

Михаськова М.А.

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

За науковою редакцією
члена-кореспондента Національної
академії педагогічних наук України,
д-ра пед.наук, професора Шоробури І.М.

Хмельницький 2020

УДК 37.091.12.011.3-051:78

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
Протокол № 2 від 25.02. 2020 р.*

Рецензенти:

- Олексюк О.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства та музичної освіти Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (м.Київ);
- Лабунець В. М.** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський);
- Паньок Т.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди (м.Харків).

Матеріали подані в авторській редакції

Михаськова М.А.

Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія; за наук.ред. І.М. Шоробури. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2020. 521 с.

ISBN.....

У монографії розглянуто теоретичні та методичні основи формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовано систему формування досвіду музично-педагогічної діяльності на засадах інтегративності (міжпредметної та міжгалузевої), комплексності (багатокомпонентності), національної визначеності та системності; створено структурно-функціональну модель; запропоновано педагогічні умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності та охарактеризовано практичні аспекти їх впровадження.

Для науковців, науково-педагогічних працівників, аспірантів, студентів вищих закладів освіти та мистецьких закладів.

УДК 37.091.12.011.3-051:78

ISBN.....

©Михаськова М.А., 2020

©Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

© Підгурський О.С. (обкладинка), 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	9
1.1 Загальна характеристика методології дослідження.....	9
1.2 Нормативно-правова основа підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	28
1.3 Ключові дефініції дослідження.....	43
1.4 Науково-методологічні підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	67
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	85
2.1 Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів музики...	85
2.2 Зміст і завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні в контексті досвіду музично-педагогічної діяльності.....	110
2.3 Аналіз сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	128
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	154
3.1 Авторська концепція формування професійного досвіду музично- педагогічної діяльності майбутніх учителів музики.....	154
3.2 Компоненти сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	175
3.3 Критерії, показники та рівні сформованості професійного досвіду музично- педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	201
3.4 Умови формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	211

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	234
4.1 Структурно-функціональна модель формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	234
4.2 Зміст системи формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	252
4.3 Практичні аспекти формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	270
4.4 Методика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	294
РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	323
5.1 Етапи та методика проведення дослідно-експериментальної роботи (на матеріалі констатувального дослідження).....	323
5.2 Зміст і методика формувального експерименту.....	364
5.3 Аналіз та інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи.....	384
ВИСНОВКИ.....	403
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	411
ДОДАТКИ.....	454

ВСТУП

В умовах становлення нової України, культурного і духовного відродження нашого народу, проблема професійної підготовки майбутнього вчителя набуває першорядного значення. Разом з тим державний рівень вищої професійної освіти вимагає підготовки спеціаліста, який буде відповідати світовим нормам і буде досить конкурентним в практиці педагогічної діяльності. Тому одним із стратегічних напрямків процесу державотворення в Україні на сучасному етапі є реформування системи вищої освіти.

Сутність підготовки у закладах вищої освіти полягає в оволодінні системою методологічних знань, до яких відносяться принципи та методи пізнання й перетворення педагогічної дійсності. Учитель, який озброєний цими знаннями й творчим досвідом їх практичного використання, отримує надійний орієнтир для аналізу й успішного рішення різних професійних питань та проблем, для вироблення індивідуально-творчої позиції під час їх обговорення. Фахова підготовка дозволяє педагогу глибше пізнати діалектичний характер своєї професійної діяльності, здійснити аргументований вибір методичних засобів, точніше виявити ефективність, життєвість начальних шкільних програм й посібників. У змісті фахової музично-педагогічної підготовки передбачається послідовне введення майбутніх учителів до самостійної науково-методичної роботи, яка ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру музичної освіти, системності, інтегративності, наступності, неперервності, доступності, науковості, потенційних можливостях для взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку, реалізації принципів індивідуалізації, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги.

Музично-педагогічна підготовка може бути успішною лише в тому випадку, коли знання набувають для майбутнього вчителя музичного мистецтва «особистісний сенс» і стають в його діяльності дієвим «інструментом», який підвищує творчу мобільність й самостійність учителя. Тому діалектична

єдність теоретичного та емпіричного рівнів обумовила основну методологічну позицію вивчення можливостей використання досвіду музично-педагогічної діяльності.

У сучасній музичній педагогіці дістала визнання думка, що здатність майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків формується в навчально-практичній діяльності. Процес засвоєння практичних дій (зовнішня предметна діяльність) випереджується осмисленням мети, завдань, майбутніх результатів передбачуваних дій, умов їх виконання, принципів вибору способів дій (внутрішня діяльність). Музично-педагогічна діяльність, в данному випадку, розглядається нами як проєктована, прогнозована дія, заснована на осмисленні її мети, засобів виконання, принципів вибору засобів. Нам цікава музична діяльність, як специфічний вид художньої діяльності, яка виявляється у творчості, виконавстві, сприйманні. Цим різновидам діяльності відповідають три етапи існування музичного твору: створення, відтворення, слухання.

Чільне місце в діяльності вчителя належить досвіду як сукупності знань і умінь, які набуваються в житті, із чим уже доводилося зустрічатися. Він вивчається із врахуванням цілого комплексу обставин: історичний характер його оцінки; цінність і значення досвіду, його місце в цілісному музично-педагогічному досвіді; ретроспекції, діагнозу, прогнозу; новизна в діяльності педагога; висока результативність й ефективність; відповідність сучасним досягненням педагогіки й методики; стабільність; можливість твердого застосування досвіду іншими педагогами; оптимальність досвіду в цілісному педагогічному процесі. Такий підхід дозволить його розглядати як тенденцію дійсності, яка відповідає концептуальним уявленням про цілісність формування особистості, яка несе нові педагогічні знання й втілена в практиці.

Функції вчителя музичного мистецтва аж ніяк не зводяться до передачі учням певних знань, умінь і навичок засвоєння музичного мистецтва. Ефективність його роботи значно підвищується, якщо він не подає готові істини, а керує процесом самостійного їх відкриття й осмислення учнями,

формує в них потрібні для цього здібності й уміння музично-освітньої діяльності. Тому поняття «музично-педагогічний досвід», ми розуміємо як результат предметно-чуттєвої діяльності вчителя та його практичне втілення в навчальний процес. Взаємозв'язок загальнопедагогічних та фахових складових досвіду та діяльності утворюють досвід музично-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва. Фахові складові роботи музиканта визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі (сприйманням й естетичним ставленням до музики, засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь). Подальшого вивчення потребують методологічні та методичні аспекти формування досвіду музично-педагогічної діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва.

У науковій літературі цей феномен розглядався з різних сторін та вивчався багатьма науковцями. Процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, формуванню його готовності до педагогічної діяльності приділяли увагу Ю. Бабанський, Я. Болюбаш, Н. Гузій, А. Деркач, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, С. Ніколаєнко, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Поташнік, Ю. Рагс, І. Раченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін. Досвіду педагогічної діяльності присвячені роботи В. Бондаревського, Т. Клименко, А. Козлова, Я. Турбовського, Н. Стовби та інших.

Зміст основних музичних складників, які включені у досвід музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджували Е. Абдуллін, Б. Асаф'єв, Д. Петренко, А. Растрігіна та інші. Психологічні механізми музичної діяльності розглядались науковцями П. Анісімовим, С. Науменко, В. Петрушеним, В. Подгуровським, Н. Суисловою, Б. Тепловим, Т. Цигульською. Проблеми теорії і методики формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти присвячено працю Н. Попович. У сфері виконавської діяльності проблема розвитку музично-педагогічного досвіду

висвітлювалась у праці О. Хлебнікової. Однак дослідження цих та інших учених не спрямовані на вивчення, упорядкування та узагальнення досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі професійної освіти.

Отже, у монографії представлений науковий та практичний пошук шляхів розв'язання проблеми підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 «Освіта». Сформованість досвіду музично-педагогічної діяльності виступає результатом підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Автором розроблена система формування досвіду музично-педагогічної діяльності на засадах інтегративності (міжпредметної та міжгалузевої), комплексності (багатокомпонентності), національної визначеності та системності; створено структурно-функціональну модель; запропоновано педагогічні принципи та умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності та охарактеризовано практичні аспекти їх впровадження.

