин та ін.) [12; 19; 45; 73; 109; 126; 183; 189]. Психологічна наука розглядає дану проблему з урахуванням фізіологічних розробок пов'язаних з проблемою творчості, й особливо з вивченням процесів функціонування вищої нервової діяльності (В.Бехтєрєв, І.Павлов, Е.Шорохова та ін.), досліджує етапи механізму творчого процесу (К.Абульханова-Славська,

Г.Балл, І.Бех, Д.Богоявленска, Л.Виготський, Д.Ельконін, Л.Єрмолаєва-Томіна, І.Кон, О.Леонтьєв, А.Матюшкін, Л.Мітіна, Я.Пономарьов, В.Рибалка, В.Роменець, Б.Теплов, П.Якобсон та ін.) [4; 23; 28; 30; 43; 66; 87; 103; 123; 130; 154; 157; 192; 230]. Педагогічний аспект проблеми розвитку творчої активності особистості, шляхи і засоби формування особистісного досвіду творчої діяльності розглянуті у роботах В.Андрєєва, Д.Вількеєва, А.Гройсман, Н.Гузій, М.Данілова, В.Кан-Калика, Н.Кічук, І.Лернера, С.Мартиненка, Н.Нікандрова, О.Пєхота, В.Семиченко, С.Сисоєвої, М.Скаткіна, В.Сухомлинського, П.Шавира, Г.Щукіної, Б.Яворського та ін. [10; 54; 55; 80; 82; 117; 152; 172; 175; 187; 215; 228].

Важливою проблемою творчої активності студентів-музикантів займаються вчені: Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Л.Баренбойм, А.Болгарський, Л.Василенко, О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, Т.Ляшенко, С.Мельничук, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Стратан, Л.Хлєбнікова, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін. [1; 15; 24; 35; 64; 70; 85; 112; 140; 141; 145; 146; 167; 170; 201; 221; 222]. Вчені розглядають проблему розвитку творчої активності студентів з позиції розробки методів дослідження (аналітичних, синтезованих, перцептивно-сенсорних, інтерактивних, стимульних, мультимедійних, презентаційних тощо), які дозволяють майбутнім вчителям музики повніше засвоїти музично-педагогічні знання, засоби музичної виразності тощо. Застосування в процесі роботи методів активізації творчої активності, без сумніву, призведе до актуалізації розвитку музичного мислення студентів, що дозволить їм досягати високих результатів у практичній роботі. Реалізація впливу музичного мистецтва на розвиток особистості у творчому напрямку відбувається і в процесі сприймання образів мистецтва, і в процесі їх інтерпретації, і безумовно, у художньо-творчому процесі.

Доречно зазначити, що ефективність творчого процесу не завжди залежить лише від правильного вибору інноваційних методів навчання. Цей процес пов'язаний з формуванням особистості вчителя як творця конкретної

діяльності, що стає однією з основних проблем сучасної музичної педагогіки. З позиції нашого дослідження важливо вивчити вплив особистості вчителя на активізацію творчого процесу в музичному розвитку школярів у навчальному процесі. Складність цієї роботи полягає в тому, що в процесі музичної діяльності вихованець може перебувати на різних рівнях музично-творчого розвитку, і прогалини в знаннях і уміннях між рівнями цього розвитку можуть бути дуже значними [15, 23]. У такому випадку перед вчителем виникає величезна кількість завдань, які не так просто вирішити, щоб у підсумку досягти позитивного результату. У зв'язку з цим, доречно підкреслити, що тут йдеться не лише про ефективні методи роботи з вихованцями або методи, що дають високий навчальний результат, а про те, що крім всіх набутих знань, умінь та навичок вчителю необхідні глибокі знання самого себе, бачення себе зі сторони, вироблення адекватної самооцінки. У цьому розкривається активність особистості вчителя та його вплив на творчий процес, який і буде заповнювати прогалини у знаннях, уміннях та навичках учнів, між рівнем їх творчого розвитку та набуттям необхідних знань.

На думку К.Завалко, одними із важливих якостей вчителя музичного мистецтва є активність та самостійність, що мають високу кореляцію між собою. Так, у дослідженнях А.Деркача, суб'єктна активність визначається як «активність, що розвивається, організується й контролюється самим суб'єктом» [58, 41]. Варто відрізняти суб'єктну активність від суб'єктної включеності, тобто активності, у яку суб'єкт залучається обставинами свого життя. Суб'єктна активність підкреслює внутрішню детермінацію діяльності суб'єкта. Становлення суб'єктної активності пов'язане зі створенням «ядра суб'єктної активності», що виражається у важливій зміні співвідношення між «зовнішнім» і «внутрішнім». При цьому відбувається зміна спрямованості особистості з «внутрішнього через зовнішнє» та на «зовнішнє через внутрішнє» [47, 35].

Здійснений аналіз дає змогу вважати суб'єктну творчу активність однією з важливих ланок творчої діяльності вчителя, що виражає прагнення і готовність особистості свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії. Творча активність особистості характеризується підвищеним інтересом, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю. Доцільно зазначити, що творча активність включає в себе потенційну та реалізовану активність. Виявлення творчої активності особистістю може бути ситуативним, що виникає у певних умовах, або інтегративним, яке виявляється в різних видах діяльності. Ефективна організація навчально-виховного процесу в ВНЗ, що спрямована на активне навчання студентів передбачає виховання у них самостійності, вироблення необхідних умінь та навичок, здобуття міцних та глибоких знань, розвитку їх уваги, спостережливості, музичного мислення, пам'яті, творчої уяви. Таким чином, *інтерес, ініціативність, стимульність, самостійність, потреба* як висхідний імпульс творчої особистості є важливими складовими формування творчої активності майбутнього вчителя музики.

Інтерес є формою прояву пізнання, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта. Інтерес у динаміці свого розвитку може перетворюватися в нахил, як прояв потреби в здійсненні діяльності, яка викликає інтерес. Вчені розрізняють безпосередній інтерес, який викликається привабливістю об'єкта, і опосередкований інтерес до об'єкта як засобу досягнення мети діяльності. Інтерес має вибірковий характер і виявляється в стійкому зосередженні уваги на певних об'єктах.

На думку С.Гончаренка, інтерес у навчанні виражає активне пізнавальне ставлення учнів до навчання, його виховання й методичне використання. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно та міцно. «Одним з основних шляхів виховання позитивних, стійких і дійових

пізнавальних інтересів – розуміння учнями значення матеріалу, який вивчається. Інший шлях – включення учнів в активну творчу діяльність шляхом підбору посильних, цікавих, досить різноманітних, нових за змістом чи формою завдань, які спонукають до самостійних, активних роздумів» [51, 201].

Доречно підкреслити, що у навчальній роботі активність пов'язана з формуванням пізнавальних інтересів та виявляється у прагненні до здобування, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. Як зазначає О. Савченко, будь-яку самостійну дію супроводжує пізнавальна активність, тобто готовність до енергійного, ініціативного оволодіння знаннями, докладання вольових зусиль. У свою чергу, самостійність учня в умовах розумової активності стає необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення. На думку вченої, пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємопов'язані та посилюють одна одну [171, 11].

Ініціативність як морально-психологічна риса особистості характеризується здатністю і схильністю до активних, самостійних дій. У психолого-педагогічній науці ініціативність є одним з важливих елементів розумового й морального виховання. За допомогою системи дидактичних принципів підвищується ініціативність і активність студентів у навчальному процесі й розвивається їхнє мислення. Ініціативність доцільно розглядати як творчу здібність, яка полягає в постійному стремління до самостійних дій, активної життєвої позиції особистості та однією з основних цілей навчального процесу. Розвитку ініціативності сприяє участь студентів у різноманітних активних формах навчання, вибір одного із способів вирішення проблемних ситуації, виступи у диспутах, конференціях, тощо. Такі форми роботи передбачають розвиток у майбутніх учителів музики творчої самостійності, гнучкість мислення, розвиток імпровізаційності.

Проаналізовані теоретичні положення безпосередньо відносяться до сутності музично-пізнавальної ініціативності особистості вчителя, що дозволяють розкривати шляхи педагогічного впливу на її формування,

обумовлюють систему відповідних методів, спрямованих на позитивний результат навчання студентів та відкривають перспективи використання отриманих результатів у їх майбутній фаховій діяльності.

Доречно підкреслити, що розвитку ініціативності у майбутніх учителів музики сприяє поглиблення свідомості у їх професійних діях, здатність аналізувати свої вчинки, давати їм адекватну самооцінку. У процесі навчальної діяльності студентам необхідно самостійно знаходити причини, які заважають досягненню поставленої мети, бути ініціативним у вирішенні важливих завдань.

Стимулювання у навчанні сприяє активізації навчально-виховного процесу у ВНЗ мистецької освіти. У зв'язку із цим необхідно розглянути більш детально три основні категорії стимулів у навчальній діяльності, а саме внутрішні, зовнішні й особистісні:

- *внутрішні стимули* навчання визначаються потребами людини й можуть мати як уроджений (виражає органічні потреби людини), так і набутий характер (виражає соціальні потреби, сформовані суспільством). Доцільно підкреслити, що серед уроджених потреб особливе значення мають такі стимули до 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);

- *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 участь у студентських художніх колективах, виконувати творчі завдання, складати іспити тощо. Отже, певна організація навчально-

виховного процесу створює можливість для стимулювання та розвитку інтересу в студента до певної навчальної дисципліни;

- *особистісні стимули* до 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.

Отже, зовнішні, внутрішні й особистісні стимули до навчання в різних співвідношеннях є в кожної особистості. Виникненню певної сукупності навчальних мотивів сприяє використання в практиці навчання стимульної діяльності. При цьому той, хто навчається, виступає одночасно як об'єкт педагогічних впливів і суб'єкт пізнавальної діяльності. Однак доцільно пам'ятати, що педагог має організовувати зовнішні стимули (вимоги, очікування, можливості) так, щоб вони формували необхідні інтереси, потяги й цінності у студентів.

Самостійність є однією з основних властивостей особистості, яка виражена у вмінні чітко визначити мету й послідовно її досягати. При цьому діяти потрібно усвідомленно, наполегливо й ініціативно не лише у звичній ситуації, а й в нових умовах, що вимагають від особистості прийняття нестандартних рішень. Самостійність характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів, знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення, а також зв’язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності. У своїй практичній діяльності вчитель повинен «активно формувати самостійність в навчанні, як в розумінні оволодіння учнями необхідними знаннями, уміннями й навичками, так і розумінні створення особистісних ставлень до діяльності та її продуктів» [51, 414].

На думку А.Бондаренко, ознаками розвинутої пізнавальної самостійності майбутнього вчителя музики під час навчальної діяльності є:

усвідомлення майбутнім учителем музики себе як активного суб'єкта самостійної діяльності; усвідомлення студентом особливостей пізнавально-самостійного навчання, його навчальної мети, завдань; прагнення студента до саморозвитку, націленість на пізнання своїх творчих можливостей і здібностей до фахової діяльності з школярами; здатність до самостійного створення умов для здійснення пізнавально-самостійної діяльності; застосування можливостей мультимедійних технологій і мультимедійного середовища в процесі вирішення навчальних завдань [32, 107].

Потреба з позиції творчої активності особистості вчителя виступає як головний імпульс активної діяльності людини, усвідомлення нею необхідності чогось важливого для життєдіяльності людини, чи для її особистісного розвитку. Педагогічне значення потреби випливає з її ролі в розвитку та формуванні особистості. Тому до бажаного результату веде лише такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби особистості й спрямований на виховання необхідних потреб через різноманітні мотиви діяльності.

Потреба виступає таким станом особистості, завдяки якому здійснюється регуляція поведінки, визначається направленість мислення, почуттів та волі людини. Потреби людини обумовлені процесом її виховання, залучення до світу світової культури. Оскільки процес задоволення потреб виступає цілеспрямованою діяльністю, потреба є джерелом *активності* особистості. Якщо в потребі діяльність людини залежить від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність виявляється у вигляді власної активності суб'єкта. Тому система мотивів, що розкривається внаслідок певної поведінки особистості збагачується різними ознаками та стає більш рухливою ніж потреба, що складає її сутність. Виховання необхідних потреб є одним з центральних завдань педагогіки. Потреби людини не є вродженими, вони формуються у процесі засвоєння нею соціальної дійсності, становлення особистості на основі вроджених передумов.

Враховуючи вищезазначені складові творчої активності особистості, з позиції нашого дослідження, доречно виокремити роль суб'єктності у визначенні цього феномена. Розвиток людини як суб'єкта індивідуальної предметної діяльності пов'язаний в своєму вихідному пункті з процесом придбання індивідуумом соціального досвіду, тобто передачі способів дій, що належать спочатку іншим людям. У цьому процесі суб'єкт здобуває можливість накопичувати індивідуальний досвід [4, 239]. На основі освоєних способів дії виробляються нові способи і прийоми різних видів діяльності. У цьому сенсі суб'єкт діяльності стає одночасно суб'єктом пізнання і свідомості, у змісті якого актуально інтегровані як одиниці безпосереднього відображення реальності (сприйняття, відчуття, образи, рухи, дії), так і одиниці, опосередковані мовними засобами, трансльовані досвідом інших людей.

На думку педагогів та психологів [4; 28; 43; 46; 68; 81; 97; 103; 130; 140; 151; 163; 177; 192] індивідуальність учителя доцільно розглядати як багатоструктурне утворення, синтез структури вчителя як індивіда, особистості і суб'єкта педагогічної діяльності. Розглядаючи означений феномен з позиції системного підходу доречно підкреслити взаємозв'язок даних системних елементів, адже *індивідний* – це природна, біологічна, психофізіологічна основа; *особистісний* – професійно-особистісно значущі якості та відносини; *суб'єктний* – рівень детермінації і спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі.

У поняття *«індивід»* у сучасній психолого-педагогічній науці вкладається уявлення про людину як природну сутність, продукт філогенетичного та онтогенетичного розвитку, носія індивідуально-своєрідних рис, як цілісності психофізіологічної організації, яка забезпечує його цілісність у взаємодії з навколишнім світом [157, 275].

Учитель як індивід володіє вихідною цілісною композицією природних можливостей, а саме:

- потенціалом і загальним рівнем стану здоров'я;

- особливостями темпераменту і пізнавальних процесів (переважаючим типом пам’яті, уваги, уяви, мислення);

- спеціальними здібностями (у тому числі й педагогічними).

На індивідуальному рівні розглядаючи типологічні особливості вчителя доцільно враховувати його увагу як зосередженість свідомості на певних об’єктах, індивідуальні особливості пам’яті (зорової, слухової, смислової) та динамічні характеристики мовної діяльності, як її експресивність, інтонаційну виразність, невербальні засоби взаємодії з учнями [151, 74].

Враховуючи різноманітні визначення поняття *«особистість»* доречно виокремити специфіку особистісних мотивів та потреб, що складають унікальну систему особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань. З точки зору психолого-педагогічної науки особистість – це певне поєднання психічних властивостей, а саме: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам’яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери) [51, 336].

Особистість розглядається вченими на основі вродженого, але в результаті культурного й історичного розвитку (Л.Виготський); як людина, що певним чином ставиться до оточуючих, свідомо встановлює це своє ставлення так, що воно виявляється у всій її сутності (С.Рубінштейн); як соціалізований індивід, що розглядається зі сторони найбільш суттєвих значущих якостей (В.Рибалко).

Особистість учителя – це специфічне утворення, що є системою якостей і результатом стосунків, у які він вступає в період шкільної, потім вузівської освіти, а також в ході фахової діяльності. Те, що при цьому змінюються і деякі його особливості як індивіда, складає не причину, а наслідок формування його особистості. Особистість учителя є цілеспрямованою, самоорганізуючою частиною педагогічної дійсності,

головною функцією якої є здійснення індивідуального способу впливу на неї, взаємодії з нею. «Функції регулятора поведінки і діяльності вчителя виконують мотиви, спрямованість, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних здібностей. Особистісні особливості вчителя допомагають здійснювати вибір, оцінювати наслідки прийнятого рішення і нести за них відповідальність. Учитель як особистість має арсенал прийомів і засобів, за допомогою яких регулює свою поведінку і професійну діяльність» [151, 106].

Суб'єктний підхід характеризує розуміння суб'єкта як центру організації буття і суб'єктності, що виявляється в потребі і здатності людини нескінченно вдосконалюватися, досягати вищого оптимального рівня свого розвитку, самореалізації через активність, у тому числі"надситуативно" (В. Петровський). Саме активність у діяльності, спілкуванні, пізнанні, праці є основною властивістю суб'єкта, яка наділена унікальною здатністю змінювати об'єктивний стан речей не тільки в соціальній організації, а й у власному житті [241, 63].

Суб'єктний рівень індивідуалізації майбутнього вчителя передбачає такі шляхи і засоби його професійного становлення, за яких він може максимально самореалізуватися у практичній діяльності. На цьому рівні студент повинен оволодіти способами самоактуалізації (саморозуміння) та самореалізації (самопобудови). Вищезазначений рівень передбачає вміння майбутнього вчителя створювати для себе у якості життєвого орієнтиру систему справжніх цінностей, у якому важливе місце займає саме він.

Індивідуалізація фахової підготовки майбутнього вчителя на *суб'єктному* рівні озброює його системою знань, раціональних прийомів самодетермінації (як загальної об'єктивної зумовленості особистісно-психологічних якостей, зокрема волі) й самореалізації, а також потребою і здатністю регулювати професійний саморозвиток, тим самим забезпечуючи стабільність [151, 58].

Розглядаючи особистість вчителя, варто підкреслити його особистісний вплив, який акумулює у собі сутність педагогічної діяльності й знаходить своє відображення на кожному її етапі як важлива рушійна сила у досягненні поставленої мети. Основу педагогічного впливу становлять діалогові взаємовідносини, реалізація яких передбачає використання різноманітних навчально-виховних засобів студентів до усвідомлення себе не пасивним об'єктом освіти, а її суб'єктом. Адже саме така орієнтація педагогічних стратегій якнайбільше сприяє вирішенню актуальних освітніх завдань формування особистості, готової самостійно спрямовувати власний розвиток [170, 74].

Доречно підкреслити, що різноманітні суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя та учнів не завжди залежать від самої особистості та її становлення. Безперечно, в цьому процесі величезну роль відіграє вміння впливати на діяльність учнів. Але варто відзначити вміння вчителя вірно враховувати ставлення оточуючих вихованців до нього. Ставлення вихованців до вчителя, як до особистості залежить від багатьох причин. По-перше, від характеру взаємовідносин; по-друге, від того, які відомості мають вихованці до вчителя; по-третє, від того, як сам вчитель ставиться до своїх вихованців; по-четверте, від ступеня відкритості та щирості по відношенню до вихованців; а також від багатьох інших причин [80, 39].

З позиції вищезазначеного, суб'єктно-творча активність є ключовим елементом педагогічного процесу, який вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Він радикально змінює саму сутність і характер навчального процесу, ставлячи в центр студента. Основним змістом навчання стає розвиток його особистості. Якість і міра цього розвитку виступають як якість роботи вчителя, усієї системи освіти.

Урахування наведених ідей свідчить про те, що суб'єктно-творча активність реалізується шляхом послідовної індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування особистісної специфіки майбутнього

вчителя музики, його індивідуальних особливостей, персоналізації. Для цього необхідно боротися з уніфікацією, знеособлюванням програм і форм навчання, надавати такий навчальний матеріал, що є різнорівневим за складністю засвоєння кожним студентом. Суб'єктно-творча активність орієнтує особистість не лише на засвоєння знань, але й на засоби їх засвоєння, мислення і різних видів діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студента. Цей підхід протистоїть методам і формам механічної передачі готової інформації, монологічності викладача, пасивності студента.

Аналіз дисертаційних робіт з теорії та методики музичної навчання (Г.Кондратенко, Т.Латишева, С.Сливко, Лі Чжаофен, Чжан Лей та ін.) свідчить про інтерес науковців до цієї проблеми. У цих роботах розглянуто питання творчої активності студентів педагогічних коледжів у процесі музично-сценічної діяльності, формування творчої активності учнів 5-7 класів на уроках музичного мистецтва, розвиток музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки. З позиції актуалізації творчої активності майбутніх учителів музики у роботі Чжан Лей розкрито проблему формування музично-пізнавальної ініціативи студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів та в роботі Лі Чжаофен розглянуто формування пізнавального інтересу до українського пісенного фольклору в майбутніх учителів музики Китаю.

У роботі *Г.Кондратенко* всебічно розглянуто питання творчої активності студентів педагогічних коледжів у процесі музично-сценічної діяльності. Означений феномен дослідниця розкриває як одну із важливих ланок творчої діяльності, що здійснюється в цих рамках та виражає прагнення і готовність особистості свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії. Творчу активність Г.Кондратенко характеризує як інтегровану якість особистості, що виражається в її прагненні та здатності до створення нового в різних галузях музично-виховної діяльності. Вона розглядає творчу

активність майбутнього вчителя музики у процесі музично-сценічної діяльності як таку його якість, що виражається в здатності до самореалізації в якості музичного виконавця, актора або режисера в умовах підготовки та сценічного виступу з метою створення нових музично-сценічних заходів [88, 93].

Вчена визначила поетапність виявлення творчої активності студента, коли особистість проявляє інтерес, ініціативу, самостійність у виборі мети, у постановці музично-творчих завдань, у з'ясуванні засобів, характеру діяльності (новизна, оригінальність), її оптимізації (скорочення кількості дій, затраченого часу, сил), що супроводжується позитивним емоційним забарвленням, натхненням.

Формуванню творчої активності учнів 5-7 класів на уроках музичного мистецтва присвячено дисертаційне дослідження *Т.Латишевої.* Дослідницею з'ясовано, що творча активність виникає за умов зацікавленості учнів у навчанні, проявах креативності. Різні аспекти розвитку інтересу до музичного навчання підлітків проаналізовано Т.Латишевою з позиції розгляду інтересу як смислової складової творчої активності. На основі аналізу наукової літератури вчена запропонувала власне тлумачення творчої активності підлітків як динамічного діяльного феномена, здатного на музично-афективні реакції, який презентує власні інтелектуально-творчі потенційні можливості у переважно колегіальній комунікації з однолітками з метою створення оригінальних музичних продуктів або придбання нових музичних знань і вражень [101, 129].

У дисертації *С.Сливко* розкрито особливості формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки. Означений феномен дослідниця розглядає як необхідну професійну якість художньо-осмисленої діяльності, яка в музично-виконавському процесі реалізується через усвідомлену зосередженість уваги на художньо-смислових елементах музичного твору в їх взаємодії й цілісності, що забезпечує повноцінне осягнення художньо-

змістової сутності твору, самостійний вибір художньо-доцільних засобів виконавської виразності його втілення та виступає першоосновою поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського результату. Структуру музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей С.Сливко зумовлює структурною побудовою музично-виконавського процесу. Вченою доведено, що у художньому осягненні найповніше виявляється орієнтуючо-контролююча спрямованість музичного слуху, в процесі музично-виконавського втілення – контролюючо-корегуюча, що відповідає двом структурним компонентам музично-слухової активності [157, 49].

Дослідження *Чжан Лей* присвячено формуванню музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання. На підставі проаналізованих ідей видатних філософів, соціологів, психологів і педагогів та сучасних дослідників, враховуючи різні теоретичні підходи до визначення сутності поняття «пізнавальна ініціатива», було усвідомлено поняття «пізнавальна ініціатива» як когнітивна спроможність адаптованої до інтелектуально-творчої активності особи, яка застосовує у соціумі усвідомлено або інтуїтивно власні нові ідеї відповідно до професійно значущої системи інтересів, у контексті якого подане авторське розуміння «музично-пізнавальної ініціативи» іноземних студентів, які навчаються в Україні, як когнітивну спроможність адаптованої до музичної інтелектуально-творчої активності майбутнього вчителя музики, який вмотивований на усвідомлене розкриття її характерних проявів, та самостійно продумано або інтуїтивно застосовує власні нові музично-пізнавальні ідеї щодо опанування фортепіанного репертуару (у т. ч. українського) відповідно до фахової значущості системи його інтересів [189, 72].

Проблемі формування пізнавального інтересу до українського пісенного фольклору в майбутніх учителів музики Китаю присвячено дисертаційне дослідження *Лі Чжаофен.* У роботі окреслено основні

характерні риси пізнавальної потреби особистості як педагогічної категорії: її задоволення та посилення у процесі пізнавальної діяльності із появою нової потреби у пізнанні, що супроводжується позитивними емоціями; предметна спрямованість і вибірковість; постійне невдоволення собою суб'єкта навчання для подальшого розвитку пізнавальної потреби. Пізнавальний інтерес майбутнього вчителя музики Китаю, автором визначено як вибіркову спрямованість особистості на сприйняття, вивчення та виконання українського пісенного фольклору, що супроводжується усвідомленим ставленням й позитивними емоціями по відношенню до пізнавальної діяльності, а також слугує потужним стимулом музично-педагогічної активності майбутнього фахівця [93, 92].

З позиції нашого дослідження, системоутвоюючою ознакою творчої активності майбутнього вчителя виступає уявлення про роль власного «Я», що може бути виділеним як інтегруючий фактор для всіх елементів індивідуальності вчителя. На думку О.Пєхоти, розгляд процесу професійного становлення особистості, з точку зору формування суб'єктності, на основі аналізу структурної динаміки Я-концепції, створює можливість більшого розкриття професійного потенціалу вчителя. Суб'єктність студента педвузу має свої особливості в особистісній і професійний сфері [151, 192].

У наукових працях видатних представників класичної західної психології (В.Джемса, Р.Бернса, К.Роджерса, А.Маслоу, В.Франкла та ін.) вітчизняних психологів і філософів (Б.Ананьєва, І.Беха, А.Петровського, В.Слободчикова, О.Солодухової, П.Якобсона та ін.) знаходять своє наукове обґрунтування різні види Я-концепції особистості. У тенденції самоактуалізації особистості, на думку представника гуманістичної психології К. Роджерса, дуже важливою є потреба людини в позитивному ставленні як з боку інших, так і до самої себе. Потреба в позитивному ставленні до себе задовольняється, якщо людина знаходить свій досвід і поведінку відповідною Я-концепцією.

Вихідним моментом в аналізі суб'єктності вчителя може служити розгляд основних структур Я-концепції, її рівнів і елементів. Це дозволяє наповнити дане поняття певним змістом для кожного вчителя. Доречно підкреслити, що під зрілою Я-концепцією особистості більшість учених розуміє цілісний з погляду психологічної організації, інтегрований Я-образ особистості, основними рисами якої є внутрішня готовність до нового – як уміння реалізувати власні потенції, достатня емоційна чутливість, пізнавальна відкритість, рефлексивність, виразне прагнення до пізнавання нового, до творчості (П. Якобсон) [230, 46]. На думку Р.Бернса, Я-концепція за своїми сутнісними характеристиками, завжди є позитивною, а значить, визначається трьома чинниками:

- твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям;
- упевненістю у здатності до того чи іншого виду діяльності;
- відчуттям власної значущості.

Узагальнення наукових джерел та методологічних витоків суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики дозволили розробити *гуманістичний, особистісний, аксіологічний, рефлексивний, фахово-творчий* методологічні підходи.

Доречно зазначити, що розглядаючи підхід як педагогічну категорію слід його трактувати як сукупність прийомів, способів впливу на будь-кого, у вивченні предмету дослідження, тощо [198, 510]. На думку Б.Гершунського, саме підхід до визначення усіх компонентів навчально-виховних систем «уособлює усі орієнтири реалізації відповідних доктрин освіти, він може бути не єдиним, він може передбачати альтернативність в освітніх стратегіях, що використовуються» [45, 389].

Доцільність *гуманістичного* підходу до дослідження фахової діяльності особистості є незаперечною та підтверджена цілим рядом наукових робіт (В.Андрущенко, О.Габович, С.Гончаренко, С.Горбенко, І.Зязюн, В.Шиянов та ін.). Гуманістичний підхід є центральною ланкою нового педагогічного мислення, що дозволяє переглянути, переоцінити всі компоненти

педагогічного процесу в світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманістичний підхід передбачає:

- формування відносин співробітництва між всіма учасниками педагогічного процесу;

- виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури взаємовідносин;

- формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини;

- створення матеріально-технічних умов для ефективного функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість (щиру, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності й поваги гідності іншої людини) [51, 107].

Саме гуманістичний підхід дозволив більш глибоко проникнути в сутність та особливості індивідуального розвитку особистості, визначити її суб'єктність. У рамках цього підходу особистість розглядається як неповторна унікальна цілісність, яка має визначений ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим смислам і цінностям, якими вона керується. Гуманістичний підхід розглядає людину як «відкриту можливість» самоактуалізації, притаманну лише їй. На основі гуманістичної орієнтації з'являється рух за розвиток потенціалу особистості, на підтримку якого виступають відомі в усьому світі вчені, педагоги, представники творчих професій» [151, 38].

З психолого-педагогічної точки зору гуманізм передбачає вивчення людини-індивіда як цілісності, а не як сукупності її якостей та вчинків. Це робиться для того, щоб допомогти людині бути більш продуктивною у професійній діяльності. На думку Г.Падалки, динамізм сьогодення, органічно поєднаний з науково-технічним прогресом, робить особливо актуальним гуманістичне спрямування мистецької освіти. «Саме мистецтво покликане відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму і утилітаризму» [146, 45]. Приваблива

гуманістична сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом художніх цінностей воно опікується саме формуванням шляхетної особистості.

Гуманізація педагогічної освіти передбачає перебудову особистісних настанов майбутнього вчителя. Гуманістичний підхід орієнтує особистість на індивідуалізацію і диференціацію навчання, використання «індивідуальних нормативів, індивідуальних програм корекції та розвитку, підсилення позитивної мотивації учіння, активізацію творчості. Кінцевою метою є не формування нормативних знань з педагогіки, психології, спеціальних дисциплін. Набагато важливіше розкрити механізм самонавчання, самовиховання, самореалізації на основі врахування індивідуальних особливостей студента, створити комфортні умови для успішного особистісного і професійного зростання кожного» [151, 44].

Особистісний підхід дозволяє розглядати суб'єктність вчителя як специфічне утворення, що є системою якостей і результатів взаємовідносин, у які він вступає в освітньому процесі (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, В.Андрєєв, І.Бех, Л.Божович, В.Володько, С.Гончаренко, Н.Гузій, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, А.Лібін, А.Маслоу, Г.Мєднікова, Г.Олпорт, К.Платонов, В.Петровський, С.Подмазін, В.Рибалка, Є.Рогов, В.Розов, С.Рубінштейн, В.Семиченко, О.Скрипниченко, В.Сухомлинський та ін.) [4; 10; 28; 31; 40; 50; 55; 68; 97; 103; 106; 119; 126; 163; 164; 165; 168; 172; 187]. Адже особистість учителя – це така «цілеспрямована, самоорганізуюча частина педагогічної діяльності, головною функцією якої є здійснення індивідуального способу впливу на неї, взаємодії з нею» [151, 105].

Доцільно зазначити, що особистісний підхід передбачає виділення різних психолого-педагогічних структур особистості вчителя, а саме: спрямованість, характер, здібності, самосвідомість тощо, кожна з яких, у свою чергу, включає цілу систему якостей, здібностей, характеристик (Л.Мітіна) [130]. З цієї позиції особистісний потенціал вчителя визначається через успішність реалізації у практичній діяльності. Це дещо звужує поняття

«особистісний потенціал учителя», зводячи його до набору характеристик, якостей і здібностей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. Особистісна професійна позиція майбутнього вчителя музики виражає зацікавлене й обґрунтоване ставлення до музично-педагогічної діяльності, до навчально-виховного процесу. За визначенням Е.Абдулліна у «музично-педагогічній роботі, як у фокусі, акумулюється весь минулий досвід музичної та музично-педагогічної діяльності вчителя, його цілісний погляд на сучасний стан музичної освіти й своє місце в цьому важливому процесі, а також перспектива розвитку та вдосконалення своєї професійної діяльності» [1, 58].

З позиції особистісного підходу процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики доцільно досліджувати крізь «призму реалізації індивідуальних особливостей буття особистості», що опановує педагогічну професію [159, 142]. Специфікою особистісного підходу в фаховій підготовці є його зорієнтованість на саморозвиток та самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя, на збільшення ступеня його свободи в процесі професійного самовизначення, розширення власних індивідуальних можливостей, й основне, їх застосування у практичній діяльності. Особистісно зорієнтований підхід збільшує варіативність сфер педагогічної діяльності, адже він забезпечує бачення професійної підготовки, як системи розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, акцентуючи необхідність надання умов для самоорганізації, самовиховання та саморозвитку особистості.

Підкреслюючи важливе значення особистісного підходу Г.Падалка зазначає, що мистецька діяльність один із дієвих чинників формування і розвитку людської особистості. Вчена зазначає, що особистісно зорієнтований підхід в контексті мистецької освіти ґрунтується на трьох провідних позиціях, а саме:

- перша позиція передбачає спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості учня. Система мистецької освіти має бути орієнтованою на формування особистості учня;

- друга позиція дозволяє виділити головною метою мистецької діяльності особистісне становлення учня, необхідність максимального сприяння його художнього розвитку (сприймання, формування мистецько-виконавських умінь та навичок, активізація творчого потенціалу тощо);

- третя позиція спрямовує учнів на ствердження суб'єкної ролі у процесі реалізації особистісно зорієнтованого навчання в галузі мистецтва [146, 72-73].

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що учень виступає як суб'єкт освітнього процесу, як активний його учасник. Опора на особистісний підхід передбачає, що учень зацікавлений у формуванні такого ставлення до художнього навчання, в якому мистецька діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення власних потенцій. З цієї позиції мистецька діяльність виступає як один із найважливіших засобів становлення активності учня. Відповідно до положень особистісного підходу, процес формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики має відбуватися як процес професійного саморозвитку та самовдосконалення шляхом формування його суб'єктної позиції в процесі фахової підготовки. В рамках даного підходу особистість вчителя музики доцільно розглядати як цінність, результат й головний критерій ефективності її розвитку на шляху активізації його мотиваційної сфери, формування прагнення до самопізнання та самоаналізу, досягнення оптимального рівня особистісного потенціалу вчителя тощо. При цьому, основними характеристиками особистості є: активність, як прагнення суб'єкта вийти за власні межі, розширити сферу фахової діяльності; спрямованість, як стійка домінуюча система мотивів-переконань, інтересів, ідеалів, що відображають потреби людини; ступінь усвідомленого ставлення до дійсності (відносини, установки, диспозиції

тощо), які формуються, розвиваються, удосконалюються у фаховій діяльності.

Доречність *аксіологічного* підходу підкреслюється напрямом мистецької освіти, в якому розглядається вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій та концепцій, що розширює уявлення про педагогічну реальність і дає змогу створити нові прикладні дослідження та організації певних аспектів педагогічного процесу із вищезазначеної проблеми. Розглядаючи моральні, естетичні, пізнавальні цінності цей підхід зумовлює внутрішню детермінацію становлення та творчого розвитку індивідуальності особистості, тобто розкриття особистісного потенціалу за рахунок смислотворчості та посилення аксіологічної складової. Аксіологічний підхід дозволяє актуалізувати дослідження ціннісно-смислової сфери майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій, що отримало надзвичайного поширення саме в музично-педагогічній науці та пояснюється сучасним аксіологічним розумінням музичного мистецтва як головної складової музично-педагогічної діяльності.

На думку Г.Щербакової, аксіологічний підхід до музично-педагогічної освіти передбачає «новий погляд на неї з позиції цінності, що відповідає потребам часу, в якому особистісно-ціннісний початок все більш упевнено виходить на авансцену історії» [220, 23]. Дослідниця підкреслює, що аксіологія музично-педагогічної освіти, як теорія орієнтації особистості у світі музично-педагогічних цінностей спрямована на ціннісне становлення майбутнього учителя музики, що набуває в процесі пізнання «ціннісного осмислення та оцінки світу музично-педагогічних цінностей, що пізнається студентом, здатність до співтворчо-перетворювальної професійної діяльності, до синтетично-діалогічного спілкування, яке стає для нього «аксіологічною віссю» особистісного саморозвитку та самовдосконалення» [220, 25].

Реалізація аксіологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики розкриває зміст процесу формування цінностей у

музично-педагогічній взаємодії, як такого, що створює фундамент для формування особистісної музично-педагогічної світобудови, для творчого професійного світомоделювання, тобто подальшого формування музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань. На думку О.Олексюк, орієнтація особистості в світі духовних цінностей покликана сприяти «становленню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона має забезпечувати концептуальну спрямованість його діяльності на постійний професійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні» [140, 111].

Особливістю фахової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті аксіологічного підходу є формування особистісної системи мистецько-педагогічних цінностей, які є основою, що «спрямовує й коригує у соціальному, духовному, професійному і особистісному просторі діяльність учителя, його перфікціонізм» [140, 242]. Отже, в контексті аксіологічного підходу до професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога, в процесі формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики особливої значущості набуває ціннісно-смислова домінанта, а сам процес постає як рефлексивне осягнення ціннісної, творчої та мотиваційної сфер особистості, як процес особистісного саморегулювання.

Рефлексивний підхід передбачає спонукання учнів в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору [146, 158]. З цієї позиції рефлексію доцільно розглядати як:

- важливий механізм продуктивного мислення;

- особливу організацію процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті (що включає оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач);

- процес самоаналізу й активного осмислення станів і дій індивіда та інших людей, залучених до вирішення задач.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (Ю.Азаров, В.Андрєєв, Ю.Бабанський, Н.Богданов, В.Загвязінський, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кічук, А.Козир, Н.Кузьміна, Л.Лузіна, Г.Мєднікова, М.Нікандров, Г.Падалка, І.Парфентьєва, М.Поташник, В.Сластьонін, Р.Шакуров, О.Щолокова та ін.) [10; 29; 73; 74; 80; 82; 85; 97; 99; 127; 145; 146; 147; 177; 221] можна сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішному розвиткові мистецької рефлексії, а саме:

- здатність до прийняття нестандартного рішення;

- пошуково-проблемний стиль мислення;

- уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні і виховні ситуації;

- оригінальність у всіх сферах власної мистецької діяльності;

- творча фантазія, розвинена уява;

- специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального тощо) [147, 289].

На думку Л. Виготського, рефлексія дає людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я-що діє», «Я-що міркує» та «Я-що оцінює». Адже рефлексія надає самосвідомості зворотного зв'язку [43, 159]. Доцільно підкреслити, що з рефлексією пов'язані дії вчителя, які призводять до перетворення й удосконалення навчально-вихованого процесу [147]. Музично-педагогічний аспект рефлексії проявляється в різних видах творчої діяльності та вважається чинником самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Тому рефлексія може

здійснюватися як у внутрішньому плані (переживання й самозвіт одного індивіда), так і в зовнішньому (колективна діяльність мислення і сучасний пошук рішень) [241, 60].

У дослідженні І.Парфентьєвої мистецька рефлексія вчителя музики трактується як інтегрована психологічна якість особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності у нестандартних ситуаціях. Мистецька рефлексія вчителя музики – це його здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін. Адже рефлексивне осягнення музики передбачає відкриття в особистості під впливом музичного твору нових особистісних рис та пробудження певних почуттів, образів, думок та асоціацій. Пізнаючи свій внутрішній світ, слухач осягає своє розуміння музичного образу. У цьому процесі особистість пізнає себе та може зіставити свої реакції на музику з конкретним музичним матеріалом, здійснюючи тим самим музичне пізнання [147, 290].

Професійна рефлексія зумовлює інтенсивність навчально-виховного процесу, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта та усвідомлення ним прийомів фахової майстерності, без чого неможлива активна творча діяльність у сучасному освітньому закладі. Рефлексія допомагає вчителеві аналізувати не лише те, який зміст є засвоєним, а й те, як він був засвоєний, а за необхідності перетворювати діяльність учнів відповідно до такого аналізу. Вчитель із розвиненими рефлексивними здібностями, окрім аналізу знань і вмінь учнів з навчального предмета, усвідомлює шляхи, якими учень приходить до тих чи інших знань, передбачає можливі труднощі, розуміє, як учень сприймає отриману інформацію, яка картина світу створюється у нього. Отже, принципове

значення має те, що рефлексія розглядається вченими як іманентна і розвиваюча здібність людини, а оволодіння рефлексивним мисленням можна представити як оволодіння індивідом своїм становленням і розвитком: рефлексуюча людина стає суб'єктом власного життя.

Фахово-творчий підхід полягає у формуванні особистості майбутнього вчителя музики як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Професійне становлення майбутнього фахівця з методологічних позицій фахово-творчого підходу постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей:

- формування системи знань про закономірності педагогічного процесу, про форми та способи його організації;
- оволодіння конкретними видами фахово-виконавської діяльності;
- формування педагогічних умінь і навичок студента;
- виховання певних професійно значущих особистісних якостей.

Зміст фахової підготовки студентів у контексті фахово-творчого підходу визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату професійної освіти студента, яка віддзеркалює вимоги до якості його теоретичних знань, практичних умінь і навичок і надає перелік основних кваліфікаційних характеристик майбутнього вчителя на рівні випускника ВНЗ.

З позиції фахово-творчого підходу якісний рівень професійної діяльності майбутнього вчителя музики зорієнтований на соціально значущий результат, на формування готовності майбутнього фахівця до реалізації соціальних обов'язків, самостійної практичної діяльності у сфері музично-педагогічного мистецтва. Фахово-творчий підхід до формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики постає як процес набуття практичних умінь та навичок самостійно-творчого регулювання власної поведінки, емоційних станів, мотиваційних утворень, когнітивно-пізнавальних процесів та ціннісних орієнтацій.

Фахово-творчий підхід базується на створенні студентом нового, оригінального. Стимулом до цього служить створення проблемної ситуації, яку не можна розв'язати традиційними способами. На думку С.Гончаренка, творчою є така особистість, якій притаманна творча спрямованість, творчі здібності й яка створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності об'єктивно (суб'єктивно) нові матеріальні (духовні) цінності, які відзначаються особистісною чи соціальною значущістю і прогресивністю [51, 450].

Розглядаючи проблему професійного становлення особистості в контексті фахово-творчого підходу, доцільно підкреслити, що цей процес ґрунтується на взаємодії вчителя та учнів. Адже у цьому двосторонньому процесі особистість учня, що розвивається, може «підтримувати» лише особистість учителя, що розвивається [80, 59]. Отже, підготовки вчителя лише в предметній сфері недостатньо, він повинен уміти актуалізувати життєві смисли, самоорганізацію, особистісні функції учнів. «Предметно підготовлений вчитель може навчити вихованців цілком конкретним речам, упускаючи при цьому головну, сутнісну функцію педагогічної діяльності – тобто формування її освіченості взагалі» [151, 207]. Даний підхід дозволяє розкрити величезний простір для формування суб'єктно-творчої активності студентів за рахунок ефективного розвитку особистісно-психологічних якостей, активізації його мотиваційної сфери, реалізації власних здібностей, задатків та індивідуальних можливостей. У світлі сучасних підходів (гуманістичний, особистісний, аксіологічний, рефлексивний, фахово-творчий) до формування суб'єктно-творчої активності майбутніх фахівців доцільно визначити їх ієрархічну цінність (таблиця 1.1).

Кожен із перелічених підходів до суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики має, незважаючи на існування певних розбіжностей у визначенні, об'єктивну цінність та відповідає (у тій чи іншій мірі) сучасним вимогам суспільства щодо підготовки майбутніх учителів музики у галузі мистецької освіти.

Таблиця 1.1

Методологічні підходи до формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики

Методологічний підхід	Сутність підходу до формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики
Гуманістичний	Дозволяє більш глибоко проникати в сутність та особливості індивідуального розвитку особистості, визначити її *суб'єктність* (розглядати особистість як неповторну унікальну цілісність, яка має визначений ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим смислам і цінностям, якими вона керується). Гуманістичний підхід розглядає людину як «відкриту можливість» самоактуалізації, притаманну лише їй
Особистісний	Сприяє розгляду *суб'єктності* вчителя як специфічного утворення, що є сукупністю якостей і результатів взаємовідносин, у які він вступає в освітньому процесі. Передбачає виділення різних психолого-педагогічних структур особистості вчителя, а саме: спрямованість, характер, здібності, самосвідомість тощо, кожна з яких, у свою чергу, включає цілу систему якостей, здібностей, характеристик. З позиції цього підходу процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики доцільно досліджувати крізь призму реалізації індивідуальних особливостей буття особистості, що опановує педагогічну професію
Аксіологічний	Передбачає новий погляд на музично-педагогічну діяльність з позиції цінності, що відповідає потребам часу. Дозволяє актуалізувати дослідження ціннісно-смислової сфери майбутнього вчителя музики, його ціннісних орієнтацій. Виступає специфічною формою самодетермінації, самопроектування вчителя як професіонала, що дає йому змогу виходити на якісно нові рівні власного професійно-особистісного саморозвитку
Рефлексивний	Рефлексивні процеси дають людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо їх диференціювати та надавати самосвідомості зворотного

	зв'язку. Доцільно підкреслити, що з рефлексією пов'язані дії вчителя, які призводять до перетворення й удосконалення навчально-вихованого процесу. Музично-педагогічний аспект рефлексії проявляється в різних видах творчої діяльності та вважається чинником самовдосконалення майбутнього вчителя музики
Фахово-творчий	Полягає у формуванні особистості майбутнього вчителя музики як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. З позиції даного підходу якісний рівень професійної діяльності майбутнього вчителя музики зорієнтований на соціально значущий результат, на формування готовності майбутнього фахівця до реалізації соціальних обов'язків, самостійної практичної діяльності у сфері музично-педагогічного мистецтва

Отже, проведене дослідження дозволило визначити, що *суб'єктно-творча активність майбутнього вчителя музики є такою інтегральною якістю, яка проявляється високим рівнем розвитку творчих здібностей особистості й характеризується підвищеним інтересом, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю, тобто таким процесом, що організовується й контролюється самим суб'єктом. Суб'єктно-творча активність є однією з найважливіших ланок творчої діяльності вчителя музики, що виражає його прагнення і готовність свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії, які дають можливість досягати прогресивних, особистісно-значущих творчих результатів.*

1.2. Специфіка актуалізації суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання

Процеси демократизації і гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для активізації творчого потенціалу кожного. На думку І.Зязюна, на

сучасному етапі у філософії, психології та педагогіці спостерігається певне зміщення уваги дослідницького інтересу з розробки описово-нормативних моделей особистості та діяльності фахівця, на основі яких формувалися вимоги до змісту його фахової підготовки, до дослідження професійної свідомості й самоусвідомлення суб'єкта діяльності – його цінностей, смислових утворень, рефлексії тощо. Вчений підкреслює, що аналіз змісту вищої освіти свідчить, що саме фахова підготовка є тією основою, де зосереджуються протиріччя між існуючою практикою підготовки майбутнього вчителя і його конкретною професійною діяльністю, у зв'язку з чим, виникає необхідність виходу за «межі вузько технологічного розуміння професійної діяльності у сферу психологічної свідомості, розвиток якої розуміється основним змістом професіоналізму» [74, 19].

Професійно-орієнтована підготовка майбутніх учителів музики до практичної роботи зі школярами, зосереджена в циклах психолого-педагогічних та музичних дисциплін. Для процесу ефективного формування суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів важливим є таке співвідношення цих дисциплін, щоб загальні теоретичні психолого-педагогічні навчальні курси були максимально наближені до методики музичного виховання школярів та спеціальних методик (інструментальних, вокальних, диригентсько-хорових, ансамблевих тощо) й були їх логічним продовженням.

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музики пред'являє особливі вимоги до формування суб'єктно-творча активність майбутнього вчителя музики. Якщо проаналізувати музично-педагогічну підготовку студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів з позиції розуміння ролі освіти в сучасному суспільстві, то доцільно виокремити її можливості як у плані загальнокультурного розвитку майбутнього вчителя, так і в плані розвитку його професійних орієнтацій. Цикл музично-педагогічних дисциплін дозволяє майбутнім учителям набути індивідуального музичного

досвіду, розширює їхній музичний світогляд, підвищує рівень загальної та музичної культури. Знання, яких набувають студенти в процесі музичної підготовки, розширяють уявлення майбутніх педагогів про сутність мистецької галузі та її різноманітних видів, специфіку творчого музично-художнього процесу, дають поняття про можливість музики впливати на різноманітні сторони життєдіяльності особистості, що є суттєвим для усвідомлення майбутнім учителем його ролі в справі виховання й всебічного розвитку школярів [85, 117].

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики значною мірою залежить від якості та взаємозалежності психолого-педагогічної та спеціальної підготовки студентів. Саме ці базові дисципліни складають основу фахової компетентності майбутніх учителів музики, що також виступає гарантом комплексного підходу до організації всього навчально-виховного процесу, створення умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної та фахової реалізації і самореалізації в процесі продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Адже у музично-педагогічній освіті все більше створюється необхідність створення інтеграційної системи знань про музичне мистецтво, що вимагає більшої злагодженості викладу навчальних дисциплін. Результати проведеного опитування серед викладачів та студентів ВНЗ мистецької освіти дозволили визначити найбільш суттєві недоліки цього процесу, котрі полягають у: незлагодженості між окремими навчальними дисциплінами спеціального та психолого-педагогічного циклів; неповному координуванні навчальних програм різних музичних дисциплін, у результаті якого виникає незбалансованість у вивченні навчального матеріалу, котра породжує відокремленість та розірваність отриманих студентами знань, умінь та навичок; відсутності логічних взаємозв’язків між навчальними дисциплінами мистецького циклу; суттєвому розриві між теоретичними знаннями та практичним їх викладанням мистецьких дисциплін; ізольованому вивченні

основних фахових дисциплін, яке не дозволяє отримати закінчене уявлення про властивості цілого [85, 222].

У сучасних умовах вища школа мистецької освіти повинна забезпечити такий процес фахової підготовки, в якому майбутній вчитель музики постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, гармонізувати міжособистісні відносини, спираючись при цьому на цінний досвід і досягнення відомих педагогів минулого і сучасності.

Аналіз наукових праць педагогів-музикантів (Е.Абдуллін, В.Антонюк, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Л.Василенко, Л.Горюнова, А.Козир, Л.Масол, Б.Неменський, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Федоришин, Л.Школяр, В.Шульгина, О.Щолокова, Д.Юник та ін.) [1; 14; 15; 35; 85; 121; 140; 141; 143; 145; 146; 195; 219; 222; 225] дозволяє засвідчити, що специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музики визначається головним чином своєрідністю музично-виконавської діяльності, широким спектром функцій, які виконуються фахівцем, що характеризує певний рівень оволодіння професією вчителя. Рівень фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає оволодіння спеціальними знаннями і навичками в певній галузі педагогіки, які складаються з передачі через покоління всієї сукупності досвіду і визначаються як процес професійної підготовки.

Доцільно зазначити, що Л.Школяр розглядає фахову діяльність майбутнього вчителя музики у контексті музичної педагогіки масової школи, зокрема, вона виділяє проблему методичної грамотності. Основні позиції автора з цього питання зводяться до такого: розуміння методики музичної освіти як «системи проблем, пов'язаних однією підставою – викладання музики як живого мистецтва»; визначення змісту методики викладання фахових дисциплін, її ефективності як результату аналізу змісту предмету, що «прямо випливає з наукового положення, згідно з яким сам метод

вивчення об'єкта визначається змістом досліджуваного об'єкта» [219, 64]. Виходячи з цієї позиції автора реалізація методики викладання музики як мистецтва ґрунтується на засадах, принципах і методах, адекватних природі музичного мистецтва.

Так, розглядаючи основні завдання підготовки майбутнього вчителя музики, які дозволяють йому ефективного здійснювати практичну діяльність Л.Арчажникова виокремлює найбільш професійно значимі вміння, а саме:

- уміння володіти аудиторією;
- освіченість, грамотність, компетентність;
- уміння володіння словом (ораторським мистецтвом);
- любов до дітей;
- захопленість музикою, вміння передати її дітям;
- володіння музичними інструментами;
- співацька підготовка;
- уміння читати ноти з аркушу;
- уміння використовувати технічні засоби навчання [15, 83].

На думку Е.Абдулліна, для вирішення конкретних задач, що виникають у практичній діяльності вчителя музики в роботі зі школярами, необхідний увесь арсенал психолого-педагогічних та музичних знань, оскільки ситуації з якими він стикається, мають комплексний характер. Наскільки б не удосконалювався музично-освітній процес у вищій школі, випускника ВНЗ не можна розглядати як готового вчителя-музиканта, що відбувся. ВНЗ не може методично та особистісно озброїти студента на всі випадки педагогічного життя, що може дати лише набутий особистісний досвід. вчений визначає в якості вимог до фахово-методичних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики такі:

- розуміння сутності та змісту музичного мистецтва, його специфічних особливостей;
- обізнаність щодо тенденцій в сфері музичної естетики, знання різних точок зору на музичне мистецтво [1, 15].

У наукових розробках Г.Падалки, щодо змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики підкреслюється різницю між теоретичними знаннями і знаннями, які організовуються для вирішення певних завдань практичної діяльності. Базуючись на висунутих положеннях, вона обгрунтувала таку перебудову педагогічного процесу, в результаті якої центральною ланкою фахової підготовки майбутнього вчителя стає практична діяльність у умовах загальноосвітньої школи [146]. Саме цю ідею необхідно використовувати в інтеграції теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів музики.

Дослідники фахової підготовки майбутніх учителів музики [1; 14; 15; 24; 35; 52; 64; 70; 85; ;101; 125; 140; 141; 143; 145; 160; 167; 181; 195; 222; 225; 227] підняли проблему формування музичної компетентності як основи педагогічної діяльності вчителя музики. Компетентність у сфері формування художньо-естетичних смаків, інтересів, запитів, потреб, у сфері розвитку художньо-образного (музичного) мислення учнів може мати місце лише за умови, що вчитель сам володіє всім спектром перерахованих вище властивостей, оскільки сформувати і розвинути в іншого можна лише те, чим особисто і в достатній мірі володіє сам педагог. Музична компетентність, на думку вчених, є складним поліфункціональним особистісним утворенням, яке ґрунтується на інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісній орієнтації та практичних уміннях майбутнього вчителя у сфері музичного мистецтва, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір учителем свідомої поведінки, що відображає гуманістичну спрямованість його педагогічної дії. Це положення є важливим саме з позиції формування суб’єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики.

Саме у сфері суб’єкт-суб’єктних міжособистісних, інтерперсональних відносин вчителя з учнями важливим є оволодіння технікою міжособистісного спілкування і продуктивної взаємодії зі школярами у рамках індивідуальної, діалогової форми занять художньо-творчою

(музичною) діяльністю. Важливою складовою цих відносин є здатність педагога-музиканта змінювати стиль спілкування з учнями, психологічну конфігурацію цього спілкування в залежності від індивідуально-особистісних, характерологічних особливостей і властивостей даного учня, зберігаючи в той же час власну позицію (якщо педагог переконаний в її правильності) за тих чи інших питань, що виникають у ході роботи. Вміння і здатність вчителя встановлювати оптимальні міжособистісні комунікації та стійке взаєморозуміння з кожним із вихованців є один з головних показників професіоналізму вчителя в галузі педагогіки взагалі та художньо-творчої діяльності зокрема.

Суттєвої розробки на сучасному етапі ще не отримали питання фахової підготовки китайських студентів – майбутніх учителів музики до практичної педагогічної діяльності зі школярами в умовах загальноосвітньої школи. Адже на сучасному етапі розвитку музичного мистецтва в Китаї ця проблема досить актуальна, тому, що вона віддзеркалює низку суперечностей: з однієї сторони, обумовлених потребами соціуму, з іншої, – станом сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Багато китайських педагогів (Бай Шаожун, Ван Юй Шен, Вей Лімін, Гуан Лін, Лі Чжаофен, Лю Юань Пін, Сі Даофен, Ха Ту, Цзінь Нань, Чжан Лей, Чжан Цзян Го та ін.) [22; 38; 105; 199; 203; 213; 243; 248; 253], аналізуючи фахову підготовку майбутніх учителів музики стверджують, що їх підготовка не завжди гарантує готовність до ефективної педагогічної діяльності. Проблема підготовки студентів до викладання музичних дисциплін розглядається у сучасній китайській музично-педагогічній практиці з різних позицій: вивчаються основні тенденції розвитку музичного мистецтва, визначається зміст та специфіка основних виконавських умінь та навичок, аналізуються психолого-педагогічні якості вчителів, розробляються вимоги до фахової діяльності.

Китайські науковці виокремлюють проблему суб’єктного розвитку творчих здібностей індивіда у процесі фахової діяльності, що

характеризується здатністю до продукування принципово нових ідей. Для їх визначення вчені використовують різноманітні тести, особистісні опитувальники, проводять аналіз результативності творчої діяльності. В основу аналізу результативності покладено індивідуальні психодіагностичні завдання та норми оцінювання, а саме:

- *предметна*, до якої входять професійно необхідні вміння та навички, сформовані у ході фахової діяльності;

- *індивідуальна*, зміст якої утворює співставлення колишніх, нинішніх та майбутніх можливостей та успіхів;

- *проектувальна,* котра дозволяє актуалізувати особистісний розвиток та саморозвиток студентів.

Важливою умовою формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики є детальне вивчення фахової діяльності за допомогою медіа-засобів. Для цього можна використовувати аудіо та відеозаписи своєї професійної діяльності, корисно слухати не лише власні музичні записи (інструментальні, співацькі, ансамблеві) а й голосову мову, записану на диктофон, або переглядати відеозаписи власної поведінки, роботи над виконавською майстерністю у роботі над музичними творами. Завдяки цьому досвіду можна легко подивитися на себе з боку. Як правило, те, що нам подобається, чи не подобається, так само, відповідно, подобається чи не подобається іншим людям. Аналіз цієї роботи є вкрай корисним для проектування майбутньої фахової діяльності.

У процесі вивчення суб'єкт-суб'єктних фахових відносин за допомогою медіа-засобів варто допускати спробу змінити свою поведінку і роботу таким чином, щоб вона стала викликати позитивні реакції з боку інших учасників взаємодії. Умовно цей етап можна назвати експериментуванням над собою, над своєю творчістю, своєю роботою, своєю поведінкою. Студент цілком свідомо поводить себе по-різному, одночасно спостерігаючи за тим, яку реакцію викликає його поведінка та як це впливає на роботу з учнями у період проведення педагогічної практики. При цьому

важливо забезпечити об'єктивний і різносторонній зворотний зв'язок, тобто систематичне отримання достатньо повної та достовірної інформації про те, як насправді ми виглядаємо з боку.

Наступний крок полягає у виборі та закріпленні нових форм роботи і поведінки, які отримали найбільш сприятливий відгук з боку, що дозволить перетворити їх на звички. Для цього необхідно протягом досить тривалого часу уважно стежити за собою у процесі суб'єкт-суб'єктного спілкування, контролюючи себе, прагнути до здобуття більш ефективних фахових результатів. У цьому процесі предметом вивчення стає психологічна установка і мотиваційна спрямованість особистості, що значно впливає на процес становлення майбутнього вчителя музики у практичній діяльності.

Процес формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці включає, як основні складові особистісну активність й ініціативу. З цього приводу Е.Клімов [83] виділяє основні спонуки активності й ініціативи людини, що пов'язані з різними ціннісними установками й орієнтаціями особистості. У результаті виникає декілька типів індивідуально-своєрідної системи зовнішніх і внутрішніх засобів, що створює основу для продуктивної творчої взаємодії учасників навчального процесу. Вчений виокремлює чотири особистісні типології, що дозволяють проаналізувати власну поведінку та націлити себе на створення індивідуального стилю діяльності.

Перший тип найбільш наближений до ліберальної манери спілкування, що іноді доводить особистість до крайнього самозречення, зневаги особистим, відмова від творчого самовираження, від індивідуальної своєрідності. Незадовільність такого стилю для вчителя музики полягає в тому, що учні відчуваючи слабий вплив на них учителя, обирають лідера зі свого колективу і вчитель втрачає при цьому свою роль. О.Леонтьєв зазначав, що ліберальні вчителя працюють проти себе [103, 155].

Другий тип характеризується ігноруванням специфіки, зокрема, моральних регуляторів громадського життя, прагнення побудувати його за

співвідношенням з технічною або біологічною системою, що має на меті свідоме або несвідоме служіння природничо-науковим або біологізаторським цінностям. Цей тип найбільш наближений до ліберально-авторитарної манери спілкування, адже ігноруючи загально-ціннісні істини, він не прагне до активних, ініціативних дій.

Третій тип є найбільш авторитарним, тому що він перебільшує культ «Я», де за основу береться лише індивідуальна своєрідність. Такий тип вчителя дає іноді високі результати в навчанні, але учні не люблять його, виконують завдання примусово без творчого натхнення. Великою вадою такого вчителя є те, що він не визнає власних помилок, прагне завжди бути правим.

Четвертий тип найбільш універсальний, адже він побудований на демократичній основі, що дозволяє вибудувати індивідуальний стиль діяльності, тобто таку індивідуально-своєрідну систему зовнішніх і внутрішніх її засобів, які дозволяють домагатися успішних, суспільно-значимих результатів. Як правило, такий стиль діяльності відрізняються особливим гуманістичним пафосом і високим ступенем екзистенціального почуття.

А.Лібіним були визначені стилеві характеристики суб’єкта та проведені дослідження стилів навчання, яким віддають перевагу вчителі. Вчений визначив, що для них характерне тяжіння до інтуїції, творчого мислення. За загальною схемою стильові ознаки містять наступні характеристики:

- орієнтацію на інновації й інтелектуальний пошук;
- побудову навчання на основі визначених понять;
- спрямування на високу цінність нових ідей та інтуїтивних прозрінь;
- перевагу відкритих питань, критичного мислення, дослідницьких підходів;
- гнучкий, творчий підхід до навчання [106, 123].

Відстоюючи динамічність особистості, здатність її до саморозвитку, її екзистенціальну й процесуальну основу доцільно зазначити, що насправді,

особистість і стабільна (що зафіксовано в її визначенні як стійкого психічного складу людини), і мінлива. З позиції нашого дослідження ми виокремлюємо активність як здатність особистості до свідомої соціальної діяльності, як міру цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств духовної культури (С.Гончаренко) [51, 25]. Якщо активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні, то можна говорити про стійкість її домагань скоріше в смислі їх визначеності, й про динамічність саморегуляції, в смислі погодженості нею зовнішніх і внутрішніх умов. Задоволеність же, у свою чергу, входить у їх інтеграл, оскільки особистість «оцінює» за певними критеріями отриманий «здобуток» домагань на регуляцію, намірів на спосіб їх реалізації. Семантичним інтеграл активності є в силу свого ціннісно-смисло-мотиваційного характеру. Побудована на цих вихідних теоретичних підставах типологія має прогресивний, відкритий характер, оскільки є скоріше емпіричною методологією або стратегією дослідження вищих особистісних здібностей.

Активність особистості характеризує її активна життєва позиція, яка виявляється в принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на практичну діяльність. На думку А.Маркової, основою пізнавальної активності особистості є її мотивація. «До видів мотивів, - на думку вченої, - можна віднести пізнавальні й соціальні мотиви. Якщо в школяра в ході навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмету, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. Якщо в учня виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то слід говорити про соціальні мотиви» [115, 117]. З цієї позиції і пізнавальні й соціальні мотиви можуть мати різні рівні. Так, пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями - фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових

знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення). Соціальні мотиви можуть мати наступні рівні: широкі соціальні мотиви (борг і відповідальність, розуміння соціальної значимості навчання), вузькі соціальні, або позиційні, мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з навколишніми, одержати їх схвалення), мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною)» [115, 15].

Для продуктивної діяльності майбутнього вчителя музики характерним є розвиток його інтелекту як здатності орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати [51, 198]. Інтелектуальна активність за складом є інтегральною цілісністю пізнавальних (загальних розумових) здібностей і внутрішньої мотивації в пізнанні, тобто мотивації, здійснення мислення непороджуваної зовнішніми вимогами ситуації й обставинами життя. Адже, інтелектуальна активність - це єдність інтелекту й внутрішньої пізнавальної мотивації.

Аналіз наукової літератури дозволив засвідчити, що інтелектуальна активність поділяється на стимульно-продуктивну, евристичну, креативну. Стимульно-продуктивний тип інтелектуальної активності характеризується роботою суб'єкта в рамках заданого або спочатку знайденого способу дії й пасивності. Діяльність, характерна для цієї типології щораз визначається дією зовнішнього стимулу. Тут має місце певна відсутність інтелектуальної ініціативи й домінує зовнішня активація розумової діяльності. Вчитель, який налнжить до даної класифікації схильний скоріше вести, направляти, ніж управляти або натискати, демократичний, а не авторитарний.

Евристичний тип інтелектуальної активності характеризується мисленням не стимульованими ані зовнішніми факторами, ані суб'єктивною оцінкою, ані задоволеністю результатами діяльності. На думку Д.Богоявленської, маючи «досить надійний спосіб вирішення нагальних

питань, досліджуваний продовжує аналізувати склад, структуру своєї діяльності, зіставляє між собою окремі завдання, що приводить його до відкриття нових, оригінальних, зовні більш дотепних способів рішення» [30, 19]. Знайдена нова закономірність оцінюється самою людиною як спосіб, що дозволяє вирішити поставлене завдання, що задає межу інтелектуальної активності евристичного типу. Такий тип вчителя є гнучким, відкритим новим ідеям, відрізняється постійною потребою вдосконалюватися, готовий до самореалізації, у нього високі потреби в досягненні мети, має розвинену уяву, схильний до новаторства, проведення експериментів, але не до наслідування зразкам, має творчий, нетрадиційний світогляд.

Креативний тип інтелектуальної активності є найвищим. У цьому типі виявлена емпірична закономірність, що стає для нього не евристикою, формальним прийомом, а самостійною проблемою, заради якої він готовий припинити запропоновану йому в експерименті діяльність. У цьому випадку людина має бажання розібратися в проблемі, що відкрилася, вирішення якої для неї є більш важливою, ніж досягнення успіху у вирішенні подібного завдання. Вчитель такого типу ініціативний, має організаторські здібності, легко зав'язує стосунки, ентузіаст, має живий і активний характер, має життєстійкість до вирішення негативних проблем. Отже, визначення приналежності до основної типології особистості дозволяє більш ефективно формувати суб’єктно-творчу активність майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці.

Отже, основними функціями формування суб’єктно-творчу активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання визначено: інтегративну, сугестивну, комунікативну, оцінювальну, гедоністичну, творчо-корекційну та прогностичну. Зазначені функції певною мірою доповнюють одна одну та мають забезпечити ефективність регуляції навчання майбутніх учителів музики у пристосуванні до умов їх мистецької підготовки (рис.1.1).

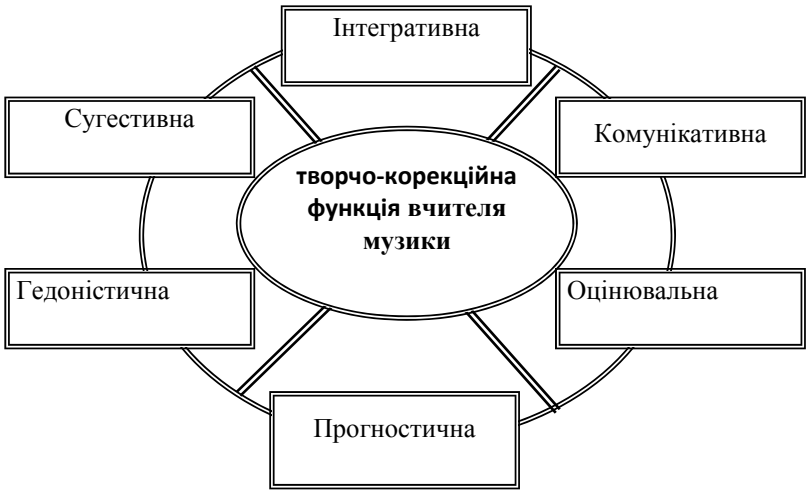


Рис. 1.1. Основні функції фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Інтегративна функція важлива для ефективної підготовки майбутнього вчителя музики тим, що в нових соціально-економічних умовах вона дозволяє розкрити перед викладачем нові педагогічні можливості, котрі пов’язані зі здатністю до комплексного бачення освітніх процесів, розуміння проблематики міжпредметної інтеграції, що є основою навчання у професійній школі. Інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним структуруванням навчального матеріалу, із навчально-методичним забезпеченням, із новими технологіями. Інтеграцію пов'язують з виникненням якісно нових аспектів, трансформацією об'єктів, які з'являються у результаті утворення та взаємопроникнення істотних зв'язків між предметами, процесами, явищами і визначають їх функціонування. Ядром поняття «інтеграція» є впорядкування неоднорідних складових у певну цілісність, систему, що має потенціал розвитку і тісно взаємодіє з такими категоріями, як система, цілісність, синтез, комплексність.

Доречно підкреслити, що музично-педагогічна освіта об'єднує психолого-педагогічну, музично-виконавську, методичну підготовку майбутнього вчителя музики. Формування суб’єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики спрямовано на уміння самостійно інтегрувати ці знання. Впровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес сприяє розв'язанню ряду важливих методологічних питань. Взаємодія

педагогічних знань дозволяє показати студентам доцільність застосування тих чи інших педагогічних технологій чи структурування змісту освіти.

Сугестивна функція дозволяє здійснювати вплив на свідому й підсвідому сферу особистості за допомогою вербальних, невербальних та музично-виконавських засобів навіювання, що є вкрай важливим для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Позитивно налаштований сугестивний вплив дозволяє майбутньому вчителеві музики активізувати навчальний процес, стимулювати фантазію, розкривати внутрішні потенціальні резерви власних здібностей. Ефективність сугестивних впливів залежить від особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя музики, від змісту навіювання й сукупності ситуацій, які виникають у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Адже міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що «педагог бачить в учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати» [146, 164].

Комунікативна функція передбачає конкретні правила і способи ефективного спілкування, що визначаються варіативністю процесу обміну інформацією між людьми за допомогою сучасних інформаційних технологій [144, 491]. Комунікативні відносини охоплюють весь навчально-виховний процес в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Доречно підкреслити, що в сучасному гуманітарному знанні ствердився системний погляд на природу художньої комунікації (М. Каган), який дозволяє вченим розглядати з цих позицій феноменологію музичної комунікації. На думку П.Якобсона, музична комунікація є відкритою складно організованою системою, що забезпечує «циркулювання неоднорідної (слухової, візуальної та іншої) інформації в широкому просторі-часі, який охоплюється музичною культурою» [230, 27]. Основними складовими цього процесу є музична творчість, музичний твір та музичне сприйняття, одночасно музична комунікація виступає як підсистема систем більш високого порядку, таких як художня культура суспільства та його духовна культура. Отже, духовність та

комунікативність є основними світоглядними елементами музично-педагогічної діяльності.

Оцінювальна функція діяльності вчителя музики уможливлює з'ясування результативності навчального процесу, отримання відомостей про рівень як загального розвитку учнів, так й індивідуального розвитку кожного школяра, забезпечення зворотного зв'язку в ході вивчення певного шкільного предмету. На цьому тлі здійснюється управління навчальною діяльністю учнів, а також аналіз ефективності педагогічного впливу. Оцінювання, яке здійснює вчитель музики, відображає результати навчальної роботи школярів для визначення розвитку самого процесу художньо-музичного навчання. Під час виконання школярами проблемних, ситуативних, творчих навчальних завдань тощо, вчитель музики отримує певну процесуальну інформацію, що є інформативно наповненою порівняно з відомостями про результати навчальної діяльності учнів.

Гедоністична функція передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті й творенні мистецтва. Розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути зреалізовані лише за умови стимулювання в учнів гедоністичного ставлення до творів мистецтва. Відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення – неодмінні характеристики естетичного пізнання. «Немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [146, 23]. У процесі музично-педагогічної діяльності вчителю музики необхідно завдяки вибору певних форм навчальної діяльності урізноманітнювати прийоми пізнання навчального матеріалу, застосовувати нестандартні підходи до викладення предмету, створювати умови для засвоєння знань, умінь та навичок таким чином, учні при цьому отримували гедоністичний ефект. На цьому підґрунті стає

можливим створення шкільних музичних гуртків із залученням школярів до ілюстрації на заняттях із певної дисципліни, участі в шкільних концертах, тощо.

Творчо-корекційна функція дає можливість спрямовувати фахову діяльність вчителя музики на творче сприймання мистецьких творів, що передбачає оптимізацію поточних результатів навчальної діяльності школярів у процесі загально-музичного розвитку. Творчо-корекційна функція дозволяє змінювати негативне відношення школярів до певного шкільного предмету, скеровує їх на зацікавленість, захоплення як взірцями мистецтва, так і навчальною діяльністю на уроках мистецтва. У цьому процесі вчитель музики активно застосовує комп'ютер й мультимедійне середовище загалом. Це дозволяє учням вільно спілкуватись із вчителем музики, адекватно сприймати поради та зауваження. При цьому вчитель музики має можливість коректно, поступово спрямовувати учня до вірного вирішення навчального завдання спонукаючи його до саморозвитку. Творчо-корекційна функція сприяє всебічному розвитку особистості у культурному просторі, де вона не лише пізнає себе, а й розвиває власне світорозуміння й підвищує рівень своєї соціалізації, оскільки пізнання, перетворення та корекція оточуючої дійсності є фундаментальною потребою людини.

Прогностична функція дозволяє не лише здійснювати поточну педагогічну діяльність учителя музики, а й прогнозувати подальший індивідуальний розвиток кожного школяра. З'ясування перспектив загально-музичного розвитку учнів передбачає внесення вчителем музики відповідних змін, що полягають у застосуванні методів і форм фахового навчання спрямованих на вирішення певної проблеми з орієнтацією на визначений результат. Саме процес прогнозування створює передумови для підвищення успішності школярів із певного шкільного предмету, вибору вірного напрямку їх навчальної діяльності, забезпечення необхідної наочності, підвищення мотивації до вивчення національної та всесвітньої музичної культури. Аналізуючи перспективи певного розвитку школярів можна

побачити, що заздалегідь визначений результат не є кінцевим. Це скоріше запланований «пункт», що далі дозволить перейти до наступного щаблю з іншими визначеними навчальними завданнями. Педагогічний процес забезпечений таким чином сприяє спадковості різних рівнів історичного прогресу, виявленню культурних цінностей, що закріпленні результатами соціокультурної діяльності, нагромадженні, зберіганні й систематизації мистецьких надбань.

Отже, системний аналіз дозволив визначити ряд принципово важливих функцій навчально-художньої діяльності (інтегративну, сугестивну, комунікативну, оцінювальну, гедоністичну, творчо-корекційну та прогностичну). Зазначені функції мають забезпечити ефективність регуляції навчання майбутніх учителів музики у пристосуванні до умов їх фахової підготовки з формування суб'єктно-творчої активності студентів.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки дозволив зробити такі висновки:

- суб'єктна активність у дослідженні визначається як активність, що розвивається, організується й контролюється самим суб'єктом. Необхідно розрізняти суб'єктну активність від суб'єктної включеності, тобто активності, у яку суб'єкт залучається обставинами свого життя. Суб'єктна активність підкреслює внутрішню детермінацію діяльності суб'єкта. Становлення суб'єктної активності пов'язане зі створенням «ядра суб'єктної активності», що виражається у важливій зміні співвідношення між «зовнішнім» і «внутрішнім». При цьому відбувається зміна спрямованості особистості з «внутрішнього через зовнішнє» та на «зовнішнє через внутрішнє». Суб'єктно-творчу активність доцільно вважати важливою ланкою творчої

діяльності вчителя, що виражає прагнення і готовність особистості свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії. Творча активність особистості характеризується підвищеним інтересом, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю;

- індивідуалізація фахової підготовки майбутнього вчителя музики на *суб'єктному* рівні озброює його системою знань, раціональних прийомів самодетермінації (як загальної об'єктивної зумовленості особистісно-психологічних якостей, зокрема волі) й самореалізації, а також потребою і здатністю регулювати професійний саморозвиток, тим самим забезпечуючи стабільність професійної діяльності. З цієї позиції суб'єктно-творча активність є ключовим елементом педагогічного процесу, який вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Такий ракурс розгляду проблеми радикально змінює саму сутність і характер навчального процесу, ставлячи в центр студента;

- узагальнення наукових джерел та методологічних витоків суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики дозволили виокремити *гуманістичний, особистісний, аксіологічний, рефлексивний, фахово-творчий* методологічні підходи. Доцільність *гуманістичного* підходу до дослідження фахової діяльності особистості є незаперечним, адже він є центральною ланкою нового педагогічного мислення, що дозволяє переглянути, переоцінити всі компоненти педагогічного процесу в світлі їхньої людинотворчої функції. Саме гуманістичний підхід дозволив більш глибоко проникнути в сутність індивідуального розвитку особистості, визначити її суб'єктність. У рамках цього підходу особистість розглядається як неповторна унікальна цілісність, яка має визначений ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується.

Особистісний підхід дозволяє розглядати суб'єктність учителя як специфічне утворення, що є системою якостей і результатів взаємовідносин, у які він вступає в освітньому процесі. Цей підхід передбачає виділення різних психолого-педагогічних структур особистості вчителя, а саме:

спрямованість, характер, здібності, самосвідомість тощо, кожна з яких, у свою чергу, включає цілу систему якостей, здібностей, характеристик. З позиції особистісного підходу процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики доцільно розглядати крізь призму реалізації індивідуальних особливостей буття особистості, що опановує педагогічну професію.

Доречність аксіологічного підходу підкреслюється напрямом мистецької освіти, в якому розглядається вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій та концепцій, що розширює уявлення про педагогічну реальність і дає змогу створити нові прикладні дослідження та організації певних аспектів педагогічного процесу із вищезазначеної проблеми. Розглядаючи моральні, естетичні, пізнавальні цінності, цей підхід зумовлює внутрішню детермінацію становлення та творчого розвитку індивідуальності, тобто розкриття особистісного потенціалу за рахунок смислотворчості та посилення аксіологічної складової. Аксіологічний підхід дозволяє актуалізувати дослідження ціннісно-смислової сфери майбутнього вчителя, що отримало надзвичайне поширення саме в музично-педагогічній науці та пояснюється сучасним аксіологічним розумінням музичного мистецтва як його основної складової.

Рефлексивний підхід передбачає спонукання учнів у процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору. Мистецька рефлексія зумовлює інтенсивність навчально-виховного процесу, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта та усвідомлення ним прийомів фахової майстерності, без чого неможлива активна творча діяльність у сучасному освітньому закладі. Рефлексія допомагає вчителеві аналізувати не лише те, який зміст є засвоєним, а й те, як він був засвоєний, а за необхідності перетворювати діяльність учнів відповідно до такого аналізу.

Фахово-творчий підхід полягає у формуванні особистості студента як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Фахово-творчий підхід до формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики постає як процес набуття практичних умінь та навичок самостійно-творчого регулювання власної поведінки, емоційних станів, мотиваційних утворень, когнітивно-пізнавальних процесів, ціннісних орієнтацій, тощо.

У дослідженні суб'єктно-творча активність майбутнього вчителя *музики визначена інтегральною якістю, яка проявляється високим рівнем розвитку творчих здібностей особистості й характеризується підвищеним інтересом, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю, що організовується й контролюється самим суб'єктом. Суб'єктно-творча активність є однією з найважливіших ланок творчої діяльності вчителя музики, що виражає його прагнення і готовність свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії, які дають можливість досягати прогресивних, особистісно-значущих творчих результатів.*

Основними функціями фахового навчання майбутніх учителів музики визначено: інтегративну, сугестивну, комунікативну, оцінювальну, гедоністичну, творчо-корекційну та прогностичну. Зазначені функції мають забезпечити ефективність регуляції навчання майбутніх учителів музики у пристосуванні до умов їх мистецької підготовки.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [204; 208; 209].

РОЗДІЛ ІІ

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Алгоритмічний опис блоків методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики

Сучасні умови життя висувають до людини все нові й нові вимоги, віддаючи перевагу всебічно розвинутим, здатним творчо мислити особистостям. Зміна ідеалу освіти, яку диктують сучасні реалії, ставить перед педагогікою нові завдання, для вирішення яких (згідно сучасної освітньої парадигми) все більше залучаються мистецькі спеціалісти, у тому числі й вчителі музики, які, в свою чергу, прагнуть мислити по-новому і працювати творчо. Майбутній вчитель музики повинен орієнтуватися не лише на передачу мистецтвознавчих знань, виконавчих умінь та навичок, а й на моделювання і прогнозування навчального процесу з урахуванням закономірностей розвитку і саморозвитку особистості, і на всебічний креативний розвиток своїх вихованців, на постійний пошук шляхів підвищення ефективності власної праці та здатних до постійного самовдосконалення.

З метою оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі формування їх суб'єктно-творчої активності необхідно розробити методичну модель, яка б охоплювала понятійний апарат дослідження, структуру означеного феномена, блоки, принципи та педагогічні умови ефективної підготовки студентів до продуктивної діяльності.

Теоретико-методологічні питання психолого-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах висвітлено в роботах А.Алексюка, В.Андрєєва, В.Бондаря, В.Володька, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя,

Н.Кузьміної, Б.Ліхачьова, Н.Ничкало, В.Сластьоніна та ін. [5; 10; 40; 50; 73; 74; 93; 99; 108; 137; 177]. Проблеми мистецької підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи висвітлено у працях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, Л.Василенко, О.Єременко, А.Зайцевої, А.Козир, Л.Кондрацької, О.Олексюк, В.Орлова, О.Отич, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Щолокової, Д.Юника та ін. [1; 15; 35; 64; 70; 85; 89; 140; 141; 143; 146; 170; 222; 225].

Аналізуючи взаємозв'язок загальнопедагогічних та фахових дисциплін у структурі дворівневої підготовки майбутніх учителів музики на рівні бакалаврату доцільно зазначити, що цикл дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки забезпечують якість фахової підготовки студентів (філософія, етика та естетика, нові інформаційні технології, психологія, педагогіка, педагогічна творчість тощо). Проведений аналіз дозволив зробити висновок, що деякої корекції потребують навчальні плани інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з метою наближення навчальних дисциплін основних циклів до вивчення та практичного застосування фахових методик.

Підготовка майбутніх фахівців у магістратурі свідчить про те, що професійно-орієнтований гуманітарний цикл підготовки магістрантів, а саме: методологія та методи наукових досліджень, сучасні інформаційні технології в освіті, психологія та педагогіка вищої школи тощо, є більш спрямованим на вивчення опорних фахових дисциплін, а саме: методики музичного виховання та методики викладання дисциплін за кваліфікацією.

Доцільно підкреслити, що музично-фаховий цикл дисциплін для бакалавратури включає: методику музичного виховання, хорознавство, хоровий клас, хорове диригування, постановку голосу, основний та додатковий музичні інструменти, оркестровий клас, інструментовку, методику роботи з ансамблем, гармонію, сольфеджіо, поліфонію, акомпанемент та імпровізацію, народознавство і фольклор, історію зарубіжної та української

музики, аналіз музичних творів, хорове аранжування, спецкурси з фахових предметів, тощо.

Спираючись на проблему нашого дослідження, що стосується актуалізації суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, то з всього обсягу музично-фахових дисциплін нами виокремлений саме вокально-хоровий цикл фахових дисциплін як опорний:

- по-перше, у зв'язку з ментальністю українського народу, котра виражена в його повазі та любові до народної пісні;

- по-друге, тим, що зазначений цикл складається з інтегрованих дисциплін, які поєднують всю практичну підготовку майбутнього вчителя музики.