Монографія може бути корисна викладачам закладів вищої освіти, що забезпечують навчання бакалаврів зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 «Освіта»; представникам мистецької освіти; викладачам мистецьких закладів естетичного спрямування; вчителями інтегрованого курсу «Мистецтво» та «Музичне мистецтво» загальноосвітніх навчальних закладів; студентам першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти, аспірантам, докторантам.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі розкрито основні орієнтири методології дослідження, здійснено аналіз нормативно-правової бази підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі якої проаналізовано ключові дефініції досліджуваного поняття, виокремлено науково-методологічні підходи до проблеми професійної підготовки педагогів-музикантів.

1.1 Загальна характеристика методології дослідження

Удосконалення освітньої системи вимагає глибокого усвідомлення, аналізу та синтезу сучасної педагогічної реальності, критичного переосмислення педагогічної діяльності. Проблема аналізу досвіду музично-педагогічної діяльності є предметом вивчення на методологічному, теоретичному й експериментальному рівнях. На методологічному та теоретичному вона пов'язана із вирішенням проблеми необхідності принципів змін в освіті й початком становлення нового підходу до її організації.

У науковій літературі цей феномен розглядається з різних сторін та вивчається багатьма науковцями. Дослідженню філософських ідей щодо сутності особистості як творця, суб'єкта культури і культурно-освітньої діяльності, гармонійного розвитку особистості присвятили свої праці Р. Беланов [36], С. Гатальский [88], В. Гершунський [91; 92], Б. Губман [105], П. Гуревич [112], І. Зязюн [166; 167], М. Каган [174; 175], К. Маркс, Ф. Енгельс [265], В. Півоев [399], В. Суханцев [505]. Значний вклад у розвиток музичної естетики вніс Аристотель [19], Ф. Гербарт [90], А. Дистервег [133]; вплив музики на особистість доводили В. Медушевський [277], Б. Теплов [512; 514], Д. Кабалевський [173], В. Шацька [568], М. Фейгін [538]. Проблема виявлення

методологічних основ педагогічної роботи присвячені праці Є. Причепій [412], В. Слюсар [486], В. Ягупова [579].

Основи діяльності людини були досліджені А. Асмоловим [22], В. Давидовим [116], В. Лай [245], А. Леонтьєвим [251], Т. Целюк [554]; педагогічну діяльність вивчав В. Сластьонін [480]. Системний характер життєдіяльності людини та теорію систем розробляли Т. Жижко [154], І. Каньковський [178], О. Коппель [223], Ю. Полянський [406], О. Сараєва [464], Н. Сиско [475], Ю. Туркін [528]. Психологічні механізми діяльності вчителів розглядали Б. Ананьєв [2], В. Бочелюк [50], Г. Голубєв [401], Ф. Гоноболін [94], Д. Дьюї [147], Т. Іванова [168], Г. Костюк [227], К. Платонов [401], С. Рубінштейн [453], О. Царик [553].

Процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, формуванню його готовності до педагогічної діяльності приділяли увагу Ю. Бабанський [25], Я. Болюбаш [43], Н. Гузій [106; 107], А. Деркач [127], О. Дубасенюк [142], К. Дурай-Новакова [144], Л. Кондрашова [209], Н. Кузьміна [238; 240; 241], З. Курлянд [242], С. Ніколаєнко [356], Л. Пироженко, О. Пометун [408], М. Поташнік [25], Ю. Рагс [429], І. Раченко [434], В. Семиченко [468], С. Сисоєва [476] В. Сластьонін [479]. Різноманітні підходи до професійної підготовки досліджували О. Вознюк [74], В. Желанов [150], А. Кезин [182], О. Кононко [211], Н. Чернега [564].

Компетентісний підхід у професійній підготовці вчителів досліджували С. Макаренко [261], О. Мармаза [266], А. Маркова [264], О. Овчарук [363], Л. Петровська [397], Р. Рогожнікова [438], В. Стрельников [499], І. Ящук [583]. Досвіду педагогічної діяльності присвячені роботи В. Бондаревського [45], Т. Клименко [186], А. Козлова [196], Я. Турбовського [527], Н. Стовби [495].

Основні питання загальних засад педагогіки, теорії навчання й виховання розглядали Ю. Бабанський [24], Б. Бітінас [37], Е. Бондаревська [44], Н. Боритко [48], А. Дистервег [133], Г. Коджаспірова [193], Т. Левченко [249], О. Савченко [460], Н. Чавчадзе [559], М. Фіцула [544]. Теоретико-методологічні

основи педагогічної майстерності вчителя дослідували Е. Барбіна [29; 30], І. Зязюн [165; 536], Н. Кухарев [243], В. Миндикану [349], В. Решетько [243], Г. Хозяїнов [548]; педагогічну культуру розглядали М. Васильєва [60], О. Гармаш [87], В. Гриньова [102;103], І. Ісаєв [169], Н. Крилова [235], Т. Сидоренко [471] та ін..

Основам вивчення знань та умінь майбутнього вчителя присвячені роботи О. Абдулліна [3; 5], О. Бугрій [54], Е. Карпової [180], В. Комарова [200], В. Мельникової [278], А. Піскунова [5], В. Ткачук [526], Р. Хрустальнової [551].

Зміст основних музичних складників, які включені у досвід музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва ми досліджували на основі наукових джерел професійного спрямування. Так, методологічні основи музичної діяльності розглядали Е. Абдуллін [1; 2], Б. Асаф'єв [21], Д. Петренко [432], А. Растрігіна [432]. Психологічні механізми навчання музики розглядались науковцями П. Анісімовим [14], С. Науменко [347; 348; 349], В. Петрушеним [398], В. Подгуровським, Н. Суисловою [405], Б. Тепловим [513], Т. Цигульською [557]. Питанням професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені роботи П. Анісімова [15], Л. Арчажнікової [19; 21], Л. Белза [33], В. Волкової [76], В. Дряпкі [139; 140; 141], М. Михаськової [329], Л. Рапацької [21], Т. Рейзенкінд [436], В. Орлова [367], Л. Пастушенко [388], М. Ткаченко [534], О. Щолокової [577].

Теоретико-методологічні та методичні основи музично-педагогічної освіти аналізували Л. Баренбойм [32], С. Горбенко [96], О. Гумінська [109], Л. Дмитрієва [135], Л. Костенко [225], А. Козир [194; 195], Я. Кушка [244], О. Михайличенко [286], Г. Падалка [382; 383; 384], Ю. Полянський [407], О. Ростовський [443; 444; 445; 447; 449; 451; 452], Н. Черноіваненко [135], В. Черкасов [561; 562; 563].

Модернізацію мистецької освіти в контексті європейських вимог досліджували Л. Аристова [16], О. Гайдамака, О. Колотило [271; 272], Л. Кондратова [205], Л. Масол [270; 271; 272; 273], Н. Миропольська,

С. Ничкало [285], О. Олексюк [366; 364], Г. Падалка [385], В. Рагозіна [285], О. Рудницька [457; 458], Г. Тарасенко [508], Л. Хлебникова, Л. Шахрай [285].

Засади розвитку педагогічної культури знайшли відображення у дослідженнях М. Букач [55], В. Мішеченко [331], А. Растригіної [433], Р. Тельчарової [510; 511]. Особливості творчої діяльності майбутнього вчителя музики були розглянуті науковцями Г. Грабар [86], Л. Остапенко [377], Л. Шрагіною [571].

Особливу увагу в наукових музично-педагогічних дослідженнях було приділено виконавським умінням і навичкам, а також інтерпретації музичних творів. До вивчення цього питання зверталися М. Давидов [116], А. Душний [146], В. Крицький [232; 233], О. Ляшенко [259; 260], В. Москаленко [333], І. Мостова [334], Г. Ніколаї [357], Г. Нейгауз [355], Л. Радомська [410], М. Фейгін [539] та інші. Знання й уміння необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва вивчали І. Гринчук [101], Н. Провозина [416], Н. Тимошенко [519], В. Хоренко [549].

Проблемі теорії і методики формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти присвячено працю Н. Попович [409]. У сфері виконавської діяльності проблема розвитку музично-педагогічного досвіду висвітлювалась у праці О. Хлебникової [547].

Методологічним підґрунтям професійної підготовки майбутнього вчителя є багаторівнева система, яка утворюється на основі: філософської методології; опори на загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності; конкретної наукової методології; дисциплінарної методології; методології міждисциплінарних досліджень [544, с.30]. Це вчення щодо методів наукового пізнання й перетворення дійсності людиною, сфера наукової думки, яка включає в себе систему теоретичних знань (знання щодо знань), які виконують роль керівних принципів наукових досліджень, логіки його проведення, а також сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на вивчення конкретної проблеми й її специфіки [1, с. 7].