Так, теоретичні дисципліни, а особливо хорове сольфеджіо, розвиває не лише звуковисотний слух, а й вокальний (спів у зонному, натуральному строї); майстерна гра на музичному інструменті дозволяє студентам якісно здійснювати підготовчий етап до вивчення хорового твору (читання хорових партитур, створення його інтерпретаційного плану); аналіз музичних творів, поряд з іншими фаховими дисциплінами, дозволяє розвивати музичне мислення майбутніх учителів музики, яке необхідне для вірного трактування хорових творів; спецкурси допомагають здійснювати їх інтегративне взаємне доповнення [85, 247]. Цикл вокально-хорових дисциплін – у взаємозв'язку з іншими фаховими предметами – є провідним у процесі підготовки майбутнього вчителя музики для роботи з учнями, а саме: хорове диригування (розуміння дітьми найважливіших жестів і схем з диригентської практики, та і взагалі основи хорознавства залучають учнів до внутрішньої і зовнішньої дисципліни на уроках музики стабілізують ритмічну координацію, сприяють зняттю так званого загального моторного затискування, адже для вчителя музики уміння диригувати є обов'язковим).

На рівні магістратури якісну підготовку майбутніх фахівців забезпечують дисципліни за вибраною кваліфікацією (викладач диригентсько-хорових дисциплін, музичного інструменту, методики музичного виховання,

вокалу, музично-теоретичних дисциплін тощо) та крім основного фаху охоплюють інтегровані спецкурси та практикуми за кваліфікацією. Отже підготовка магістранта в існуючий системі музично-педагогічної освіти є більш спрямованою на продуктивну практичну діяльність завдяки диференціації та більш інтегративному підходу до вивчення фахових дисциплін [85, 239].

Доцільно зазначити, що 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 та поетапність цього процесу.

Для розробки методичної моделі ефективної фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі формування їх суб'єктно-творчої активності необхідно розробити основні її складові. Доречно зазначити, що в педагогіці *модель* розуміють як відображення, образ реального об'єкту, 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. На думку С.Гончаренка, моделювання є одним із «методів пізнання і перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, обумовив створення нових типів моделей, які розвивають нові функції самого методу. Модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему» [51, 290].

Специфіка моделювання у педагогічній науці аналізується у працях Ю.Бабанського, В.Беспалька, А.Дахина, А.Деркача, Н.Кузьміної, В.Краєвського, В.Кушніра, В.Сластьоніна та ін. Найпоширенішою у психолого-педагогічних дослідженнях є структурно-функціональна модель,

яка дає змогу шляхом встановлення структурної подібності отримати дані про функції оригіналу.

Визначаючи роль моделювання в мистецькій освіті, Г.Падалка акцентує увагу на значенні створення моделі як важливої складової діяльності майбутнього вчителя музики. На думку вченої, в основі моделювання лежить прообраз театрально-сценічної діяльності. Педагогічна імпровізація й експеримент є необхідними елементами професії педагога, які використовуються в підготовці вчителя в моно-художньому музичному просторі [145, 20].

Впровадження методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки у навчальний процес вищого навчального закладу мистецької освіти забезпечено нами чотирма основними блоками, кожен з яких є оператором перетворення фахової інформації з попереднього блоку. Отже, методична модель суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики складається із наступних блоків, а саме: *суб'єктно-адаптивного, індивідуально-компетентнісного, регулятивно-продуктивного та творчо-проективного.*

Суб'єктно-адаптивний блок представленої методичної моделі навчальної діяльності студентів має охоплювати перший курс фахового навчання майбутніх учителів музики у вищому педагогічному закладі мистецької освіти. Цей блок дозволяє визначити вплив зовнішніх керованих, некерованих, контрольованих і неконтрольованих чинників на процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики. До основних чинників цього процесу відносимо:

- базові якості студента (знання, уміння, навички, досвід, світогляд, вихованість, індивідуальні особливості, творчі здібності та запити, тощо);

- передумови навчання (зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах, програми фахових дисциплін, тощо).

На етапі початкового навчання студентів у ВНЗ мистецької освіти важливу роль відіграє їх адаптація до умов фахового навчання. Адаптивність особистості, як вказує К. Абульханова-Славська, проявляється у «власній особистій активності або пасивності, сприйнятті себе лише як учасника (об'єкта) або суб'єкта того, що відбувається, який усвідомлює, що умови оточуючого соціального середовища піддаються змінам, залежним від особистісних зусиль кожної окремої людини» [4, 15]. З цієї позиції адаптацію доцільно вважати специфічною здатністю людини, адже її адаптаційні здібності залежать від психолого-суб'єктних особливостей. Доречно підкреслити, що адаптацію слід розглядати не лише як процес, але й як властивість живої саморегульованої системи, що полягає в здатності особистості пристосовуватися до зовнішніх умов, що змінюються. Саме вищезазначені особливості визначають можливості адекватного регулювання фізіологічних станів. Чим більш розвиненні адаптаційні здібності, тим вище вірогідність того, що організм людини збереже нормальну працездатність і високу ефективність у фаховій діяльності за умов дії психогенних чинників зовнішнього середовища.

На думку науковців (А.Алексюк, Н.Болін, А.Бондаренко, С.Гончаренко, О.Забототська, Л.Кондратська, А.Маркова, В.Розов, Л.Рувінський, І.Шапошнікова та ін.) [5; 32; 37; 50; 67; 89; 116; 165; 169; 233], адаптивність особистості визначається з позиції розвиненої її здатності до адекватних реакцій на зовнішнє оточення. З цієї позиції доречно зазначити, що суб'єктивна реакція носить двозначний характер, а саме:

- особистість сприймає вплив оточення й ефективно відповідає на ті соціальні очікування, які підпорядковуються її віку та статі;

- особистості притаманні гнучкість та ефективність при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок.

Адаптивна поведінка особистості майбутнього вчителя характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи та чітким визначенням

власного майбутнього. За визначенням В.Сластьоніна адаптивність – це реальні й потенційні можливості особистості виробляти адекватні умовам способи поведінки і діяльності на основі властивих їй психічних якостей. Це дозволяє визначити адаптивність як розвиток специфічної здатності до адаптації майбутнього вчителя в умовах виробничих та соціальних ситуацій, що постійно змінюється [177, 19].

Суб'єктно-адаптивний блок методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки має забезпечити:

- активне формуються професійних знань та вмінь;

- ефективне набуття навичок самостійної роботи із фахових дисциплін (включаючи використання засобів мультимедійних технологій).

Суб'єктно-адаптивний блок методичної моделі забезпечений такими засобами, які не потребують від майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки вже сформованих навичок, завдяки їх застосуванню у студента підвищується пізнавальний інтерес, а також розвивається художній смак, суб'єктність сприймання музичного матеріалу. Цей блок у навчанні майбутніх учителів музики є дуже важливим, бо саме він є підґрунтям для поступового формування самостійного, компетентного фахівця упродовж наступних років організації фахового навчання студентів інституту мистецтв вищого педагогічного закладу освіти, а саме: індивідуально-компетентнісного, регулятивно-продуктивного, творчо-проективного.

Індивідуально-компетентнісний блок методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо одержана навчальна інформація. Охоплює цей блок фахове навчання майбутніх учителів музики протягом II-III навчальних курсів в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

Індивідуально-компетентнісний блок методичної моделі сприяє зміщенню акцентів з процесу накопичення нормативно визначених фахових

знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх учителів музики здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у практичній діяльності. Це вимагає від викладачів ВНЗ мистецької освіти переніс акцентів у своїй навчально-виховній діяльності з інформативної до організаційно-управлінської. Адже якщо у першому випадку він відігравав роль «ретранслятора знань», то в другому він є організатором мистецько-освітньої діяльності. У цьому процесі важливим є те, що у цьому процесі змінюється модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань,умінь та навичок – до самостійної, дослідно-активної й самоосвітньої діяльності.

На цьому етапі формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання розв'язуються основні методичні завдання підготовки студентів до практичної діяльності. Цей процес здійснюється у трьох аспектах: дидактичному, методичному та психологічному. 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. Фахова підготовка майбутніх учителів музики на цьому етапі 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, виконавська діяльність тощо);

- по-друге, зміст навчання музично-виконавських дисциплін формується на основі педагогічної інтеграції, за якої забезпечується єдність всіх складових навчально-виховного процесу в формуванні компетентності майбутнього фахівця.

На другому-третьому роках навчання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів здійснюється перехід від оглядових фахових індивідуальних занять з елементами

проблемного викладу матеріалу до проблемних індивідуальних занять. Метою цих занять є закріплення раніше здобутих фахових знань, умінь та навичок шляхом вирішення проблеми, а розв'язання відбувається в результаті спільної діяльності студента і викладача. Так, викладач на цьому етапі, згідно діагностичного аналізу, скеровує студента до формулювання проблеми та її успішного вирішення. Використовуючи надані орієнтаційні рішення майбутній вчитель музики розв'язує поставлену проблему практично перевіряючи результат її вирішення.

У результаті вищезазначеної роботи процес фахового навчання наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою занять, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Цей процес має включати набуття фахових знань, умінь та навичок, а також суб'єктного ставлення до процесу навчання, набутий досвід фахової діяльності й поведінкові моделі особистості. Отже, індивідуально-компетентнісний блок методичної моделі дозволяє зміщувати акценти під час формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку у майбутніх учителів музики здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті фахові знання у практичній діяльності. Це дозволяє у процесі педагогічної діяльності незалежно від її спрямованості, виробляти студенту властивий індивідуальний авторський стиль роботи. Саме він є найважливішою умовою, механізмом і результатом формування готовності майбутнього вчителя музики до створення активної педагогічної діяльності, що сприяє стимулюванню індивідуального музичного мислення студента, активізує його творчість, мотивує до пізнання та створення нового, раніше не звіданого.

Регулятивно-продуктивний блок методичної моделі має охоплювати четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Цей блок націлений на досягнення об'єктивного результату отриманого у процесі фахового навчання у бакалавраті та спрямований на

удосконалення досягнутого у подальшій практичній навчальній діяльності. Регулююча роль фахового навчання на цьому етапі полягає в продуктивній підготовці студента як майбутнього вчителя музики на шляху осягнення цієї професії. Домінуючим рівнем диспозиції регулятивно-продуктивного блоку є орієнтація студентів на продуктивну діяльність та встановлення пріоритетів виконавської художньо-музичної творчості. Основними завданнями цього етапу нами визначенні:

- якісне оволодіння фаховими зняннями, вміння та навичками;

- вміння визначати мету, завдання, зміст самостійної роботи, вміти її планувати;

- виконання творчо-дослідницьких завдань у співробітництві з викладачем;

- отримання та застосування добутої навчальної інформації в інформаційному;

- спрямування на поступову інтеріоризацію пошукових дій (перехід від зовнішнього плану їх виконання до внутрішнього);

- регуляція власних дій у процесі набуття власного стилю діяльності.

На цьому етапі відбувається узгодження діяльності викладачів фахових дисциплін з проектування всіх напрямів виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Ця робота включає напрями реалізації поставлених завдань дослідження, а саме:

- визначення основного напряму виконавської діяльності студента (співацьке, інструментальне, тощо);

- розробка методичного забезпечення, що застосовують в процесі фахового навчання (інтеграція музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики);

- використання електронних засобів у процесі фахового навчання (програми, що передбачають моделювання й аналіз конкретних ситуацій, організація самостійних дій);

- застосування новітніх педагогічних технологій за профілем навчання;

- використання комп'ютерних технологій, що застосовуються як допоміжний засіб засвоєння музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніми вчителями музики.

На цьому етапі роботи майбутні вчителі музики оволодівали основними знаннями фахового навчання, а саме вчилися: аналізувати власні можливості щодо музично-виховної роботи зі школярами; висувати гіпотези щодо формування власного стилю керівництва навчальним творчим колективом; застосовувати певні види пошуково-творчої роботи; користуватися добутими знаннями, вміннями та навичками, аналізувати їх та складати прогноз щодо саморозвитку; усвідомлювати напрямки самовдосконалення; розв'язувати проблемні завдання; визначати проблему; фіксувати недостатність знань у процесі розв'язання практичних завдань; давати пропозиції щодо внесення змін та доповнень до індивідуального плану розвитку.

Творчо-проективний блок методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки забезпечує набуття майбутнім учителем музики на високому професійному рівні знань, умінь та навичок у спільній діяльності викладача із студентами на рівні магістратури. Важливим напрямом мистецької діяльності на цьому етапі є орієнтація на прогностичні тенденції в розвитку музичного виконавства, що знаходить своє відображення у варіативності засобів фахового навчання. Саме на цьому етапі магістранти визначаються з основною спеціалізацією (вокальне мистецтво, хорове диригування, інструментальне виконавство, методика музичного виховання, теорія та історія музики) вивчають її доцільність.

Творчо-проективний блок методичної моделі сприяє упровадженню певних видів пошуково-творчої роботи, що мали на меті оптимізувати навчально-пізнавальний процес. У даному випадку має місце

проектування навчальної діяльності, у процесі якої визначається динаміка індивідуального перспективного розвитку майбутнього вчителя музики. На цьому етапі відбувається розвиток творчого потенціалу особистості, проходить остаточна орієнтація студента на майбутню практичну педагогічну діяльність. Для ефективної підготовки фахівців музичного профілю на цьому етапі створюється навчально-методичний комплекс, в який входить перелік різних інформаційних джерел, що необхідні для вивчення предметної галузі, практикуми для відпрацювання та закріплення фахових знань, функціональні середовища для управління навчальним процесом, тощо.

Цей важливий заключний етап підготовки мистецьких кадрів включає результати перевірки засвоєння навчального матеріалу. Магістранти готують концертні програми з фаху, виконують завдання складені так, щоб можна було визначити не лише рівень музично-виконавської підготовленості студентів, але й ступінь використання особистісного досвіду, що визначені кваліфікаційною характеристикою учителя музики. Також магістранти виконують наукові роботи з мистецької проблематики, що свідчать про дають змогу перевірити рівень засвоєння ними фахових знань і умінь, які визначають ефективність фахового навчання.

Отже, впровадження методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у навчальний процес вищого навчального закладу мистецької освіти забезпечено розробленими нами суб'єктно-адаптивним, індивідуально-компетентнісним, регулятивно-продуктивним та творчо-проективним блоками, кожен з яких є поетапним, що сприяє оперативному перетворенню фахової інформації з кожного попереднього блоку. Алгоритмічний опис вищезазначених блоків є характеристикою якісного змісту професійної діяльності студентів у процесі розв'язання проблеми формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

Доречно зазначити, що методична модель суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання характеризується великою інформаційною наповненістю. Вона розглядається нами як комплексна, цілісна та динамічна структура, що всебічно співвідноситься з об'єктом майбутньої практичної діяльності студента.

З огляду на визначенні методологічні основи дослідження нами обґрунтовано принципи, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу згідно визначеної мети. Це принципи: *спонукання до творчого самовираження особистості; опори на особистісно-фаховий досвід у досягненні творчого професійного зростання*; *забезпечення розвиваючого навчання на гуманістичній основі.*

Принцип *спонукання до творчого самовираження особистості* відбиває сучасні соціальні вимоги до підготовки нового типу людини, яка відчуває себе комфортно при будь-яких перемінах. На думку О.Рудницької, цей принцип є одним із найголовніших у мистецькій освіті, адже він дозволяє розкрити «безперервний процес творчості, потреба в якому зростає відповідно до науково-технічного та культурного прогресу суспільства. І якщо навчити творчим актам неможливо, реальним є їх стимулювання за допомогою спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання» [170, 96].

Принцип спонукання до творчого самовираження майбутнього вчителя музики може бути впровадженим за такої умови: творчий педагог – творчий учень, який доводить тезу про те, що лише творчо розвинена особистість вчителя може виховати творчого учня. Інші позиції педагога – наставник, керівник, авторитетний фахівець, репетитор, режисер-постановник музично-педагогічного репертуару, тощо – надає оперативну допомогу, але частіше за все приводять до розділення навчання та виховання й не може сприяти організації продуктивного діалогу музиканта-учня з музикантом-учителем (В.Ражніков).

Доречно зазначити, що принцип спонукання до творчого самовираження особистості орієнтує на досягнення цілісно-творчого навчального процесу, що передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – творчий особистісно-художній розвиток учня. О.Єременко наголошує на тому, що цей принцип проявляється як: співставлення творчої частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального у процесі формування творчої особистості майбутнього вчителя музики [64, 106].

Творча діяльність завжди спрямована на одержання оригінального продукту в сфері мистецьких ідей, новизна якого є завжди незаперечною. З цього приводу О.Рудницька виокремила значення об'єктивної та суб'єктивної цінності даного процесу. На думку вченої, об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали «аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра створила його. У більшості випадків означена характеристика властива результатам творчого самовираження учнів. Їхня цінність пов'язана з розвитком здатності до переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку, робити оригінальні висновки, імпровізувати, тощо» [170, 96].

У процесі формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики принцип спонукання до творчого самовираження особистості націлений на створення «Я-концепції» майбутнього вчителя, як усвідомленої системи уявлень індивіда про самого себе, що переживається кожним суб'єктом як неповторна, й на основі якої він вибудовує взаємодію з іншими людьми і ставлення до самого себе. Таке спрямування особистості сприяє розвитку її асоціативного мислення, самостійних оцінних суджень, що

набуває особливого значення для актуалізації досвіду художньо-творчої діяльності.

Принцип *опори на особистісно-фаховий досвід у досягненні творчого професійного зростання* є вкрай важливим для формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики. Цей принцип базується на провідних концепціях прогресивного досвіду, на ознайомленні з оригінальними педагогічними прийомами, що можуть бути модифікованими у практичній діяльності майбутнього вчителя музики.

На думку О.Рудницької, цілеспрямоване вивчення передового досвіду, на якому базується особистісно-фаховий досвід студента, потребує розмежування передового та новаторського досвіду, що є принципово важливим для використання у практичній діяльності. Адже деякі навчально-виховні засоби розроблені талановитими вчителями, «не можуть бути використанні в умовах сьогодення через їх новаторський характер, що випереджає час, та невідповідність існуючому стану масової практики. У цьому випадку педагогічний досвід класифікується як новаторський, а не передовий» [170, 232].

З цієї позиції особистісно-фаховий досвід майбутнього вчителя музики у досягненні творчого професійного зростання спирається на передовий досвід педагогічної діяльності, що відповідає сучасним вимогам і становить ту межу, на яку може вийти педагогічна практика. Основу творчого професійного зростання майбутнього вчителя музики, що спирається на передовий досвід педагогічної діяльності складають глибоко і самостійно осмислені знання, набуті шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності, творчий характер пізнавальної активності студентів, організація навчального процесу із широким застосуванням передових педагогічних ідей.

Принцип опори на особистісно-фаховий досвід майбутнього вчителя музики у досягненні творчого професійного зростання пов'язаний також з емоційним станом суб'єкта навчання, що виражається в забезпеченні певного

емоційного стану студента у процесі пізнавальної діяльності. З цього приводу доречно підкреслити, що емоції виступають регуляторами практичної діяльності майбутніх учителів музики, адже розвиток емоційно-почуттєвої сфери є основою успішної мистецької освіти (О.Рудницька). Певною мірою особистісно-фаховий досвід студентів базується на основі емоційних подій (як позитивних, так і негативних). Емоційні переживання (почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті) супроводжують не лише художні, а й інші пізнавальні акти, активізують чи гальмують сприймання, пам'ять, уяву, мислення, увагу, що впливає на особистісні прояви, створюючи тим самим емоційний досвід особистості.

Принцип *забезпечення розвиваючого навчання на гуманістичній основі* сприяє формуванню гуманістичного світогляду майбутнього вчителя музики, адже його системоутворюючим фактором є людина як «мірило всього буття» [169, 112]. З цієї позиції гуманність виступає соціально-психологічною властивістю суб’єкта, що визначається як «зумовлена моральними нормами і цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу людей, живу істоту), яка представлена у свідомості переживаннями (співчуття, співрадості), і реалізується у спілкуванні й діяльності в аспектах сприяння, співучасті, допомоги» [189, 159]. Гуманістична наука (А.Маслоу, Ш.Бюллер, К.Роджерс та ін.), стверджуючи невичерпну потребу особистості у самоактуалізації, дозволяє представити обумовленість ефективності, зрілості особистості та невпинного професійного зростання майбутнього вчителя.

Основні постулати принципу забезпечення розвиваючого навчання на гуманістичній основі дозволяють уявити особистісний розвиток як процес самореалізації майбутнього вчителя й появу нових професійно важливих особистісних утворень. Даний підхід спрямований на підтримку особистості шляхом визнання її здатності самостійно вирішувати життєві суперечності, актуалізуючи тим самим духовні, інтелектуальні, комунікативні та інші можливості.

На думку З.Софроній, принцип розвиваючого навчання на гуманістичній основі спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування, яке є важливою характеристикою способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, і є ключовим елементом нового педагогічного мислення [181, 265]. Адже процес розвиваючого навчання охоплює методи й прийоми, які спрямовані на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів. Методика розвиваючого навчання «передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань,озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності» [51, 404].

Принцип гуманізації виховного процесу, на думку І.Беха, полягає в тому, що вихователь центрує увагу на особистості учня як вищої цінності, враховуючи її вікові та індивідуальні особливості й можливості, формує її розвиток на засадах самостійності, задоволення фундаментальних потреб індивіда (в розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до нього); стимулює розвиток в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності [28, 11]. Перед мистецькою освітою постає завдання формування вільної, активної особистості, що здатна самостійно мислити і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, удосконалювати себе і своє оточення. Тому розвиваюче навчання має бути природним процесом розвитку особистості, цікавим і захоплюючим. Принцип розвиваючого навчання на гуманістичній основі передбачає, що в процесі навчання між викладачами та студентами (вчителями та учнями) будуть встановлені партнерські відносини, пануватиме атмосфера комфорту і психологічної безпеки. Також важливим є застосування таких методів і форм навчання, які найкращим чином відповідатимуть індивідуально-психологічним особливостям студентів та їх соціально-психологічним властивостям.

Отже, принципи суб’єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики (спонукання до творчого самовираження особистості; опори на особистісно-фаховий досвід у досягненні творчого професійного зростання; забезпечення розвиваючого навчання на гуманістичній основі) пронизують всі сторони навчального процесу - пізнання, осмислення, сприйняття, закріплення, практичне застосування отриманих знань, умінь і навичок. Діяльність суб'єкта навчання - основний фактор його творчого розвитку і самовизначення. У зв'язку з цим особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, використання інформаційно-пояснювальних технологій, проективні, інтерактивні методи, дискусії, ділові ігри, проблемне консультування, форми творчої організації навчання, перехід від інформаційно-пояснювального навчання до розвиваючого, забезпечення вільної пошукової діяльності студента в інформаційному просторі.

2.2. Методичні засади суб’єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів

Сучасна парадигма мистецької освіти передбачає переосмислення змісту навчання і пошук для підвищення рівня підготовки майбутніх учителів музики. В умовах сьогодення, що вимагає посилення соціальної значущості працівників освіти новаторського забезпечення навчального процесу актуальності набуває проблема суб’єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Методичний аспект підготовки майбутніх учителів до практичної музично-педагогічної діяльності передбачає формування суб’єктно-творчої активності студентів, що реалізується шляхом послідовної індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування особистісної специфіки студента, його персоналізації, індивідуально-типологічних особливостей особистості вчителя музики.

Доречно підкреслити, що суб'єктно-творча активність орієнтує особистість не лише на засвоєння мистецьких знань, але й на засоби цього засвоєння, на розвиток потягу до мистецтва, пізнавальних сил і творчого потенціалу студента.

Характерними для сучасної науки є формування загальнонаукових дисциплін на основі принципу структурної системності. Структурування знань базується на формуванні та систематизації структур змісту освіти, 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 зв'язків їх складових. Одні з систем мають більш загальний характер, створюють основний зміст, інші – більш спеціалізовані та слугують додатковими. Структура, що виникає таким чином, складається з підсистем декількох певних порядків. Структурування змісту фахових дисциплін відбувається на основі системи загального характеру, яка включає в себе знання, вміння та навички професійного спрямування.

Активізації творчого потенціалу майбутніх учителів музики приділяли увагу багато науковців, а саме: Л.Арчажникова, Л.Василенко, О.Єременко, А.Козир, В.Лабунець, Л.Надирова, І.Нємикіна, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька, С.Сисоєва, О.Устименко-Косоріч, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін. [15; 35; 64; 85; 140; 141; 143; 146; 170; 175; 195; 221]. Виокремлюючи саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, вчені особливо підкреслювали значення формування творчої активності та готовності до здійснення цього виду діяльності. Тому важливо розкрити особливості формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики з позиції перегляду, переоцінки всіх компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

У відповідності до теоретико-методичних основ означеного процесу нами розроблена структура суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, що вбирає *мотиваційно-потребовий, емоційно-когнітивний та творчо-діяльнісний компоненти.*

Мотиваційно-потребовий компонент дозволяє стимулювати професійно-значущих цілі та мотиви діяльності майбутнього вчителя музики, забезпечує осмисленість і самостійність студента у процесі набуття фахових знань, ефективність використання мистецьких дій щодо професійного самовдосконалення. У цьому процесі пізнавальна діяльність учителя 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.

Необхідність виділення у структурі суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики саме мотиваційно-потребового компонента пов'язана з тим, що цілеспрямована мета самовираження студента у процесі діяльності обумовлює вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій, що виступає як засіб самоуправління та сприяє порівнянню педагогічно-виконавської діяльності з прогнозованим позитивним результатом реалізації творчих сил у практичній діяльності з учнями.

Доцільно підкреслити, що в сучасних педагогічних концепціях центром навчання стає особистість, її мотиви, інтереси, творчі здібності, стилі діяльності. У зв'язку з цим, для забезпечення ефективності навчання необхідно, щоб особливості побудови й організації навчального процесу відповідали мотиваційній сфері студента. З підвищенням мотивації підвищується творча активність, інтелектуальні можливості, підсилюється пізнавальна діяльність навчання, що дозволяє інтенсифікувати досягнення

майбутніх учителів музики згідно отриманих результатів і загальної мети фахової діяльності [146, 97].

На думку Б.Додонова, мотиваційна спрямованість студентів залежить від співвідношення різних мотивів у спонуканні складних видів діяльності [59]. Найбільш поширеними мотивами до активної діяльності вчений виділяє: задоволення від самого процесу діяльності; отриманий результат діяльності (створений продукт, засвоєнні знання тощо); уникнення санкцій, котрі загрожували б у разі ухиляння від діяльності або несумлінного її виконання.

Аналізуючи вище подану схему можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізуються та спонукають до ефективної діяльності, визначає загальний рівень мотивації особистості. Але, як зазначає 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 особистості. Вчений доводить, що загальний рівень мотивації залежить від:

- кількості мотивів, які актуалізуються;
- спонукальної сили кожного з визначених мотивів;
- актуалізації ситуативних факторів [59, 54].

Таким чином, мотиви пов’язані з потребами людини і спонукають її до певних активних дій, адже вони є збудженням до ефективної діяльності. Як зазначила К.Абульханова-Славська у кожному наступному акті діяльності «на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворювальної дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості особистості» [4, 113]. Тому мотивація пронизує всі структурні особистісті утворення, а саме: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали, смаки, характер, емоції, здібності, діяльність, тощо. У навчально-музичній діяльності студентів

мотивація виявляється в особистісно-цінному ставленні до музичного мистецтва, в естетичному переживанні мистецьких творів, у відчутті радості і задоволення творчим художньо-педагогічним процесом. Мотиваційна сфера музично-педагогічної діяльності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів складається з музично-педагогічного інтересу, схильності до музично-виконавської діяльності, активного пізнавального ставлення до процесу музичного навчання та виховання школярів. Адже саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості конкретного спрямування.

Емоційно-когнітивний компонент охоплює знаннєву частину навчально-виховного процесу, що забезпечує спрямованість установок студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів на реалізацію внутрішнього потенціалу, емоційного настрою, що дозволяє змістити центр значущості цього процесу з передачі та засвоєння фахових знань на процес постійного самопізнання і збагачення їх досвідом музично-педагогічної творчості. Знання, що виступають як результат процесу пізнання є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою діяльності, основою мислення майбутнього вчителя музики. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музичні твори.

Успішність засвоєння необхідних знань студентами полягає у їх системності, тобто сукупності знань усвідомлених суб’єктом навчання, що відповідає структурній системі наукового знання. Систематичність знань передбачає усвідомлення складу деякої сукупності фахових знань, через усвідомлення одних знань як базових для інших. Системність фахових знань передбачає систематичність як передумову і містить свідоме виведення одних знань для отримання інших. Безсумнівним є трансляція цих зв’язків у їх дидактичні аналоги. Систематизація знань в межах мистецької освіти суттєво відрізняється від систематизації інтегрованих знань у межах іншої наукової сфери.

Виокремлений емоційно-когнітивний компонент суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань категоріально-понятійного фонду, розвитком аналітичного та активізацією музично-педагогічного мислення в єдності з розвитком професійних якостей. Необхідність виділення цього компонента пов'язана також з інтеграцією психологічних і педагогічних факторів, які впливають на процес мистецького навчання, з внутрішньою структурою особистості майбутнього вчителя музики, з його індивідуальними можливостями і загальною спрямованістю. Емоційно-когнітивний компонент охоплює фахову підготовку студентів інститутів мистецтв, що сприяє забезпеченню їх розвиваючого навчання та потребу професійної орієнтації (формування якісних фахових знань, здійснення базової фундаментальної мистецької підготовки та реалізацію власного потенціалу в педагогічній діяльності вчителя музики).

Проблемі фахової підготовки майбутнього вчителя присвячені наукові дослідження (А.Алексюк, В.Андрєєв, Ш.Амонашвілі, Л.Ахмедзянова, Г.Балл, В.Бондар, Є.Барбіна, В.Беспалько, І.Бех, Н.Бітянова, О.Бодальов, Є.Бондаревська, Б.Гершунський, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кан-Калик, О.Киричук, Н.Кічук, І.Колєснікова, Б.Красовський, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Отич, І.Підласий, О.Пєхота, Н.Прушковська, С.Подмазін, В.Радул, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, С.Смірнов, В.Шадриков, Г.Шевченко та ін.) [5; 10; 23; 27; 28; 45; 50; 51; 73; 74; 80; 81; 82; 115; 116; 130; 143; 144; 151; 153; 159; 172; 177; 216]. У цих дослідженнях розкриваються питання фахової орієнтації майбутніх учителів, докладно аналізується процес усвідомленості знань, що характеризується розумінням характеру зв'язків між фаховими знаннями, розрізненням суттєвих і несуттєвих зв'язків, поясненням механізму становлення та прояву цих зв'язків, осмисленням основ та розумінням способів застосування засвоєних знань, тощо.

У зв’язку з цим, важливою метою виокремлення емоційно-когнітивного компонента в структурі суб’єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, ми вважаємо забезпечення цілісного педагогічного процесу, який забезпечуватиме усвідомленість фахових знань, що проявляється в розумінні зв’язків між знаннями, шляхами одержання знань, вмінні їх доводити, тобто зорієнтованість успішності всього навчального процесу не на розвиток окремих здібностей та якостей майбутнього вчителя музики, а на структурування його особистості в цілому.

Доречно підкреслити, що форми вираження усвідомленості фахових 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 певних відносинах: одні впливають на її формування (глибина, системність, систематичність), інші слугують сферою їх застосування (узагальненість та конкретизованість як форми прояву). Ґрунтовність фахових знань полягає у тривалості їх збереження у пам’яті й відтворенні за необхідних обставин, адже чим частіше оперують отриманими знаннями, тим вони ґрунтовніші. Ґрунтовнішими фахові знання стають і тоді, коли вони включені у певні взаємозв’язки, в систему [177, 24]. Специфікою мистецького навчання майбутніх учителів музики у навчальному процесі є усвідомлення кожним студентом необхідного комплексу методичних прийомів щодо удосконалення фахової виконавської діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей (музичного слуху, почуття ритму, музичної пам’яті, слухового самоконтролю тощо).

Загалом, важливість виокремлення емоційно-когнітивного компонента в структурі суб’єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів є те, що він

забезпечує певну стадію розвитку свідомості майбутнього фахівця, виявляє суперечність між тим, яким студент себе уявляє і тим, яким себе мислить вже у статусі вчителя музики. Тобто, сформованість емоційно-когнітивного компонента передбачає становлення суб'єктності майбутнього вчителя музики, вивільнення свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності, тих властивостей, в яких К.Ушинський бачив істинне виховання, що поєднує в собі науку і мистецтво [194]; це - форма відображення у свідомості індивіда власного об'єктивно-реального розвитку особистісно-професійних якостей.

Творчо-діяльнісний компонент охоплює послідовне і цілеспрямоване залучення майбутнього вчителя музики до найбільш ефективних методів, прийомів та технологій фахового навчання, з метою оптимального використання ним власного творчого потенціалу, суб'єктних особливостей, творчий саморозвиток студента як суб'єкта майбутньої музично-педагогічної діяльності.

У рамках діяльнісного підходу (А.Алексюк, В.Андрєєв, Н.Гузій, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, Б.Ломов, С.Рубінштейн, В.Семиченко, В.Шадріков та ін.) [5; 10; 55; 74; 97; 99; 103; 168; 172; 216], фахова діяльність вчителя розглядається як основа, засіб і вирішальна умова зміни, розвитку і перетворення особистісного потенціалу вчителя – його переконань, цінностей, умінь, творчості, готовності до самореалізації тощо. Відповідно, фахова діяльність – це підґрунтя розвитку особистісного потенціалу та досягнення вчителем вищих рівнів самореалізації в ній. У психолого-педагогічних дослідженнях використовується декілька підходів до аналізу творчої діяльності. Зокрема у педагогічній психології найчастіше використовується генетичний або морфологічний підхід, згідно якого генетичною основою є зовнішня, предметна чуттєво-практична діяльність, від якої похідною є внутрішня психічна діяльність індивідуальної свідомості, що діє не з реальними предметами, як перша, а з їх образами, кінцевим продуктом якої є уявний результат. Обидві ці форми діяльності мають суспільно-історичне походження і принципово спільну побудову.

Мистецька освіта, орієнтована на розвиток творчих здібностей особистості студента, що здійснюється лише в ході рівноправного партнерства спільної розвиваючої діяльності студентів і викладачів [80, 95]. В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання і спрямування пізнавальних і життєвих інтересів майбутніх учителів музики. Отже, діяльність суб'єкта навчання - основний фактор його розвитку і самовизначення. Якщо особистісний потенціал майбутнього вчителя музики формується і виявляється у професійній діяльності, то процес його розвитку необхідно вивчати в логіці цілісного розгляду всіх основних елементів: потреб, мотивів, мети, операцій, способів регулювання та корекції дій, контролю та аналізу результатів, що досягаються.

Доцільно зазначити, що в останні десятиліття у дослідженнях педагогічної творчості [1; 4; 8; 17; 19; 31; 39; 54; 66; 70; 72; 85; 88; 122; 137; 140; 144; 146; 148; 151; 159; 163; 169; 175; 190; 195; 215; 219; 230; 231; 241; 253] намітилася тенденція щодо зростання інтересу до проблематики, креативного мислення, сприйняття, освоєння та використання оригінальних і творчих ідей. З цієї позиції необхідно виокремити специфічні креативні наукові концепції, які доцільно належним чином сприймати, оцінювати й рекламувати. Найчастіше ефективне здійснення цього процесу багато в чому залежить від найважливішої характеристики суб'єкта – тобто його ініціативності та інноваційності. Адже будь-яка форма людської поведінки може бути пояснена як внутрішніми (психологічними), так і зовнішніми (умовами й обставинами) причинами [68, 119].

Спираючись на вказану закономірність доречно підкреслити, що майбутній вчитель музики прагнучи до активного здійснення творчої діяльності, має працювати у таких напрямах:

- задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість творчих задумів;
- збільшити спонукальну силу кожного з цих задумів;
- актуалізувати ситуативні креативні фактори.

Отже, вищезазначена нами структура суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики (мотиваційно-потребовий, емоційно-когнітивний та творчо-діяльнісний компоненти) певним чином охоплює активну фахову підготовку студентів до продуктивної діяльності. Для ефективної організації навчально-виховного процесу, необхідним є цілеспрямоване вдосконалення змісту і форм фахової підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів з позицій інтеграції, системності, діалогової взаємодії, духовно-творчого та інтелектуально-професійного розвитку, що в цілому забезпечить формування їх суб'єктно-творчої активності в мистецькій діяльності.

Слід зазначити, що проблема фахової підготовки особистості належить до фундаментальних не лише у соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя, а й у педагогічній, оскільки «всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі та у сфері освіти, зокрема, зосереджуються на особистості – головній дійовій особі та суб'єктові суспільно-історичного процесу» [94, 10].

Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі формування їх суб'єктно-творчої активності полягає у:

- можливості прямого впливу на здобуття фахових знань, умінь та навичок студентів через уведення 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;

- активному вивченні фахових дисциплін, що є професійно детермінованими в прикладній, практично значущій частині;

- поєднанні навчальної та проектної діяльності студентів, що підвищує продуктивність й інтенсивність навчання, визначає доцільність

застосування набутих виконавських знань, умінь та навичок і розвиває їхнє музично-аналітичне та творче мислення;

- ефективному використанні творчих підходів у викладанні фахових дисциплін;

- проектуванні майбутньої професійної діяльності з урахуванням власного музично-виконавського потенціалу.

Доречно підкреслити, що підхід до студента як до активного суб'єкта навчання веде до активізації процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Суб'єктно-творча активність дозволяє студенту бути направленим на оптимальну участь у навчальному процесі, створивши максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття власних здібностей, з огляду на психофізіологічні особливості, специфіку соціального і культурного контексту життя, складності й неоднозначності внутрішнього світу майбутнього фахівця [179, 67].

Розроблена нами структура суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, що вбирає мотиваційно-потребовий, емоційно-когнітивний та діяльнісно-проективний компоненти передбачала розробку критеріїв та показників сформованості означеного феномена з опорою на зміст встановлених відповідних рівнів з розробкою адекватних характеристик. Враховуючи доцільність визначених структурних компонентів суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, нами розробленні їх змістові характеристики для обґрунтування критеріїв та показників якості досліджуваного феномена. Основні компоненти, які були нами визначені узгоджено для конкретизації поставлених завдань з використанням необхідної методики їх формування.

Доречно підкреслити, що суб'єктно-творча активність – складна психолого-педагогічна категорія, яка може бути сформована у межах фахового навчання у вищому педагогічному освітньому закладі, оскільки її зміст відповідає: віковим можливостям студентів; їх культурно-освітньому

досвіду; специфічній творчій діяльності майбутніх учителів музики, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу (знання з музично-теоретичних дисциплін, історії та теорії мистецтва, музичної літератури, практичні інструментальні та вокально-хорові заняття, практикум роботи з хором тощо) завдяки власним зусиллям.

Зважаючи на зазначене, виходячи із виявлених компонентів суб'єктно-творчої активності, ми визначили три етапи формування обраного феномена у майбутніх учителів музики. Пропонуючи теоретичну модель формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, вважаємо необхідним указати на доцільні етапи експериментальної формувальної роботи. Такими етапами ми вважаємо наступні: перший етап – мотиваційно-пізнавальний; другий – фахово-виконавський; третій – креативно-самостійний. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо особистісну зорієнтованість на творчо-фахову діяльність.

На першому етапі, мотиваційно-пізнавальному, виникає необхідність саморегулювання мотиваційної спрямованості студентів до фахового навчання та потреба у набутті необхідних фахових навичок. Для ефективності протікання дослідної діяльності на цьому етапі ми застосовували такі методи: спонукання пізнавального інтересу до фахової діяльності; застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів); активне сприймання шедеврів світової музичної літератури; заохочення власного ініціативного відбору музичного матеріалу для його самостійного вивчення, засвоєння та публічного виконання.

На другому етапі, фахово-виконавському, пропонуємо використати доцільну музично-педагогічну свободу освітнього вибору та активну спрямованість діяльності щодо засвоєння навчального матеріалу. Для

успішного досягнення поставленої мети ми застосовували на цьому етапі такі методи: активізації власної творчої ініціативи у набутті фахових знань, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; обов'язкове включення музичних творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні. Такі методи сприятимуть формуванню емоційно-пізнавального стану студентів, їх творчої ініціативи.

На третьому етапі, креативно-самостійному, розкривається міра самостійності студентів у підході до тлумачення художніх образів музичних творів у виконавській діяльності. На цьому етапі було використано такі педагогічні методи: широке застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів); вибір методів для успішного вирішення творчих завдань; пізнання шедеврів світової музичної літератури (класична музика, сучасні твори); створення педагогічних ситуацій підтримки розвитку суб'єктно-творчої активності студентів у фаховій діяльності. Цей етап передбачає стимулювання студентів до самопізнання відносно своїх відчуттів у процесі виконання музичних творів, застосування різних вправ та тренінгів для підготовки до публічних виступів.