За визначенням М. Фіцули, методологія науки – це вчення про принципи, форми і методи наукового пізнання. У вузькому значенні – це теорія наукового пізнання в конкретних наукових дисциплінах. Методологічною засадою педагогіки може бути наукове підґрунтя пояснення основних педагогічних явищ і розкриття їх закономірностей [544, с.30]; система знань щодо вихідних положень, основ і структури педагогічної теорії, принципів підходу і засобів отримання знань, які відображають безперервно змінену педагогічну дійсність в умовах суспільства, що розвивається [91, с. 32].

Філософське осмислення педагогічних проблем вирішує насамперед стратегічні питання і містить принципи й методи пізнання в педагогічній теорії та практиці. Предметом – є процес цього дослідження, а результатом – система правил, рекомендацій щодо його проведення. Під час вивчення процесу пізнання педагогічної дійсності акцентується увага на методах дослідження педагогічних проблем, їхніх особливостях та взаємозв'язках, співвідношеннях якісних та кількісних характеристик, змістових і формалізованих методів, наукових фактів і гіпотез, на типах і рівнях досліджень, методологічних проблемах прогнозування розвитку теорії та практики виховання й навчання тощо. Йдеться, таким чином, про самопізнання педагогічної теорії та практики як галузі педагогічної науки [579].

Загалом предмет методології педагогіки можна визначити як процес пізнання навчально-виховного процесу, а також визначення принципів побудови, форм, методів і способів пізнання педагогічної діяльності. Він вивчає типи і рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки, її категорій, понять і термінів [283].

На думку Е. Абдуліна, учитель, озброєний знаннями й творчим досвідом їх практичного використання, отримує надійний орієнтир для аналізу й успішного

рішення різних професійних питань й проблем, для вироблення індивідуально-творчої позиції при їх обговоренні. Методологічна підготовка дозволяє педагогу глибше пізнати діалектичний характер професійної діяльності, здійснити аргументований вибір методичних засобів, точніше виявити ефективність, життєвість начальних шкільних програм й посібників. У змісті методологічної підготовки передбачається послідовне введення майбутніх вчителів до самостійної науково-дослідної роботи, без якої, як відомо, дійсно високий, творчий рівень викладання неможливий [1, с.7-8].

Ця підготовка може бути успішною лише в тому випадку, коли методологічні знання набувають для майбутнього вчителя «особистісний сенс» і стають в його діяльності дієвим «інструментом», який підвищує творчу мобільність й самостійність учителя. Накопичення творчого досвіду у використанні методологічних знань можливе й повинно здійснюватися в процесі визначеної за характером діяльності [1, с.9].

В педагогічній роботі виділяються внутрішні та зовнішні суперечності, які є рушійною силою діяльності вчителя. До внутрішніх суперечностей, за визначенням М. Фіцули, належать: суперечність між зростаючими соціально значущими завданнями, які потрібно розв'язати вихованцю, і можливостями, що обмежують його вчинки та дії, спрямовані на їх розв'язання; суперечність між зовнішніми впливами і внутрішніми прагненнями вихованця. Виховний процес повинен будуватися таким чином, щоб його зміст або форми реалізації цього змісту не викликали спротиву вихованця [544, с.221-222].

До зовнішніх суперечностей автор відніс: «невідповідність між виховними впливами школи і сім'ї; зіткнення організованого виховного впливу школярів зі стихійним впливом на школярів навколишнього світу; неоднакове ставлення до учнів учителів, які не завжди дотримуються принципу єдності вимог, внаслідок чого в учнів формується ситуативна поведінка, пристосовництво, безпринципність, що негативно позначаються на виховному процесі взагалі; суперечність, породжена тим, що окремі учні, які мають досвід

негативної поведінки, постійно конфліктують з педагогами, однокласниками, батьками» [544, с.222]. Вище згадані суперечності є факторами роботи вчителя, які спрямовують його виховні впливи на учня.

Але нас цікавлять більше протилежності, які направляють його діяльність і до яких слід готувати майбутніх учителів в процесі навчання у закладах вищої освіти. До таких слід віднести: постановку професійних завдань та внутрішню готовність вчителя до їх здійснення; динаміку освітньої політики та намагання вчителя займати чітку й послідовну позицію; особисту потребу вчителя у творчій самореалізації й можливостями її задоволення; зростаючі обсяги актуальної інформації й рутинні способи її переробки, зберігання й передачі; потреби суспільства в освітніх послугах і скорочення резервів робочого часу вчителя; зменшення їх чисельності та низький матеріальний рівень учительських кадрів; збільшення кількості вільного часу переважної більшості соціально-професійних груп – й протилежною тенденцією скорочення бюджету часу представників педагогічних професій тощо [527, с.5].

Науковці стверджують, що основними групами, що впливають на розвиток процесу забезпечення якості професійної підготовки, є суперечності об'єктивного характеру, зокрема: між змістом діяльності й реальними можливостями його моделювання, проектування і конструювання в освітньому процесі закладів вищої освіти; між сучасними вимогами до педагогічної діяльності та рівнем професіоналізму й педагогічної майстерності викладацького складу; між складністю навчального матеріалу для засвоєння громадянами та рівнем їх попередньої підготовки, сформованості мислення й пізнавальних здібностей; між переважно груповою формою організації навчання і необхідністю індивідуального підходу до формування й всебічного розвитку особистості вчителя, його професійно важливих якостей і рис [164, с.190-191].

Оскільки в наше завдання входить дослідження проблем професійної підготовки спробуємо зупинитись на них. У більш широкому висвітленні

глобалізації в галузі освіти, на думку О. Коппель та О. Пархомчук, слід зупинитись, у першу чергу, на проблемах які торкаються планетарних масштабів впливу, комплексності, взаємозалежності, гостроти, динамізму [223]. Вони пов'язані з рішенням основних проблем сучасної системи вищої освіти, на які вказує О. Дубасенюк, виділяючи серед них проблему інформаційного поширення знання (систематизації, комплексності, комунікацій, стандартизації, вдосконалення нормативно-правового забезпечення). Крім того науковець зазначає, що в процесі переходу вищих навчальних закладів до світових освітніх стандартів, потрібно буде врахувати місце ВНЗ у сучасному світі, зміну змісту вищої освіти, модернізацію освітніх структур, удосконалення методики викладання, впровадження новітніх технологій в освітній процес [142, с.18, 20].

Професійну підготовку з фаховим спрямуванням вивчали Я. Зорій [164] та Л. Ребуха [435]. Так, Я. Зорій визначив низку причин, які негативно впливають на якість професійної підготовки, зокрема: слабку мотивацію, відсутність стимулу до навчання або педагогічної діяльності; часті зміни нормативної бази освітнього процесу і постійне залучення викладацького складу до розробки адміністративних документів; навчальну завантаженість на базовому факультеті; стан навчальної, матеріальної та інформаційної бази; низький рівень попередньої підготовки; низьку заробітну плату тощо [164, с.125]. Основною причиною низької якості професійної підготовки автор вбачає «домінування предметоцентризму як основного принципу побудови освітніх моделей, коли в основу покладено поділ змісту освіти на навчальні дисципліни та цикли відповідно зі спеціальностями, спеціалізаціями та профілями підготовки» [164, с.126].

Дещо розширила межі суперечностей професійної освіти Л. Ребуха й до них віднесла: відсутність чіткого державного замовлення на підготовку фахівців; неповна розробленість теоретичних основ професійної роботи; нецілковита відповідність підготовки швидко змінним вимогам суспільного

розвитку; часткове забезпечення вищих навчальних закладів висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами; недостатня, а інколи й формальна підготовленість випускників до практичної діяльності; обмежена доступність, а інколи небажання працівників отримувати спеціальну професійну освіту на курсах підвищення кваліфікації [435, с.131].

У дослідженнях, які вивчають психологічний аспект педагогічної діяльності вчені виділяють проблему вдосконалення творчого потенціалу педагога, можливості подолання педагогічних стереотипів, розвитку професіоналізму, підготовки їх до розвиваючого навчання та підвищення кваліфікації тощо [507, с.2].