Для діагностування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання нами були розроблені критерії та показники вищезазначених компонентів. Мотиваційно-потребовий компонент (критерій – *наявність мотиваційної спрямованості студентів на музичне навчання, інтерес до набуття професійних навичок*) представлений такими показниками: наявність потреби у фаховій діяльності; вияв зацікавленості до музичної роботи; наявність фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність. Емоційно-когнітивний компонент (критерій – *міра прояву позитивного емоційно-пізнавального стану студентів, готовність до ініціативних дій*) представлений такими показниками: прагнення до набуття фахових знань, умінь та навичок; вияв

емпатійного співпереживання у процесі навчання; потяг до вивчення кращих зразків музичного мистецтва. Творчо-діяльнісний компонент (критерій – *міра прояву самостійності у підході до тлумачення художньо-музичних образів музичних творів у виконавській діяльності*) представлений показниками: оригінальність вирішення творчих завдань; здатність до критичного оцінювання власної виконавської роботи; спроможність до творчого проектування фахової діяльності (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії та показники суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики

Компоненти	**Критерії**	**Показники**
Мотиваційно-потребовий	Наявність мотиваційної спрямованості студентів на музичне навчання, інтерес до набуття професійних навичок	- наявність потреби у фаховій діяльності; - вияв зацікавленості до музичної роботи; - наявність фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність
Емоційно-когнітивний	Міра прояву позитивного емоційного стану студентів, готовність до ініціативних дій	- прагнення до набуття фахових знань, умінь та навичок; - вияв емпатійного співпереживання у процесі навчання; - потяг до вивчення кращих зразків музичного мистецтва
Творчо-діяльнісний	Міра прояву самостійності у підході до тлумачення художньо-музичних образів музичних творів у виконавській діяльності	- оригінальність вирішення творчих завдань; - здатність до критичного оцінювання власної виконавської роботи; - спроможність до творчого проектування фахової діяльності

З метою виявлення й обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть формуванню суб'єктно-творчої активності студентів у процесі фахової діяльності, вважаємо за необхідне з'ясування сутності означеного явища. Конкретизацію поняття «умова» розпочнемо з аналізу довідкової літератури, у якій це поняття тлумачиться як: філософська категорія, що «виражає ставлення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може». До того ж сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішнє щодо предмета різноманіття об'єктивного світу, «з наявності якого з необхідністю випливає існування цього явища» [198, 977]. Умови також розглядаються як:

- правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності;
- причина, обставина, від якої що-небудь залежить;
- вимоги, на які слід спиратись;
- ймовірна залежність від тих чи тих обставин або фактів;
- обстановка, у якій що-небудь відбувається;
- необхідна обставина, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [188, с. 632].

У психолого-педагогічних дослідженнях «умова» трактується як: сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку (Р.Нємов) [136, 271]; підкреслюється також опосередкування результату активної діяльності особистості [189].

Вживання терміна «педагогічні умови» пов'язане з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому трактуванні може бути визначене як: сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [10]; обставини, що зумовлюють формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем [100]; чинники, які впливають на процес досягнення мети та є результатом відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, засобів,

технологій, методів та прийомів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань [5, 258].

Так, у дидактиці педагогічні умови розглядаються як сукупність чинників або компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання, а також середовище, у якому відбувається педагогічний процес [177]. Ю.Бабанський підкреслює, що педагогічні умови не є причинами педагогічних явищ, вони лише здатні посилювати чи послаблювати дію причини [21, 115]. Вчений вважав їх обставинами або чинниками, від яких залежить перебіг певного педагогічного явища, функціонування педагогічної системи. В.Андрєєв наголошує на необхідності урахування у з'ясуванні змісту та сутності цього явища єдності суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища, а також їх обов'язкову усвідомленість [10, 119].

Таким чином, здійснюючи узагальнення наявних позицій вчених, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, сукупність заходів, що сприяють успішному перебігу певного явища, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактичного супроводу процесів формування суб'єктно-творчої активності студентів у процесі фахової підготовки в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів. Здійснений аналіз дозволив визначити педагогічними умовами ефективного формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання наступні: *урахування індивідуального особистісно-фахового досвіду студента у прагненні до вироблення власного стилю діяльності; ефективне застосування комплексу сучасних технічних засобів здобуття музичної інформації; спонукання до навчальної автономії як дидактичної стратегії самореалізації студентів у фаховому навчанні.*

Першою педагогічною умовою формування суб'єктно-творчої активності студентів ми визначаємо урахування їх індивідуального особистісно-фахового досвіду в прагненні до вироблення власного стилю

діяльності. Майбутній вчитель музики як суб'єкт педагогічної творчості виявляє особистісний рівень власної фахової індивідуалізації, в якій концентруються його суб'єктність (як прагнення до повного втілення професійного потенціалу) та креативність (як потенційна готовність до нестандартної продуктивно-перетворюючої педагогічної роботи), що сприяє прагненню до вироблення власного стилю студента у процесі фахової діяльності.

Суб'єктність і педагогічна креативність вчителя музики зумовлені його характерологічними особливостями (сміливістю, готовністю до обґрунтованого ризику, самостійністю, впевненістю в своїх силах і здібностях, цілеспрямованістю, наполегливістю, ініціативністю, емоційною активністю, вміннями довести розпочату справу до кінця) і творчими вміннями (проблемне бачення, здатність до висування оригінальних гіпотез, уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати професійно важливу інформацію, виявляти суперечності освітнього процесу тощо).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив засвідчити, що в сучасній системі освіти інтенсифікується розвиток і впровадження таких нових концептуальних підходів до професійної підготовки вчителя, як *суб'єктний*, що передбачає поступове переведення студента в суб'єкта навчальної взаємодії і суб'єкта власної діяльності і розвитку (В.Андрєєв, В.Беспалько, Н.Кузьміна, Д.Леонтьєв, Л.Маркелова, Л.Мітіна, А.Петровський, В.Сластьонін, М.Ярошевський та ін.) [10; 27; 98; 99; 104; 130; 149; 177].

Зокрема, А.Петровський підкреслює, що характерною рисою такої діяльності є персоналізація – ідеальна представленість своїх рис в інших людях [149, 271]. Вчитель, таким чином, здійснює своєрідні внески в учнів, колег, батьків та інших, тобто всіх тих, хто його оточує, залишаючи в їхній свідомості глибокий слід у вигляді образу своєї особистості. Цей особистісний внесок є виявом творчої індивідуальності вчителя, який

вимагає творчої самовідданості, розвинутих особистісно-суб'єктивних та професійних якостей.

Урахування індивідуального особистісно-фахового досвіду майбутнього вчителя музики можливе за умови розвиненої адекватної самооцінки студента з врахуванням особливостей його самосвідомості. За А.Марковою, до структури професійної педагогічної самосвідомості входять: усвідомлення педагогом норм, правил, моделі педагогічної професії, формування професійного кредо, концепції педагогічної праці; співвіднесення себе з певним професійним еталоном, ідентифікація; оцінка себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінка, в якій визначаються когнітивний (усвідомлення себе, своєї діяльності) та емоційний аспекти. Дослідниця вважає, що оптимальна структура самооцінки педагога передбачає: мінімальні відмінності між актуальною та рефлексивною самооцінкою і максимальні відмінності між ретроспективною та актуальною, між актуальною та ідеальною самооцінками; створення Я-концепції. Зазначається, що позитивна Я-концепція педагога впливає не лише на його діяльність, а й на звичний клімат взаємодії з тими, хто навчається [115, 293].

З цієї позиції дослідження ролі самооцінки щодо детермінації успішності педагогічної діяльності дає відповідь на запитання про те, чому окремі вчителі з однаковим рівнем інтелекту й педагогічних здібностей мають різний результат ефективності педагогічної діяльності. Так, доведено, що висока успішність педагогічної діяльності має місце за умов збігу самооцінки вчителя з оцінками інших людей. Установлено, що рівень педагогічної діяльності однозначно співвідноситься зі ступенем адекватності самооцінки. Визначено, що у вчителів із великим стажем та досвідом роботи наявність завищеної самооцінки гальмує подальший професійний саморозвиток. У зв'язку з цим, важливо визначити роль «Я-концепції» у формуванні суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

Вітчизняні науковці [4; 5; 10; 37; 51; 55; 98; 106; 122; 130; 140; 151; 167; 177; 225; 229] у своїх визначеннях «Я-концепції» переважно базуються на результатах дослідження А.Маслоу, і в цілому розуміють під цим явищем сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язаних з їхньою оцінкою. Особливістю саморегуляції є процес організації особистістю своєї поведінки. Саморегулювання поведінки має два рівні: управління безпосереднім перебігом поведінкового акту та самоконтроль [120, 63], отже самоконтроль – це здатність управляти собою. Для кожної особистості те, що їй говорять інші люди, є менш важливим ніж те, про що вона сама думає про себе та говорить сама собі. Така розмова може бути як позитивною, так і негативною й може змушувати відчувати себе краще або гірше, заспокоювати або засмучувати.

Означена педагогічна умова виявляється в бажанні й здатності студента постійно аналізувати, коректувати і вдосконалювати власне професійне зростання та має реалізовуватися в його готовності до систематичного набуття особистісно-фахового досвіду, що детермінується прагненням студента до вироблення власного стилю діяльності. Результатом цього процесу має бути формування в майбутнього вчителя музики прагнення до вироблення власного стилю діяльності, готовності до систематичного особистісного і професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість якого коригується з професійною «Я – МИ концепцією».

Концепція індивідуального стилю діяльності висвітлюється у наукових розвідках Є.Клімова, А.Лібіна, А.Маркової, В.Мерліна, А.Ніконова та ін., де індивідуальний стиль діяльності визначено як комплекс індивідуально-своєрідних, стабільних у часі та трансситуаційних способів, прийомів, які детермінуються мотиваційно-ціннісними диспозиціями студента, як своєрідниого самопрояву його особистості через усталену систему способів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій і характеризуються нестереотипністю поведінки, оригінальністю та креативністю форм

організації навчально-виховного процесу, регуляторними властивостями, що загалом, впливають на механізми міжособистісної навчальної взаємодії.

Практичне втілення особистісно-орієнтованої освіти вимагає зусиль педагогів у створенні суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин шляхом наповнення змісту музично-педагогічної підготовки особистісним смислом. Тому перспективним, на наш погляд, є напрямок такого оновлення змісту мистецької освіти, де є включення у зміст навчально-виховного процесу обов'язкове врахування індивідуального особистісно-фахового досвіду студента, підтримка його прагнення до вироблення власного стилю діяльності.

С.Гончаренко висловлює думку про те, що «для створення справжнього суб'єкта навчальної діяльності необхідно змінити технологію цього процесу і йти не від повідомлення знань, введення нової інформації, а виявлення суб'єктивного досвіду» [50, 122]. Ще одним підтвердженням необхідності висунутої нами умови є висловлювання А.Алексюка про те, що саме в «індивідуальному досвіді завжди перебувають у нерозривній єдності плюси і мінуси, що й коригує зовнішні впливи» [5, 347].

Для практичного застосування цієї важливої педагогічної умови необхідне 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. Цей вид діяльності сприяє формуванню інтересів, потреб, чіткої уяви про мету 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 набуття комплексу музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики.

Виховання самостійності у майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання є важливим і своєчасним завданням. На думку Г.Ципіна, самостійність у навчанні музиці взагалі та музично-виконавській діяльності, зокрема, є неоднорідним та неоднозначним. Воно містке та багатопланове, адже синтезує у процесі навчання 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].

Доречно підкреслити, що у галузі музично-педагогічної підготовки існує певна специфіка щодо попередньої спеціальної підготовки студента і його відповідного індивідуального досвіду. Вступу до інституту мистецтв чи музично-педагогічного факультету педагогічного університету передує спеціальна підготовка: музична школа, музичне училище, педагогічне, училище культури, музична студія, музичний коледж, загальноосвітня школа з естетичним нахилом. Ці спеціальні заклади готують фахівців з різним рівнем кваліфікації і спеціалізації (вчитель початкових класів загальноосвітньої школи, керівники художніх колективів – хорових, хореографічних, оркестру народних інструментів, духових оркестрів, музичні працівники дошкільних закладів, вчителі спеціальних і теоретичних дисциплін музичних шкіл тощо).

Отже, кожен студент інституту мистецтв чи музично-педагогічного факультету педагогічного університету вже має певний досвід, але навчально-професійна інформація, яка закладена у змісті дисциплін психолого-педагогічного, спеціально-предметного циклів освіти не розрахована на розбіжності в попередній спеціальній підготовці і відповідному індивідуальному досвіді студента: у педагогічній діяльності за галуззю освіти, за формою навчання; у досвіді виконавської діяльності – музично-виконавської, художньо-педагогічної інтерпретації, диригентської, співацької, інструментальної, колективної творчої діяльності; у самодіяльній творчості – складання, імпровізація, аранжування музичних творів; у досвіді самостійної роботи – самопізнання, самонавчання, самовдосконалення, самореалізація, самодетермінація тощо.

Другою педагогічною умовою є ефективне застосування комплексу сучасних технічних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніки, відвідування вистав, фестивалів, концертів, тощо). В умовах сучасної інформатизації освіти, інформаційно-комунікативні технології виступають невід'ємним компонентом сучасного освітнього процесу, без якого неможливо професійно підготувати фахівця, здатного конкурувати та самореалізовуватися в сучасному соціокультурному просторі. Це пояснює перспективність, актуальність та об'єктивну необхідність впровадження інформаційно-комунікативних технологій в сучасний музично-освітній процес.

Процес інформатизації мистецької освіти засвідчують науково-педагогічні розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців, які наголошують на необхідності введення інформаційно-комунікаційних технологій у музичне навчання з метою його перетворення на високохудожній і високотехнічний процес. В технологічному погляді на мультимедіа акцентується увага на створення єдиного інформаційного середовища з метою впливу через органи відчуттів на сприймання людини (А.Крапивенко). Використання сучасних інформаційних технологій, зокрема мультимедійних,

на думку вчених, в музично-освітньому просторі орієнтує на образність, емоційність сприйняття, забезпечує зростання впливу навчальної інформації, посилення ролі студента *як суб'єкта пізнання*, створює невичерпні можливості для принципів індивідуалізації та диференціації у навчанні. Мультимедійні засоби навчання – це сучасні засоби навчального призначення, створені на основі технології мультимедіа для підвищення ефективності навально-виховного процесу, використання у музично-педагогічній освіті.

Питання розробки та впровадження мультимедійних технологій в систему музичної освіти порушували такі українські дослідники як Н.Бєлявіна, О.Бордюк, М.Дергач, К.Завалко, В.Заря, Л.Масол, В.Мацур, Ю.Пєтєлін, І.Пясковський, І.Сокол, М.Ходос, О.Чайковська, М.Чембержі, С.Шип та ін.; зарубіжні науковці (Дж. Арвейлер, Р.Ешлі, Дж. Орфен та ін.). Під поняттям «мультимедійні технології» вчені розуміють комплекс інформаційних технологій – апаратних і програмових засобів, що надають можливість користувачеві працювати в діалоговому режимі з різними типами інформації (графікою, текстом, звуком, відео), організованими в єдину систему. Забезпечення реалізації потенціалу мультимедійних технологій, методів і організаційних форм відповідно до змісту навчального матеріалу, сприяє збільшенню обсягу та інтенсифікації самостійної роботи студента, активізує його суб'єктну позицію у навчальному процесі.

Розробка та впровадження у навчальний процес таких інформаційно-комунікативних технологій, як: аудіо супровід нотного матеріалу, використання додаткових матеріалів (статей, навчальних видань, енциклопедій, що опубліковані в Інтернеті), використання ресурсів нотних інтернет-бібліотек, виконання завдання у формі тесту, аналізу творів, реферативної роботи, проведення форумів (семінарів), організованих викладачами, – істотно розширює межі навчання, робить його більш ефективним і різноманітним, дає змогу проводити віртуальні екскурсії,

знайомитися з кращими музичними виконавцями різних країн і епох, життям і творчістю композиторів.

Отже, мультимедіа як інформаційна технологія допомагає змінити роль студента в процесі навчання: з пасивного слухача він стає активним учасником, тобто вирішується проблема інтенсивності та насиченості заняття, воно наповнюється яскравим, незабутнім, цікавим змістом, одночасно формується суб'єктно-творча активність майбутнього вчителя музики, адже вміння працювати у програмі-секвенсері дасть змогу студенту записувати, редагувати, компонувати, обробляти цифровий звук, а також створювати та аранжувати власні музичні композиції у MIDI-форматі.

Означена педагогічна умова буде реалізована на основі стійкого інтересу майбутніх учителів музики до мультимедійних технологій та навчальних засобів з музичного мистецтва, знанням цих засобів та розвиненими навичками користування ними у навчальній діяльності, усталеної потреби в самореалізації себе як майбутнього вчителя музики в умовах застосування мультимедійних технологій.

Реалізація виокремленої педагогічної умови також передбачає відвідування студентами концертів, фестивалів, а також, безпосередня участь майбутніх вчителів музики у концертній діяльності, їх готовність до активного характеру просвітницької діяльності. Як свідчить практика, від концерту до концерту якість виступів студентів значно підвищується. Перші виступи проходять в обстановці виконавської невпевненості, страху перед слухацькою аудиторією, але в процесі роботи осягаються і засвоюються головні принципи і критерії ефективної підготовки тематичних вечорів, музичних бесід, концертів-лекцій та інших заходів такого роду: виразність, логічність, цільність, застосування художньо-поетичних, літературних паралелей з іншими видами мистецтва, почуття міри, смаку тощо. Розуміння того, що своїм виконанням майбутній вчитель музики викликає інтенсивні переживання у слухачів, «співзвучні» композиторським та виконавським

відчуттям, що сприяє актуалізації його здатності до самореалізації у фаховій діяльності.

Таким чином, впровадження даної педагогічної умови у навчальний процес інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів сприяє поетапному, цілеспрямованому формуванню суб'єктно-творчій активності майбутнього вчителя музики та її подальшої гармонізації з потребами, вимогами навчального процесу вищого навчального закладу мистецької освіти.

Третя педагогічна умова – спонукання до навчальної автономії як дидактичної стратегії самореалізації студентів у фаховій діяльності, що є пошуком можливостей створення оптимальних умов самореалізації. Основою для самореалізації студентів є творча діяльність, яка характеризується активністю, цілеспрямованістю, свободою вибору засобів самовираження тощо.

Означена педагогічна умова пов'язана із дослідженням проблеми виховання особистісної свободи студентської молоді за умови їхньої оптимальної самореалізації. Базовою основою для самореалізації особистості майбутнього вчителя музики, безперечно, слід назвати мистецтво та творчу діяльність. За висновками вчених (Л.Виготський, Дж.Д'юї, В.Ільченко, М.Каган, О.Леонтьєв, А.Маслоу, В.Моляко, В.Роменець, В.Семиченко, Е.Фромм та ін.), для формування цілісної, творчої особистості необхідна саме вільна, нерідко інноваційна, творча діяльність. На їх думку, в творчій діяльності засобами мистецтва важливі не лише творче мислення та уява, але й підсвідомість, набутий раніше досвід та свобода вибору. Також науковцями підкреслюється, що акт вільного волевиявлення особистості у творчості апріорі передбачає досягнення унікального результату. Дослідники вважають [2; 14; 15; 19; 24; 35; 55; 64; 70; 85; 89; 124; 127; 140; 141; 144; 146; 170; 181; 200; 202; 210; 218; 221; 225; 227], що людина, яка творить у царині мистецтва, – це, насамперед, людина вільна, оскільки митець повинен мати

свободу в пошуковій діяльності та визначенні засобів досягнення поставленої мети.

Визначаючи означену педагогічну умову, ми враховували, що сучасні тенденції розвитку вищої освіти спрямовані на підготовку викладачів, здатних до активного, свідомого самовизначення в соціокультурному просторі. Цим запитам повною мірою відповідають ідеї навчальної автономії як оптимальної дидактичної стратегії досягнення певного рівня свободи і самостійності студентів на всіх етапах організації навчально-виховного процесу. Означені тенденції широко презентовані в зарубіжній науковій літературі Л.Ван Лієр, Дж.Вос, Г.Драйден, П.Клайн, Д.Литлвуд, А.Маслоу, П.Сендж, А.Флиер та ін. [60; 119; 120; 196; 239].

Аналіз словникових тлумачень терміна «автономія» (від грецького «autos» – сам, «nomos» – закон) дозволив визначити його як такий ступінь свободи, що дозволяє людині бути незалежною від зовнішніх впливів, компетентною й успішною; як здатність поводитися відповідально, самостійно, приймати рішення, адекватні своїм поглядам і переконанням [188, 34]. В українському педагогічному енциклопедичному словнику С.Гончаренко автономія (від грецьк. – самостійність, незалежність) тлумачиться як встановлення особою норм (правил) для себе самої. Її суб'єктом може бути як особистість, так і група людей [51, 12-13]. Автономія в педагогіці розглядається як індивідуальна позиція людини, і незалежність у виборі мотивів, мети, стилю поведінки тощо. «Потреба в автономії – невід'ємна складова процесу становлення особистості. Прагнення до автономії яскраво виражене у юнацькому віці, коли особливу суб'єктну цінність набуває стійкість до зовнішніх впливів» [51, 13].

Термін «навчальна автономія» стосовно особистісних надбань визначають як здатність тих, хто навчається, «брати на себе відповідальність за рішення, що стосуються всіх аспектів навчальної діяльності, а саме: визначення цілей, змісту навчання; вибір навчальних методів і технологій, які можуть бути використані; управління навчальним процесом (ритм, час,

місце навчання тощо), оцінка досягнутих результатів» [235, 31]. Д.Литлвуд, визначаючи автономію як здатність особистості до незалежних дій, прийняття рішень, критичної рефлексії, як певне психологічне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності, підкреслює, що вона виявляє себе не лише через спосіб навчання, а й завдяки перенесення тими, хто навчається, його результатів на ширший контекст. Х.Холек убачає в навчальній автономії засіб залучення майбутніх фахівців до самостійної пізнавальної діяльності, активних форм пізнання, що потребує відповідальності за всі аспекти навчальної діяльності (від обрання цілей і змісту навчання до оцінки його результатів) [240, 33].

Ми визначаємо педагогічну умову спонукання до навчальної автономії як дидактичної стратегії самореалізації студентів у фаховому навчанні як їх здатність усвідомлено здійснювати продуктивну мистецько-освітню діяльність, уміння рефлексувати й оцінювати цю роботу, примножуючи художньо-естетичний досвід, конструктивно і творчо взаємодіяти з мистецьким середовищем та суб’єктами художньої діяльності, приймаючи на себе відповідальність за процес і продукт цієї діяльності. Також вважаємо, що навчальну автономію, як дидактичну стратегію, характеризує самоорганізація майбутнім учителем музики своєї навчальної діяльності, його самостійність у прийнятті рішень щодо вибору способів фахової діяльності, форм роботи, встановлення термінів її виконання, способів контролю й оцінювання своєї роботи, перенесення її результатів у нові навчальні контексти.

Доцільно зазначити, що слід за Н.Кузьміною як основу рефлексивних навчальних процесів, ми розглядаємо емпатію [98, 156], що є необхідною у визначенні стратегії творчої самореалізації студентів. Як уже зазначалося, В.Петровський включає здатність до емпатії до структури професійної рефлексії, в тому числі й педагогічної [149, 355]. У процесі проектування вищезазначеної стратегії емпатія дає змогу спроектувати засвоєння студентами навчального матеріалу з урахуванням їхніх індивідуальних

особливостей. Емпатія – це здатність людини відчувати іншу людину, її стан і потреби, співчувати їй. Щодо розуміння цього феномена існує кілька наукових підходів, які, втім, об'єднує визнання його емоційної природи. Так, Л.Петровська визначає емпатійну здібність як здатність до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини й емоційного відгуку на ці переживання. Вона розглядає емпатію як здібність долучатися до переживань іншої особистості, переживаючи їх зі знаком того емоційного стану, на який реагує об'єкт. За Ю.Кулюткіним, емпатія – це здібність розуміти світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відгукуватися на них і співпереживати з цією людиною. В. Шадриков відносить емпатію до духовних здібностей, в яких індивід підноситься над звичайними здібностями: «Людина пізнає себе, свій духовний світ через іншу людину, при цьому духовно багата людина пізнає іншу краще, ніж та саму себе» [216, 45].

О.Штейнмец наголошує, що емпатію потрібно розглядати не лише як емоційне явище, а й необхідно виокремлювати в її структурі гностичний компонент. Наявність когнітивної й емоційної емпатії констатує і К. Вербова. В. Шадриков розрізняє емоційну, когнітивну і предикативну форми емпатії [216, 46]. Отже, емпатія вчителя музики це його здатність до емоційного проникнення у світ переживань учнів на уроках музики та емоційного відгуку на ці переживання, враховуючи емоційну природу музичного мистецтва. Наявність розвиненої емпатії сприяє виробленню творчої взаємодії між учасниками навчального процесу, сприяє його самоорганізації. Саме така самоорганізація майбутнім учителем музики своєї навчальної діяльності значною мірою зумовлюється рефлексією, осмисленням себе, своєї фахової діяльності як способу здійснення творчого «Я», здатністю завдяки цьому моделювати і перебудовувати власні дії, переосмислювати набутий особистісно-фаховий досвід.

Виокремлена педагогічна умова передбачає, що саме можливість і здатність брати на себе керування своєю навчальною діяльністю,

вибудовуючи свою суб'єктно-творчу траєкторію, усвідомлення власних художньо-комунікативних потреб спілкування з мистецтвом, і вибір способу задовольнити їх завдяки обраним формам, методам навчання, взаємодії свободи і відповідальності, знаходження особистих сенсів музично-педагогічної діяльності, рефлексії, актуалізації особистісної відповідальності за процес та результати власної діяльності є *індикаторами навчальної автономії студента.*

Доречно зауважити, що навчальна автономія студента і його самостійна робота не є тотожними поняттями. Самостійна робота є важливим засобом реалізації навчальної автономії і способом формування здатності до неї як головної мети розвитку вмінь, що сформовані в ході виконання студентом самостійної роботи. На думку З.Соломко, самостійна робота потребує від тих, хто навчається, визначення способу реалізації навчального завдання, що запропоновано викладачем, тоді як навчальна автономія передбачає також вибір того, що саме потрібно вчити для досягнення поставленої для себе мети, як і з ким це робити та як звітувати про отриманий результат [180, 74].

Тісний зв'язок автономії та самоактуалізації простежує А. Маслоу. Він наголошує на тому, що люди, яким притаманна самоактуалізація, «спираються на внутрішню природу, свій потенціал і здібності, таланти та приховані ресурси, творчі імпульси і потребу в пізнанні себе, та завдяки цьому стають більш цілісними, усвідомлюють, хто вони є насправді, чого вони хочуть, і в чому полягає їхнє покликання, доля чи професійне призначення» [119, 40], а тому вони самодостатні, автономні, оскільки самі скеровують свою активність.

У психолого-педагогічних дослідженнях (С.Гончаренко, О.Дергачева, Д.Леонтьєв та ін.) підкреслюється, що автономне навчання визначає:

- широкі можливості для розвитку самостійності тих, хто навчається, оскільки зменшує їхню залежність від пасивних форм пізнання світу, переносить акцент з викладача на студента;

- визначає можливості студентів щодо саморозвитку;

- створює передумови для набуття досвіду прийняття самостійних рішень, рефлексії і саморефлексії.

Проте наголошується, що зведення автономії лише до самонавчання, самодоступу, самоінструкції не є правомірним, оскільки, з одного боку, в умовах ВНЗ автономія не означає повного невтручання викладача, а з іншого – не виключає використання різноманітних форм співробітництва, що дозволяє досягти синергетичного ефекту в освітньому процесі та позитивно впливає на самореалізацію особистості.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що особливістю самореалізації є забезпечення активізації та спрямування позиції особистості, компенсація недоліків, регуляція індивідуальних станів відповідно до завдань і умов діяльності [119]. В основі формування усталеного способу самореалізації мають лежати особистісні риси, що відносно емансиповані від змісту виконуваної діяльності; вони презентують способи впорядкування психологічного досвіду особистості.

Ми поділяємо погляди вчених (С.Боднар, С.Гончаренко, Т.Караєвої, А.Маслоу, З.Соломко та ін.) [50; 51; 119; 120; 180] про неправомірність розуміння навчальної автономії як некерованого, що має анархічні характеристики, процесу отримання освіти в умовах ВНЗ, – це не анархія для того, хто навчається, і не безвідповідальність педагога. Це розділена відповідальність, що надає можливість розглядати студента як активного помічника у справі його суб'єктного становлення як фахівця. Звертання до педагога, який потрібен студенту на різних етапах освітнього процесу як наставник, тьютор, експерт, фасілітатор, стратег, коуч тощо, дозволяє говорити про різні ступені навчальної автономії. Самостійна організація власного процесу навчання, де функцією викладача є створення умов, що надають можливість студентам висловити свою активну суб'єктну позицію, актуалізувати сенси свого «Я» слугують важливим механізмом стимулювання потреби студентів у творчій самореалізації (див. рис. 2.1).

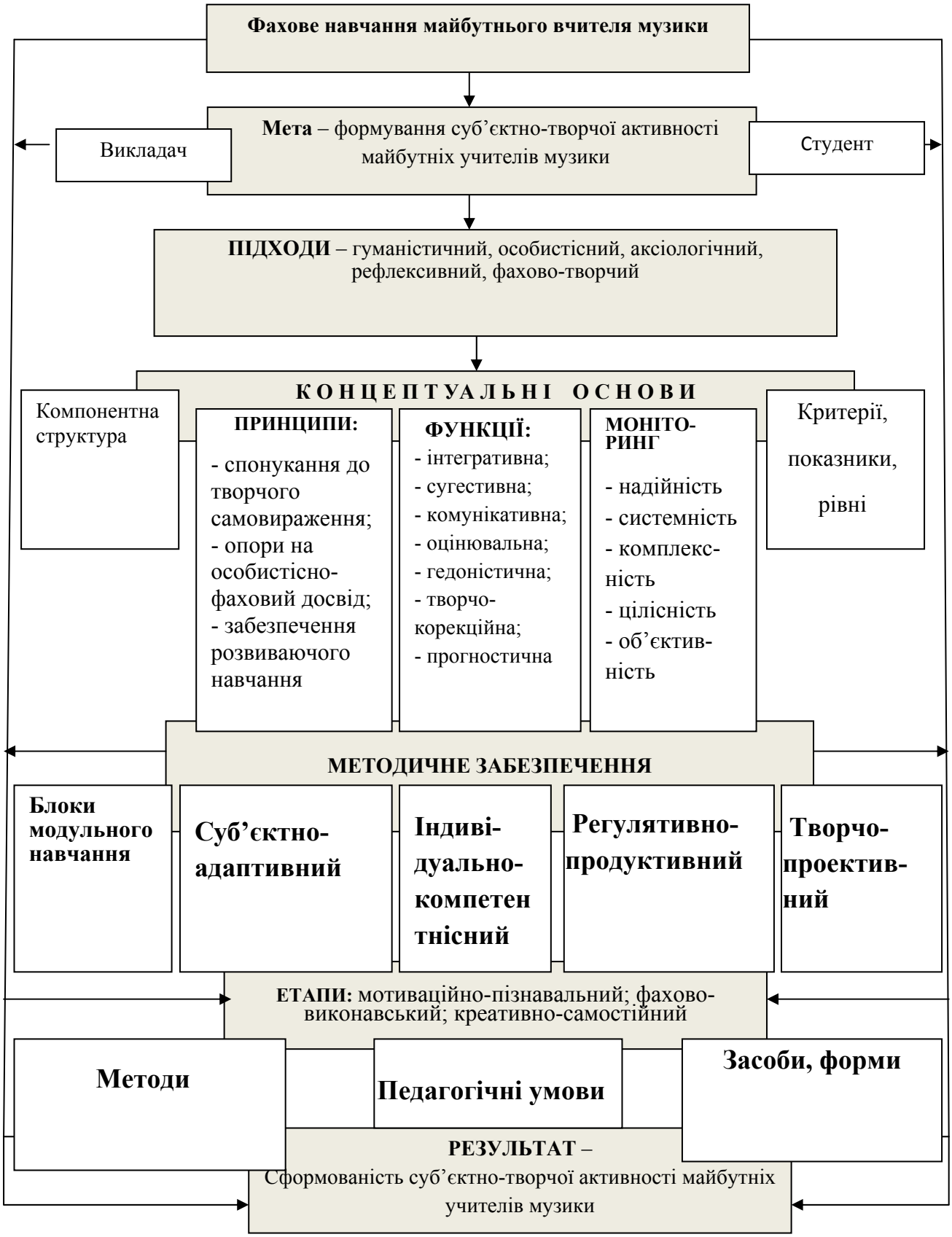


Рис. 2.1 Методична модель суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики

Отже, доцільно зазначити, що для наближення до вирішення поставленої мети дослідження, для виконання поставлених у роботі завдань, аналізу існуючих рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, було запропоновано різноманітні методи дослідження, розроблено структуру та відповідні критерії та показники сформованості означеного феномена.

У процесі дослідної роботи серед педагогічних методів нами були застосовані методи анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналізу способів навчання, тестування проявів самостійності у набутті необхідних здобутків, експертної оцінки незалежних суддів щодо результатів експериментальної діяльності. Це дозволило виявити усвідомленість мотивації щодо необхідності прояву суб'єктно-творчої активності у навчанні та самостійній роботі студентів; виокремити особистісні якості, що сприяли б розвитку активності як важливої якості; проаналізувати наявний прояв творчої активності студентів у навчальній роботі. Результати експериментальної роботи нами показані у третьому розділі дисертації.

Висновки до другого розділу

Результати проведення аналізу методичних основ суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання дозволили зробити такі висновки:

- розроблено методичну модель суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики, що забезпечено чотирма основними блоками, кожен з яких є оператором перетворення фахової інформації з попереднього блоку. Методична модель суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики складається із наступних блоків: *суб'єктно-адаптивного, індивідуально-компетентнісного, регулятивно-продуктивного та творчо-проективного*. *Суб'єктно-адаптивний* блок представленої методичної моделі

навчальної діяльності студентів має охоплювати перший курс їх фахового навчання у вищому педагогічному закладі мистецької освіти. Цей блок дозволяє визначити вплив зовнішніх керованих, некерованих, контрольованих і неконтрольованих чинників на процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Індивідуально-компетентнісний блок методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо одержана навчальна інформація. Охоплює цей блок фахове навчання майбутніх учителів музики протягом II-III навчальних курсів в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

Регулятивно-продуктивний блок методичної моделі має охоплювати четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Цей блок націлений на досягнення об'єктивного результату отриманого у процесі фахового навчання у бакалавратурі та спрямований на удосконалення досягнутого у подальшій практичній навчальній діяльності. Регулююча роль фахового навчання на цьому етапі полягає в продуктивній підготовці студента як майбутнього вчителя музики на шляху осягнення цієї професії. Домінуючим рівнем диспозиції регулятивно-продуктивного блоку є орієнтація студентів на продуктивну діяльність та встановлення пріоритетів виконавської художньо-музичної творчості.

Творчо-проективний блок методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики забезпечує набуття на високому професійному рівні знань, умінь та навичок у спільній діяльності викладача з студентами на рівні магістратури. Важливим напрямом мистецької діяльності на цьому етапі є орієнтація на прогностичні тенденції розвитку музичного виконавства, що знаходить своє відображення у варіативності засобів фахового навчання. Саме на цьому етапі магістранти визначаються з основною спеціалізацією (вокальне мистецтво, хорове диригування,

інструментальне виконавство, методика музичного виховання, теорія та історія музики, тощо), вивчають її доцільність;

- визначенні методологічні основи дослідження дозволили обґрунтувати принципи, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу згідно визначеної мети. Це принципи: *спонукання до творчого самовираження особистості; опори на особистісно-фаховий досвід у досягненні творчого професійного зростання*; *забезпечення розвиваючого навчання на гуманістичній основі.*

Принцип *спонукання до творчого самовираження особистості* відбиває сучасні соціальні вимоги до підготовки нового типу людини, яка відчуває себе комфортно при будь-яких перемінах. Цей принцип може бути впровадженим за такої умови: творчий педагог – творчий учень, який доводить тезу про те, що лише творчо розвинена особистість вчителя може виховати творчого учня. Інші позиції педагога – наставник, керівник, авторитетний фахівець, репетитор, режисер-постановник музично-педагогічного репертуару, тощо – надає оперативну допомогу, але частіше за все приводять до розділення навчання та виховання й не може сприяти організації продуктивного діалогу музиканта-учня з музикантом-учителем.

Принцип *опори на особистісно-фаховий досвід у досягненні творчого професійного зростання* є вкрай важливим для формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики. Цей принцип базується на провідних концепціях прогресивного досвіду, на ознайомленні з оригінальними педагогічними прийомами, що можуть бути модифікованими у практичній діяльності майбутнього вчителя музики. Цілеспрямоване вивчення передового досвіду, на якому базується особистісно-фаховий досвід студента, потребує розмежування передового та новаторського досвіду, що є принципово важливим для використання у практичній діяльності. Адже деякі навчально-виховні засоби розроблені талановитими вчителями, не можуть бути використанні в умовах сьогодення через їх

новаторський характер, що випереджає час, та невідповідність існуючому стану масової практики. У цьому випадку педагогічний досвід класифікується як новаторський, а не передовий.

Принцип *забезпечення розвиваючого навчання на гуманістичній основі* сприяє формуванню гуманістичного світогляду майбутнього вчителя музики, адже його системоутворюючим фактором. З цієї позиції гуманність виступає соціально-психологічною властивістю суб'єкта, що визначається як зумовлена моральними нормами і цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу людей, живу істоту), яка представлена у свідомості переживаннями (співчуття, співрадості), і реалізується у спілкуванні й діяльності в аспектах сприяння, співучасті, допомоги. Основні постулати принципу забезпечення розвиваючого навчання на гуманістичній основі дозволяють уявити особистісний розвиток як процес самореалізації майбутнього вчителя й появу нових професійно важливих особистісних утворень. Даний підхід спрямований на підтримку особистості шляхом визнання її здатності самостійно вирішувати життєві суперечності, актуалізуючи тим самим духовні, інтелектуальні, комунікативні та інші можливості. Принцип розвиваючого навчання на гуманістичній основі спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування, яке є важливою характеристикою способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, і є ключовим елементом нового педагогічного мислення. Адже процес розвиваючого навчання охоплює методи й прийоми, які спрямовані на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів;

- у відповідності до теоретико-методичних основ означеного процесу розроблена структура суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, що вбирала *мотиваційно-потребовий, емоційно-когнітивний та творчо-діяльнісний компоненти. Мотиваційно-потребовий* компонент (критерій – наявність мотиваційної спрямованості студентів на музичне

навчання, інтерес до набуття професійних навичок) представлений такими показниками: наявність потреби у фаховій діяльності; вияв зацікавленості до музичної роботи; наявність фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність. *Емоційно-когнітивний* компонент (критерій – міра прояву позитивного емоційно-пізнавального стану студентів, готовність до ініціативних дій) представлений такими показниками: прагнення до набуття фахових знань, умінь та навичок; вияв емпатійного співпереживання у процесі навчання; потяг до вивчення кращих зразків музичного мистецтва. *Творчо-діяльнісний* компонент (критерій – міра прояву самостійності у підході до тлумачення художньо-музичних образів музичних творів у виконавській діяльності) представлений показниками: оригінальність вирішення творчих завдань; здатність до критичного оцінювання власної виконавської роботи; спроможність до творчого проектування фахової діяльності;

- методичні основи фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі формування їх суб'єктно-творчої активності полягає у: можливості прямого впливу на здобуття фахових знань, умінь та навичок студентів через уведення 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; активному вивченні фахових дисциплін, що є професійно детермінованими в прикладній, практично значущій частині; поєднанні навчальної та проектної діяльності студентів, що підвищує продуктивність й інтенсивність навчання, визначає доцільність застосування набутих виконавських знань, умінь та навичок і розвиває їхнє музично-аналітичне та творче мислення; ефективному використанні творчих підходів у викладанні фахових дисциплін; проектуванні майбутньої професійної діяльності з урахуванням власного музично-виконавського потенціалу;

- відповідно до змісту і структури суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики визначено педагогічні умови оптимізації цього процесу, а саме: *урахування індивідуального особистісно-фахового досвіду студента у прагненні до вироблення власного стилю діяльності; ефективне застосування комплексу сучасних технічних засобів здобуття музичної інформації; спонукання до навчальної автономії як дидактичної стратегії самореалізації студентів у фаховому навчанні. Першою* педагогічною умовою формування суб'єктно-творчої активності студентів ми визначаємо урахування їх індивідуального особистісно-фахового досвіду в прагненні до вироблення власного стилю діяльності. Майбутній вчитель музики як суб'єкт педагогічної творчості виявляє особистісний рівень власної фахової індивідуалізації, в якій концентруються його суб'єктність (як прагнення до повного втілення професійного потенціалу) та креативність (як потенційна готовність до нестандартної продуктивно-перетворюючої педагогічної роботи), що сприяє прагненню до вироблення власного стилю діяльності. *Другою* педагогічною умовою є ефективне застосування комплексу сучасних технічних засобів здобуття музичної інформації. В умовах сучасної інформатизації освіти, інформаційно-комунікативні технології виступають невід'ємним компонентом сучасного освітнього процесу, без якого неможливо професійно підготувати фахівця, здатного конкурувати та самореалізовуватися в сучасному соціокультурному просторі. *Третя* педагогічна умова – спонукання до навчальної автономії як дидактичної стратегії самореалізації студентів у фаховій діяльності, що пов'язана із дослідженням проблеми виховання особистісної свободи студентської молоді, пошуком можливостей створення оптимальних умов самореалізації. Основою для самореалізації студентів є творча діяльність, яка характеризується активністю, цілеспрямованістю, свободою вибору засобів самовираження тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [207; 208; 209].

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Стан сформованості суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів (констатувальний етап експериментальної роботи)

Експериментальне дослідження ефективності формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання спирається на обґрунтовані вище теоретико-методологічні положення щодо її мети, структури і функцій, а також на вивчені загального стану музично-педагогічної підготовки студентів. Проблемі підготовки майбутніх учителів до практичної музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчої активності приділяли увагу багато науковців, а саме: Л.Арчажникова, А.Козир, В.Лабунець, Л.Надирова, І.Нємкіна, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька, О.Щолокова та ін. Вони виокремлювали саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як один із найголовніших, при цьому особливо підкреслювали значення формування активної позиції студентів. На наукові положення вищезазначених авторів ми спиралися в процесі експериментальної роботи.