Аналізуючи державний стандарт початкової, базової і повної середньої освіти, затверджений Кабінетом Міністрів України у 2004 році [123, с.2-6] С. Ничкало та Н. Миропольська визначили ряд суспільно спрямованих проблем фахової мистецької освіти, серед яких: «недооцінка в соціальній практиці ролі художньої культури як впливового фактору динамічного розвитку суспільства; культурний нігілізм значної частини молоді, коли цінності високого мистецтва і їх еталонна роль у культурі піддаються сумніву або заперечуються; посилення розриву між масовою школою і високою художньою культурою, що набуває все більш елітарного, а отже недоступного для звичайних школярів характеру» [285, с.7-8].

Детально аналізуючи зміст мистецької освіти Г. Падалка визначає однією з центральних проблем системний характер взаємодії сприймання, оцінювання і творення у художньому пізнанні мистецьких творів [385, с.88]. Автор зазначає, що «завдання засвоєння художнього досвіду в його готовому вигляді визначає спрямованість переважної більшості програм з мистецьких дисциплін, в яких за основу береться набуття учнями знань, умінь і навичок, а не формування оцінних суджень, розвиток ціннісних реакцій, активізація ціннісного ставлення до мистецьких творів» [385, с.103]. Підводячи підсумок недоліків професійної підготовки фахівців мистецької освіти науковець акцентує увагу на: значенні

самостійної роботи та налаштованості на постійну самоосвіту в мистецькому розвитку особистості; подоланні перебільшеного інтелектуалізму в методиці викладання мистецьких дисциплін; з'ясуванні ролі національних важелів в мистецькому навчанні; особливостях впровадження особистісно-орієнтованих підходів у педагогічну практику тощо [385, с.259].

Виділяє особливі риси професійної підготовки вчителів мистецького профілю Л. Масол, зокрема: єдність навчання, виховання і розвитку школярів у системі безперервної предметно-інтегративної мистецької освіти та її взаємозв'язку із самоосвітою і саморозвитком особистості; взаємозалежність структурних компонентів художньо-педагогічної системи (цілі – зміст – процес – результат – оцінка); домірне врахування значущості основних змістових ліній – видів мистецтва (домінуючих – музичного і візуального та синтетичних – хореографічного, театрального, екранних); комплексну взаємодію основних видів діяльності учнів (сприймання – аналіз – інтерпретація – практична діяльність – творчість); можливості та умови галузевої (мистецької) і міжгалузевої інтеграції [276, с.8].

Здійснений аналіз дає змогу виділити проблеми мистецької освіти, зокрема:

- взаємодію природовідповідності (врахування вікових особливостей, природи дитини) та культуровідповідності (ідентичність змісту освіти культурному простору, в якому вона функціонує, забезпечення культурної спадкоємності поколінь);

- органічне поєднання універсального (загальнолюдського), національного (державного) і регіонального (етнолокального, краєзнавчого) компонентів змісту освіти та виховання, спрямування навчально-виховного процесу на формування національної свідомості, патріотизму;

- мистецьке спілкування, яке є процесом пошуку сенсу через розкриття символічних значень твору та їх особистісного усвідомлення;

- усвідомлення мистецького твору, який є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації;

- єдність навчання, виховання і розвитку особистості у системі мистецької освіти та взаємозв'язок із самоосвітою і саморозвитком суб'єкта;

- взаємозалежність структурних компонентів художньо-педагогічної системи (цілі – зміст – процес – результат – оцінка);

- комплексну взаємодію основних видів діяльності (сприймання – аналіз – інтерпретація – практична діяльність - творчість);

- впровадження галузевої (мистецької) і міжгалузевої інтеграції;

- врахування предметно-практичного характеру діяльності майбутнього спеціаліста [458, с.36; 273, с.8; 30].

Загальнонаукову методологію музичної навчальної діяльності складають знання щодо мистецтва як форми суспільної свідомості, багатофункціональної природи мистецтва, своєрідності впливу мистецтва на людину, суспільну психологію; сутності творчого процесу створення, виконання і сприймання творів мистецтва; активної природи художнього сприймання як способу реалізації естетичного ставлення особистості до мистецтва; невичерпності, багатозначності змісту художнього твору, принципової множинності його теоретичних, виконавських і слухацьких інтерпретацій, «самоцінності» спілкування людини з мистецтвом тощо. Часткова методологія музичної освіти є системою знань щодо основ теорії музичного навчання, виховання і розвитку дітей, закономірностей й принципів музично-освітнього процесу, способів дослідження музично-педагогічних явищ [451, с.529]. Вона складає систему знань щодо вихідних положень, основ і структури музично-педагогічної теорії, принципів, підходів і способів набуття знань, які правильно відображають процес музичної освіти [451, с.528; 306].

А оскільки музично-педагогічна діяльність учителів музичного мистецтва має педагогічне спрямування, виникає потреба вирішення ряду фахових проблем, серед яких: професійне самовизначення майбутніх фахівців у галузі художньої діяльності; побудова шляхів забезпечення якості підготовки в умовах ринкової економіки; створення моделей дозвіллевої мистецької діяльності учнів, проектування культурних основ мистецької освіти; виявлення змістових основ оновлення освіти й розробка нового формату впровадження, визначення організаційно-структурних чинників модернізації навчально-виховного процесу мистецьких дисциплін; впровадження інтеграційних процесів у систему мистецького навчання; розробка ефективних методик активізації музично-пізнавальної діяльності в єдності сприймання, оцінювання і творчості; обґрунтування варіативних підходів до мистецької підготовки в навчальних закладах професійного спрямування; дослідження діагностичних форм результативності підготовки учнівської молоді та студентів у галузі мистецтва; вивчення теорії та методики впровадження герменевтичних засад мистецького навчання [385, с.266; 384, с.44].

Сучасна наукова думка уможлиблює попарний розгляд проблем, які стосуються методологічного обґрунтування музичного навчання [318]. Зокрема, діалектична концепція дає ключ до «саморуху» всього суцього, до «стрибків», до перетворення на протилежність, до знищення старого і виникнення нового. На відміну від метафізики, вона розглядає процес розвитку особи не як просте розгортання закладених від природи властивостей, а як їхнє постійне перетворення й ускладнення, що закономірно приводить у результаті до накопичення кількісних та якісних змін [286, с.79].

При цьому ми спирались на думку, що сутність будь-якого явища може бути правильно зрозуміла лише в тому випадку, коли різні його сторони розглядаються в єдності й взаємозв'язку, тобто лише тоді, коли множинність не суперечить єдиному, а єдине в свою чергу співвідноситься з множинністю, а й виражається через множинність [555, с.15].

Припускаємо, що розуміння рушійних сил як розв'язання суперечностей між протилежностями має основоположне значення, оскільки дає змогу врахувати різноспрямовані впливи на особистість у процесі її спілкування з музикою. Необхідно розглянути рушійні сили у вигляді пар, здатних системно охопити процес художнього розвитку особистості [305; 318]. Провідними рушійними силами означеного процесу визначаємо такі: сила детермінованого і випадкового, сила розширення і заглиблення, сила оновлення і повторення, сила свободи й утиску, сила суцільності і вибірковості, сила співпереживання і відстороненості, сила свідомого і підсвідомого, сила реального й ілюзорного, сила консонансу і дисонансу [384, с.21]. Стикаючись одне з одним, вступаючи у боротьбу, ці протилежності відкривають дорогу змінам, руху, пошукам нового. Вони допомагають формувати цілісну методологічну модель підготовки викладачів мистецького профілю, яка містить діалектичні пари: раціонального та емоційного навчання, об'єктивні та суб'єктивні важелі, свідомі і підсвідомі чинники [385, с.78]. Саме ці компоненти дозволять засвоїти зміст навчальних дисциплін результативно і систематизовано.

Реалізуючись у суб'єктивно-особистісному принципі суб'єкт проявляє себе як індивідуально неповторна особистість з притаманними їй життєвим досвідом, інтересами, бажаннями, мотивами. Специфіка полягає в особливому, а саме індивідуально-творчому відображенні й пізнанні дійсності, яке надає особливого «особистісного забарвлення» методологічному аналізу, визначає своєрідні шляхи його виконання в художньо-педагогічній (зокрема – музично-педагогічній) діяльності [1, с.20].

Визначення основних категорій музичної педагогіки зустрічаємо у роботах О. Михайличенко [286], М. Михаськової [329], Г. Ніколаї [357; 358], О. Олексюк [364], Г. Падалки [385], О. Ростовського [451], О. Рудницької [458], В. Черкасова [563] та інших. Вони розкривають основні методологічні позиції: неперервність розвитку за рахунок поглиблення й трансформації змісту (його осучаснення); відкритість новітнім тенденціям теорії загальної педагогіки;

обумовленість складників музично-педагогічної теорії та практики; обрання пріоритетних напрямків діяльності піаністів; функціональну єдність музично-виконавського та психолого-педагогічного векторів діяльності в суспільно-історичному, культурно-мистецькому та освітньому просторі [110, с.172].

У теорії та практиці викладання мистецьких дисциплін, до яких належать і музичні, провідними методологічними засадами виступають: гуманістична спрямованість мистецької освіти; національна основа; особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання; забезпечення системності освітньої діяльності [385, с.43].

В. Черкасов вказує, що методологічними основами мистецької освіти у зв'язку із модернізацією музичної освіти стають: загальнолюдські й національні цінності; гуманістичне ставлення до надбань світової культури; виховання особистісних якостей; гуманізація змісту навчання; наступність у засвоєнні змісту навчального матеріалу між початковою, основною та старшою школою; інтернаціональне виховання на засадах поліхудожнього підходу, фундаменталізації музично-освітньої системи [563, с.147].

Розв'язання суперечностей можна розглядати в якості основного джерела забезпечення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. О. Рудницька вказує на невідповідність практичних вимог фахової освіти фактичному рівню культури студентів й до них відносить суперечності: між сутністю культури особистості як системи і фрагментарністю знань щодо специфіки її виявлення у педагогічній діяльності; між високим виховним потенціалом музики і його недостатнім відтворенням у педагогічному процесі; між ступенем наукового вивчення загальної теорії музичного сприйняття і невизначеністю його змісту та структури в аспекті професійної підготовки студентів; між постулатами значущості досвіду «спілкування» з музикою і відсутністю цілісної концепції його формування у майбутнього вчителя; між потребою емоційно-інтелектуального розвитку студентів і не розробленістю етапів педагогічної роботи, спрямованої на збагачення внутрішнього світу

особистості музичними цінностями; між динамікою соціокультурного функціонування музичного мистецтва і консерватизмом чинних програм, форм і методів освіти і виховання студентів [457, с.7].

Як справедливо зауважував український педагог-музикант О. Ростовський, «важливо навчати студентів не на «міфологізованих» реаліях музично-освітнього процесу в школі, а розкривати цей процес таким, яким він є насправді. Бажання багатьох викладачів методики видавати бажане за дійсне створює серйозну проблему адаптації випускників вузу до шкільної практики» [451, с.17]. Зокрема виникають протиріччя між метою та конкретними завданнями музичної освіти; між дидактичними принципами та їхнім урахуванням у конкретних ситуаціях музичного навчання; між загальними функціями методів навчання та їх реалізацією у реальному навчальному процесі; між загальними віковими особливостями дітей та особливостями окремого учня, виявами його музичних здібностей, готовності до музичної діяльності тощо. Автор акцентує, що великого значення набуває встановлення довіри до викладача як носія відповідних знань, і безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним практичним чи пізнавальним досвідом. Отже, досягнення єдності доведення і віри у процесі викладання музичного мистецтва, є важливою проблемою професійної підготовки майбутніх учителів музики [451, с.18].

У фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва, на думку А. Козир, слід також виділити особистісне прагнення студентів до системної цілісності знання та наявна пропозиція з боку традиційної освітньої системи фрагментарного, утилітарного знання, а також несприйняття учнями (студентами) класичної (серйозної) музики [194, с.111, 120]. Оцінювання творів музичного мистецтва має ряд протилежностей, на які вказувала Г. Падалка, зокрема: «як досягти самостійності оцінювальної думки учнів і водночас забезпечити спрямування цього процесу, його педагогічну керованість, як зберегти індивідуальність бачення учнем мистецьких явищ і водночас

прищепити йому здатність до оцінювання мистецтва із загальнолюдських, соціально визнаних позицій, яким чином сприяти розвитку оригінальності оцінних суджень учнів, не забуваючи при цьому нормативних орієнтирів» [385, с.107].

В. Черкасов аналізуючи музично-педагогічну освіту України на межі двох тисячоліть (1991-2010 р.) зазначив, що реформування освітньої галузі гальмували соціально-економічні чинники, як-от: «фінансові проблеми; зниження якості знань студентів; дублювання окремих курсів; розбалансованість навчальних планів; захоплення ВНЗ наданням платних освітніх послуг» [561, с.16]. Натомість автор зазначив, що «бракує цілісного бачення мети і завдань підготовки сучасних фахівців з вищою освітою; існує неадекватність змісту освіти потребам ЗНЗ, неузгодженість пропозицій та попиту на фахівців; спостерігається пріоритет платоспроможних абітурієнтів при зарахуванні на навчання, а також обмеженість декларованої самостійності студентів» [561, с.16].

Інший бік професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва розкривають А. Козир та В. Федоришин та серед актуальних проблем, які становлять проблеми особистісного становлення фахівця виділяють: «конфліктність особистості студента при взаємодії з педагогами; внутрішньо-особистісні конфлікти (як наслідок безуспішної професійної діяльності); втрата відчуття самоцінності; низький рівень самоповаги, неприйняття себе; відсутність або втрата перспективи [195, с.127].

Аналізуючи підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в школі О. Ростовський виділяє слабку теоретико-методологічну базу методики музичної освіти; відсутню єдність поглядів на зміст, принципи і методи музичного навчання та виховання, на систему знань і вмінь, якими має оволодіти учень; недостатньо вивчені закономірності формування музичного сприймання, співвідношення об'єктивного і суб'єктивного у музичному сприйманні [451, с.13]. Автор зазначає, що «якщо шкільна музична педагогіка

динамічно розвивалась у гострих дискусіях навколо нових ідей і світових тенденцій, то подібного реформування музичної освіти у педагогічних вузах не спостерігалось. Музична педагогіка вищої школи розвивалась здебільшого традиційними шляхами, відтак стає дедалі помітнішим розрив між потребами шкільної практики й усталеною системою підготовки майбутніх учителів музики» [451, с.187]. Український педагог вбачав перспективу розвитку шкільної музичної освіти необхідністю пошуку «нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музики, здатних забезпечити вирішення нових музично-освітніх завдань, серед яких найважливішим буде завдання передачі учням досвіду ціннісного ставлення до мистецтва і до дійсності. У цьому плані вузько профільована професійні підготовка вчителів музики вже не відповідає духу часу» [451, с.190].

У дослідженнях виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва автори виділяють невідповідності, зокрема: між сучасними вимогами суспільства до підготовки вчителя музики і недостатньою педагогічною спрямованістю навчання на спеціальних дисциплінах музично-педагогічних факультетів; між вимогами до майбутнього вчителя музики, що закладені у навчальних програмах та професіограмах і професійними якостями сучасного випускника музично-педагогічних факультетів; між змістом виконавської підготовки студентів, в якому поряд з музично-виконавськими знаходяться професійно-педагогічні елементи та індивідуальною формою організації навчальної діяльності, в процесі якої відбувається значною мірою односторонній розвиток музично-виконавських якостей студентів, а елементи педагогічної майстерності формуються слабо; між виховним потенціалом музичних творів і невмінням випускників музично-педагогічних факультетів виявити його в своїх вербальних та музичних інтерпретаціях композиторських творів [511, с.1-2].

В. Критський звернув увагу на залежність успішності формування музиканта-виконавця від спрямованості освіти на художньо-творчий розвиток музиканта. Автор зазначив, що «при таких підходах, у процесі музично-

виконавської підготовки, спеціальні знання, уміння та навички формуються опосередковано-побіжно, а художньо-творчий розвиток відбувається в ході накопичення музично-виконавського досвіду спонтанно й непередбачувано» [384, с.200]. Тому проблемою фахової підготовки є забезпечення студентів необхідними знаннями (історичними, художніми, естетичними і специфічно виконавськими), які не є предметно спрямовані на виконавську діяльність [384, с.201-202].