Для проведення експериментальної роботи з формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, успішного вирішення дослідно-експериментальних задач, практичного підтвердження висунутих теоретичних припущень намічено розв'язання наступних завдань:

- проаналізувати існуючий рівень сформованості суб'єктно-творчої активності у майбутніх учителів музики;

- застосувати спеціальні діагностичні методи для з'ясування наявності необхідної вмотивованості, необхідної для прояву власної творчої активності кожного студента;

- вивчити результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Пролонгований педагогічний експеримент проводився на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Державного вищого навчального закладу «Донбаський національний університет імені Тараса Шевченка», Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського протягом трьох років. Дослідно-експериментальною роботою на діагностичному етапі експерименту було охоплено 350 студентів другого-четвертого курсів вищих музично-педагогічних навчальних закладів мистецької освіти. Ми включали до експериментальних груп студентів цих курсів, оскільки їх вибір фахового навчання у вищих навчальних закладах України був свідомим. Це дає підстави для розуміння висунутих у експериментальній роботі теоретичних та практичних завдань, достовірних даних щодо результатів виконання майбутніми вчителями музики висунутих експериментальних вимог для організації діагностики стану сформованості суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання до застосування експериментальної методики на констатувальному, формувальному та контрольному етапах експерименту.

Для проведення констатувального експерименту ми вибрали респондентів, які вже мали досвід навчальної та виконавської діяльності, свідомо ставилися до навчання, оволоділи достатньою мірою фаховими знаннями, оперували професійною термінологією. У ході експериментальної роботи нами передбачено діагностування розроблених критеріїв та показників сформованості суб'єктно-творчої активності студентів з опорою на зміст встановлених відповідних рівнів означеного феномена з розробленими адекватними характеристиками.

Враховуючи доцільність визначених структурних компонентів суб’єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, в експериментальній роботі ми враховували їх змістові характеристики критерії та показники якості досліджуваного феномена. Визначені структурні компоненти (мотиваційно-потребовий, емоційно-когнітивний, творчо-діяльнісний) було узгоджено з метою конкретизації поставлених діагностичних завдань з використанням необхідної констатувальної методики.

У ході констатувального експерименту нами з’ясовано, що підхід до студента як до активного суб'єкта навчання веде до активізації процесу фахової підготовки. Цей процес повинен пронизувати всі сторони навчального процесу - пізнання, осмислення, сприйняття, закріплення, практичне застосування отриманих знань, умінь і навичок. Творча діяльність суб'єкта навчання є основним фактором його розвитку і самовизначення. Суб’єктно-творча активність дозволяє студенту бути направленим до навчального процесу, що дозволяє створювати максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття власних здібностей студента. Тому на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи для нас особливе значення мали активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, інформаційно-пояснювальні методи, дискусії, ділові ігри, проектні методи, проблемне консультування, форми творчої організації навчання, що дозволило здійснити поступовий перехід від інформаційно-пояснювального навчання до діяльнісного, розвиваючого, що забезпечило вільну пошукову діяльність студентів у великих масивах інформації.

Дослідно-експериментальна робота базувалась на концептуальній ідеї про те, що мистецька освіта, орієнтована на розвиток творчих здібностей особистості студента здійснюється лише в ході рівноправного партнерства спільної розвиваючої діяльності студентів і педагогів [146]. В основі стратегії творчого співробітництва на суб’єкт-суб’єктних засадах лежать ідеї стимулювання та спрямування пізнавальних і життєвих інтересів студентів.

Адже у сучасних педагогічних концепціях центром навчання стає особистість, її мотиви, інтереси, творчі здібності, стилі діяльності. У зв'язку з цим, для забезпечення ефективності навчання необхідно, щоб особливості побудови й організації навчального процесу відповідали мотиваційній сфері студента. З підвищенням мотивації підвищується творча активність, інтелектуальні можливості, підсилюється пізнавальна діяльність навчання, що дозволяє інтенсифікувати досягнення результату й мети мистецької діяльності.

На констатуальному етапі дослідно-експериментальної роботи нами було враховано, що суб'єктно-творча активність – складна психолого-педагогічна категорія, яка може бути сформована у межах фахового навчання у вищому педагогічному освітньому закладі, оскільки її зміст відповідає: віковим можливостям студентів; їх культурно-освітньому досвіду; специфічній творчій діяльності майбутніх учителів музики, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу (теоретичні знання музичних дисциплін, з історії та теорії музичного мистецтва, інструментального виконавства, вокально-хорової літератури, практикуму роботи з творчими колективами тощо) завдяки власним зусиллям. За таких умов передбачається стимулювання майбутніх учителів музики до самопізнання відносно власних відчуттів у процесі виконання мистецьких творів, застосування різних вправ та тренінгів у підготовці до публічних виступів.

Для виконання поставлених на діагностичному етапі експерименту завдань нами був проаналізований існуючий стан сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки за відповідними критеріями та показниками сформованості означеного феномена за допомогою моніторингового дослідження. Серед методів дослідження були застосовані: методи анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналізу способів навчання, тестування проявів самостійності у набутті необхідних здобутків, експертної оцінки незалежних експертів щодо

результатів дослідно-експериментальної роботи. Тому на констатувальному етапі експериментальної роботи було проведено діагностування рівнів сформованості показників визначених компонентів суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, для чого було використано вказані методи, які дали змогу скласти попереднє уявлення щодо рівнів їх сформованості у майбутніх учителів музики.

Для оцінки діагностичних даних нами була застосована п'ятибальна шкала. За участю незалежних суддів, викладачів, студентів, які брали участь у експериментальній роботі, та завдяки зусиллям експериментатора були виставлені оцінки після кожного експериментального завдання, які відповідали якості їх виконання відповідно встановленим рівням сформованості суб'єктно-творчої активності студентів. Оцінки виставлялись у відповідні карти, підсумовувались та узагальнювались наприкінці кожного етапу експерименту.

Одним із найбільш поширених методів діагностики стало проведення анкетування. Питання анкети були згруповані нами у декілька блоків з метою виявлення:

- усвідомленості мотивації майбутніх учителів музики щодо необхідності прояву суб'єктно-творчої активності у навчанні та самостійній роботі студентів;
- винайдення таких специфічних власних якостей, які б сприяли розвитку суб'єктно-творчої активності студентів;
- наявного прояву суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у навчальній роботі.

Мета експериментальної роботи на даному констатувальному етапі – вивчити стан сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання (до цієї роботи були залучені практичні засоби та форми підготовки майбутніх фахівців). Для досягнення цієї мети змістом головного завдання було запропонувати такий

діагностично-дослідний проект, який відповідав би розробленій нами компонентній структурі суб'єктно-творчої активності. На першому етапі проекту студентам були запропоновані тестові завдання, проаналізовані відповіді та зроблений проміжний висновок для обрання подальшого шляху дослідження.

Перший блок тестових питань, запропонованих у анкеті, завдяки отриманим очікуваним відповідям допоміг зорієнтуватися в якості сформованості першого структурного компонента суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики (мотиваційно-потребового), критерієм якого обрана наявність мотиваційної спрямованості студентів на музичне навчання, інтерес до набуття професійних навичок. Визначаючи наявність мотиваційної спрямованості щодо суб'єктно-творчої активності, ми встановили виявлену достатню міру пізнавального інтересу майбутніми вчителями музики до фахової діяльності. У цьому експериментальному блоці ми виокремили диригентсько-хорову підготовку як найбільш наближену до практики роботи зі школярами в умовах загальноосвітньої школи. З цією метою діагностичні завдання були максимально налагодженні на отримання студентами знань диригентсько-хорового напряму, бажання займатися творчою діяльністю (анкета на прояв у студентів потягу до творчої діяльності, Додаток Б).

На цьому етапі ми також використовували метод діагностики рівня стійкості мотиваційного інтересу майбутніх учителів музики над музичними творами. Використання цього методу направлене на виявлення особистісної міри стійкості мотиваційного інтересу студентів до фахового навчання, до набуття професійних навичок. Особливість методу заключається у проведення тестування як на діагностичному етапі експерименту (стійкість мотиваційного інтересу до розучування музичних творів). За основу береться розробка «Методика діагностики рівня емоційного стійкості» В.Бойко (Додаток А). діагностика засвідчує, що рівень мотиваційної стійкості може змінюватися під час роботи над музичними творами як у позитивну сторону

(при позитивних результатах роботи), так і у негативну сторону (коли виникають труднощі при роботі над творами). Це пов’язано з тривалим впливом ряду стрес-факторів (Додаток А).

В основі модифікованої «Методика діагностики рівня емоційного стійкості студентів-музикантів» закладений тезис про те, що міра стійкості мотиваційного інтересу - це вироблений особистістю механізм психологічного захисту рівня зацікавленості у фаховій діяльності, коли іде конфлікт між позитивними та негативними емоціями у відповідь на якість результату роботи та нейтралізація психотравмуючих емоційних впливів при невдачах та фахових труднощах. «Стійкість» - це функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витрачати емоційно-енергетичні ресурси. У той же час, можуть виникати його дисфункціональні явища, коли труднощі негативно позначаються на якості виконання студентами фахових завдань (розучування музичних творів) та творчих відносинах з партнерами.

Стимульний матеріал тесту складається з 84 тверджень, до яких респондент повинен висловити своє ставлення у формі однозначних відповідей «так» чи «ні». Методика дозволяє виділити наступні 4 фази формування рівня мотиваційної стійкості студентів-музикантів, а саме: «позитив», «напруга», «резистенція», «виснаження». Наведемо короткі характеристики кожної з них.

«Позитив» - наявність позитивних результатів підвищує рівень зацікавленості у фаховій діяльності, бажання творчо працювати над музичними творами.

«Напруга» - переживання психотравмуючих обставин, коли виявляються труднощі при роботі з музичними творами, з’являється незадоволеність собою, тривога і депресія.

«Резистенція» - неадекватне емоційне виборче реагування на фахові проблеми, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків.

«Виснаження» - емоційний дефіцит, мотиваційно-фахова відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення (Додаток А).

Розкриваючи міру усвідомленості власних мотивів стосовно проявів суб'єктно-творчої активності, студенти висловлювали думки про «бажання розказати іншим, як я відчуваю музичний твір», або «хочеться розучити новий складний твір» тощо.

В опитуванні ми намагалися абстрагуватись від багатогранності необхідних учителю музики якостей з метою спрощення анкет-тестів, що сприяло досягненню більшої точності у відповідях студентів. Цей етап констатувального дослідження дозволив виявити прояви певних діагностичних ознак, адже його важливим завданням був порівняльний аналіз визначення діагностичної значущості визначених ознак прояву суб'єктно-творчої активності майбутніми вчителями музики у порівнянні з результатами анкетування педагогів-практиків.

Діагностуючи другий блок відповідей щодо емоційно-когнітивного компоненту, доцільно зауважити, що вказуючи на бажання слухати та виконувати різноманітні музичні твори: сучасні твори європейської, американської та інших культур студенти вважають, що її «достатньо слухати наодинці та індивідуально переживати» «вслуховуватись у незвичні гармонічні звучання та мелодичні звороти музики інших народів». Багато респондентів охоче слухали та бажали виконувати класичну європейську музику різних стилів (віденських класиків, романтичні твори, твори імпресіоністів, тощо). Особливо подобалося майбутнім учителям музики слухати сучасну українську музику, особливо хорову, «слідкувати за перебігом навіюваних нею образів».

У ході констатувального експерименту з'ясовано, що майбутні вчителі музики цікавляться хоровою музикою різних країн, вони із особливою зацікавленістю вслуховувались у музику Л.Дичко, Б.Фільц, І.Карабиця. Висловлювались про неї так: «Ця музика нам більше зрозуміла, вона частіше

виконується в Україні». На жаль, серед опитуваних було небагато студента, які цікавилися б фольклорними творами слов'янських країн. Цей прорахунок ми маємо виправити за рахунок розширення змісту навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу в педагогічних вищих освітніх закладах України, в процесі експериментальної роботи з формування їх власної суб'єктно-творчої активності.

Для з'ясування міри сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи майбутніх фахівців, було запропоновано декілька питань, що розкривали б їх бажання або уміння створювати хорову музику, розвивати власне музично-хорове мислення, наміри та уміння підбирати на слух, намагатися адаптувати до можливостей хорового колективу виконання різних хорових творів, грати хорові партитури тощо. З'ясовано, що студенти мало приділяють увагу гармонізації хорових композицій, невдало підбирають на слух та мало взагалі приділяють часу та уваги цьому виду творчої виконавської діяльності. Їх творчі вподобання більше зосереджуються на частому виконанні хорових творів куплетної форми, якщо навіть імпровізаційного характеру, то нескладних за формою, одноманітних за гармонічним складом та фактурою.

Ми пояснюємо це тим, що хорова музика, на сучасному етапі, не така популярна серед молоді, хорові концерти та виступи відомих хорових колективів трапляються не часто і мають свою публіку, музично підготовлену. Тому указані компоненти було виявлено недостатньо сформованими, що спонукало до подальшої дослідницької роботи у її формувальній частині.

Третім блоком питань діагностичних завдань ми з'ясували міру сформованості творчо-діяльнісного компонента. На питання анкети щодо бажання виконувати творчі завдання майже ніхто з респондентів не обрав відповідь «так». Ті студенти, які висловили бажання виконати творчі завдання, теж мали на увазі лише творчий підхід до виконання обраних

хорових творів, але майже ніхто не забажав створити власне аранжування до народної пісні, підібрати до неї акомпанемент.

Проведена експериментальна робота дозволила визначити, що багато студентів дуже часто слухають класичну хорову музику самостійно, це прослуховування їм цікаво та приємно (67 % опитаних осіб). До того ж вони висловлюють власну ініціативу щодо вибору класичних творів, які хотіли б диригувати на заняттях з хорового диригування та внести їх у свої навчальні програми (майже 71 % респондентів).

Для нашого дослідження мало вирішальне значення, яким чином студенти адаптуються до нових умов під час звітних випробувань, виконуючи та диригуючи хорові твори в академічних концертах та інших відкритих виступах. Для цього було проведено усне опитування. Багато студентів відповідали, що їм складніше виступати в нових умовах, співати та диригувати умовах навчального процесу.

З проведеної дослідно-діагностичної роботи ми робимо висновок, що відповіді на поставлені запитання засвідчили невпевненість майбутніх учителів музики у виконанні самостійних завдань, що знижує їх продуктивність, та низький рівень адаптації у нових умовах виконання музичних творів перед різною аудиторією (студентською та викладацькою). Загалом 73 % респондентів надали негативні відповіді на поставлені запитання.

Зауважимо, що відсоткове відношення відповідей на всі запитання анкети можуть не дорівнювати ста відсоткам, оскільки всі респонденти давали свої відповіді майже на декілька запитань, тому їх кількість може виходити за межі ста відсоткового бар’єру.

У результаті підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів на діагностичному етапі, за результатами ранжування нами розподілено їх умовно за рівнями прояву суб’єктно-творчої активності таким чином. На високому рівні зафіксовано 6 % респондентів, на середньому 16 %

осіб, на низькому – майже 44 % студентів, на незадовільному – 34 % респондентів.

У цьому дослідно-діагностичному заході на констатувальному етапі одним із завдань було: запропонувати респондентам визначити власний рівень сформованості суб'єктно-творчої активності після ознайомлення із змістом визначених нами рівнів. Цим заходом ми ставили на меті з'ясувати рівень самостійності майбутніх учителів музики, наявність позитивного ставлення до рефлексивних дій, намагання дати реальну оцінку своїм виконавським можливостям та прояву особистісних якостей у процесі фахової діяльності.

Після рефлексії власних здобутків щодо суб'єктно-творчої активності, а також аналізу бесід із студентами було проаналізовано уявлення майбутніх учителів музики про можливість її прояву у навчальній та самостійній практичній роботі. Студенти самі виставляли собі оцінки за наявний комплекс ініціативних дій, після чого вони були залучені до підрахунку сумарного результату кожного студента.

Після підрахунку отриманих констатувальних експериментальних результатів ми мали такі дані: на високий рівень сформованості суб'єктно-творчої активності себе поставили 4 %, на середній – 39 %, на низький – 44%, на незадовільний 13 % респондентів.

Для завершення діагностичного етапу було запропоновано творче завдання, у ході виконання якого студенти мали проявити активність та власну ініціативу. Ці характеристики були продіагностовані за третім, *творчо-діяльнісним* компонентом. Цим завданням ми ставили на меті з'ясувати, чи зможуть майбутні вчителі музики проявити творчу ініціативу у виконанні незвичного для них завдання, оскільки від них вимагалося проявити творчу активність за двома напрямками – проявити сміливість у намірі виконувати завдання щодо нескладної мелодії української пісні («Грицю, Грицю, до роботи»), яка має коротку, часто повторювану мелодію й

нескладну гармонію та спробувати підібрати акомпанемент та зробити власну інтерпретацію цієї пісні.

Підводячи підсумки після виконання цього завдання, можемо констатувати, що невелика кількість студентів, лише 4 % осіб, змогли зробити власний музичний проект та упоратись із цим завданням, підібрати акомпанемент для цієї пісні та проявити творчий підхід до її виконання, чим самим проявити комплексно переважну більшість необхідних характеристик вищого рівня сформованості суб'єктно-творчої активності. Також невелика група респондентів виконала запропоноване завдання, намагаючись творчо підійти до винайдення декількох засобів музичної виразності (урізноманітнюючи гармонію, з куплетної форми зробити куплетно-варіаційну форму пісні тощо). Це 20 % від загальної кількості респондентів. Переважна більшість (67 % осіб) виконали завдання спрощено, не проявили творчість у підборі засобів музичної виразності (щодо гармонії, мелодичних підголосків тощо), а 9 % майбутніх учителів музики взагалі не стали виконувати це завдання.

Згідно розробленої нами компонентної структури суб'єктно-творчої активності та відповідної низки критеріїв та показників для процесу поетапного формування обраного феномена встановлено чотири рівні ефективності досягнення поставленої мети, на кожному з яких майбутні вчителі музики розкрили певний ступінь сформованості власних практичних надбань. Нами визначено у своїй моделі чотири рівня, оскільки суб'єктно-творча активність – багатогранна категорія, яка формується з безпосереднім урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, тому для ранжування досягнень студентів необхідно мати детальніший аналіз характерних особливостей творчих дій кожного.

Викладений зміст порівняльних досягнень майбутніх учителів музики стосовно формування в них суб'єктно-творчої активності застосовувався у подальшому експериментальному дослідженні для різних його етапів в однаковій мірі для отримання вірогідних даних щодо подальшого проведення

експерименту та перевірки його ефективності засобами математичної статистики. Оцінювання також проводилось за 5-ти бальною шкалою за кожне завдання. За сумою балів визначались кінцеві позиції рейтингу за кожним компонентом та в їх сукупності для порівняльного розподілу учасників експерименту.

Для організації навчального процесу майбутніх учителів музики, опанування необхідного репертуару світової хорової музики, попереднього ознайомлення з нею, подальшого вивчення на заняттях з хорового класу, практикуму роботи з хором та хорового диригування й перевірки здобутків досліджуваних респондентів було запропоновано низку хорових творів композиторів різних спрямувань, серед них такі: В.Волченко «Пороша», М.Глінка «Попутна пісня», Є.Дога «Вальс», С.Рахманінов «Італійська полька», Ш.Гуно «Аве Марія», українська народна пісня «Щедрик» в обр. М.Леонтовича та ін. Ці твори були обрані нами за такою логікою: в них розкриті характеристики різних музично-стилістичних спрямувань та різні рівні складності для опанування студентами. За результатами констатувального експерименту нами були надані такі характеристики обраним рівням сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики.

Високого рівня сформованості суб'єктно-творчої активності досягли студенти, які по всіх указаних компонентах в сумі отримали високий оцінний бал (5-4 балів за кожний) та продемонстрували такі досягнення: здатність самостійно вирішувати, яку хорову музику виконувати у навчанні; знання популярних хорових творів та декількох виконавців; здатність демонструвати адекватну художньо-емоційну реакцію на звучання невідомих хорових творів для виконання; у опанованій хоровій музиці уміння пропонувати власну емоційну драматургію, яка співпадає зі стилем та образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програмного твору, що запропонований для вивчення. На цьому рівні майбутні вчителі музики активно із зацікавленням здобувають інформацію, відшукуючи самостійно нотний матеріал у

бібліотеці, інтернеті, у бібліотеках друзів або викладачів, ініціюють власні пропозиції щодо інтерпретаційних орієнтирів, пропонують різні елементи власної інтерпретації (темп, тембр, динаміка, артикуляція), надаючи різні варіанти їх співставлення. Без активної допомоги викладачів демонструють уміння адаптуватись у нових умовах виконання, освітніх ситуаціях, самостійно справляються зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових стильових (художніх) орієнтирів. Надають вірну характеристику хоровим творам різних стилістичних спрямувань.

Середнього рівня сформованості суб'єктно-творчої активності досягли ті студенти, які в сумі мали високі та середні оцінки (4-3 б. за кожний) по компонентах та проявили такі досягнення: під керівництвом викладача та іноді самостійно вирішували, яку хорову музику виконувати на заняттях хорового диригування та практикуму роботи з хором; знали деякі з популярних хорових творів та декількох виконавців; демонстрували адекватну художньо-емоційну реакцію на звучання невідомих хорових творів для виконання; у опанованій хоровій музиці частково пропонували власну емоційну драматургію у обговоренні з викладачем, яка співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми твору, запропонованого для опанування. Здобували необхідну музичну інформацію, відшукуючи нотний матеріал в бібліотеці, інтернеті, у бібліотеках друзів або викладачів, ініціювали окремі власні інтерпретаційні пропозиції та елементи власної інтерпретації (вибірково – темп, тембр, динаміка, артикуляція), пропонуючи різні варіанти їх співставлення. Намагалися без допомоги викладачів демонструвати уміння адаптуватись у нових умовах виконання, освітніх ситуаціях, самостійно справлялися з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміли адаптувати власний виконавський досвід до нових стильових (художніх) орієнтирів. Надавали вірну характеристику хоровим творам різних стилістичних спрямувань.

Низького рівня сформованості суб'єктно-творчої активності досягли ті студенти, які в сумі мали середні та низькі оцінки (3-2 балів за кожний) по трьох компонентах та проявили такі здобутки: під керівництвом викладача вирішували, яку хорову музику виконувати; знали один-два з числа популярних хорових творів, демонстрували художньо-емоційною реакцію на звучання хорових творів; у опанованій хоровій музиці пропонували деякі елементи власного емоційного відгуку у обговоренні з викладачем, яка співпадала з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми. Користуючись допомогою викладача знаходили музичну інформацію у нотній бібліотеці, інтернеті, у бібліотеках друзів, несміливо ініціювали окремі інтерпретаційні пропозиції (іноді за пропозицією однокурсників), рідко пропонували елементи інтерпретації (деякі з них: темп, тембр, динаміка, артикуляція), без варіантів їх співставлення. За допомогою викладачів намагалися адаптуватись та справлятися з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу, у нових умовах виконання та навчання, намагалися пристосувати свій попередній виконавський досвід до нових творчих завдань. Відшукували у діалозі з викладачем характеристику хоровим творам різних стилістичних спрямувань.

Незадовільний рівень сформованості суб'єктно-творчої активності виявили ті студенти, які в сумі мали низькі оцінки (2-1 балів за кожне завдання) по трьох компонентах та проявили такі уміння: під безпосереднім впливом викладача вирішували, яку хорову музику вивчати; не знали популярних хорових творів; відповідно реагували на звучання невідомих хорових творів; у хоровій музиці, яку вивчали, обговорювали з педагогом або однокурсниками елементи можливого емоційного відгуку, відповідного образно-емоційному змісту твору або зафіксованого у назві. Разом з викладачем за необхідності знаходили музичну інформацію у нотній бібліотеці, інтернеті, не ініціювали інтерпретаційні пропозиції, а виконували завдання викладача, повторюючи інтерпретації задумки та завдання педагога, без варіантів їх співставлення. Без допомоги викладачів майже не

справлялися із необхідністю адаптуватись перед та під час академічного виступу, слабо піддавалися зняттю хвилювання в умовах виконання та навчання, мали незначний попередній виконавський досвід. У діалозі з викладачем знаходили характеристику основним образам різних хорових творів.

Після підрахунку отриманих даних та виведення середньої арифметичної по всіх показниках ми отримали такі результати констатувального етапу дослідницької роботи. На вищому рівні опинились 4 % осіб, на середньому – 23 %, на низькому рівні – 53 % осіб, на незадовільному – 20% студентів. Підсумовуючі результати діагностичного етапу висвітлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Загальні результати діагностичного зрізу стану сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики

Дослідно-діагностуючі заходи	**Вищий рівень**		**Середній рівень**		**Низький рівень**		**Незадовільний рівень**	
Кількість респондентів	Особи	%	Особи	%	Особи	%	Особи	%
1 завдання Ранжування після анкетування	22	6,3%	56	16,0%	153	43,7%	119	34%
2 завдання Самооцінка	15	4,3%	136	38,9%	154	44,0%	45	12,9 %
3 завдання Творче завдання	15	4,3%	70	20,0%	233	66,6%	32	9,1%
Середнє арифметичне	17	4,9%	87	24,9%	180	51,4%	66	18,9 %

За результатами аналізу дослідно-діагностичного зрізу нами встановлено, що група респондентів розподілилась за визначеними рівнями

сформованості суб'єктно-творчої активності по показниках з різних діагностичних заходів по-різному. На вищому рівні опинилась майже однакова кількість респондентів по всіх запропонованих заходах. На середньому – кількість студентів спостерігається з великою розбіжністю по різних заходах, що пояснюється нами високою самооцінкою студентів щодо суб'єктно-творчої активності, яку ми вбачаємо як результат їх недостатньої усвідомленості цього феномена. Це потребує серйозної формувальної роботи. Також велика розбіжність у результатах була зафіксована у визначенні незадовільного рівня у процесі виконання підсумкового практичного завдання, що означає недостатнє врахування своїх фахових можливостей проти власних уявних.

Узагальнене відображення відповідних результатів за середнім арифметичним надамо у гістограмі.

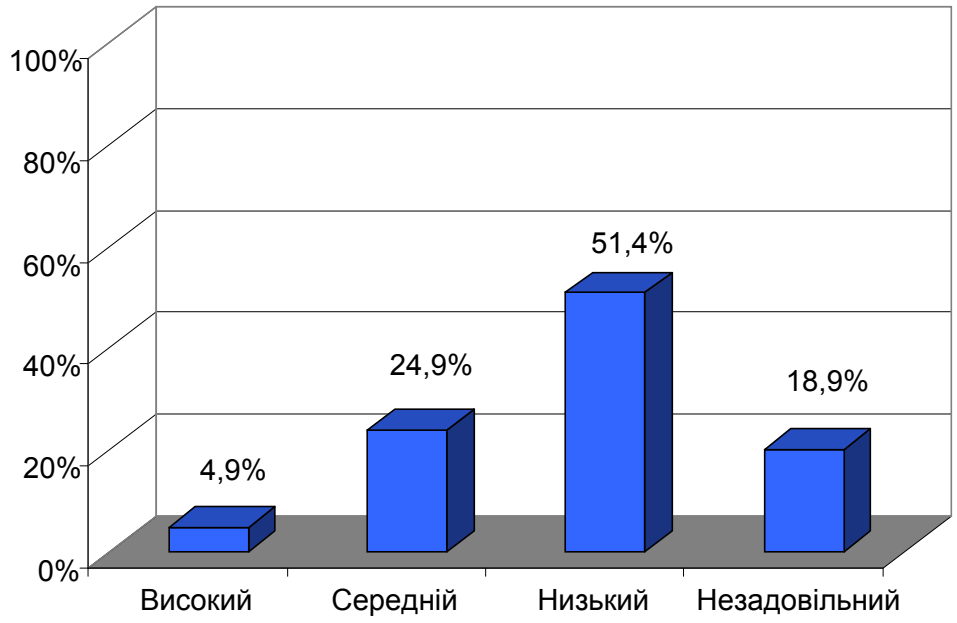


Рис. 3.1. Узагальнені результати сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики

Дослідно-діагностичний експеримент на констатувальному етапі дав можливість усвідомити стан сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики та спроектувати здійснення наступного,

формувального етапу експериментальної роботи, результати якого будуть представлені у наступному підрозділі.

3.2. Поетапна методика формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики та результати формувального етапу експерименту

Формувальний етап експерименту проводився із майбутніми вчителями музики в умовах навчального процесу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського 2012-2014 рр. До складу експериментальних груп було включено 70 осіб, контрольних – 75 респондентів.

Аналізуючи констатувальний етап експерименту, доцільно виявити перевагу середнього та низького рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності студентів. Виходячи із розроблених компонентів суб'єктно-творчої активності, нами було розроблено три етапи формування означеного феномена у майбутніх учителів музики, а саме: мотиваційно-пізнавальний, фахово-виконавський, креативно-самостійний. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо особистісну зорієнтованість на творчо-фахову діяльність.

На першому етапі, *мотиваційно-пізнавальному*, виникає необхідність саморегулювання мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики до професійного зростання та потреба у набутті фахових навичок у процесі диригентсько-хорового навчання. Зважаючи на завдання першого етапу ми вважаємо за доцільне розпочати формування першого компонента суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики: мотиваційно-потребового. Для ефективності протікання дослідної діяльності на цьому етапі ми спонукали студентів: до вияву пізнавального інтересу до фахової діяльності;

до застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів), до пізнання шедеврів світової хорової літератури, заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору музичного матеріалу для його самостійного вивчення, до засвоєння та виконання, шляхів адаптації до використання у соціально-культурному середовищі.

На другому етапі, *фахово-виконавському*, пропонуємо використати доцільну музично-педагогічну свободу освітнього вибору та активну спрямованість діяльності щодо навчального матеріалу. Тому цей етап доцільніше спроектувати для формування емоційно-когнітивного компонента. Для успішного досягнення поставленої мети ми на цьому етапі проводили роботу з: активізації власної творчої ініціативи набутті фахових знань, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; також обов’язкове включення хорових творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконані. Це сприяло формуванню емоційно-пізнавального стану студентів, що продуктивно впливало на формування їх творчої активності та ініціативи.

На третьому етапі, *креативно-самостійному*, розкривається міра самостійності у підході до тлумачення художньо-музичних образів хорових творів у виконавській діяльності. На цьому етапі вважаємо логічним приділити особливу увагу для формування творчо-діяльнісного компонента. На цьому етапі активно використовували: комплекс сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів), методи ефективного вирішення творчих завдань, пізнання шедеврів світової хорової літератури (класична музика, сучасні твори); педагогічні ситуації підтримки формування суб’єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у фаховій діяльності. Необхідно зазначити, що приділяючи спеціальну увагу на

кожному етапі конкретному структурному компоненту, ми враховували досягнення студентів по всіма напрямами, долучаючи досягнення кожного до загального результату.

Застосовуючи відповідні до мети формувального етапу експерименту низки методів або окремі конкретні методи, ми виокремили загальний об'єднуючий, формотворчий метод – творчо-відтворювальний – зміст та характер спрямування якого – розкриття творчої активності особистості майбутнього вчителя, усвідомлено вмотивованої на творчий, неповторний продукт ініціативного суб'єкта навчання та самостійної практичної діяльності [170, 169]. Зазначимо, що на діагностично-дослідному етапі експерименту було виявлено задовільний рівень сформованості мотиваційно-потребового компонента, що дало нам підстави зафіксувати цей компонент як достатній для початку експериментальної роботи. Тому, на першому етапі формувального експерименту і у подальшій дослідній роботі цей компонент сприймається нами як наскрізний, що не випадає із наукової уваги і постійно стимулюється у змісті всіх формуючих завдань стосовно музично-суб'єктно-творчої активності студентів.

Так, на першому, мотиваційно-пізнавальниому етапі формувального експерименту активно застосовувались такі методи: самостійного пошуку музичної інформації, усвідомлення доцільності саме такого добору в загальному інформаційному потоці, аналізу цієї інформації щодо її змісту, (ескізного відтворення у хорових творах різних стильових риз), художньо-образного моделювання, «музично-синонімічного» порівняння (використання музичних творів відповідної стилістики із власної диригентської програми та програми одногрупників), адекватної сугестії та рефлексії (при прослуховуванні хорових творів Іоганна Себастьяна Баха, Вольфганга Амадея Моцарта, Палестрини, Роберта Шумана, Сергія Рахманінова та ін.). Творчо-відтворювальний метод був наскрізним у використанні на всіх етапах експериментальної роботи.

Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з великим масивом інформації про сутність та зміст визначеного феномена, існуючими методиками, що спонукають до необхідності ініціативно діяти під час фахового навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. На даному етапі провідною була обрана культурно-освітня діяльність, набуття впевненості кожного студента у необхідності та можливості досягнення цікавої навчальної мети. Таким чином, успішна діяльність щодо оволодіння світовою хоровою музикою були основними у формуванні суб'єктно-творчої активності та опосередковано показниками якісного оволодіння змістом першого етапу.

Для експериментальної групи майбутніх учителів музики кожне із завдань супроводжувалось теоретичними поясненнями з боку експериментатора, наведеннями відповідних асоціацій, власним прослуховуванням великої кількості хорових творів, від тієї кількості, яка характеризувалась та виконувалась учасниками експерименту; додавання для прослуховування хорових творів для занурення у сугестивні та рефлексивні відчуття. Тому, у процесі експериментальної роботи ці студенти знаходились у запропонованих педагогічних умовах, що сприяло ефективності очікуваного результату ефективного формування суб'єктно-творчої активності.

З метою формування мотиваційно-потребового компонента суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики було запропоновано таке завдання: розібрати ескізно декілька українських народних пісень в обробці М.Леонтовича: «Щедрик» «Дударик», «Гра в зайчика», «Піють півні», «Пряля». Ці хорові твори яскраво стилістичні, вони відображають художньо-стилістичний композиторський образ М.Леонтовича. Опанувавши ескізно ці твори студенти повинні знайти у своїй програмі відповідні хорові обробки народних пісень інших композиторів, чиї образи співзвучні з образами хорових обробок М.Леонтовича. Від студентів це завдання вимагало ініціативного підходу для винайдення відповідних стилістиці та образам

М.Леонтовича, творів інших українських композиторів. Це завдання потребувало активного емоційного включення і воно викликало зацікавленість у студентів, сприяло усвідомленню мотивації щодо винайдення та виконання нової хорової літератури, спонукало до інтелектуально-творчої активності, сприяло пошуку нових творів українських авторів для виконання.

Виконання цього завдання було оцінено за кількістю та якістю виконання відшуканих хорових творів. Кожний з учасників експерименту від своїх педагогів отримував від одного до трьох балів. У результаті цього оцінювання студенти поповнили свої кількісні показники, які наприкінці експерименту складалися у загальний обсяг отриманих балів. У процесі цієї роботи були заповнені бланки моніторингового контролю навчальних досягнень майбутніх учителів музики за такими параметрами: виконання модульних завдань; участь у концертно-просвітницькій діяльності; участь у НТТСМ; оцінювання творчих здобутків (додаток Д).

У подальшій роботі кожному учаснику експерименту було запропоновано створити самостійно щоденник сугестивно-рефлексивних вражень від прослуханих хорових творів українських композиторів у виконанні відомих хорових колективів, обмінятися з іншими студентами своїми враженнями та порівняти їх (кількість співпадінь визначали кількість балів за це завдання).

Така методика формування мотиваційної потреби сприяла прояву та художньо-емоційній визначеності чуттєво-емоційних реакцій кожного студента, навіть уразі невпевненості у своїх відчуттях щодо художньо-образної стилістики запропонованих хорових творів та сприяла впевненості кожного у своїх можливостях, що необхідно для прояву ініціативи у будь-якій навчальній та виконавській діяльності.

Третім завданням стосовно виокремленого мотиваційно-потребового компонента на першому етапі формувального експерименту була пропозиція майбутнім учителям музики проявити ініціативу у винайденні схожих із

українськими творами (наприклад, М.Лисенко «Заповіт», Б.Фільц «В сосновім лісі дичка зацвіла», Л.Ревуцький «Пісня» та ін.) за музично-образною гамою викладу музичного матеріалу - хорових творів композиторів світу. Для виконання цього завдання було запропоновано майбутнім учителям музики віднайти не менше трьох творів. Кількість підібраних творів відповідали кількості зароблених балів, які враховувались простим додаванням додавалися до попередньо отриманих балів кожним учасником експерименту.

Це завдання формувального експерименту позитивно впливало на виконання подальших завдань стосовно емоційно-пізнавального стану та емоційно-когнітивного компоненту, які стали безпосереднім предметом наступного, другого етапу формувального експерименту.

На цьому етапі дослідно-експериментальної роботи також був використаний тест на самооцінку власних музичних можливостей студентів-музикантів (додаток В). У поєднанні з анкетою на вияв потягу до творчої діяльності (додаток Б) експертами були зафіксовані прояви кожного майбутнього вчителя музики до певної типології індивідуального стилю діяльності.

Запропоновані завдання виконувались під контролем викладачів з диригентсько-хорових дисциплін, а виконання та результати другого завдання були проаналізовані та зафіксовані дисертантом, організатором експериментальної роботи. Матеріалом для оцінювання стала загальна кількість балів, яку набрав кожний учасник експериментальної групи по трьох запропонованих завданнях. Що стосується контрольної групи, то ці студенти отримували знання у звичайних умовах навчання, зміст якого був передбачений існуючими навчальними планами, тому не мали можливості отримувати збагачену експериментальними ідеями та змістом музично-пізнавальну інформацію та додаткові шляхи розвитку власних інтелектуально-творчих можливостей. Це мало відбитись на результатах підсумкового зрізу.

Схематичне зображення змісту формувальної роботи першого етапу відображено на рисунку 3.2.

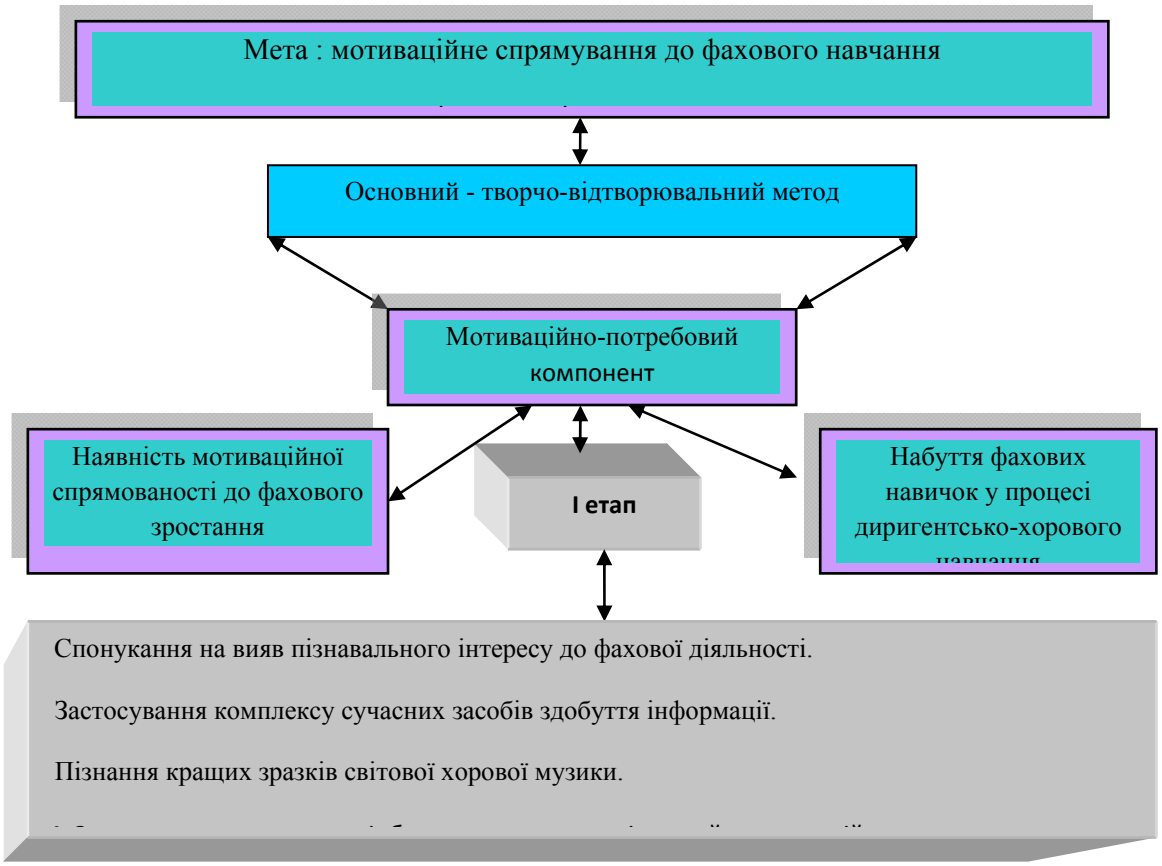


Рис. 3.2. Зміст дослідно-експериментальної роботи на першому етапі формувального експерименту

Проведена дослідно-експериментальна робота на першому (мотиваційно-пізнавальному) етапі формувального експерименту дозволила провести контрольний експеримент із визначення рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. У таблиці 3.2. подано результати дослідно-експериментальної роботи після першого етапу дослідження, в якому перевага віддавалась першому компоненту: мотиваційно-потребовому. Цифрові дані для порівняння подані у відсотках та балах по трьох видах формувальних завдань (сумарно), які були запропоновані на цьому етапі експерименту та розподілені по рівнях засобом ранжування. Максимальний бал дорівнював 9

б., мінімальний 2 б. Таким чином : 8-9 бб. – вищий рівень, 6-7 бб. – середній, 4-5 бб.– низький та 2-3 бб. – незадовільний.