Проведений аналіз суперечностей і проблем підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва дозволяє стверджувати, що модернізація системи вищої музично-педагогічної освіти України, зумовлена реформуванням структури, змісту і форм організації мистецької галузі. Можливості розвитку В. Черкасов вбачає: у прогнозуванні певних тенденцій розвитку системи музично-педагогічної освіти; оновленні змісту навчальних планів та навчальних програм; диференційованому підході у навчанні; лінгвізації освітнього простору; запровадженні дистанційного навчання; приєднанні до Європейської мережі дослідницьких програм; участі обдарованих студентів у спільних міжнародних проектах, фестивалях, конкурсах і олімпіадах; зміцненні культурно-освітнього простору засобами музично-просвітницької діяльності [561, с.31].

Прогностика в цій сфері має передбачати: теоретичне обґрунтування нововведень у змісті та структурних перетвореннях мистецької освіти, філософське їх осмислення; визначення диспозиції між інноваційними процесами і традиційними підходами до навчально-виховного процесу з мистецьких дисциплін; окреслення провідних напрямків продуктивних зрушень у системі мистецької освіти, зумовлених сучасними потребами [385, с.259-260].

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що серед проблем, які спостерігаються останнім часом у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, слід виділити:

- низьку якість підготовки випускників відповідно до нових освітніх потреб викладання курсу «Мистецтво»;
- недостатню узгодженість системи музично-педагогічної освіти згідно з потребами практики;
- відсутній повноцінний взаємозв'язок між музично-педагогічною освітою та науково-дослідницькою роботою у закладах освіти;
- посередній рівень навчально-матеріального забезпечення факультетів мистецького спрямування;
- зниження освітньої і соціальної мобільності фахівців з музики та привабливості музично-педагогічної освіти;
- складну ситуацію оснащення факультетів мистецтв, новими інструментами, костюмами, фінансової підтримки концертно-конкурсної діяльності;
- удосконалення існуючої системи «платних послуг», коли певні категорії громадян, навіть музично-обдаровані, не мають можливості реалізувати своє право на навчання через високу фінансову вартість навчання.

Отже, розкриття ключових факторів, які впливають на якість фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, дозволяє до них віднести наступні: удосконалення змісту професійної підготовки, як систему заходів, спрямованих на створення в навчальному закладі різнопланового творчо-пошукового середовища; розробку та оптимізацію сучасного актуального змісту (відповідно до освітньої галузі «Мистецтво») основних навчальних програм; підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх фахівців; підвищення рівня організації педагогічної й творчої діяльності на музично-педагогічних та мистецьких факультетах; продумане й апробоване навчально-методичне забезпечення навчальних дисциплін відповідно до професійної спрямованості; мотивування майбутніх учителів музичного мистецтва до активної самостійної пізнавальної музично-творчої діяльності.

1.2 Нормативно-правова основа підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

Сучасна музично-педагогічна освіта України керується державними нормативними документами, як-от: Законом України «Про освіту» (2017) [158], Законом України «Про вищу освіту» [156; 157], Національною стратегією розвитку освіти України на 2012-2021р. [353], Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. (2002) [351], Концепцією розвитку освіти України на період 2015-2025 років [221], Державною національною програмою «Освіта» [122], Державною національною програмою «Діти України» [121], Концепцією національно-патріотичного виховання дітей і молоді [413], Концепцією педагогічної освіти [334; 337], Концептуальними засадами реформування середньої школи. Нова українська школа (2016) [213], Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа) [217], Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [214], Національним класифікатором України [432], Національною рамкою кваліфікацій [352].

Професійна освіта педагога-музиканта спрямована на підготовку фахівця, який орієнтується у вимогах загальноосвітньої школи та типових освітніх програмах затверджених Міністерством освіти і науки України, розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна (2018) в мистецькій галузі [520; 521]. Ці програми відрізняються між собою лише викладом тексту окремо по класах (програма під керівництвом О. Савченко) або за циклами (програма під керівництвом Р. Шияна). Новацією концепції є структура змісту предмету «Мистецтво», згідно з лініями підготовки у 1-4 класі, відповідно таких тем: музичне мистецтво та його роль у житті людини (1 клас); джерела й розмаїття музичних творів; музична мова та розвиток музики (2 клас); провідні музичні жанри (пісня, танець, марш) і прості форми їх втілення (3 клас); основні жанри вокальної та інструментальної музики; зв'язок музики різних жанрів і різних

народів (4 клас) [375]. На думку автора підручника «Мистецтво» (1 клас) О. Лобової, цей курс спрямований «на опанування теоретичних основ музичного мистецтва та його зв'язків у ланках: музика-людина, музика-життя, музика-інші види мистецтв; оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, способів різних видів музичної діяльності; практики й досвіду власних творчих спроб у всіх формах спілкування з мистецтвом тощо» [375]. У Державному стандарті початкової загальної освіти в галузі «Мистецтво» передбачено врахування змістових ліній, що охоплюють основні види мистецтва (музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранне) з домінуванням музичного та візуального мистецтва [273, с.37].

Логічним продовженням є зміст навчальних програм та календарно-тематичні плани уроків, які розробляє кожний викладач (учитель) відповідно до групи (класу) та певних умов. Стандарт програмує реалізацію компетентностей художньо-творчої діяльності, сприймання та інтерпретації мистецтва, комунікацію через мистецтво. На думку розробників типової освітньої програми початкової освіти О. Савченко та Р. Шияна, засвоєння галузі «Мистецтво» сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема:

- «усного висловлювання своїх вражень від мистецтва, за допомогою коментування дорослого й оцінювання власної художньо-творчої діяльності (компетентність - вільне володіння державною мовою / здатність спілкуватися рідною мовою);

- здійснення елементарних розрахунків (наприклад, для встановлення пропорцій, визначення метру, запису ритму тощо) (математична компетентність);

- спостереження, дослідження і відтворення довкілля та явищ природи засобами мистецтва (компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічна компетентність);

- самостійного (чи за допомогою дорослого) використання інформаційних технологій для отримання мистецької інформації, художнього творення (інформаційно-комунікаційна компетентність);

- формування уміння визначати власні художні інтереси, досягнення і потреби; прагнення доцільно використовувати свій час для пізнання, сприймання, творення мистецтва (навчання впродовж життя);

- опанування народних традицій, мистецтва рідного краю; толерантного ставлення до мистецтва різних народів (культурна компетентність);

- проявів творчої ініціативи та намагання її реалізовувати, зокрема через втілення у практичній художньо-творчій діяльності (індивідуальній і колективній); презентації результатів власних мистецьких досягнень (підприємливість та фінансова грамотність);

- виявлення бажання впроваджувати нові ідеї (інноваційність);

- співпраці з іншими, зокрема участі у мистецьких заходах, прикрашенні середовища для друзів, сусідів; прояву відповідальності за особистий і колективний результат; використання мистецтва для отримання задоволення (впливу на власний емоційний стан) (громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей)» [520; 521]. Отже, володіння цими компетентностями є початковим рівнем готовності [309] до професійної діяльності фахівця музичного мистецтва.

Останнім часом фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва переорієнтовується з підготовки вчителів музики на підготовку спеціалістів освітньої галузі «Мистецтво» в рамках концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школи». Відповідно концепції освітнього простору, майбутні фахівці мають готувати у дітей наскрізні уміння: розв'язувати проблеми, критично і творчо мислити, співпрацювати, ефективно спілкуватися, розвивати власний емоційний

інтелект, досліджувати, організовувати свою діяльність, рефлексувати та читати вдумливо [520; 521]. Складовими загальноосвітніх і загальнокультурних компетентностей, на думку науковців, є компетенції художньо-естетичні, які формують внутрішній досвід дитини [285, с.7]. Таким чином, що забезпечити дитину базовими компетентностями самі фахівці мають володіти ними досконало та в повному обсязі.

Разом з тим, інтегрований курс «Мистецтво» викладається упродовж навчання у 8 класі. Відповідно до навчальної програми учні загальноосвітніх навчальних закладів опануватимуть тему «Мистецтво в культурі минулого» й особливості стилів і напрямів мистецтва минулого (античний, візантійський, романський, готика, Ренесанс (I семестр); бароко, рококо, класицизм, романтизм, реалізм (II семестр) [63, с.1]. В 9 класі учні відповідно до теми «Мистецтво в культурі сучасності» ознайомляться з стилями та напрямками мистецтва: імпресіонізм і постімпресіонізм, різновиди модернізму і постмодернізму (I семестр); екранними мистецтвами, формами поширення мистецтва (музеї, медіа, реклама) (II семестр) [63, с.3].

В старших класах (10-11 клас) ідея курсу «Мистецтво» реалізується в захопленні учнів мистецтвом різних регіонів світу (африканського, американського, далекосхідного, індійського, арабо-мусульманського, європейського (в тому числі, мистецтва України як невід'ємної складової європейського мистецтва)), виявленні найхарактерніших ознак мистецтва кожного регіону, отриманні емоційного відгуку, зацікавленні яскравими художніми явищами, характерними саме тому чи тому культурному регіону, які є «візитівками» мистецтва [431].

Натомість традиційною є музична освіта школярів на уроках «Музичного мистецтва» в 3-4 та 5-7 класі, яка відбувається згідно навчальних планів укладених з орієнтацією на Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і

повної загальної середньої освіти» [344]. Ця методика є достатньо апробованою в сучасних наукових та методичних джерелах та описана в підручниках з методики музичного виховання в загальноосвітній школі.

Готувати до роботи в загальноосвітній школі майбутніх фахівців музичного мистецтва потрібно узгоджуючи навчальні плани відповідно до сучасних вимог і концептуальних засад. Зміст професійної освіти фахівців музичного мистецтва описується в освітньо-професійній програмі, яка орієнтується на державні галузеві стандарти мистецької освіти в загальноосвітніх та мистецьких закладах [123; 124; 125; 126] та регламентується нормативними документами Міністерства освіти і науки України. На цей час прийнятий Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 025 Музичне мистецтво (галузі знань «Мистецтво») [493], який передбачає підготовку викладача вокалу (Артиста-вокаліста. Керівника вокального ансамблю) та викладача-інструменталіста (за спеціалізацією).

Для спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) до 2017 року діяла освітньо-професійна програма розроблена науково-методичним центром Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ) [371]. На сьогодні знаходиться в стані апробації Стандарт вищої освіти України розроблений робочою групою з музичного мистецтва науково-методичної комісії 014-3 (Т. Смирнова, В. Лабунець, І. Сташевська, А. Омельченко) [494]. Ці нормативні документи спеціальності регулюються інструктивними документами [63; 162; 171; 202; 203; 230; 231; 254; 255; 282; 344; 414; 431; 440] і є нормативно-правовою основою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до методичних рекомендацій розробки складових галузевих стандартів вищої освіти з врахуванням компетентнісного підходу [162; 202; 254; 282; 440; 494], розробники освітньо-професійних програм фахівців музичного мистецтва запропонували включити наступні професійні функції діяльності: дослідницьку, організаційну, управлінську, технологічну,

контрольну [282; 370]. В зв'язку з розширенням напрямів роботи вчителя музичного мистецтва, до них додали навчальну, розвиваючу, виховну, плануючу, організаційну, діагностичну, контролюючу, організаційно-методичну, дослідницьку, консультативну функції [371]. Освітню (навчальну), розвиваючу, виховну функції діяльності вчителя розкривав в підручнику «Педагогіка» М. Фіцула [544, с.82]. Крім того проектувальну функцію розмежували на плануючу та діагностичну, а управлінську – на організаційно-методичну та консультативну. Опис технологічної функції діяльності вчителя музичного мистецтва зустрічається розпорошено у інших складових.

Процес визначення функцій освітньо-кваліфікаційної характеристики необхідних вчителю музичного мистецтва [289] знаходиться в постійному пошуку, тому в джерелах можна знайти й такі, як: музично-пізнавальну, діагностичну, навчально-розвиваючу, конструктивну, комунікативну, розвиваючо-виховну, орієнтаційну, контрольну-коректувальну, творчу тощо. Таким чином, виробничі функції фахівця передбачають типові задачі професійної діяльності, які повинен виконувати випускник вищого навчального закладу.

Кожній задачі – відповідає компетенція, яка включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій) [282, с.18].

За визначенням Л. Пастушенко поняття «компетенція» співвіднесене зі знаннями, а «компетентність» з уміннями виконувати дії та функції суб'єкта певного виду діяльності, ґрунтовані на необхідних знаннях, навичках, особистісних якостях і ціннісних орієнтаціях. Автор зазначає, що у площині

діяльності вчителя музики компетенція – це сформованість в учня певного поняття про ноти, наявність знань про їхнє призначення; а компетентність – це його вміння за допомогою нот проспівати твір, відтворити мелодію на музичному інструменті, ціннісно та цілісно осмислити твір. Відтак, якщо компетенції – це знання, то компетентність – уміння застосувати ці знання та цінності в будь-якій ситуації, ділитися ними, а також постійно поповнювати й розширювати свої компетенції, що знання апріорі вже є цінністю [388, с.23].

Дослідженню різних аспектів поняття «компетентність» присвячені роботи С. Макаренка [261], О. Мармазої [266], А. Маркової [264], О. Овчарук [363], Л. Петровської [397], Р. Рогожнікової [438], В. Стрельнікова [499], І. Ящук [583]. Компетентність науковцями визнається як загальна здібність, яка заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які вироблені у процесі навчання, є необхідною для кожного вчителя, а особливо для вчителя музики [195, с.24; 322; 323; 324]. Стосовно переваг знань та вмінь у компетентності А. Козир та В. Федоришин зазначають, що необхідно розділяти компетентність та вміння. Автори зазначають, що «уміння – це дія в специфічній ситуації, це прояв компетентності чи здібності, більш загальна підготовленість до дії в специфічній ситуації. Однак тільки вміння піддаються спостереженню: компетентність – це характеристики, які можна добути із спостережень за діями, за вміннями, адже, вміння – це компетентність в дії. Компетенція – те, що породжує вміння, дії» [195, с.24]. До її складу за визначенням авторів входять: здатність до планування навчальних процесів, здібність планувати, регулювати та контролювати професійну діяльність, здатність знаходити нестандартні рішення (реактивність) і самостійно набувати нові знання та вміння, прагнути до досягнення майстерності в професійній діяльності [195, с.24].

За визначенням науковців компетентність – це прагнення і здатність до постійного зростання [276, с.10]. Вони зазначають, що іноді поняття компетентність розуміється дещо спрощено, як певну сукупність знань і вмінь,

що забезпечують відповідну діяльність. Але вказується, що бажання і можливості особи не узгоджуються з її діями. У склад загальної компетентності особистості автори включають «окрім суто предметних конкретних знань і способів дій...універсальні людські якості і здібності, які не залежать від сфери їх вияву, наприклад ініціативність, здатність організувати діяльність (власну або інших людей), вміння адаптуватись у нових нестандартних ситуаціях, готовність критично аналізувати та адекватно оцінювати результати діяльності не лише з боку значущості для себе, а й зі сторони наслідків для інших» [276, с.10]. Тобто в неї входять ціннісні пріоритети особистості та особливості їх ментального досвіду.

Професійну компетентність, розвиток якої включає освіту і самоосвіту (післядипломне самовдосконалення) педагога, досліджує С. Барвік. На думку автора вона передбачає широкий діапазон мислення, високий інтелект, обізнаність із сучасними теоріями, підходами, методами музично-естетичного навчання і виховання учнів. Це людина, яка обізнана з більшістю музичних стилів і течій, здатна інтерпретувати будь-який твір у сольному виконанні, добре володіє музичним інструментом, ін. [31].

Відносно психологічно-педагогічної компетентності вчені дають уточнення, що це «сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності під час ефективної взаємодії з учнями у навчальному процесі» [31, с.24]. Вона складається з грамотності (загально-професійних знань), умінь та професійно значимих особистісних якостей, педагогічного іміджу.

Деяко іншою є точка зору О. Михайличенко на визначення професійної компетентності викладача музичних дисциплін. Він говорить, що це гармонічне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення [286, с.92]. Ключовою складовою цього процесу він визнає фахову спрямованість, яка включає: інтерес і любов до педагогічної діяльності; психолого-педагогічну пильність і спостережливість;

педагогічний такт; педагогічну уяву; організаторські здібності; вимогливість; наполегливість; врівноваженість; витримку; самооцінку; пізнавальні потреби й інтереси; прагнення до педагогічної самоосвіти [286, с.92]. Автор акцентує увагу, що рівень та ефективність професійної компетентності викладача становить його внутрішню педагогічну техніку.