Таблиця 3.2

Результати дослідно-експериментальної роботи наприкінці першого етапу формувального експерименту (експериментальні та контрольні групи)

Групи	Експериментальні (ЕГ) **70 о**сіб.				Контрольні (КГ) **75** осіб			
Рівні	Висо-кий	Серед-ній	Низь-кий	Незадо-вільний	Висо-кий	Серед-ній	Низь-кий	Незадо-вільний
Особи	30	25	8	7	9	11	32	23
Відсотки	42,9%	35,7%	11,4%	10,0%	12,0%	14,7%	42,7%	30,7%

За результатами дослідно-експериментальної роботи, проведеної на першому, мотиваційно-пізнавальному етапі експерименту ми спостерігали великий розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості суб'єктно-творчої активності студентів за першим компонентом у досліджуваних студентів експериментальної групи (результати кращі) та контрольної групи (результати гірші). Такий результат ми пояснюємо ефективним впливом запропонованих методів формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю студентів дослідною роботою та застосуванням отриманих результатів у майбутній практичній діяльності.

Загалом, застосування методів самостійного пошуку студентами музичної інформації, усвідомлення доцільності її добору в загальному інформаційному потоці, аналіз змісту отриманої інформації, ескізне

відтворення музичних творів, проведення диспутів, художньо-образне моделювання, музично-синонімічне порівняння, сугестивне навчання, створення власного щоденника емоційних станів, тощо, сприяло виробленню мотивації студентів до формування суб'єктно-творчої активності у процесі фахового навчання. Для більшої наочності отримані дані зафіксовані на рис. 3.3.

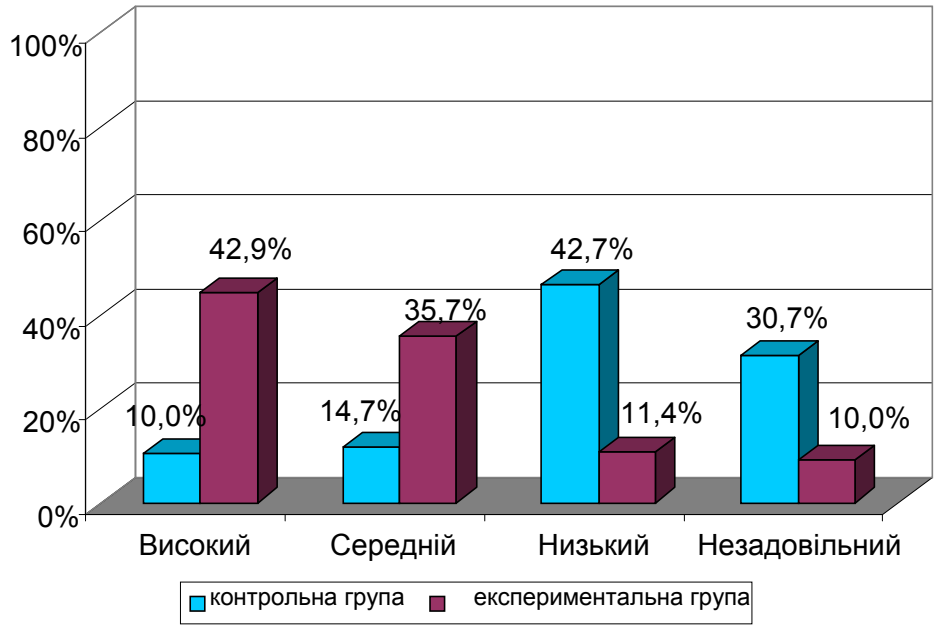


Рис. 3.3. Гістограма рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності наприкінці першого етапу формувального експерименту

Метою другого етапу формувального експерименту (фахово-виконавського) було спрямування зусиль досліджуваних на формування емоційно-пізнавального стану студентів у процесі розвитку суб'єктно-творчої активності та ініціативи. Особлива увага на цьому етапі приділялась емоційно-когнітивному компоненту. Для цього були застосовані два блоки навчальних заходів. Перший блок - емоційно-адаптаційних заходів та другий блок музично-виконавських заходів.

До першого блоку, емоційно-адаптаційного, залучені такі діагностичні методики:

а) тест на методику діагностики потреби в емоційних відчуттях (додаток Г), що дозволив відстежити процес формування емоційно-когнітивного компоненту суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики. Цьому тесту була приділена особлива з психологічної точки зору увага, оскільки цей компонент є вкрай важливим для майбутнього вчителя музики, та завжди є доцільним у формуванні цілісної особистості вчителя-музиканта;

б) комплекс завдань зі психотренінгу (на вияв емпатійних здібностей студентів) Додаток Е;

в) повторний контрольний тест на методику діагностики потреби в емоційних відчуттях.

Для другого блоку формувальних заходів був застосований такий комплекс вправ:

а) виконання партитур хорових творів українських композиторів на фортепіано;

б) складання «інтернет-портретів видатних хормейстерів»;

в) створення проекту фрагменту уроку музичного мистецтва тощо.

Для забезпечення ефективності процесу формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики на цьому етапі застосовувались методи: з елементами продуктивної творчої роботи, застосування психологічних тестів, з елементами самооцінної діяльності, ознайомлення з психологічними тренінгами та практичним їх застосуванням, «перехресне» фіксування досягнень з психологічного тестування тощо. Формувальний експеримент відбувався в умовах:

- активізації власної творчої ініціативи у набутті фахових знань, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці;

- обов'язкового включення хорових творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні.

Важливим формувальним заходом (а) експериментальної роботи було обрано методику діагностики самооцінки психічних станів (за ГАйзенком), яку було модифіковано у тест «Самооцінка своїх музичних можливостей» (Додаток В), за допомогою якого встановлювалася міра пізнання власних музичних можливостей з наступною перевіркою за критерієм сформованості емоційно-когнітивного компоненту (міра прояву позитивного стану студентів, готовність до ініціативних дій).

Обрана методика містить висловлювання про емоційний стан людини у різних ситуаціях, які потребують підвищеної емоційної активності, її образ мислення, відчуття, стиль поведінки, серед яких кожний конкретний учасник формувального експерименту повинен винайти відповідні до нашого критерію, тобто співставити себе із запропонованими у тесті висловлюваннями, відрефлексувати власні дії. Для цього учасникам було схарактеризовано зміст перевірки, вони були ознайомлені із шкалою відповідей, проаналізовано та запропоновано хід дій кожного, після чого було проведено тестування. Необхідно відмітити, що зі всієї кількості висловлювань нами були виокремленні саме ті, які безпосередньо торкаються проблеми дослідження.

На попередньому, констатувальному етапі експерименту, було визначено, що студенти, визначаючи власні здібності щодо можливості виступати перед аудиторією, виконувати хорові твори в різних умовах, перед незнайомими викладачами, виявили свою неспроможність вільно відчувати себе, висловлювати свої ідеї, у тому числі, музичні, тому було обрано цей вид психологічного тренування за допомогою тестового завдання, яке буде перевірено у подальшому експерименті після запропонованих заходів нашої методики покращення власного емоційного стану у незнайомій обстановці публічного виступу.

Кожний з опитуваних заповнили бланки відповідей і продемонстрували 40 відповідей, що відобразили самооцінку при визначенні

власних музичних можливостей, які стали основою для статистичних підрахунків.

Таблиця 3.3

Показники тестових завдань відповідно до критерію міри сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи учасників експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

ЕГ (70 осіб)							КГ (75 осіб)						
Адекватна самооцінка			Завищена самооцінка		Занижена самооцінка		Адекватна самооцінка			Завищена самооцінка		Занижена самооцінка	
наполегливість	Боязкість	обережність	Гордість за себе	Не боїться труднощів	Боїться невдач	Не впевнений у своїх можливостях	наполегливість	Боязкість	обережність	Гордість за себе	Не боїться труднощів	Боїться невдач	Не впевнений у своїх можливостях
7	8	4	10	6	*15*	*20*	9	8	6	*11*	*12*	*15*	*14*

За допомогою інтегральних показників було зроблено підрахунки результатів тестування по кожному з учасників. У результаті проведеного експериментального дослідження з самооцінки емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи було виявлено, що найчастіше, самооцінка або завищена, або занижена. Експериментальна група демонструє загалом занижений рівень самооцінки за нашим критерієм.

Цей висновок спонукає до створення подальшої експериментальної роботи, за якою виникає необхідність спрямувати увагу та власні зусилля наших учасників експериментальної групи до підвищення міри сформованості емоційно-пізнавального стану та впевненості у своїх творчих можливостях.

Наступний захід - психотренінг - було запропоновано студентам для підвищення рівня власної творчої ініціативи. Він є необхідним в умовах

активної виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Опосередковано цей психотренінг мав вплив на формування емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи.

Так, кожному студенту був продемонстрований психотренінговий матеріал з попереднім теоретичним ознайомленням з його сутністю. Ми запропонували використовувати психотренінгові вправи, які стали традиційними у відповідних видах творчої діяльності. Допомагаючи студентам у цій справі педагоги розповідають про різні власні суб'єктивні відчуття, що сприяє отриманню студентами узагальнених порад стосовно усвідомлення різних психологічних ускладнень, але без урахування індивідуальних особливостей кожної особистості.

Відповідні програми необхідно було скласти учасникам експериментальної групи самим, оскільки ми мали на меті продовжити формувальний експеримент за принципом – особистісної зорієнтованості на творчо-активну фахову діяльність.

Для розвитку творчої активності та ініціативи майбутніх учителів музики до відкритих виступів був запропонований можливий психотренінговий матеріал, за допомогою якого майбутній учитель музики мав можливість настроюватись на концертний виступ, знімати зайве хвилювання тощо на основі якого кожний учасник експерименту мав створити власну програму.

Аналіз сучасних досліджень довів необхідність розробки відповідних педагогічних засобів та прийомів, які у процесі диригентсько-хорової підготовки сприяють збагаченню студентів творчим досвідом. Цього вимагає пошук шляхів активізації творчої ініціативи майбутніх учителів музики до ефективної виконавської діяльності, у тому числі перед шкільною аудиторією. Учасники формувального експерименту були ознайомлені з цим матеріалом.

Проблема активності та ініціативи майбутнього вчителя музики дуже важлива у музично-виконавському процесі. Неактивність та безініціативність

багато музикантів пов’язують із хвилюванням, яке, на їх думку посилюється від певною мірою неякісного вивчення твору. Ми погоджуємось із цим, однак сценічний стан музиканта залежить не лише від міри вивченості музичного тексту. Навіть за умов продуманості всіх деталей виступу на сцені (чи в аудиторії) майбутній вчитель музики часто втрачає контроль над собою, здатність до саморегуляції, шо заважає йому успішно реалізовувати власні художні завдання. Це – негативний фактор, який затримує процес становлення творчої активності та ініціативи майбутнього вчителя музики. Найбільш характерними шляхами формування емоційно-пізнавального стану залишаються емпіричні пошуки засобів психотренувальних дій перед публічним виступом.

Надаючи студентам певних порад ми виходили з того, що формування творчої активності майбутнього вчителя музики у підготовці до публічного виступу може бути наслідком особливостей його нервової системи, тому тим, хто страждає від проявів естрадного хвилювання, ми радим звернути увагу на аутосугестивні вправи.

Сценічне хвилювання музиканта-виконавця проходить, як правило, на тлі фізіологічних процесів. Так, почуття творчого піднесення під час вдалого концертного виступу супроводжується певними змінами в організмі. У ньому зростає швидкість реакцій, загострюється думка і увага, підвищується рівень активності та ініціативи.

Відчуття занепокоєння, випробуване деякими музикантами під час виходу на естраду, супроводжується змінами в організмі виконавця, які супроводжуються гальмівними процесами в корі головного мозку, що не стримують збудження, тому поведінка стає метушливою, увага розпорошується, рівень активності та ініціативності знижується, емоційне напруження швидко зростає, що негативно впливає на якість концертного виступу.

Іноді музикант-виконавець скаржиться, що у нього пропало бажання до творчості, що все йому стало байдужим і хочеться залишитися у спокої. При

такій формі сценічного хвилювання гальмуються процеси в корі головного мозку, вони превалюють над збудженням, відчувається небажання діяти, реакції уповільнюються, рівень активності та ініціативи знижується, емоційне збудження при цьому невелике.

Із вищезазначеного можна зробити висновки, що сценічне хвилювання майбутнього вчителя музики заважає стимулювати виконавську фантазію, темброво-слухові або образні уявлення, не загострює музичне мислення, не допомагає музиканту відчути стан творчого натхнення. Майбутній учитель музики повинен набувати стійкість до тих психічних проблем, які характерні саме для нього у музично-виконавській діяльності. Перед виходом на естраду майбутній учитель музики повинен користуватися методом аутосугестії, для того, щоб переконувати себе щодо власного бажання добре виступити перед слухацькою аудиторією (наприклад, із відповідей учасників експериментальної групи дізнаємось: “я дуже хочу познайомити публіку із своїм проектом виконання”), щоб замінити зайві думки і навіювати доцільніші перед виходом на сцену.

Спираючись на цю думку, розкриємо наступний шлях розвитку творчої активності та ініціативи майбутнього вчителя музики, який пов’язаний із сценічним хвилюванням. Відомий музикант-виконавець Д. Благой впевнений, що особливості будь-якого сценічного стану детермінуються не стільки властивостями нервової системи, скільки інтелектуально-творчими якостями особистості. На його думку, основні «ліки» від згубних наслідків шкідливих форм естрадного хвилювання пов’язані із «захопленістю, всеохоплюючими музичними образами, безмежним відкриттям всього прекрасного, що міститься у творі», любов’ю до кожної його деталі, пристрастю, з якою виконавець прагне виявити все у реальному звучанні, з усвідомленням величі музики, значущості її творця, у схилянні перед цією величчю [225, 146].

Безумовно, захопленість художніми образами позитивно впливає на особливості сценічного стану. Але прихильність перед музичними

шедеврами не може звільнити виконавця від сумнівів щодо власного їх виконання. Захоплення особистістю композитора, його хоровими творами не завжди усуває страх перед можливою помилкою. Деколи складно пояснити, яким чином демонструвати на сцені захопленість музичними шедеврами тому, хто не може зосередити увагу на виконавському процесі із-за шкідливого естрадного хвилювання.

Кожний виконавець має власні перешкоди щодо подолання концертного хвилювання, тому кожному необхідно застосовувати індивідуальні поради, і найпопулярніші, навіть дуже доброзичливі рекомендації, що надаються без урахування індивідуальних особливостей виконавця, користі не приносять. З цією метою доцільно застосовувати кожному майбутньому вчителеві музики власні ініціативні проекти психологічного впливу, специфічної власної рефлексії щодо поліпшення свого «психологічного клімату» перед публічним виступом. Для цього студентам було запропоновано скласти власний «словник» емоційних станів перед концертним виступом.

Наступним напрямком наближення до вирішення проблеми розвитку творчої активності та ініціативи та формування емоційно-пізнавального стану майбутніх учителів музики ми вважаємо усвідомлення наукової сутності психологічних висновків стосовно багатокомпонентної динамічної структури кожної індивідуальності. Неможливо пояснити виникнення будь-якого сценічного стану виконавця, беручи до уваги окремі особливості нервової системи, інтелектуальні та творчі якості людини. Необхідно враховувати всі складові динамічної структури індивідуальності. Її розробці приділяли увагу багато психологів (Л.Бочкарьов, А.Брушлінський, Є Клімов, В.Мерлін, В.Мясіщев та ін.).

Роз’яснюючи психологічну концепцію К.Платонова, ми нагадали студентам, що згідно з нею всі особливості кожної особистості укладаються в чотири підструктури, узагальнено названі автором: спрямованість, досвід, психічні процеси, біопсихічні властивості. А.Федоров, спираючись на

концепцію К.Платонова, припускає можливість виявлення всіх компонентів особистості, які впливають на зміни і якість сценічного стану музиканта (психологічна установка на музично-виконавську діяльність, потреба в такій діяльності, творчий досвід виконавця, його професійні знання, виконавська увага, воля, слухові уявлення, оптимальний для творчості рівень емоційного збудження, типологічні властивості вищої нервової діяльності, темперамент, тощо).

У процесі цієї роботи, роз'яснюючи студентам науково-теоретичні положення, ми активізували власну творчу ініціативу студентів у набутті фахових знань, забезпеченні їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; застосовували обов'язкове включення хорових творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та використання у власному виконанні, що сприяло ефективному формуванню другого, емоційно-когнітивного компонента.

Для закріплення науково-методичного підґрунтя формування цього компонента було указано на можливість застосування набутого досвіду музично-виконавської діяльності власних педагогів та інших виконавців, який безпосередньо відбивається на розвитку творчої ініціативи у підготовці до концертних виступів. Так, спираючись на думки Г.Васадзе, ми акцентуємо увагу студентів на тому, що він розглядає установку на музично-виконавську діяльність як щось «несвідоме, психічне, що лежить у основі творчої активності». Тобто «готовність, схильність суб'єкта діяти у передбачених ним умовах ситуації», використовувати установку, яка може створитися в процесі набуття досвіду [225, 142]. Психологічна установка на музично-виконавську діяльність мобілізує всі творчі здібності, але не завжди усвідомлюється музикантом.

Ми зауважували, що психологічна установка на періодично повторювану творчу роботу з часом може перетворитися в потребу, і можна виділити три типи творчої ініціативи у структурі придатності до музично-

виконавської діяльності, розрізняючи їх за мотивацією: творча ініціатива у виконавському процесі (експресивна мотивація), ініціатива у спілкуванні зі слухачами (комунікативна мотивація) і, нарешті, творча потреба в активному впливі на слухачів (сугестивна мотивація).

Для формування психічного стану творчого підйому найбільш цінними визначені і усвідомлені потреби долучитися до творення власного виконавського проекту, у творчому спілкуванні з публікою, самопрезентації особистого бачення світу та його втілення у музичних художніх образах. Захоплення виконавським процесом, художніми музичними образами допомагає майбутньому вчителю музики утриматись на рівні творчого хвилювання.

Узагальнюючи, припустимо, що методика розвитку власної творчої ініціативи майбутніх учителів музики до концертного виконання може будуватися по таких п’яти напрямках:

- урахування фізіолого-психологічної структури особистості, за рахунок застосування аутосугестивних вправ;

- стійкість до психічних перешкод у спеціальних умовах концертних виступів;

- усвідомлення психолого-теоретичної сутності щодо багатокомпонентної динамічної структури особистості;

- набуття досвіду музично-виконавської діяльності (концертних виступів);

- психологічна установка на періодично повторювану творчу роботу, яка активізує власну творчу ініціативу.

Таким чином, психологічний аутотренінг позитивно впливав на самостійну творчу діяльність майбутніх учителів, сприяв сміливому застосуванню вільно обраних дій, корекції усього комплексу фахових якостей.

Після проведеного другого комплексу тренінгів учасникам експерименту було запропоновано повернутися до попередньо використаної

методики діагностики самооцінки психічних станів (за Г.Айзенком), яку було модифіковано у тест «Самооцінка своїх музичних можливостей».

Під час третього (в) формувального заходу студентам було запропоновано зробити «перехресне» фіксування досягнень своїх одногрупників після уважного спостереження та аналізу дій кожного в ході експериментальної роботи. Такий метод міг бути застосованим оскільки в змісті методики не було указано обов'язковий вибір запропонованих висловлювань кожної особи як самоаналіз, а указано на «можливість» використання цієї методики для визначення своїх особливостей. Тому це дало нам підстави для застосування методу «перехресного» фіксування змін у діях та соціально-психологічних станах інших учасників формувального експерименту.

Після виконання психотренінгових завдань, були ранжовані учасники формувального експерименту (70 осіб.). Це зафіксовано у відповідних коефіцієнтах їх результатів, після проведеного блоку експериментальних завдань.

Таблиця 3.4

Показники тестових завдань визначення міри сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи учасників експериментальної групи ЕГ за методом «перехресного» фіксування дій

Групи	Експериментальна (ЕГ) **70 о**сіб.			
Рівні	Високий	Середній	Низький	Незадовільний
Особи	33	27	6	4
Відсотки	47,1%	38,6%	8,6%	5,7%

Тобто, співставляючи показники, ми тримали такі результати: високий рівень зріс на 4,2 %, середній рівень зріс на 2,9 %, низький рівень став менший на 2,8 % та незадовільний – на 4,3 %.

Аналіз цих показників дав змогу спостерігати деякі позитивні зрушення. Ці зрушення, навіть якщо вони не були дуже значними, ми сприймаємо як позитивні, оскільки цей процес складний і тривалий, а значить потребує значних зусиль від студентів та багато часу. Ми вважаємо, що за такий невеликий проміжок часу відбувались позитивні зрушення, що дає підстави робити висновок, що у разі постійної роботи над собою, майбутні викладачі музики, самостійно зможуть підтримувати свою творчу активність та ініціативу в умовах навчання та самостійної виконавської діяльності у вищих навчальних закладах.

Таким чином, основними методами цього, другого етапу формувального експерименту були: ознайомлення зі змістом психотренінгів, практичний психотренінг, соціально-психологічне тестування, самоаналіз отриманих результатів, аналіз та узагальнення власних спостережень, «перехресне» фіксування дій, складання власної творчо-ініціативної програми для вдосконалення з публічного виконання хорових творів та власного щоденника емоційних станів.

Слід зазначити, що на даному етапі провідним був метод емоційно-пізнавальної рефлексії. Виходячи з того, що рефлексія є специфічною для пізнавальної ситуації формою виявлення особистості як цілісності, яка ідентифікує себе із власною творчою діяльністю та регулює її, нами бралась до уваги точка зору, згідно з якою суб’єктом усвідомлення є сама особистість (рефлексуюча над здійснюваною діяльністю), а безпосереднім об’єктом – дії, які виконуються, та їх предметна основа, зокрема музична культура та психологічні особливості майбутнього вчителя музики.

Зазначимо, що студенти експериментальної групи (ЕГ) продемонстрували значне підвищення вмотивованості на творчо-ініціативну діяльність, ніж студенти контрольної групи. Це свідчить про дієвість

запропонованих методів підвищення усвідомленості активізації щодо рівня сформованості зазначених компонентів та до самостійного розвитку.

Досягнення вищезазначених цілей відбувалося з використанням критичного аналізу (зауважимо, що студентам було пояснено, що під критичним аналізом ми розуміємо два взаємопов'язані боки аналізу: позитивні зрушення та досягнення, їх вплив на подальші самозміни накраще і розкриття негативних показників та можливості їх усунення) та під час виконання наступних завдань:

- оцінки відеоперегляду хорових творів у виконанні всесвітньо відомих виконавців;

- нотування прослуханих музичних творів додатково до програмного музичного матеріалу;

- психотренінгів за відомими методиками;

- самостійної розробка проекту презентації хорових творів.

Другим комплексом музично-виконавських заходів, студентам було запропоновано виконання хорових творів композиторів, які ескізно були розглянуті ще на констатувальному етапі експерименту. Це в свою чергу сприяло не лише удосконаленню виконавської майстерності та оволодінню навичками фахової діяльності, а й ефективному опануванню технологією ініціативної діяльності. Оскільки, специфічною для професійної діяльності вчителя музики суб'єктивною складністю є необхідність підтримувати технічний рівень майстерності для виконання досить складних хорових творів на високому професійно-художньому рівні.

Саме тому важливим засобом формування спрямованості та виховання фахової спрямованості майбутнього вчителя музики став добір складних хорових творів, раніше невідомих, до навчального репертуару, тобто того музичного матеріалу, який вивчає майбутній учитель музики у процесі фахового навчання.

У системі підготовки музикантів-виконавців репертуар традиційно є тим художнім та інструктивним матеріалом, на якому відпрацьовуються

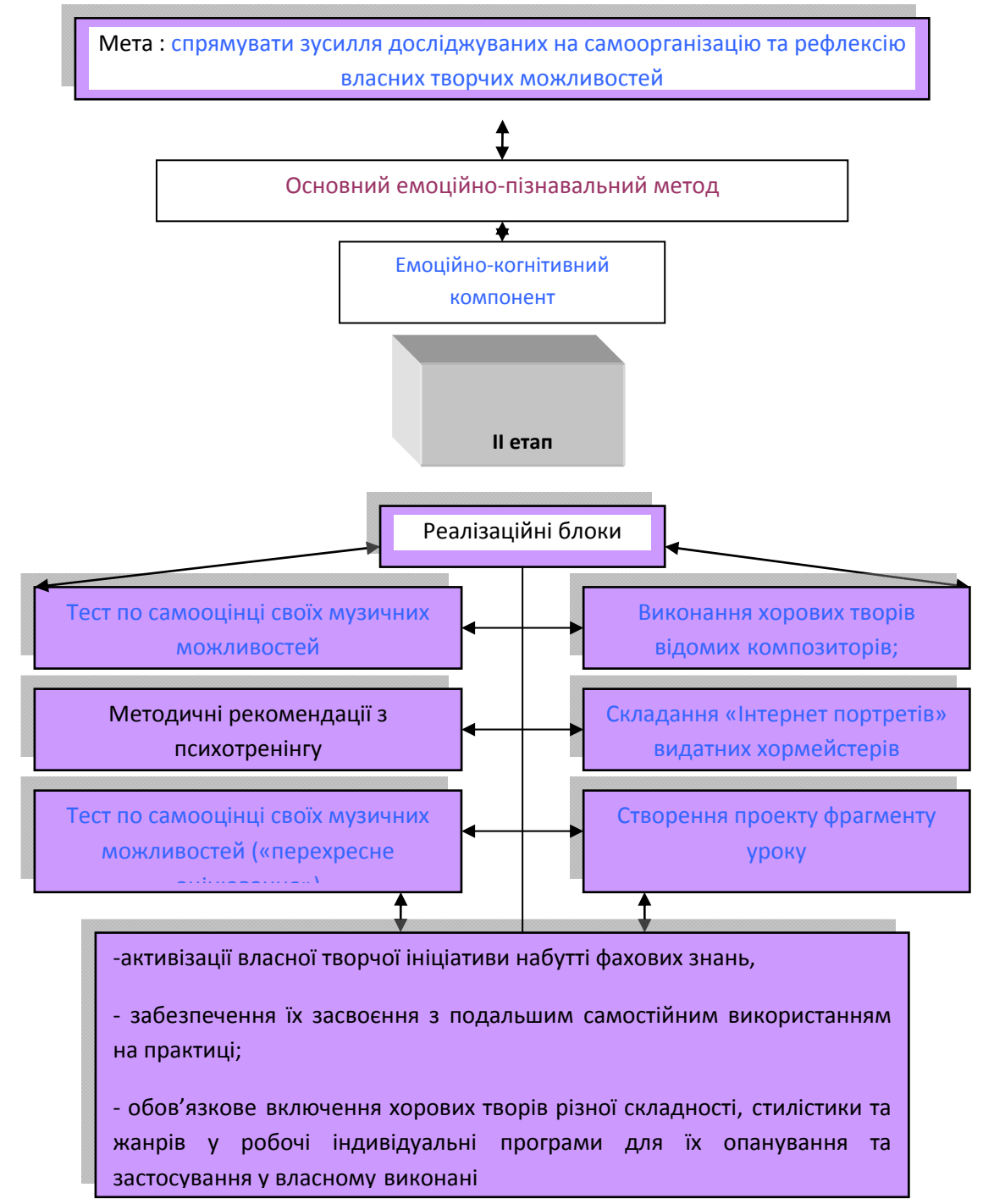
основні уміння та навички хорового виконавства та відшліфовується майстерність молодих музикантів. Таку ж роль виконує репертуар у підготовці студентів-музикантів.

Ми враховували, що репертуар майбутнього вчителя музики повинен бути значно ширше та різноманітніше ніж музичний матеріал, який рекомендований шкільною програмою. Крім того дуже важливою якістю є вміння мобільно поповнювати репертуар, гнучко реагуючи на нові твори та стилістичні зміни, що відбуваються у музично-репертуарному просторі. Саме тому розширення репертуару є одним із засобів формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики.

Репертуар у ході нашого експерименту мав також велике значення для виховання наполегливості студентів. Так як, його складна функція, пов'язана, з одного боку, з необхідністю регулярно поповнювати свій репертуарний, а з іншого – постійно підвищувати виконавську майстерність, вимагала від майбутнього вчителя музики володіння технологією його набуття. Серед основних методів було застосовано: метод врахування культурного контексту щодо освітніх процесів, сумісного обговорення філософського їх змісту культуровідповідних норм соціальної поведінки, метод узагальнення набутого культурно-освітнього досвіду у процесі визначення особистісних цінностей творів хорового мистецтва, метод творчої імпровізації, метод емоційно-пізнавальної рефлексії та ін.

У експерименті було застосовано складання психологічних характеристик, «Інтернет портерів видатних хормейстерів» побачених та прослуханих хорових творів у виконанні відомих хорових колективів у Інтернет мережі для поглиблення умінь оцінювання рівня їх самореалізації та перенесення набутих навичок на можливе самооцінювання своїх виконавських можливостей.

Було запропоновано студентам на основі прослуханих хорових творів розробити та провести проект фрагменту уроку (вивчення пісні) для учнів.



Методи

- усвідомлення теоретичної значущості висновків психології,
- ознайомлення із змістом психотренінгів,
- практичний психотренінг,
- соціально-психологічне тестування,
- самоаналіз отриманих результатів,

Рис. 3.4 Зміст формувальної роботи другого етапу експерименту

Складання проекту фрагменту уроку базувалося на емоційно-смисловому сприйнятті та аналізі творів, на основі чого планувалися засоби втілення задуму автора. Реалізація художньо-виразних засобів з метою розкриття образно-емоційного змісту відбувалася самостійно, педагог лише надавав консультації у разі необхідності. Специфіка використання цього методу полягала у тому, що студент повинен був чітко усвідомлювати кінцеву мету інтерпретаторського задуму та конкретні задачі кожного етапу його втілення у практичній, а згодом і самостійній діяльності.

Про якісне проведення даного етапу експерименту засвідчили підвищення рівня рефлексії, комунікативності, креативності. У цьому процесі майбутній вчитель музики усвідомлював значення цих категорій для власної педагогічної діяльності. Так, зокрема, наголошувалося, що рефлексія є основою вдосконалення виконавської майстерності. За виконання цього завдання майбутні вчителі музики отримували оцінки від незалежних суддів за п’яти бальною шкалою. Результати ранжування розподілу учасників експерименту зображенні в таблиці 3.9.

Мета третього етапу формувального експерименту (креативно-самостійного) – формування творчо-діяльнісного компонента суб’єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики. Креативність як ціннісно-особистісна творча категорія, яка, будучи невід'ємною складовою людської духовності та умовою творчого саморозвитку особистості, є істотним резервом її самоактуалізації, виражається не стільки різноманіттям наявних в особистості знань (як соціально закріплених стереотипів, виражених у правилах і законах), скільки сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей і схильністю руйнувати, змінювати усталені стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних і незвичайних рішень життєвих проблем.

На третьому етапі формувального експерименту передбачалась наступна робота: кожний студент повинен був самостійно запроектувати програму своїх виступів, продемонструвати у власному виконанні свої ініціативні можливості та досягнення у вигляді продукту творчості. Якісним показником даного етапу було уміння проявити ініціативу у всіх складових фахової діяльності. У процесі виконання поставлених експериментальних завдань були застосовані й інші музично-творчі досягнення майбутніх учителів музики, (аранжування хорових творів, проектування сценаріїв художньо-музичних дій тощо). Основними методами третього етапу експерименту були: самостійне проектування, застосування власних творчих методик та створення продуктів творчості, презентації набутого досвіду суб'єктно-творчої активності.

На останньому етапі експерименту було запропоновано підсумкове завдання, самостійне створення проектів, що мало перевірити сформованість суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики. На цьому етапі було перевірено загальні досягнення студентів, набуті на протязі формувального експерименту, зроблені підсумки здобутків кожного студента за попередніми етапами. На цьому етапі майбутні вчителі змогли проявити набуті уміння й навички, проявити власні бажання, здійснити заплановані проекти.

Мета запропонованих проектів полягала у тому, щоб кожний студент проявив суб'єктно-творчу активність у цілісності трьох взаємопов'язаних складових кожного проекту. Це такі складові проектів, або такі три завдання, які стали предметом оцінювання:

- (а) підготувати хоровий концерт на власний розсуд, за власним бажанням від задуму до його кінцевого втілення;

- (б) провести відкрите заняття за власним бажанням з продуманим хоровим репертуаром, обраним та підготовленим власноруч;

- (в) продемонструвати свій щоденник записів музичних вражень від прослуханих хорових творів різних жанрів, форм, які викликали безпосередній чуттєво-емоційний відгук у студентів.

Завданням кожного майбутнього вчителя було виконати всі складові цього проекту, оскільки кількість балів злежала перш за все, від виконання всіх складових або лише частини проекту (всіх трьох, двох або одного завдання із запропонованих для всіх учасників).

Оцінки за виконання останнього завдання було доручено виставляти незалежним експертам по п'ятибальній системі. За кожне завдання експерти виставляли оцінки за п'ятибальною шкалою таким чином, що найкращий бал становив 15 б. (якщо виконані всі 3 завдання на оцінку 5), а нижчий 1 (1 б. за незадовільно виконане одне завдання).

Зміст складових підсумкового завдання (проекту) був таким. Перше завдання – підготувати хоровий концерт на власний розсуд, що означало провести його за власним бажанням від задуму до його кінцевого втілення, проявити ініціативу у підготовці хорового концерту із самостійно обраними та вивченими хоровими творами з проявленою творчою активністю щодо засобів виразності, художнього плану та емоційної драматургії кожного з запропонованих прикладів.

Друге завдання – провести відкрите заняття за власним бажанням з продуманим хоровим репертуаром, обраним та підготовленим власноруч – полягало у спланованому заздалегідь відкритому занятті із іншими студентами експериментальної групи, в якому учасник експерименту повинен був запропонувати художньо-педагогічний аналіз виконуваного хорового твору.

Третє завдання – продемонструвати свій щоденник записів музичних вражень від прослуханих хорових творів різних жанрів, форм, які викликали безпосередній чуттєво-емоційний відгук у студентів. Цим завданням перевірялось, скільки і яких творів зумів прослухати кожний із студентів експериментальної групи.

Отримані оцінки за всіма трьома складовими узагальненого проекту підсумовувались і становили сумарний бал для кожного студента. У скороченому вигляді оцінний лист (матриця) виглядав так:

Таблиця 3.5

Узагальнені результати ІІІ етапу формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики

Кількість Учасників ЕГ	Студенти ПІБ	Перше завдання	Друге завдання	Третє завдання	Загальна сума балів
1		5	4	5	14
2		3	3	4	10
3		5	5	5	15
4		4	3	5	12
-	-	-	-	-	-
67		4	5	4	13
68		4	3	3	10
69		5	5	4	14
70		5	2	3	10

Експериментальна методика цього етапу були спрямована на самостійне проектування суб'єктно-творчих досягнень студентів та практичне відтворення власних проектів. Тобто, основна увага приділялась формуванню творчо-діяльнісного компонента. На останньому етапі використовувались досягнення у формуванні інших компонентів суб'єктно-

творчої активності, яким було приділено спеціальну увагу на попередніх етапах.

Таким чином, були запропоновані такі творчі завдання:

- створити самостійно власний проект з огляду на досягнуті вміння, презентувати адаптивні можливості у нових освітніх та концертних обставинах, продемонструвати винайдення шляхів подолання небажаних проявів навчання в умовах опанування необхідним освітнім тезаурусом у сучасних освітніх умовах;

- у разі певної відсутності здатності до складної творчої роботи, пропонувалося винайти в репертуарі хорових концертів, які звучали у ЗМІ ті, які відповідали б високим стандартам, на переконання студентів, та ознайомитись із цими хоровими концертами.

Після показу власноруч обраних хорових творів відбувались обговорення в групах студентів їх художньо-естетичного значення, культуровідповідності, самобутності виконання, оскільки за психологічною концепцією прояву активності кожний студент мав би проявити свій вільний вибір (відносно вільний, у межах навчальних можливостей, керуючись самооцінкою диригентсько-хорових здібностей, своїх технічних досягнень, культурно-освітньої значущості виконуваних хорових творів для обраної аудиторії).

Результати виконання таких самостійних проектів засвідчили загальний високий рівень фахових можливостей майбутніх учителів музики, цей етап формувального експерименту був спрямований на формування творчо-діяльнісного компоненту, як основного, визначеної структури суб’єктно-творчої активності, який поєднав у собі всі попередні елементи і став підсумовуючим. Опануванням цього компоненту студенти продемонстрували рівень їх готовності до прояву суб’єктно-творчої активності та розкрили загальну картину експериментальних досягнень та прорахунків (див. рисунку 3.5).

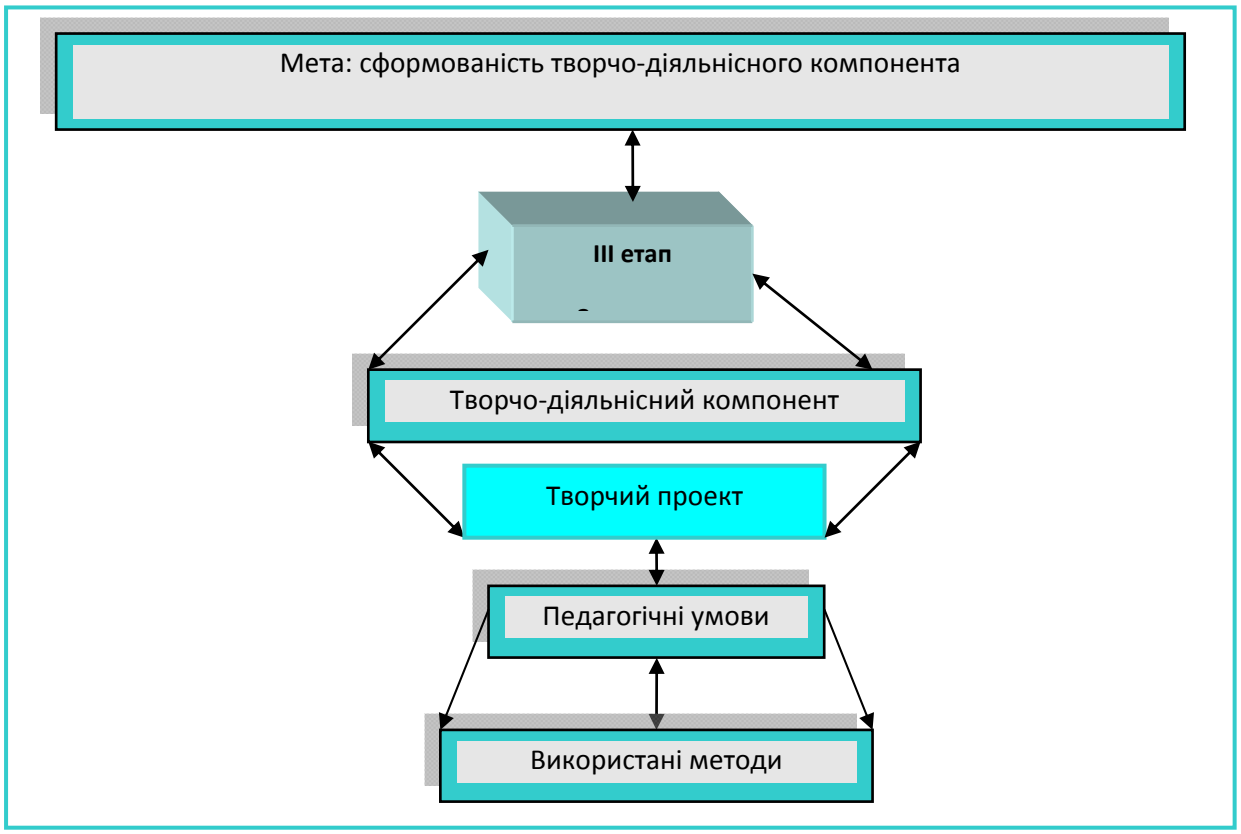


Рис. 3.5 Зміст формувальної роботи третього етапу експерименту

Таким чином, дотримуючись концепції сумарного прояву суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, яку вони проявили як у сумі сформованих компонентів цього феномена, досліджуваних було ранжовано за кількістю набраних балів, що дало змогу представити порівневий результат сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Отже, креативно-самостійний етап експериментальної роботи було спрямовано на самореалізацію майбутнього вчителя музики, на актуалізацію творчо-активної діяльності, яка б характеризувалася активністю, цілеспрямованістю, свободою вибору засобів самовираження.

Представимо підсумкову порівняльну таблицю 3.6, щодо отриманих результатів формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики за всіма визначеними компонентами означеного феномена.

Таблиця 3.6

Результати третього етапу формувального експерименту ЕГ (70 осіб)

Компоненти	**Рівні** сформованості (кількість особи / %)			
	Високий	**Середній**	**Низький**	**Незадовільний**
Мотиваційно-потребовий	30 / 42,9 %	25 / 35,7 %	8 / 11,4 %	7 / 10,0 %
Емоційно-когнітивний	33 / 47,1 %	27 / 38,6 %	6 / 8,6 %	4 / 5,7%
Творчо-діяльнісний	38 / 54,3%	29 / 41,2%	3 / 4,3 %	0 / 0%

Представимо гістограму результатів сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики за показником середнього арифметичного за всіма компонентами для більшого унаочнення значень, представлених у таблиці 3.6 за відповідними рівнями.

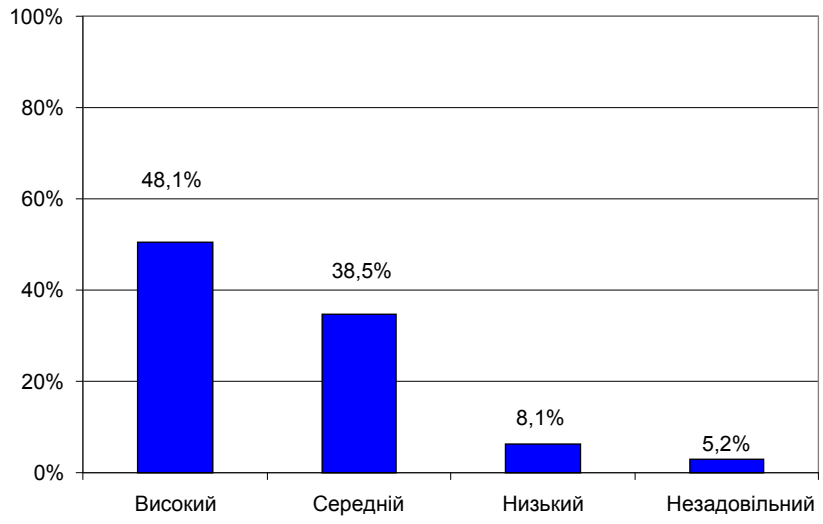


Рис. 3.6. Гістограма результатів сформованості за показником середнього значення

Продемонструємо порівняльні результати сформованості суб'єктно-творчої активності студентів до та після експериментальної роботи у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Порівняльні результати до та після формувального експерименту в ЕГ

Стан Сформованості	**Рівні** сформованості (кількість осіб 70 / %)			
	Високий	**Середній**	**Низький**	**Незадовільний**
До експерименту	4,9 %	24,9 %	51,4 %	18,9 %
Після експерименту	48,1 %	38,5 %	8,1 %	5,2 %

З наведеної таблиці можна побачити значні зрушення у результатах формульного експерименту стосовно експериментальної групи студентів до та після експериментальної роботи. Такі позитивні зрушення ми можемо пояснити тим, що формування суб'єктно-творчої активності студентів лежить у зоні інтелектуально-фахової діяльності особи (навіть якщо мова йде по вивчення, засвоєння та використання музичної інформації). Майбутній вчитель музики за своєю фаховою приналежністю постійно навчається разом із своїми учнями, тому підвищення інтелектуальних здобутків – це є природною характеристикою змісту його діяльності. До того ж, перехід з незадовільного, низького та середнього рівнів складає достатній кількісний ряд та може забезпечити значне підвищення високого рівня сформованості обраного феномена. На представлених малюнках наочно відтворено результативність запропонованої методики, ефективність завдань для формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики.

По кожному з компонентів у всіх учасників експериментальної роботи успішність процесу формування суб'єктно-творчої активності може бути на різних рівнях досягнення результатів, тому цифрові показники не повинні дорівнювати по ста відсоткам (стовідсотковий результат є точним по кожному окремому компоненту).

Інформаційна цінність таких результатів дає змогу зорієнтуватись у якості сформованості визначених компонентів та ефективності запропонованої методики.

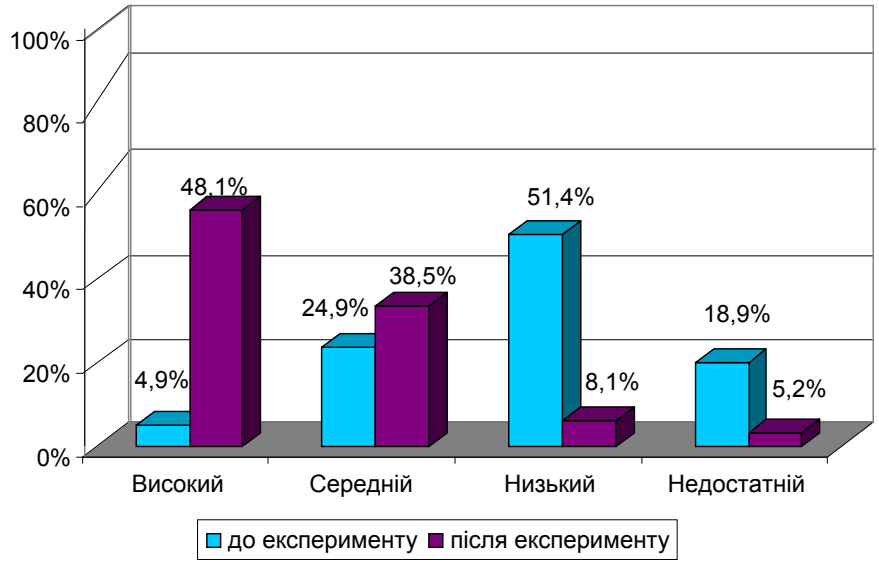


Рис. 3.7. Порівняльні результати до і після формувального експерименту ЕГ

Для проведеного дослідження важливим є те, що по кожному з визначених компонентів суб'єктно-творчої активності студентів відбулись позитивні зрушення, що є головним визначальним показником якості проведення формувального експерименту.

Ми спостерігаємо найменші зрушення у мотиваційно-потребовому компоненті, що можемо поясними значним психологічним навантаженням цього компонента, оскільки процеси мотиваційно-фахової адаптації пов'язані

не лише з бажанням кожного майбутнього учителя музики уникнути зайвого хвилювання, його намаганням глибоко зануритись у творчі виконавські процеси, стилістичні та художні задачі, які стоять перед виконавцем, бажанням донести свою диригентсько-виконавську концепцію до слухача, а більше з індивідуальними особливостями кожного учасника експерименту, його темпераментом, емоційно-чуттєвим досвідом виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією.

По інших показниках зрушення відбулись майже на одній відстані за ефективністю, що можна пояснити вдалою методикою формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики.

Після детального аналізу сформованості кожного з компонентів структури суб'єктно-творчої активності студентів можна представити порівняльну узагальнену таблицю отриманих результатів по двох групах – експериментальній та контрольній.

Таким чином, формувальний експеримент виявив очікувані результати. Аналіз результатів виконання всіх запропонованих завдань на визначених етапах дав змогу переконатись, що всі компоненти суб'єктно-творчої активності отримали позитивні зрушення у процесі формування, що підтверджує ефективність розробленої методики.

Представлене дослідження дало певні результати формувальної роботи з обраної проблеми. Отримані результати свідчать про використання влучних питань та завдань для з'ясування наявності та дієвості встановлених компонентів досліджуваного феномену, загалом запропонованої методики. У результаті підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів за рівнями розкриття активності їх було розподілено за встановленими рівнями. Результати діагностування незалежними суддями майже співпав із самооцінкою респондентів, що засвідчило високий рівень їх самосвідомості та адекватної рефлексії, запевнив у результативності формувального експерименту.

Розробка та організація практичних форм контролю за перебігом дослідження дозволили виконати завдання заключного етапу експериментальної роботи, а саме: прослідкувати за студентами експериментальної групи на індивідуальних заняттях з хорового класу упродовж усіх етапів формуючого експерименту; визначити динаміку їхнього розвитку; здійснити порівняльний аналіз зрізів констатувального та формувального етапів експерименту; визначити ефективність експериментальної методики.

Діагностика формування суб'єктно-творчої активності студентів на практичних заняттях з хорового класу та у концертній практиці передбачала впровадження єдиної системи параметрів досліджуваних явищ і критеріїв їхнього оцінювання для наскрізного використання упродовж усієї дослідно-експериментальної роботи. У відповідності з цим, усі зрізи здійснювались за єдиною схемою. З метою отримання різнобічної та повної інформації стосовно доцільності експериментальної методики, робота над аналізом результатів експерименту відбувалась по таких напрямках, які відображали відповідні складові результатів дослідження.

Аналіз результатів експерименту стосувався висвітлення даних щодо формування суб'єктно-творчої активності студентів експериментальної групи на практичних заняттях з хорового класу. Ґрунтуючись на зіставленні вихідних, поетапних та кінцевих результатів, даний аналіз дозволив визначити динаміку формування відповідних компетенцій студентів, що навчалися за експериментальною методикою.

Дані, наведені у таблицях, свідчать про те, що упродовж навчання в експериментальній групі кількість студентів із середнім рівнем сформованості суб'єктно-творчої активності за усіма показниками критеріїв зросла, а з низьким – зменшилася. При чому формування суб'єктно-творчої активності у багатьох студентів досягнув високого рівня. Слід зазначити, що у контрольній групі таких змін не відбулося.

Аналіз результатів виконання студентами навчальних та контрольних завдань дозволив визначити не тільки зрушення в рівнях формування окремих компонентів суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у кількісному вираженні, але й висвітлити їх змістову складову.

На представлених малюнках наглядно відтворено результативність запропонованої методики, ефективність завдань для формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики.

У зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів запропонованої методики формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у кількісних вимірах має дещо відносний характер і приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної статистики, що передбачали собою максимальне уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Для з'ясування репрезентативності отриманих даних в результаті формувального експерименту було застосовано їхню обробку статистичними методами за допомогою такого алгоритму:

Сформульовано статистичні гіпотези.

Перша гіпотеза (Н0): кількість студентів, які набрали 40 і більше відсотків (досягли середнього та високого рівня) в ЕГ не більше ніж у КГ;

Друга гіпотеза (Н1): кількість студентів, які набрали 40% і більше в ЕГ, більше ніж у КГ.

Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Р.Фішера (φ).

Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, у яких зафіксовано ефект впливу розробленої методики.

За допомогою критерію Р.Фішера показники успішного оволодіння студентами ініціативними досягненнями ми виразили у відсотках. Емпіричне значення φемп. ми вираховували за формулою:

$$\varphi\text{емп} = (\varphi 1 - \varphi 2)\sqrt{\frac{n1 \cdot n2}{n1 + n2}}$$

Де φ1 – значення, відповідне більшому процентному показнику; φ2 – значення, відповідне меншому процентному показнику; n1 – кількість спостережень у ЕГ; n2 – кількість спостережень у КГ.

Таблиця 3.8

Мотиваційно-потребовий компонент

	Рівні							
	Незадовільний		Низький		Середній		Високий	
Контрольна група								
Долі одиниці	0,32	0,307	0,435	0,427	0,145	0,147	0,1	0,12
Кутове перетворення	1,203	1,175	1,44	1,423	0,781	0,787	0,644	0,707
Спостережуване значення критерію φ^*	0,1714		0,1041		0,0367		0,3858	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,685		0,9874		0,4891		0,4417	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,1305		0,1002		0,0225		0,2745	
Експериментальна група								
Долі одиниці	0,132	0,1	0,325	0,114	0,243	0,357	0,3	0,429
Кутове перетворення	0,744	0,644	1,213	0,689	1,031	1,281	1,159	1,428
Спостережуване значення критерію φ^*	0,5916		3,1		1,479		1,5914	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,3254		$2{,}01 \cdot 10^{-6}$		0,7928		$2{,}16 \cdot 10^{-8}$	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,9798		≈1		0,911		≈1	

Таблиця 3.9

2. Емоційно-когнітивний компонент

	Рівні							
	Незадовільний		Низький		Середній		Високий	
Контрольна група								
Долі одиниці	0,291	0,203	0,305	0,239	0,206	0,297	0,198	0,261
Кутове перетворення	1,14	0,935	1,17	1,022	0,942	1,153	0,922	1,072
Спостережуване значення критерію φ^*	1,2554		0,9064		1,2921		0,9186	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	1,304		0,7218		0,8891		0,7417	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,541		0,7875		0,0851		0,5145	
Експериментальна група								
Долі одиниці	0,133	0,057	0,174	0,086	0,352	0,386	0,341	0,471
Кутове перетворення	0,747	0,482	0,861	0,595	1,27	1,341	1,247	1,513
Спостережуване значення критерію φ^*	1,5677		1,5737		0,42		1,5737	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,8547		0,967		0,4928		0,967	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,954		≈1		0,911		≈1	

Таблиця 3.10

3. Творчо-діяльнісний компонент

	Рівні							
	Незадовільний		Низький		Середній		Високий	
Контрольна група								
Долі одиниці	0,18	0,11	0,292	0,217	0,458	0,517	0,07	0,092
Кутове перетворення	0,876	0,676	1,142	0,969	1,487	1,605	0,536	0,616
Спостережуване значення критерію φ^*	1,2248		1,0595		0,7226		0,1497	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,961		0,4208		0,4891		0,4417	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,7321		0,1885		0,0121		0,1145	
Експериментальна група								
Долі одиниці	0,114	0,0	0,132	0,043	0,386	0,412	0,342	0,543
Кутове перетворення	0,689	0,0	0,744	0,418	1,341	1,394	1,249	1,657
Спостережуване значення критерію φ^*	4,0761		1,9286		0,3135		2,4137	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	$2{,}8 \cdot 10^{-6}$		0,9879		0,4928		0,9989	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	≈1		0,978		0,911		≈1	

Таблиця 3.11

Загальні показники

	Рівні							
	Незадовільний		Низький		Середній		Високий	
Контрольна група								
Долі одиниці	0,264	0,207	0,344	0,294	0,27	0,32	0,123	0,158
Кутове перетворення	1,079	0,945	1,253	1,146	1,093	1,203	0,717	0,818
Спостережуване значення критерію φ^*	0,8206		0,6553		0,6736		0,6185	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,9654		0,9208		0,4891		0,4417	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,751		0,4885		0,2121		0,4145	
Експериментальна група								
Долі одиниці	0,189	0,052	0,514	0,081	0,249	0,385	0,049	0,481
Кутове перетворення	0,9	0,46	1,599	0,577	1,045	1,339	0,446	1,533
Спостережуване значення критерію φ^*	2,603		6,0461		1,7393		6,4307	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0245		$2{,}9\cdot10^{-6}$		0,0928		$2{,}76\cdot10^{-8}$	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,9875		≈1		0,948		≈1	

Зіставляючи показники рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, можна зробити висновок, що розроблена в нашому дослідженні методика, виявилася досить ефективною, а запропоновані педагогічні умови вплинули на розвиток природних механізмів досліджуваного явища. Істотна різниця, яку можна побачити в зафіксованих числових показниках, свідчить про ефективність її застосування.

Висновки до третього розділу

Результати експериментальної перевірки розробленої організаційно-методичної моделі формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки показали її ефективність та дозволили конкретизувати такі *висновки*:

- зміст та хід дослідно-експериментальної роботи, який охопив існуючий стан досліджуваної проблеми у практиці підготовки фахівців, а саме сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, дозволив виявити шляхи можливого застосування розробленої поетапної методики. Дослідно-експериментальна робота була здійснена у природних умовах навчального процесу відповідно до поставленої мети та намічених завдань;

- для проведення експериментальної роботи з формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, успішного вирішення дослідно-експериментальних задач, практичного підтвердження висунутих теоретичних припущень намічено розв'язання наступних завдань: проаналізувати існуючий рівень сформованості суб'єктно-творчої активності у майбутніх учителів музики; застосувати спеціальні діагностичні методи для з'ясування наявності вмотивованості, необхідної для прояву власної творчої активності кожного

студента; вивчити результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

- застосування на етапі діагностики комплексної оцінки рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики засвідчило, що більшість студентів не досягали вищого рівня, а зайняли позиції на середньому, та низькому й недостатньому рівнях. Це дало підстави для застосування спеціально розробленої методики формування суб'єктно-творчої активності у студентів. Розроблена у попередніх розділах теоретична модель цього процесу з урахуванням визначених науково-теоретичних основ, педагогічних принципів та умов стала підґрунтям для практичної формувальної діяльності;

- Констатувальний етап експериментальної роботи дозволив схарактеризувати рівні прояву суб'єктно-творчої активності у майбутніх учителів музики, а саме: високий, середній, низький, незадовільний.

Високого рівня сформованості суб'єктно-творчої активності досягли студенти, які за всіма розробленими показниками в сумі отримали високий оцінний бал (5-4 балів за кожний) та продемонстрували досягнення у музичному навчанні. Майбутні вчителі музики цього рівня активно із зацікавленням здобувають інформацію, відшукуючи самостійно нотний матеріал у бібліотеці, інтернеті, ініціюють власні пропозиції щодо інтерпретаційних орієнтирів, пропонують різні елементи власної інтерпретації творів, надаючи різні варіативні співвідношення їх співставлення. Без активної допомоги викладачів вони демонструють уміння адаптуватись у нових виконавських умовах, навчальних ситуаціях, самостійно справляються зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу, вміють адаптувати власний виконавський досвід до нових художньо-стильових орієнтирів. Студенти цього рівня надають вірну характеристику музичним творам різних стилістичних спрямувань.

Середнього рівня сформованості суб'єктно-творчої активності досягли ті студенти, які в сумі мали високі та середні оцінки (4-3 б. за кожний) за всіма розробленими показниками. Студенти, віднесені до цього рівня, здобували необхідну музичну інформацію, відшукуючи нотний матеріал в бібліотеці, інтернеті, ініціювали певні власні інтерпретаційні пропозиції та елементи власної інтерпретації, пропонуючи різні її варіанти. Такі студенти намагалися без допомоги викладачів демонструвати уміння адаптуватись у нових умовах, навчальних ситуаціях, самостійно справлялися з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміли адаптувати власний виконавський досвід до нових художньо-стильових орієнтирів.

Низького рівня сформованості суб'єктно-творчої активності досягли ті студенти, які в сумі мали середні та низькі оцінки (3-2 балів за кожний) за всіма розробленими показниками. Користуючись допомогою викладача знаходили необхідну музичну інформацію у нотній бібліотеці, несміливо ініціювали окремі інтерпретаційні пропозиції (іноді за пропозицією однокурсників), майже не пропонували інтерпретаційні елементи. Такі студенти за допомогою викладачів намагалися адаптуватись та справлятися з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу, у нових умовах виконання та навчання, намагалися пристосувати свій попередній виконавський досвід до нових творчих завдань. Відшукували у діалозі з викладачем характеристику хоровим творам різних стилістичних спрямувань.

Незадовільний рівень сформованості суб'єктно-творчої активності виявили ті студенти, які в сумі мали низькі оцінки (2-1 балів за кожне завдання) за всіма розробленими показниками. За допомогою викладача студенти цього рівня знаходили музичну інформацію у нотній бібліотеці, вони не ініціювали інтерпретаційні пропозиції, а виконували завдання викладача, повторюючи інтерпретація за завданням педагога, без варіантів їх співставлення. Студенти віднесені до даного рівня без допомоги викладачів майже не справлялися із необхідністю адаптуватись до академічного

виступу, слабо знімали хвилювання в умовах виконання музичних творів, й мали незначний попередній виконавський досвід;

- після підрахунку отриманих даних та виведення середнього арифметичного за всіма показниками суб'єктно-творчої активності студентів ми отримали такі результати констатувального етапу дослідницької роботи. До високого рівня віднесено 4 % респондентів, до середнього – 23 %, до низького – 53 %, до незадовільного – 20% студентів, тобто констатувальний етап експерименту дозволив виявити перевагу середнього та низького рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності студентів. Виходячи із розроблених компонентів суб'єктно-творчої активності, нами було розроблено три етапи формування означеного феномена у майбутніх учителів музики, а саме: мотиваційно-пізнавальний, фахово-виконавський, креативно-самостійний;

- перший етап, *мотиваційно-пізнавальний*, включає такі методи і прийоми, котрі регулюють мотиваційну спрямованість студентів до фахового навчання та сприяють виникненню потреби у набутті фахових навичок. Результати аналізу власних спостережень були викладені в процесі проведень міні-бесід. На цьому етапі активно застосовувались такі **методи:** творчо-відтворювальний, застосування самостійного пошуку студентами музичної інформації, усвідомлення доцільності її добору в загальному інформаційному потоці, аналіз змісту отриманої інформації, ескізне відтворення музичних творів, проведення диспутів, художньо-образне моделювання, музично-синонімічне порівняння, сугестивне навчання, створення власного щоденника емоційних станів, тощо. Загалом цей етап спрямовано на вироблення мотивації студентів до формування суб'єктно-творчої активності у процесі фахового навчання.

На другому етапі, *фахово-виконавському*, майбутнім учителям музики було запропоновано довільно використовувати вибір навчально-виконавського матеріалу. Для цього були застосовані серії навчальних заходів: емоційно-адаптаційних та творчо-виконавських. Для забезпечення

ефективності процесу формування суб'єктно-творчої активності студентів застосовувались такі методи: інтерактивні тренінги, виконання самостійних творчих завдань, самоаналіз й оцінювання власних виконавських здобутків, презентації портфоліо, аналіз та узагальнення власних спостережень, метод перехресного фіксування дій, рефлексивного самооцінювання, складання власної стратегії творчо-ініціативної програми публічного виконання музичних творів, тощо. Зазначені методи сприяють актуалізації творчо-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, її педагогічному осмисленню.

На третьому етапі, *креативно-самостійному,* широко використовувалися прийоми «перехресного» фіксування власних досягнень та досягнень інших учасників експерименту. Серед основних методів формування суб'єктно-творчої активності студентів було запропоновано: виконання творчих завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру, диспути, дискусії, «мозкова атака», самостійне проектування виконавської діяльності, застосування власних методів та створення продуктів творчості, презентація набутого досвіду, виступи з мікрофрагментами практичних завдань, тощо. Креативно-самостійний етап експериментальної роботи було спрямовано на самореалізацію майбутнього вчителя музики, на актуалізацію творчо-активної діяльності, яка б характеризувалася активністю, цілеспрямованістю, свободою вибору засобів самовираження;

- на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи ми використовували засоби моніторингового дослідження експериментальних даних, що надало змогу забезпечити надійність, системність, комплексність, цілісність та об'єктивність отриманих результатів. Це дозволило запропонувати програму валідного дослідження рівнів сформованості суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики та визначити їх відповідність вимогам програми фахової підготовки студентів;

- для перевірки дієвості запропонованої методики був проведений контрольний зріз, що мав на меті встановлення кількісних і якісних змін за

всіма розробленими критеріями та показниками в контрольних та експериментальних групах. Аналіз результатів контрольного зрізу дозволив виявити, що у студентів експериментальних груп найбільш помітні позитивні зрушення відбулись з домінуванням високого та середнього рівнів, що підтверджує ефективність запропонованої поетапної методики. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності застосовувався принцип самостійного визначення власних дій, який теоретично обґрунтовано на основі ведучого науково-теоретичного напряму розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійного застосування в складних навчальних умовах, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору.

- чітко організований процес експериментальної роботи на всіх етапах забезпечив цілеспрямоване формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, про що засвідчили значні позитивні зрушення у процесі навчання та визначення самоусвідомленості своїх ініціативних дій, особливо у фаховому навчанні;

- перевірка ефективності отриманих результатів експериментальної роботи здійснювалась на основі аналізу отриманих кількісних та якісних результатів, порівняння із результатами контрольної групи. Найбільш помітні зрушення відбулись на вищому рівні, що підтверджує ефективність запропонованої методики. Внаслідок запропонованої експериментальної методики у студентів експериментальної групи намічена стабільна позитивна динаміка по всіх компонентах сформованого феномена;

- отримані під час формувальної роботи результати дозволяють зробити висновок про ефективність запровадженої методики формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, а обробка статичних даних методами математичної статистики підтвердили достовірність отриманих результатів. Методична модель означеного феномена від постановки мети до розробки ефективних

методів і засобів та експериментальної перевірки результативності, становить повний технологічний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [205; 206; 207; 208; 209].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. Поведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки:

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних з фаховим навчанням майбутніх учителів музики, поза увагою вчених залишилась проблема формування суб'єктно-творчої активності студентів як ключового елементу педагогічного процесу, який вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів їх фахової підготовки, що в свою чергу радикально змінює саму сутність і характер розгляду даної проблеми, ставлячи в центр уваги саме студента, його особистісний розвиток. У дослідженні показано, що суб'єктно-творча активність майбутнього вчителя музики є інтегральною якістю, яка характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей особистості та підвищеним інтересом, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю, що організовується й контролюється самим суб'єктом. Суб'єктно-творча активність є однією з найважливіших ланок творчої діяльності вчителя музики, що виражає його прагнення і готовність свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії, які дають можливість досягати прогресивних, особистісно-значущих творчих результатів.

2. Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя на суб'єктному рівні полягає в тому, що вона дозволяє озброїти студента системою знань, раціональних прийомів самодетермінації як загальної об'єктивної зумовленості особистісно-психологічних якостей й самореалізації, а також потребою і здатністю регулювати професійний саморозвиток, тим самим забезпечуючи стабільність. Методологічними основами дослідження суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики визначено

гуманістичний, особистісний, аксіологічний, рефлексивний, фахово-творчий підходи. Основними функціями фахового навчання майбутніх учителів музики визначено: інтегративну, сугестивну, комунікативну, оцінювальну, гедоністичну, творчо-корекційну та прогностичну, що мають забезпечити ефективність регуляції навчання студентів у пристосуванні до умов мистецької підготовки.

3. Систематизовано модульні блоки фахового навчання майбутніх учителів музики, а саме: суб'єктно-адаптивний, індивідуально-компетентнісний, регулятивно-продуктивний та творчо-проективний. *Суб'єктно-адаптивний* блок представленої методичної моделі навчальної діяльності студентів охоплює перший курс фахового навчання майбутніх учителів музики у вищому педагогічному закладі мистецької освіти. Цей блок дозволяє визначити вплив зовнішніх керованих, некерованих, контрольованих і неконтрольованих чинників на процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Індивідуально-компетентнісний* блок методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо одержана навчальна інформація. Охоплює цей блок фахове навчання майбутніх учителів музики протягом II-III навчальних курсів в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. *Регулятивно-продуктивний* блок методичної моделі охоплює четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Цей блок націлений на досягнення об'єктивного результату, отриманого у процесі фахового навчання у бакалавраті, спрямований на удосконалення досягнутого у подальшій практичній навчальній діяльності. Домінуючим рівнем диспозиції регулятивно-продуктивного блоку є орієнтація студентів на продуктивну діяльність та встановлення пріоритетів виконавської художньо-музичної творчості. *Творчо-проективний* блок методичної моделі суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики забезпечує набуття студентом на

високому професійному рівні знань, умінь та навичок у спільній діяльності викладача із студентами на рівні магістратури. Важливим напрямом мистецької діяльності на цьому етапі є орієнтація на прогностичні тенденції в розвитку музичного виконавства, що знаходить своє відображення у варіативності засобів фахового навчання.

4. Розроблено структуру суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, що охоплює мотиваційно-потребовий, емоційно-когнітивний та творчо-діяльнісний компоненти. Мотиваційно-потребовий компонент (критерій – наявність мотиваційної спрямованості студентів на музичне навчання, інтерес до набуття професійних навичок) представлений такими показниками: наявність потреби у фаховій діяльності; вияв зацікавленості до музичної роботи; наявність фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність. Емоційно-когнітивний компонент (критерій – міра прояву позитивного емоційно-пізнавального стану студентів, готовність до ініціативних дій) представлений такими показниками: прагнення набуття фахових знань, умінь та навичок; вияв емпатійного співпереживання у процесі навчання; потяг до вивчення кращих зразків музичного мистецтва. Творчо-діяльнісний компонент (критерій – міра прояву самостійності у підході до тлумачення художньо-музичних образів музичних творів у виконавській діяльності) представлений показниками: оригінальність вирішення творчих завдань; здатність до критичного оцінювання власної виконавської діяльності; спроможність до творчого проектування фахової діяльності.

5. Визначенні теоретико-методологічні основи дослідження дозволили обґрунтувати принципи, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу згідно визначеної мети, а саме: спонукання до творчого самовираження особистості вчителя музики; опори на особистісно-фаховий досвід у досягненні творчого професійного зростання; забезпечення розвиваючого навчання студентів на гуманістичній основі. Виокремлені принципи базуються на загальних закономірностях

музично-педагогічної освіти та відображають внутрішню сутність суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання та визначають основну стратегію їх творчого самостановлення.

6. Методична модель суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки від постановки мети та визначення основних модульних блоків, до відбору підходів, принципів, функцій, розробки компонентної структури, ефективних методів фахового навчання становить завершений технологічний цикл. Поетапна методика формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики складає мотиваційно-пізнавальний, фахово-виконавський, креативно-самостійний етапи та ґрунтується на максимальному наближенні навчальної діяльності до практичної роботи. Поетапна методика передбачає певну послідовність експериментальної роботи згідно визначених етапів: *мотиваційно-пізнавального* (застосування самостійного пошуку студентами музичної інформації, усвідомлення доцільності такого її добору в загальному інформаційному потоці, аналіз змісту отриманої інформації, ескізне відтворення музичних творів, проведення міні-бесід, художньо-образне моделювання, музично-синонімічне порівняння, сугестивного навчання, створення власного щоденника емоційних станів); *фахово-виконавського* (виконання самостійних творчих завдань, психотренінг, самоаналіз отриманих результатів, використання інтерактивних тренінгів, перехресного фіксування дій, рефлексивного самооцінювання, складання власної стратегії творчо-ініціативної програми публічного виконання музичних творів); *креативно-самостійного* (виконання творчих завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру, диспути, дискусії, «мозкова атака», самостійне проектування, застосування власних методик та створення продуктів творчості, презентація набутого досвіду, виступи з мікрофрагментами практичних завдань), що в цілому сприяло активізації самостійної діяльності студентів, прояву їх суб'єктно-творчої активності.

7. Результати підсумкового аналізу показників сформованості суб’єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв підтвердили продуктивність розробленої поетапної методики формування означеного феномена у процесі фахового навчання майбутнього вчителя музики. Впровадження у навчальний процес поетапної експериментальної методики, згідно визначених та теоретично обґрунтованих принципів, педагогічних умов, блоків навчальної діяльності забезпечило суттєве підвищення показників сформованості суб’єктно-творчої активності майбутніх учителів музики.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми щодо: дослідження впливу власного суб’єктного стилю роботи на творчий саморозвиток вчителя, розробки діагностичного забезпечення музичного навчання, моніторингової організації мистецького навчання у дослідженні суб’єктної активності майбутніх учителів, тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики рівня емоційної стійкості у студентів музичних відділень

Опитувальник особистісний, призначений для діагностики рівня емоційної стійкості. За основу береться розробка «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко. Емоційне вигорання може виникати у людини в процесі музичної діяльності. Воно пов'язане з тривалим впливом ряду несприятливих стрес-факторів.

На думку автора, емоційне вигорання - це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи. «Вигорання» є функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витрачати енергетичні ресурси. У той же час, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності та відносинах з партнерами.

Стимулювальний матеріал тесту складається з 84 тверджень, до яких випробовуваний повинен висловити своє ставлення у вигляді однозначних відповідей «так» чи «ні». Методика дозволяє виділити наступні 3 фази розвитку стресу: «напруга», «резистенція», «виснаження».

«Напруга»

Переживання психотравмуючих обставин;

Незадоволеність собою;

«Загнаність в клітку»;

Тривога і депресія.

«Резистенція»

Неадекватне емоційне виборче реагування;

Емоційно-моральна дезорієнтація;

Розширення сфери економії емоцій;

Редукція професійних обов'язків.

«Виснаження»

Емоційний дефіцит;

Емоційна відстороненість;

Особистісна відстороненість (деперсоналізація);

Психосоматичні та психовегетативні порушення.

Інструкція до тесту.

Читайте судження і відповідайте «так» чи «ні». Візьміть до уваги, якщо у формулюваннях опитувальника мова про партнерах, то маються на увазі суб'єкти Вашої професійної діяльності - учні, студенти, глядачі та інші люди, з якими Ви щодня працюєте.

Стимульний матеріал.

1. Невдачі в розучуванні музичного матеріалу, неможливість досягти ідеального виконання відразу змушують мене нервувати, переживати, напружуватися.

2. Сьогодні я задоволений рівнем свого виконавства не менше, аніж місяць тому.

3. Я помилився у виборі напрямку діяльності.

4. Мене турбує те, що я став втрачати навички гри, продуктивність, на розучування та освоєння нового матеріалу аналогічної складності йде більше часу, ніж раніше.

5. Якість моєї гри на інструменті дуже залежить від мого настрою - доброго або поганого.

6. Від мого знання партії мало залежить якість звучання твору, як у ансамблевому варіанті, так і сольно.

7. Коли я приходжу після заняття додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути наодинці, щоб зі мною ніхто не спілкувався.

8. Коли я відчуваю втому або напругу, то намагаюся мінімізувати взаємодію з оточуючими.

9. Мені здається, що емоційно я не можу передати характер свого твору за задумом автора.

10. Заняття музикою притупляє емоції.

11. Я відверто втомився від проблем, з якими доводиться мати справу на заняттях.

12. Буває, я погано засинаю (сплю) через переживання, пов'язані із заняттям на інструменті, навчанням.

13. Взаємодія з одногрупниками вимагає від мене великої напруги.

14. Робота над твором приносить все меньше задоволення.

15. Я б змінив рід діяльності, якби випала можливість.

16. Мене часто засмучує те, що я не можу належним чином надати професійну допомогу.

17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на рівень спілкування.

18. Мене дуже засмучує, якщо щось не ладиться у відносинах із викладачем.

19. Я настільки втомлююся на заняттях, що вдома намагаюся спілкуватися якнайменше.

20. Через брак часу, втоми або напруги часто приділяю увагу друзям, родичам меньше, ніж належить.

21. Іноді самі незначні зауваження викладача викликають роздратування.

22. Я спокійно сприймаю обгрунтовані зауваження викладача.

23. Спілкування з людьми мого роду діяльності спонукало мене цуратися людей взагалі.

24. При згадці про деяких колег у мене псується настрій.

25. Конфлікти або розбіжності з колегами забирають багато сил та емоцій.

26.Мені все важче встановлювати або підтримувати контакти з викладачами.

27. Обстановка на занятті мені здається дуже важкою, складною.

28. У мене часто виникають тривожні очікування, які пов'язані з майбутнім заняттям: щось має статися, як би не допустити помилки, чи зможу зробити все, як треба і т.п.

29. Якщо одногрупник мені неприємний, я намагаюся обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.

30. У спілкуванні я дотримуюся принципу: «не роби людям добра, не отримаєш зла».

31. Я охоче розповідаю домашнім про професійний ріст.

32. Бувають дні, коли мій емоційний стан погано позначається на творі.

33. Часом я відчуваю, що треба проявити до одногрупника емоційну чуйність, але не можу.

34. Я дуже переживаю за своє навчання.

35. Одногрупникам віддаєш уваги і турботи більше, ніж отримуєш від них вдячності.

36.При думці про навчання мені зазвичай стає «не по собі».

37.У мене хороші (цілком задовільні) відносини з викладачем.

38. Я часто радію, бачучи, що моя творчість як результат моїх занять приносить радість людям.

39. Останнім часом (чи як завжди) мене переслідує безрезультатність занять.

40.Деякі напрямки моєї діяльності викликають глибоке розчарування.

41. Бувають дні, коли спілкування з викладачем складаються гірше, ніж зазвичай.

42. Я ставлюся до всіх оточуючих мене людей однаково, без переходу на особистості.

43.Втома від навчання призводить до того, що я намагаюся скоротити спілкування з друзями та знайомими.

44. Я зазвичай проявляю інтерес до особистості одногрупника за межами того, що стосується професійної діяльності.

45.Зазвичай я приходжу на заняття відпочинув, зі свіжими силами, у гарному настрої.

46. Я іноді ловлю себе на тому, що працюю над твором без душі.

47. У навчанні зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чого-небудь поганого.

48.Після спілкування з викладачами у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.

49. На занятті я відчуваю постійні фізичні або психологічні перевантаження.

50. Успіхи в моїй професійній діяльності надихають мене.

51. Ситуація на навчанні, в якій я опинився, здається мені безвихідною.

52. Я втратив спокій через роботу.

53. Протягом останнього року була скарга (скарги) на мою адресу з боку викладачів.

54. Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що багато чого з того, що відбувається на занятті, я не приймаю близько до серця.

55. Я часто з заняття приношу додому негативні емоції.

56. Я часто займаюся через силу.

57. Раніше я був більш чуйним і уважним до одногрупників, ніж тепер.

58. На занятті керуюся принципом: не витрачати нерви, берегти здоров'я.

59. Іноді йду на заняття з важким почуттям: як все набридло, нікого б не бачити і не чути.

60. Після напруженого робочого дня я відчуваю нездужання.

61. У мене виникає напруженість у спілкуванні з одногрупниками.

62. Іноді мені здається, що результати моєї діяльності не варті тих зусиль, які я витрачаю.

63. Якби у мене була можливість змінити рід діяльності, я був би більш щасливий.

64. Я в розпачі через те, що у навчанні у мене серйозні проблеми.

65. Іноді я ставлюся до одногрупників так, як не хотів би, щоб вони чинили зі мною.

66. Я засуджую одногрупників, які розраховують на особливу поблажливість, увагу.

67. Найчастіше після робочого дня у мене немає сил займатися домашніми справами.

68. Зазвичай я кваплю час: скоріше б робочий день скінчився.

69. Стани, прохання, потреби одногрупників зазвичай мене щиро хвилюють.

70.Працюючи над твором, я зазвичай як би ставлю екран, який захищає від присутності людей.

71. Спілкування з людьми моєї майбутньої професії дуже розчарувало мене.

72. Щоб відновити сили, я часто приймаю ліки.

73. Як правило, моє заняття проходить спокійно і легко.

74.Мої вимоги до виконуваного твору вище, ніж рівень моїх професійних здібностей.

75. Я досягаю успіхів у своїй діяльності.

76. Я дуже нервую через все, що пов'язано з навчанням.

77. Деяких з своїх одногрупників я не хотів би бачити і чути.

78.Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе музиці, забуваючи про позанавчальну діяльність.

79. Моя втома на навчанні зазвичай мало позначається (ніяк не позначається) у спілкуванні з домашніми та друзями.

80. Якщо надається можливість, я приділяю самостійній роботі над твором менше уваги, але так, щоб викладач цього не помітив.

81. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з викладачем, одногрупниками.

82. До всього (майже до всього), що відбувається на занятті, я втратив інтерес.

83. Навчання погано вплинуло на мене, як на професіонала, зробило нервовим, притупило емоції.

84. Спілкування з людьми явно підриває моє здоров'я.

Розробником тесту застосована ускладнена схема підрахунків результатів тестування. Кожен варіант відповіді попередньо був оцінений експертами тим чи іншим числом балів, яке вказується в «ключі». Це зроблено тому, що ознаки, включені в симптом, мають різне значення у визначенні його тяжкості. Максимальну оцінку - 10 балів отримала від експертів ознака, найбільш показова для даного симптому.

Існує триступенева система отримання показників: кількісний розрахунок вираженості окремого симптому, підсумовування показників симптомів по кожній з фаз «вигорання», визначення підсумкового показника синдрому «емоційного вигорання» як сума показників усіх 12-ти симптомів. Інтерпретація грунтується на якісно-кількісному аналізі, який проводиться шляхом порівняння результатів всередині кожної фази. При цьому важливо виділити, до якої фазі формування стресу належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільше число.

Таким чином, оперуючи смисловим змістом і кількісними показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому

«вигорання», можна дати досить об'ємну характеристику особистості і, що, на думку автора, не менш важливо, намітити індивідуальні заходи профілактики та психокорекції. Чим менше ознак емоційного вигорання, тим вище рівень стресостійкості опитуваного.

Обробка даних.

Відповідно до «ключа» здійснюються наступні підрахунки:

1. Визначається сума балів роздільно для кожного з 12 симптомів «вигорання», з урахуванням коефіцієнта зазначеного в дужках. Так, наприклад, по першому симптому позитивну відповідь на питання №13 оцінюється в 3 бали, а негативну відповідь на питання №73 оцінюється в 5 балів і т.д. кількість балів підсумовується і визначається кількісний показник вираженості симптому.

2. Підраховується сума показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «вигорання».

3. Вираховується підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» - сума показників усіх 12-ти симптомів.

Ключі.

«Напруга»

Переживання психотравмуючих обставин: +1 (2), +13 (3), +25 (2), -37 (3), +49 (10), +61 (5), -73 (5)

Незадоволеність собою: -2 (3), + 14 (2), + 26 (2), - 38 (10), - 50 (5), + 62 (5), +74 (3)

«Загнаність в клітку»: +3 (10), +15 (5), +27 (2), +39 (2), +51 (5), +63 (1), -75 (5)

Тривога і депресія: +4 (2), +16 (3), +28 (5), +40 (5), +52 (10), +64 (2), +76 (3)

«Резистенція»

Неадекватне емоційне виборче реагування: +5 (5), -17 (3), +29 (10), +41 (2), +53 (2), +65 (3), +77 (5)

Емоційно-моральна дезорієнтація: +6 (10), -18 (3), +30 (3), +42 (5), +54 (2), +66 (2), -78 (5)

Розширення сфери економії емоцій: +7 (2), +19 (10), -31 (20), +43 (5), +55 (3), +67 (3), -79 (5)

Редукція професійних обов'язків: +8 (5), +20 (5), +32 (2), -44 (2), +56 (3), +68 (3), +80 (10)

«Виснаження»

Емоційний дефіцит: +9 (3), +21 (2), + 33 (5), -45 (5), +57 (3), -69 (10), +81 (2)

Емоційна відстороненість: +10 (2), +22 (3), -34 (2), +46 (3), +58 (5), +70 (5), +82 (10)

Особистісна відстороненість (деперсоналізація): +11 (5), +23 (3), +35 (3), +47 (5), +59 (5), +72 (2), +83 (10)

Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12 (3), +24 (2), +36 (5), + 48 (3), +60 (2), +71 (10), +84 (5)

Інтерпретація результатів.

Запропонована методика дає докладну картину емоційної стійкості. Перш за все, треба звернути увагу на окремо взяті симптоми «емоційного вигорання». Показник вираженості кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів:

• 9 і менше балів - не склався симптом,

• 10-15 балів – симптом, який формується,

• 16 -20 балів - сформований симптом.

• 20 і більше балів - симптоми з такими показниками відносяться до домінуючих у фазі або в усьому синдромі емоційного вигорання.

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування - осмислення показників фаз розвитку стресу - «напруга», «резистенція» і «виснаження». У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак, зіставлення балів, отриманих для фаз, не правомірне, бо не свідчить про їх відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що явища, які в них вимірюються,

істотно різні: реакція на зовнішні і внутрішні чинники, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками правомірно судити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася в більшій чи меншій мірі:

• 36 і менше балів - фаза не сформувалася;

• 37-60 балів - фаза в стадії формування;

• 61 і більше балів - сформована фаза.

Нижче дані докладні описи кожної з фаз і симптомів.

І Фаза напруги - є передвісником і «запуском» механізму у формуванні емоційного вигорання. Складається з наступних симптомів:

1. Симптом «переживання психотравмуючих обставин». Проявляється як усвідомлення психотравмуючих чинників діяльності, які важко усунути. Накопичується відчай і обурення, незадоволення результатами діяльності. Нерозв'язність ситуації призводить до розвитку інших явищ «вигорання».

2. Симптом незадоволеності собою. У результаті невдач чи нездатності вплинути на психотравмуючі обставини, людина зазвичай відчуває невдоволення собою, професією, конкретними обов'язками. Діє механізм «емоційного перенесення» - енергія емоцій спрямовується не стільки зовні, скільки на себе.

3. Симптоми «загнаності у клітку». Виникають не у всіх випадках, хоча є логічним продовженням розвитку стресу. Коли психотравмуючі обставини тиснуть, і ми нічого не можемо змінити, до нас приходить відчуття безпорадності. Ми намагаємося що-небудь зробити, зосереджуємо всі свої можливості, психічні ресурси: мислення, установки, смисли, плани, цілі. І якщо не знаходимо виходу, настає стан інтелектуально-емоційного ступору.

4. Симптом «тривоги і депресії». Симптом «загнаності у клітку» може перейти в тривожно-депресивну симптоматику. Професіонал переживає особистісну тривогу, розчарування в собі, в музиці. Цей симптом є крайньою

точкою у формуванні першої фази «напруги» при розвитку емоційного вигорання.

Друга фаза «резистенції»: вичленення цієї фази в самостійну вельми умовно. Фактично опір наростаючому стресу починається з моменту появи напруги. Людина прагне до психологічного комфорту і тому намагається знизити тиск зовнішніх обставин. Формування захисту на етапі опору відбувається на тлі наступних явищ:

1.Симптом «неадекватного виборчого емоційного реагування». Безсумнівна ознака «вигорання», коли професіонал перестає вловлювати різницю між двома принципово відмінними явищами:

-економічність прояву емоцій;

-неадекватне виборче емоційне реагування.

У першому випадку мова йде про корисні навички взаємодії з колегами, викладачами, одногрупниками - підключати емоції досить обмеженого регістру і помірної інтенсивності: легка усмішка, привітний погляд, м'який, спокійний тон промови, стримані реакції на сильні подразники, лаконічні форми вираження незгоди, відсутність категоричності, грубості. При необхідності професіонал здатний поставитися до людини більш емоційно, із щирим співчуттям. Такий режим спілкування свідчить про високий рівень професіоналізму.

Зовсім інша справа, коли професіонал неадекватно «економить» на емоціях, обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування на ситуації. Діє принцип «хочу або не хочу»: вважатиму за потрібне - приділю увагу колезі, буде настрій - відгукнусь на його стан і потреби. При всій неприйнятності такого стилю емоційної поведінки, він вельми поширений. Справа в тому, що людині найчастіше здається, ніби вона діє допустимим чином. Однак суб'єкт спілкування або спостерігач фіксує інше - емоційну черствість, нечемність, байдужість.

Неадекватне виборче емоційне реагування інтерпретується оточуючими як неповага до їх особистості, тобто переходить у площину моральності.

2. Симптом «емоційно-моральної дезорієнтації». Він є логічним продовженням неадекватного реагування у відносинах з людьми. Професіонал не тільки усвідомлює, що не проявляє належного емоційного ставлення, він ще й виправдовується: «таким людям не можна співчувати», «чому я повинен за всіх хвилюватися», «вони ще й на шию сядуть» і т.п.

Подібні думки і оцінки говорять про те, що моральні почуття залишаються осторонь. Викладач не має морального права ділити підопічних на «хороших» і «поганих», на гідних і недостойних поваги. Істинний професіоналізм - безоціночне ставлення до людей, повага до особистості, якою б вона не була, і виконання свого професійного обов'язку.

3. Симптом «розширення сфери економії емоцій». Симптоми емоційного вигорання проявляються поза професійної діяльності - вдома, в спілкуванні з приятелями, знайомими. Випадок відомий: на роботі, навчанні Ви до того втомлюєтеся від контактів, розмов, що вам не хочеться спілкуватися навіть з близькими. На роботі ви ще тримайтеся, а вдома замикаєтеся або взагалі «ричите» на близьких. До речі, саме домашні часто стають «жертвою» емоційного вигорання.

4. Симптом «редукції професійних обов'язків». Проявляється в спробі полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних витрат. Підопічних обділяють елементарною увагою.

Третя фаза виснаження характеризується падінням загального енергетичного тонусу і ослабленням нервової системи. «Вигорання» стає невід'ємним атрибутом особистості.

1. Симптом «емоційного дефіциту». До професіоналу приходить відчуття, що емоційно він не може допомагати колегам, учням, підопічним. Не в змозі увійти в їхнє становище, співпереживати. Про те, що це ніщо інше як емоційне вигорання, свідчить минуле: раніше таких відчуттів не було, і

особистість переживає їх появу. З'являється дратівливість, образи, різкість, грубість.

2. Симптом «емоційної відстороненості». Людина поступово навчається працювати як бездушний автомат. Вона майже повністю виключає емоції зі сфери музики. В інших сферах вона живе повнокровними емоціями.

Реагування без почуттів та емоцій - найбільш яскравий симптом «вигорання». Він свідчить про професійну деформацію особистості і завдає шкоди суб'єкту спілкування.

Підопічний може бути глибоко травмований виявленим до нього байдужістю. Особливо небезпечна демонстративна форма емоційної відстороненості, коли професіонал всім своїм виглядом показує: «наплювати на вас».

3. Симптом особистісної відстороненості, або деперсоналізації. Проявляється не тільки на роботі, але й поза сферою професійної діяльності.

Метастази «вигорання» проникають в систему цінностей особистості. Виникає антигуманістичний настрій. Особистість стверджує, що робота з людьми не цікава, не доставляє задоволення, не представляє соціальної цінності. У найбільш важких формах «вигорання» особистість завзято захищає свою антигуманістичну філософію: «ненавиджу ...», «зневажаю ...», «взяти б автомат і всіх ...». У таких випадках «вигорання» змикається з психопатологічними проявами особистості, з неврозоподібними або психопатичними станами. Таким особистостям протипоказана професійна робота з людьми.

4. Симптом «психосоматичних і психовегетативних» порушень. Якщо з моральністю у людини все нормально, він не може собі дозволити «плювати» на людей, а «вигорання» продовжує наростати - можуть відбуватися відхилення в соматичних або психічних станах. Часом навіть думка про музичну діяльність викликає поганий настрій, погані асоціації, відчуття

страху, це також може нести за собою неприємні відчуття в області серця, судинні реакції, загострення хронічних захворювань.

Додаток Б

Анкета

Шановні студенти! Пропонуємо Вам, ознайомившись з узагальненою схемою творчої діяльності, проаналізувати результати власної мистецької діяльності, оцінити її новаторську продуктивність за наданою 4-бальною шкалою, окресливши означені рівні: 4 - висока відповідність, 3 - достатня, 2 – середня, 1 – низька.

Дякуємо за співпрацю!

1) Розуміння сутності творчого завдання (пошук інформаційного змісту творів музичного мистецтва).

1 2 3 4

2) Конструювання власної інтерпретації художнього образу (виявлення інформативного зв’язку між структурними елементами мистецького твору, узгодження його з попереднім власним досвідом).

1 2 3 4

3) Рефлексивне самооцінювання переваг і недоліків власної інтерпретації (пошук, аналіз, систематизація і відбір мистецької інформації).

1 2 3 4

4) Проектування етапів вирішення творчого завдання (самостійний вибір способу дії для досягнення якісних результатів виконавської діяльності).

1 2 3 4

Додаток В

Тест «Самооцінка власних музично-творчих можливостей»

У тесті Ви повинні вибрати для Вас найбільш притаманний стан. Якщо цей стан підходить Вам, то за відповідь ставитися 2 бали, якщо підходить, але не дуже - 1 бал, якщо зовсім не підходить, то 0 балів.

Стан студента	Підходить	Підходить, але не зовсім	Не підходить
	2	1	0
1. Не відчуваю в собі впевненості, коли здаю іспит. 2. Часто на концертах червонію. 3. Повноцінно не сплю, бо турбуюся за сесію. 4. Легко впадаю у відчай, коли не виходить виконати твір. 5. Непокоюся про тільки уявну гру на концерті. 6. Мене лякають труднощі в розбиранні нотного тексту. 7. Люблю копатися в своїх музичних недоліках. 8. Мене легко переконати, що потрібно співати саме цю пісню. 9. Я недовірливий, коли на мене кричать на модулі. 10. Насилу переношу час очікування викладача для виставлення балів. 11. Нерідко мені здається, що я не здам хорові партитури, але вихід можна знайти. 12. Після невдалого концерту я сильно засмучуюсь і падаю духом. 13. При великих поразках на конкурсах я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе. 14. Невдалі здачі модулів нічому			

мене не вчать. 15. Я часто відмовляюся відповідати на парі, вважаючи її не важливою. 16. Я нерідко відчуваю себе беззахисним, коли мого викладача немає на моїй академічній звітності. 17. Іноді я зневіряюся через погані оцінки. 18. Відчуваю розгубленість перед здачею партій. 19. У важкі хвилини занять веду себе як дитина, хочу щоб мене не чіпали. 20. Вважаю недоліки у своєму голосі невиправними. 21. Залишаю за собою останнє слово після розмови з викладачем на семінарі. 22. Нерідко в грі збиваюся. 23. Мене легко навчити грати на струнних інструментах. 24. Люблю виправляти інших, коли вони співають. 25. Хочу бути помічником для однокурсників. 26. Не задовольняюся поразкою на конкурсах, працюю над саморозвитком. 27. Коли погано зіграю, дуже гніваюся на себе. 28. Волію краще вчити самостійно твори, ніж просити про допомогу викладача. 29. У мене різка, грубувата жестикуляція при диригуванні. 30. Я не вчу те, що не хочу. 31. Мені важко грати на скрипці. 32. Нелегко читаю ноти з листа з першого погляду. 33. Обережно ставлюся до нового інструменту. 34. Мене важко переконати, що я зіграла добре. 35. Нерідко у мене не виходять з голови минулі дні здачі модулів, від яких слід було б звільнитися. 36. Нелегко граю дуетом.			

37. Мене засмучують навіть незначні помилки, зроблені мною на уроці вокалу. 38. Нерідко я проявляю завзятість і вчу все за ніч. 39. Неохоче йду на іспит. 40. Переживаю відхилення від виставленого графіка гри на інструменті.			

Підрахуйте суму балів за кожне з 3-х груп питань:

I. 1 - 15 питання. Нормальна самооцінка

II. 16 - 27 питання. завищена самооцінка

III. 28 - 40 питання. Занижена самооцінка.

Нормальна самооцінка

0 - 10 балів наполегливість

11 - 20 балів боязкість

21 - 30 балів обережність

завищена самооцінка

0 - 12 балів гордість за себе

13 - 24 балів не боїтеся труднощів

занижена самооцінка

0 - 13 балів боїтеся невдач

14 - 26 балів не впевнений у своїх можливостях людина

Додаток В

МЕТОДИКА

ДІАГНОСТИКИ ПОТРЕБИ

у пошуках відчуттів

(за модифікованою методикою М. Цукермана)

Адаптовано для студентів спеціальності «Музичне мистецтво»

Використовується для дослідження рівня потреб у відчуттях різного роду стосовно студентів-музикантів.

ІНСТРУКЦІЯ

Вашій увазі пропонується ряд тверджень, які об'єднані в пари. З кожної пари Вам необхідно вибрати одне, яке найбільш характерно для Вас, і відзначити його.

Текст опитувальника:

1.а) Я б вважав за краще вивчати дисципліни музичного мистецтва, що вимагають численних виступів, участі в конкурсах.

б) Я б вважав за краще вивчати дисципліни музичного мистецтва, що не вимагають будь-яких активних дій для реалізації мого потенціалу.

2. а) Мене підбадьорює свіжий, прохолодний день.

б) У прохолодний день я не можу нормально займатися і хочу швидше потрапити додому.

3. а) Мені не подобаються всі різкі запахи.

б) Мені подобаються деякі різкі запахи.

4. а) Мені не хотілося б спробувати вивчити незвичний мені за стилем і складності музичний твір, який міг б справити на мене сильний емоційний вплив.

б) Я б спробував вивчити який-небудь музичний твір не надто складний, але який викликає в мені позитивні емоції.

5. а) Я б вважав за краще вчитися в ідеальному університеті, де кожен чесний, надійний і щасливий.

б) Я б вважав за краще вчитися в університеті, де все можна вирішити швидко і легко за допомогою хабарів, зв'язків, підхалимництва.

6. а) Я не можу грати на інструменті в ансамблі з людиною, яка любить грати в швидкому темпі, відступаючи від написаної в партитурі динаміки.

б) Іноді я люблю грати на інструменті в ансамблі з людиною, яка любить грати в швидкому темпі, відступаючи від написаної в партитурі динаміки і знаходжу це приємним.

7. а) Якби я працював учителем музики, то волів би працювати в школі з твердим і постійним окладом, а не репетитором з ризиком заробити мало грошей, або нічого.

б) Якби я працював учителем музики, то волів би працювати репетитором, виступати в розважальних закладах, організував би свій колектив, так як у мене була б можливість заробити більше, ніж сидячи на окладі.

8. а) Я не люблю сперечатися з людьми, чий світогляд різко відрізняється від мого, оскільки такі спори мені не подобаються.

б) Я вважаю, що люди, які не згідні з моїм світоглядом більше стимулюють, ніж люди, які згідні зі мною.

9. а) Більшість студентів витрачають в цілому занадто багато часу на повторення того, що вже вивчили.

б) Нескінченне повторення - це те, без чого не може обійтися жоден студент.

10. а) Я б не хотів опинитися загіпнотизованим.

б) Я б хотів спробувати виявитися загіпнотизованим.

11. а) Найбільш важлива мета в житті - жити на повну котушку і взяти від нього стільки, скільки можливо.

б) Найбільш важлива мета в житті - знайти спокій і щастя.

12. а) У холодну воду я входжу поступово, даючи собі час звикнути до неї.

б) Я люблю відразу пірнути або стрибнути в море або холодний басейн.

13. а) У більшості видів сучасної музики мені не подобається безладність і дисгармонійність.

б) Я люблю слухати нові й незвичні види музики.

14. а) Найгірший соціальний недолік - бути грубою, невихованою людиною.

б) Найгірший соціальний недолік - бути надокучливою людиною, занудою.

15. а) Я віддаю перевагу емоційно-виразним людям, навіть якщо вони трохи неврівноважені.

б) Я віддаю перевагу більше людям спокійним, навіть «регульованим».

16. а) У студентів, які вивчають гру на всіх наявних інструментах, повинна бути якась несвідома потреба заподіяти собі шкоду.

б) Мені б сподобалося вміти грати на всіх інструментах.

Обробка та інтерпретація:

Отримані відповіді співвідносяться з ключем.

1. а 2. А 3. Б 4. Б 5. Б 6. Б 7. Б 8. Б 9. А 10. Б 11. А 12. Б 13. Б 14. Б 15. А 16. б

Кожна відповідь, який співпав з ключем, оцінюється в один бал. Отримані бали підсумовуються. Сума збігів і є показником рівня потреб у відчуттях. Пошук нових відчуттів має велике значення для музиканта, оскільки стимулює емоції і уяву, розвиває творчий потенціал, що в кінцевому рахунку веде до його особистісного зростання.

Високий рівень потреб у відчуттях (11-16 балів) позначає наявність потягу, можливо, безконтрольного, до нових, які "лоскочуть нерви", враженнь, що часто може провокувати випробуваного на участь у ризикованих авантюрах і заходах.

Від 6 до 10 балів - середній рівень потреб у відчуттях. Він свідчить про вміння контролювати такі потреби, про помірність у їх задоволенні, тобто, з одного боку - про відкритість новому досвіду, з іншого боку - про стриманість і розсудливості в необхідних моментах життя.

Низький рівень потреб у відчуттях (від 0 до 5 балів) позначає присутність передбачливості й обережності на шкоду отриманню нових вражень від життя. Випробуваний з таким показником віддає перевагу стабільності і впорядкованість невідомого і несподіваного в житті.

Додаток Д

БЛАНК МОНІТОРИНГОВОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ

ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТА (з фахових дисциплін)

Види навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності	БАЛИ	
	Основні	Додаткові
1. Виконання програми навчального модуля		
2. Виконання творчого завдання		5
3. Участь у концертно-просвітницької діяльності		10
4. Участь у роботі НТТСМ		10
5. Творчі здобутки на музичних конкурсах, фестивалях		10

Додаток Е

Діагностика рівнів емпатійних здібностей студентів у процесі фахової діяльності

Ключ: так або ні

1. Я піддаюсь впливу власних емоційних переживань.
2. Якщо є потреба, я легко вхожу в довіру.
3. Я вільно спілкуюся з іншими, та підтримую розмову на різні теми.
4. Я більше довіряю своєму розуму, ніж інтуїції.
5. Своїми словами та діями, я можу образити іншого, не помічаючи цього.
6. Я легко уявляю себе на місці іншого, та вхожу в його стан.
7. Я рідко приймаю проблеми своїх близьких та друзів.
8. Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
9. Мені легко копіювати та наслідувати жести, міміку, інтонацію іншого.
10. Чужа радість позитивно впливає на мене.
11. Я відчуваю та зливаюся з почуттями та проблемами іншої людини.
12. Мені рідко зустрічалися особистості, яких би я розумів без слів.
13. Я поводжусь спокійно, коли інші емоційно напружені.
14. Мені важко спілкуватися з замкненою людиною.
15. Я здатний цілком злитися з творчим процесом, ніби розчинитися у ньому.
16. Я творча особистість.
17. Я засмучуюсь коли хтось плаче.
18. Якщо людині важко на душі, я стримуюсь від запитань.
19. Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши все по поличках».

20. Моє мислення більше відзначається конкретністю, послідовністю, ніж інтуїцією.

21. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

Обробка результатів:

Згідно з ключем підраховується число вірних відповідей за кожною шкалою, визначається сумарна оцінка.

Раціональний канал емпатії: +1, +4,+7, -17, +20

Емоційний канал: -1, +4, -7, +10, -13, +15, +16

Здатність до проникнення: +2, -5, -8, -15, -14, -17

Ідентифікаційний канал: +3, +6, +9; -12, +15, -18.

Аналізуються показники окремих шкал, їх загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися від 0-21 балів.

За отриманими даними можна вважати, що

14 – 21бал – високій рівень

7 – 14 балів – середній рівень

Менш ніж 7 балів – низький рівень

Додаток Ж

Спостереження експертів за проявом рефлексії студентів у процесі фахової діяльності

Прізвище, ім’я студента: _____

Курс, група _____

Оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 10,9,8,7,6,5,4,3,2,1.

Від 10- уміння виявляється у 100% ситуацій, до 5 – уміння виявляється у 50% ситуацій, до 1 – уміння відсутнє.

1. Піддається впливу власних емоційних переживань.

2. Трансформується у художній образ, візуально виявляє розуміння психологічної фабули музичного твору.

3. Достовірно відтворює характер, настрій музичного твору.

4. Демонструє розуміння художньо-образного змісту твору.

5. Використовує різноманітні засоби виразності для виявлення виконавських особливостей твору.

6. Застосовує аналогії, звертається до підсвідомо-чуттєвої сфери у пошуку відповідних властивостей і якостей художнього образу.

7. Аналізує, порівнює, виокремлює головне і другорядне.

8. Гнучко і швидко переходить до різних елементів творчого завдання.

9. Концентрує увагу на творчому процесі, не відволікаючись на зовнішні подразники.

10. Здібний до емпатії, міжособистісної трансформації.

Додаток К

Тест на виявлення студентами ступеню власної креативності

Опитувальник креативності Рензуллі

Шановні студенти! Пропонуємо Вам виявити рівень власної креативності. Ступінь самооцінки креативності вимірюється за 5-бальною шкалою: 1 – ніколи, 2 – дуже рідко, 3 – інколи, 4 – часто, 5 – постійно. Загальна оцінка креативності є сумою балів 11 характеристик (мінімальна - 11, максимальна – 55 балів).

1. Ви надзвичайно цікавитеся мистецькою сферою діяльності
2. Висуваєте багато ідей або варіантів вирішення творчих проблем, пропонуєте нестандартні, оригінальні відповіді на запитання
3. Вільні та незалежні у презентації власної позиції, іноді завзяті та наполегливі у суперечках
4. Рішучі, здатні до ризикованих кроків
5. Надаєте перевагу завданням, пов’язаним із творчим мисленням: фантазуєте, відрізняєтесь уявою, продукуєте ідеї, здійснюєте альтернативний пошук
6. Володієте тонким почуттям гумору
7. Усвідомлюєте власну імпульсивність, відкриті до сприйняття нового і незвичайного, виявляєте емоційну чутливість
8. Наділені відчуттям прекрасного, приділяєте увагу естетичним характеристикам мистецьких явищ
9. Маєте власну думку, здатні її відстоювати, не боїтеся бути несхожим на інших
10. Ви – індивідуаліст, не цікавитеся деталями, спокійно ставитеся до творчого безладу
11. Критикуєте конструктивно, не схильні сприймати авторитетні погляди без критичного оцінювання

Високий рівень – 38 – 55 балів
Середній рівень – 19 – 37 балів
Низький рівень – 0 – 18 балів

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов вузов /Эдуард Борисович Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: «Издательство Гном», 2010. — 416 с.

2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.– 142 с.

3. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.

4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль,1991. – 299с.

5. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.

6. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.

7. Амонов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей /Н.А. Аминов //Вопросы психологии. – 1988. - № 5. – С. 71-77.

8. Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні /О.І.Щербак, Я.Я.Болюбаш, Л.І.Шевчук та ін., за ред.. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.

9. Анастази А. Психологическое тестирование /Анна Анастази, Сьюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.

10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. - Кн. 2. – Казань,1998. – 320с.

11. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя /Е.В.Андриенко //Педагогика. – 2002. - № 6. – С. 66-71.

12. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. – Вип. 36. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 8-20.

13. Анисимов О.С. Индивид, субъект и личность в контексте целостности психики человека /О.С. Анисимов //Мир психологии. – 2007. - № 1. – С. 31-45.

14. Антонюк В.Г. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва /В.Г. Антонюк //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського.– К.: НМАУ, 2002. – Вип. 16. – С. 178-186.

15. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музики: кн. для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.

16. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс /Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. — М.-Л.: Музыка, 1971. — 376 с.

17. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник]. /А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

18. Афанасьєв В.Г. Системность и общество /Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 , [2] с.

19. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.

20. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия : внушение, гипноз, медитация. /Т.И. Ахмедов. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 447 с.

21. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

22. Бай Шаожун. Из истории развития вокального искусства /Бай Шаожун //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина ІІІ. – С. 203-207.

23. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. — К., 1998. — С.101–118.

24. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.

25. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

26. Бердяев Н.А. Самопознание /Н.А. Бердяев. Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1991. – 220 с.

27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.

28. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: І3МН, 1998. — 204 с.

29. Богданов Н. Типология индивидуальности /Н.Богданов. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.

30. Богоявленская Д. Определение понятия «активность» как необходимое условие эффективного формирования данного качества личности. /Д.Богоявленская // Актуальные проблемы формирования и воспитания активности: материалы международной конференции. – Рига, 1979. – С.17-19.

31. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды /Л.И. Божович [под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.–Воронеж, 2001. – С. 23-79.

32. Бондаренко А.В. Специфіка організації самостійної роботи майбутнього вчителя музики з використанням мультимедійних технологій /А.В. Бондаренко //Методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. - Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – 163 с.

33. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Інститут психологии РАН, 1997. – 351 с.

34. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527, [2] с. – (Мастера психологии).

35. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.

36. Ващенко Г. Виховання волі і характеру /Г.Ващенко //Твори: в 4-х томах. – К.: Школяр «Фада» ЛТД., 2000. – 4 т. Праці з педагогіки та психології. – 416 с.

37. Введение в педагогическую деятельность: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. — М.: Академия, 2000. — 208, [2] с.

38. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій /Вей Лімін //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2011. – Вип. № 10 (81) – С. 159-163.

39. Вишнякова Н.Ф. Креативная психодіагностика. Психология творческого обучения /Н.Ф. Вишнякова. – Мн., 1995. – 441 с.

40. Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання /В.М.Володько, С.У. Гончаренко //Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1995. - № 1. – С. 63-71.

41. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.

42. Вульфов Б.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б.З.Вульфов, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.

43. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.

44. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания /П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – С. 76-94.

45. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

46. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию /Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – С. 169-239.

47. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учебное пособие / Ю.А. Гагин. – СПб.: СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 1998. – С. 15-98.

48. Гмыря Б.А. Статьи, дневники, письма, воспоминания /сост. и прим. Б.А.Гмыри, А.В. Принц; вступ. ст. Е.Е.Нестеренко, пер. с укр. — М.: Музыка, 1988. — 235, [2] с.

49. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: [підруч. для вищ. муз. навч. закл] /Б.П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.

50. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Гончаренко Семен Устинович. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

51. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374с.

52. Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського,– К.: НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С.156-165.

53. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие /О.С.Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

54. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний /А.Л.Гройсман. – М.: ИЧП «Изд. Магистр», 1998. – 436 с.

55. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

56. Данилова В. Как стать собой. Психотехника индивидуальности: пособие для самообразования. /В.Данилова. – Х.: РИП «Оригинал», МП «Рубикон», 1994. – 128 с.

57. Делор Ж. и др. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESKO, 1997. – 297 с.

58. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма /А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993. С. 5-43.

59. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И.Додонов // Вопросы психологи. – 1984. - № 4. – С. 48-56.

60. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.

61. Дусавицкий А.К. Личность педагога развивающего образования /А.К.Дусавицкий, О.Н. Погребняк //Практична психологія та соціальна робота. – 2008. - № 1. – С.1-2.

62. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя /С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.

63. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).

64. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / Ольга Володимирівна Єременко / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : [колективна монографія] / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.

65. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования /Г. Л. Ержемский. – С-Пб., 1993. – 260 с.

66. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 [1] с.

67. Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: монографія /О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.

68. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.

69. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособие для вузов]. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

70. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. /А.Зайцева //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 357-365.

71. Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля /Ф.Ф.Зелинский. – Петроград: Слово, 1916. – 176 с.

72. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко–методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично–історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.

73. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць [редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси : Видавництво “Черкаський ЦНТЕІ”, 2008. – Вип. V. – С. 3-13.

74. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.

75. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

76. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1982.– 214 с.

77. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.

78. Как построить своё «Я» /под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.

79. Калашник (Меі) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.

80. Кан-Калик В.А. Педагогическре творчество /В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.:Педагогика, 1990. – 144 с.

81. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.

82. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. доктора педагогічних наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки /Н.В. Кічук. – К.: КДПІ, 1993. – 31 с.

83. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие /Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.

84. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Вип. 4 (9), ч. І. – С.88-92.

85. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.

86. Комарова А.І. Україна: духовність – культура – естетичний розвиток особистості (методологія, теорія і практика) /А.І. Комарова //Духовність і художньо-естетична культура: аналіт. розробки, пропозиції наук. і прак. працівників. /М-во культури та мистецтв України. НДІ «Проблеми людини». — К., 1999. – Т.14.– С.15– 48.

87. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самопознание /И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

88. Кондратенко Г.Г. Проблеми формування творчої активності студентів педагогічного коледжу – майбутніх учителів музики /Г.Кондратенко //Актуальні проблеми сучасної музичної освіти. – Ніжин: ДПУ, 2005. – С. 90-94.

89. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.

90. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.

91. Копнин П. Гегель и вопросы эстетики /П.Копнин //Философия Гегеля и современность. /редкол.: Л.Н. Суворов и др. – М.: Мысль, 1973. — С. 321-396.

92. Котляревский И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.

93. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати /В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

94. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.

95. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мисления музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського.— К., 1999. — Вип. 3. – С. 110-122.

96. Крупнов А.И. Динамические черты активности и эмоциональности как основные характеристики темперамента. /А.И. Крупнов // Психология и психофизиология активности и саморегуляции, поведения и деятельности человека. – Свердловск, 1989. – С. 3-13.

97. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах /Н.В. Кузьмина //Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузе: [сб. статей] /под ред. Н.В. Кузьминой. — Л., 1970. —С.47– 61.

98. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.

99. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя /Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.

100. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. — О., 1995. — 160с

101. Латишева Т.В. Науково-теоретична сутність активності особистості у структурі формування творчої самоактуалізації /Т.В. Латишева //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. праць. № 9-10. – Одеса: ПНПУ К.Д.Ушинського, 2014. – С. 126-131.

102. Лейзеров Н.Л. Эстетическая и художественная культура /Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — С. 5–61.

103. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.

104. Леонтьев Д. А. От симбиоза и адаптации к автономии и трансцеденции / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / Под ред. Яцуты. – Кемерово : ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.

105. Лі Чжаофен. Теоретичне узагальнення поняття пізнавального інтересу до українського пісенного фольклору в майбутніх учителів музики Китаю та основні результати його формування /Лі Чжаофен //Наук. часопис Національного пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – Вип. 16 (21), ч. 2. – С.89-92.

106. Либин А.В. Стилевые характеристики индивидуальности. /А.В. Либин, С.Э. Парилис //Методологические и теоретические проблемы современной психологии. М., 1988. - С.119-129.

107. Линдеман Ханнес. Аутогенная тренировка / Ханнес Линдемен // Перевод с немецкого С. Э. Борич. – М.: Попурри, 2000. – 192 с.

108. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций /Борис Тимофеевич Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 462, [1] с.

109. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.

110. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 138, [2] с.

111. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. муз. академія України імені П.І. Чайковського. — К., 1998. — Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3-8.

112. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /Т.А. Ляшенко //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 247-299.

113. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность. /А.С.Макаренко. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.3 — С. 318-323.

114. Марков В.Н. Масштаб личности и её адаптации /В.Н. Марков //Мир психологии. – 2007. - № 1. – С. 100-109.

115. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

116. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

117. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М.Мартиненко, Л.Л.Хоружа. - К.: Міжрегіон. акад. упр. персоналом, 2002. — 173, [1] с.

118. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /Иван Иванович Мартынов. — М.: Музыка, 1970. — 504 с.

119. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).

120. Маслоу А. Самоактуализация / А.Маслоу // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 63–68.

121. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.

122. Мастеров Б.М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. /Б.М. Мастеров. – Рига: Эксперимент, 1995. – 160 с.

123. Матюшкин А.М. Загадки одарённости: Проблемы практической психодиагностики /А.М. Матюшкин. — М.: Школа-пресс, 1993. — 128 с.

124. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В.Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: [сб. статей] /под общ. ред. В.В.Медушевского. — М., 1984. — Вып.129. – С. 5-11.

125. Менабени А.Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /А.Г.Менабени. — М., 1972. — 20 с.

126. Мєднікова Г.С. Адаптаційна функція мистецтва в умовах техногенної цивілізації /Г.С. Мєднікова //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – Вип. 10 (23). – К.: НПУ, 2006. – С. 123-131.

127. Мєдникова Г.С. Культурологія: Навчальний посібник /За редакцією М.Заковича. Друге видання. /Галина Сергіївна Мєднікова. – Київ: Знання, 2006. – 567с.

128. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микита /літ. виклад М.Головащенка. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с., іл., ноти.

129. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.

130. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

131. Міщанчук В. М. Врахування індивідуально-типологічних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики із використанням сугестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пєхоти. – Випуск 1.43(98): Технології педагогічної освіти. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 122–125. – (Серія «Педагогічні науки»).

132. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.

133. Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. В.Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.

134. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.

135. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И. Некрасов, Е.Н. Маркова //Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. — К.: Вища школа, 1978. — С. 127-136.

136. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. – М. : Высшее образование, 2007. – 640, [2] с.

137. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.

138. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESKO, 1997. – 297 с.

139. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрий Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд., дополненое. — К., Музична Україна, 1989. — 163, [2] с.

140. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.

141. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12] с.

142. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. /Ю.М.Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 297 с.

143. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. – Суми, 2003. – С. 430-438.

144. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти /О.М.Отич //Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник за ред. Н.Ничкало та ін. – Київ-Ченстохова, 2003. – Вип. 4. - С. 489-499.

145. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.

146. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.

147. Парфентьєва І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьєва // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 285–291.

148. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.

149. Петровский А.В. Теоретическая психология: учеб. пособие /А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.

150. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.

151. Пєхота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: Навчальний посібник – Вид. 2-ге перероб. і доп. /Пєхота Олена Миколаївна – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. – 272 с.

152. Пєхота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник /О.М. Пєхота, С.В. Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.

153. Пехота Е.Н. Психологические типы учителей и их влияние на педагогическую деятельность /Е.Н. Пехота //Все для вчителя. – 1998. - №17. – С. 9-11.

154. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика /Я.А.Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

155. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. /Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206 с.

156. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. - С. 276-284.

157. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

158. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

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

160. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.

161. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства /Семен Хаскевич Раппопорт [сборник ст. /ред.. и сост. А.Д.Алексеев] //Музыкальное исполнительство. — М., 1972. – С. 39-52.

162. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Петр Евдокимович Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301с.

163. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1]с.

164. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. /Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

165. Розов В.І. Методика оцінювання і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості /В.І. Розов //Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - № 6. – С. 30-49.

166. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.

167. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.

168. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).

169. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. /Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. - М.: Просвещение, 1982. - 143 с.

170. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. — 360 с.

171. Савченко О. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Савченко. – К.: Рад школа, 1982. – 176 с.

172. Семиченко В.А. Комплект методик для профессионального самопознания будущого учителя: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — К., 1990. — 194 с.

173. Сіренко Т.М. Деякі аспекти розвитку творчої активності в класі вокалу /Т.М. Сіренко// Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. - Ч.ІІ. -Луганськ: Вид. ЛДПУ, 2011. - С.149-153.

174. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

175. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

176. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах /Григорій Савич Сковорода. – К.: 1994. – Том 1. – С. 385-446.

177. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /В.А. Сластенин //Межвузовский сб. научных трудов МГПИ /под ред. В.А.Сластенина. – М., 1987. — С. 11-26.

178. Сливко С.А. Музично-слухова активність музиканта-виконавця та шляхи її формування /С.А. Сливко //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 5 (10). – С. 47-50.

179. Сметанский Н.И. Профессиональная активность учителя: взгляд из Украины /Н.И. Сметанский //Педагогика. – 2008. - № 6. – С. 62-68.

180. Соломко З.К. Автономія як основа самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних спеціальностей / З.К. Соломко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2012. – Випуск 21. – С. 69–74.

181. Софроній З.В. Класифікація основних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / З.В. Софроній // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 261–275.

182. Соціологія культури: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти України [О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І.Погорілий та ін.; /за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. — К.: Каравела, Л.: «Новий світ — 2000», 2002. — 333 с. – (Вища освіта України).

183. Спиркин А.Г. Основы философии /Александр Георгиевич Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 591, [1].

184. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. І.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.

185. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Г.Є.Стасько. — К., 1995. — 24 с.

186. Стреляу Я. Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорій темперамента /Ян Стреляу //Иностранная психология. – 1993. – Т.1. - № 2. – С. 37-48.

187. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. //Вибрані твори в 5-и т. /В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. — 670 с.

188. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).

189. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.

190. Сытин Г. Н. Животворящая сила. Помоги себе сам. /Г.Н. Сытин. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.: ил.

191. Текучева Н. Домінанти вчительского фаху /Н.Текучева //Учитель. – 1999. - № 11-12. – С. 52-54.

192. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.

193. Торохова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей /А.В.Торохова //Педагогика, 2006. - № 8. – С. 63-72.

194. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Свадковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.

195. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / Василь Ілліч Федоришин / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки.

Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 315–328.

196. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики /А.Я. Флиер //Общественные науки и современность. – М., 2000. – № 2. – С. 151-165.

197. Формирование учебной деятельности студентов /под. ред. В.Я.Ляудис. – М.: Московский университет, 1989. – 239, [1] с.

198. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.

199. Ха Ту. Особливості співацьких традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в Китаї. /Ха Ту //XI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації»: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції [упорядники : С.М. Садовенко, З.О. Босик]. Київ, 28–29 травня 2013 р. — К. : НАКККіМ, 2013. – С. 188-192.

200. Хоружа О.В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки /О.В.Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384– 389.

201. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности /Ю.А. Цагарелли //Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тез. докл. науч. конф. - Казань, 1982. - С.11-13.

202. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

203. Цзінь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України /Цзінь Нань //Теоретичні та методологічні

засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2009. – С. 191-192.

204. Цзян Лібінь. До проблеми музичного навчання і виховання у Китаї /Цзян Лібінь //Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка: Педагогічні науки. - № 10 (269) травень 2013. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – Частина І. – С. 128-133.

205. Цзян Лібінь. Діагностичний етап формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики /Цзян Лібінь //Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. - Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 18 (23). – С. 254-258.

206. Цзян Лібінь. Мотиваційно-пізнавальний етап формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорового навчання /Цзян Лібінь //Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць [за ред. А.Л. Ситченко. – Серія «Педагогічні науки». – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2015. – № 3 (50). - С. 279-285.

207. Цзян Лібінь. Структура суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів /Цзян Лібінь //Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини [гол. ред. М.Т. Мартинюк]. – Частина І. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2015. - С. 451-457.

208. Цзян Лібінь. Методика формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики Цзян Лібінь Сі Даофен //Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць [за заг. ред. В.І.Сипченка]. - Слов'янськ: ДДПУ, 2015. – Вип. LXXII. - С. 134-138.

209. Цзян Либинь. Особености формирования творческой активности будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения /Цзян Либинь //Всероссийский журнал научных публикаций. - № 3 (23). – М.: ООО «Миррея», 2014. – С. 28-31.

210. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Муз. образование» /Геннадій Моисеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.

211. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов]. /Арсений Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. – 510, [3] с.

212. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / Алексей Яковлевич Чебыкин. – Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. – 168 с.

213. Чжан Лей. Сутність пізнавальної ініціативи студента як науково-теоретичної категорії /Чжан Лей //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 19 (29). – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 71-73.

214. Чобітько М. Особистісні компоненти у професійному становленні майбутнього вчителя /М. Чобітько //Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. - № 1. – С. 70-75.

215. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

216. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей. /В.Д.Шадриков // Психол. журнал. – 1985. – Т6. – №3. – С.38-46.

217. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).– С. 2–6.

218. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. /С.В. Шип; ред. А.Кравченко. — Київ: Заповіт, 1998. — 367 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

219. Школяр Л.В. Проблемы преподавания художественных дисциплин в школе. /Л.В. Школяр. – М., 1990. – С.64-71.

220. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию /А.И. Щербакова //Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15-25.

221. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /О.П.Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.

222. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, С.В.Шип, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004.– 175, [1] с.

223. Энциклопедический музыкальной словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 326 с.

224. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / Карл Густав Юнг. – С.-Пб-М.: АСТ, 1997. – 554, [2] с.

225. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.

226. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.

227. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. /Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. — К., 1998. — 158, [1] с.

228. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. /Б.Яворский. — М.: Музыка, 1964. — Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.

229. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

230. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.

231. Ямбург Е. Учитель – это стиль /Е. Ямбург //Народное образование. – 2007. - № 4. – С. 175-180.

232. Bedny G.Z. A systemic-structural theory of activity: Applications to human performance and work design, USA / G.Z.Bedny, W.Karwowsky: CRC Press, Taylor&Francis Group, 2007. – 450 p.

233. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit /Aspetti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.

234. Conway C. Teaching music in higher education / Colleen M. Conway, Thomas M. Hodgman. – New York: Oxford University Press, 2009. – 244 p.

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

236. KalischV. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S.

237. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.

238. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. - S.29-33.

239. Maslow A. The Father Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – N.Y., 1971. – 415 p.

240. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. Current Directions in Psychological Science 21(3). – 2012. – P. 151–156.

241. Zavalko K. Teaching preschoolers playing the violin on the basis of innovative violin techniques / K. Zavalko // Problems in music pedagogy. Volume 12. – 2013. – P. 59-69.

Література китайською мовою

242. Мен. Китайская музыкальная культура: образование и развитие /Биан Мен. — Пекин, 1996. — 181 с.

243. Ван Юй Шен. Истоки музики. /Ван Юй Шен. — Шанхай, 1997. — 281с.

244. Иян Инь Лю. История китайской музыки. Изд. 3-е дополненое. /Иян Инь Лю. — Шанхай, 1983. — С. 5-11.

245. Китайская Философия. – Т. 19–21. — Изд-во: Лиао Нин, 2000. — С. 112-134.

246. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики /Лю Лан. //Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — С. 34-54.

247. Лю Юань Пин. Модель обучения вокальной музыке (Шэн юе цзяо дэ мо ши). /Лю Юань Пин. – Пекин, 2004. – 170 с.

248. Си Даофен. Вокально-хоровая підготовка будущих учителей музыки в институтах искусств /Си Даофен //Проблемы создания учебного процесса, № 1. – Пекин: Изд-во Шицзе, 2014. – С. 189.

249. Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. /Уань Юань. – Цзанси, 2002. – 120с.

250. Хоу Фан. Реформирование вокального обучения студентов. /Хоу Фан //Педагогика, 09. 2012. – Пекин. – С. 15-20.

251. Цан Вэнь Лин. Требования к исполнению вокальной музыки. /Цан Вэнь Лин. – Шандонь, 2005. – 235 с.

252. Чжао Мэй Бо. Вокальное искусство Китая. /Чжао Мэй Бо. — Шанхай, 1997. — С. 23-43.

253. Чжан Цзянь Го. Пути реформы вокальной музыки. /Чжан Цзянь Го. – Наньцзин, 2004. – 215 с.