Орієнтація освіти на особистісно зорієнтоване виховання дозволило багатьом вченим розглядати компетентність в контексті особистісно-діяльнісного і міжпредметного характеру. Так, Л. Масол пропонує поділяти їх на:

1) особистісні:

а) загальнокультурні (світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації);

б) спеціальні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення);

2) соціальні:

а) комунікативні (здатність до спілкування, взаєморозуміння);

б) соціально-практичні (здатність до співпраці, роботи в команді);

3) функціональні:

а) предметні знання та вміння (музичні, образотворчі тощо);

б) міжпредметні – галузеві (художньо-естетичні) та міжгалузеві (художньо-гуманітарні);

в) метапредметні (загально навчальні):

- інформаційно-пізнавальні (здатність до пошуку та оперування інформацією);

- саморегуляції (вміння організовувати та контролювати власну діяльність, здатність до самоорганізації і самовдосконалення) [397, с.44] .

Оскільки метою дослідження не є детальний аналіз підходів до визначення компетентності і компетенції, ми розглянули це поняття коротко. Під фаховою компетентністю вчителя музичного мистецтва нами розуміється здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних

знань та умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями [329, с.171; 302, с. 15].

До структури ключових компетенцій [594; 494] були включені: соціально-особисті (КСО); загальнонаукові (КЗН); інструментальні (КІ); загально-професійні (КЗП); спеціалізовано-професійні (КСП) [282, с.18; 315]. Використовувались терміни та визначення, подані у Комплексі нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти [202; 282, с.27-28; 593; 598]. Обговорювалися й посади, що можуть займати випускники вищого навчального закладу, придатні до виконання виробничих функцій (здійснення певних типів діяльності) та типових для даної функції задач професійної діяльності. Кожній типовій задачі відповідала компетенція [315].

Соціально-особистісна компетенція передбачає розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей та природи, необхідність дотримання норм здорового способу життя, здатність учитися, критикувати та оцінювати себе, бути комунікабельним і наполегливим, креативним і здатним до системного мислення, толерантним та екологічно грамотним [370].

Спроможність формувати соціально-економічні відносини між членами трудового колективу створюється на основі прогнозування соціально-психологічного клімату в колективі, розв'язання міжособистісних і трудових конфліктів, орієнтації в системі державно-правового законодавства і державно-правової практики. Оволодіваючи здатністю вести діалог, обґрунтовувати власну позицію з питань, які стосуються ставлення до історичного минулого майбутні учителі музичного мистецтва вчать творчо працювати, самовдосконалюватися, організовувати дискусії на фахову, музикознавчу, культурологічну та суспільно-політичні теми, формують патріотичні й морально-етичні переконання [370; 282].

Загальнонаукова компетенція включає знання базових основ філософії, психології, педагогіки, вітчизняної історії, економіки й права, української та

світової культури і мистецтва, що сприяє розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній та соціальній діяльності. Знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій допомагають засвоїти навички використання програмних засобів і роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси [282; 370].

Розуміння зовнішньої та внутрішньої політики держави, її історії і специфіки розвитку формується в розпізнаванні різних видів владних відносин, орієнтації в міжнародному політичному житті, геополітичній ситуації, чіткому уявленні щодо місця і статусу України в сучасному світі, аналізі історичних процесів, подій, фактів, формуванні своєї громадянської позиції [282; 370].

Так, здатність засвоювати і реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації дозволяє об'єктивно аналізувати, оцінювати та пояснювати феномен культури і релігії, ідею збереження миру, використовувати методи пізнання реальної дійсності та творчої діяльності людства, обґрунтовувати свою світоглядну позицію, використовувати теорії і концепції у різних видах професійної діяльності, орієнтуватися у полікультурному середовищі, шляхом самоосвіти збагачувати власну духовну культуру [282; 370].

Інструментальна компетенція реалізовує здатність до письмової й усної комунікації рідною та іноземною мовами, управління інформацією за допомогою комп'ютера, допомагає розкрити дослідницькі навички. Здатність засвоювати нові знання, прогресивні технології та різноманітні інновації розвиває творче мислення, мобілізує інтелектуальні та духовні можливості, розкриває можливості до самоосвіти та самовдосконалення, критичної оцінки набутого досвіду з позицій останніх досягнень музично-педагогічної науки та соціальної діяльності [282; 370].

Знання і вміння з інформатики, спроможність використовувати технічні засоби перекладу та діяльності з набору нотного тексту допомагають

використовувати систему Windows, офісні технології (MS Office), додаткові пакети, системи оптичного розпізнавання, програми статистичної обробки текстів, музичні програми. Ознайомлення з ідеями та досвідом прогресивних педагогів минулого і сучасності урізноманітнює методи подачі музичного матеріалу в навчальному процесі [282; 370].

Загально-професійна компетенція спрямовує фахівця на засвоєння уявлень щодо об'єктів музичного мистецтва та його історії, розуміння музичних добутків на основі емоційно-чуттєвого сприйняття, оволодіння методами спостереження, опису, ідентифікації, класифікації, аналізу й оцінки музичних творів, володіння навичками ділової комунікації, роботи в колективі у професійній сфері (ансамбль, хор, оркестр).

Орієнтація процесу професійної підготовки на роботу в загальноосвітній школі допомагає засвоїти сучасні методи роботи над музичними творами, дає уявлення щодо основних закономірностей й сучасних досягнень у теорії та методології музичного мистецтва, виконавській практиці, практичного застосування знань, вмінь відповідно до конкретних професійних музично-педагогічних ситуацій. Майбутні педагоги-музиканти повинні орієнтуватися у правових основах законодавства України в галузі культури і мистецтв, знати основи безпеки життєдіяльності, економіку та організацію управління навчальним процесом мистецьких закладів, уміти їх використовувати в професійній і соціальній діяльності [282].

Здатність розуміти базові теоретичні та практичні закономірності музичного мистецтва допомагає педагогам-музикантам усвідомити його художньо-естетичну природу, взаємозв'язки та взаємозалежності, закономірності й сучасні досягнення у теорії, історії та методології музичного мистецтва, ознайомитися з фаховою (методичною та нотною) літературою.

Використовуючи професійні знання у науково-дослідницькій, редакторській, лекторській та музично-критичній діяльності педагоги-музиканти оперують професійною термінологією, збирають, аналізують та

синтезують художню та музичну інформацію та застосовують її в процесі формування естетичних поглядів та художніх смаків, популяризації та пропаганди досягнень музичної культури, у тому числі з використанням можливостей радіо, телебачення, Інтернету.

Спеціалізовано-професійна компетенція включає застосування професійних знань у репетиційній, концертній, педагогічній роботі, володінні виконавськими засобами втілення художнього образу, засвоєнні практичних навичок гри на музичному інструменті (співі), сольфеджуванні, гармонізації, аналізі музичних творів, використанні умінь проєктивної та прогностичної діяльності тощо. Здатність здійснювати виконавську діяльність на базі професійних знань, умінь та навичок гри на музичному інструменті, оркестрової та ансамблевої гри, репетиційної роботи та концертних виступів передбачає створення та реалізацію власних художніх концепцій, володіння техніками, прийомами та виконавськими методиками, здійснення інтерпретації художнього образу у музикознавчій, виконавській, педагогічній діяльності.

Інтеграція професійних знань та умінь дозволяє їх використовувати в процесі написання музичних творів, інтерпретації, аранжування, перекладу музики, звукорежисерської практики обробки звуку [282]. Широкий спектр міждисциплінарних зв'язків дозволяє застосовувати традиційні і альтернативні інноваційні технології, новітні концепції в сфері музичного виконавства, музикознавства, методології, музичної педагогіки в процесі музикознавчої, виконавської, педагогічної діяльності.

Дещо інакше класифікуються компетентності у стандарті вищої освіти України зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво» й поділяються на інтегральну, загальні та спеціальні (фахові, предметні). Перша включає здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань з теорії, історії музики, педагогіки та виконавства [493]. Загальні компетентності об'єднують

соціально-особистісні, загальнонаукові та інструментальні складники професійної діяльності. Спеціальні компетентності включають загально-професійні та спеціалізовано-професійні знання та уміння майбутніх фахівців музичного мистецтва.

У стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань – 01 Освіта, спеціальності – 014 Середня освіта (2017 року) [494, с.5], авторів Т. Смирнової, В. Лабунця, І. Сташевської, А. Омельченко, інтегральна компетентність розглядається як «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі середньої освіти у процесі навчання основ мистецтва, художньої культури, теорії і практики художньо-творчого розвитку учнів, що передбачає застосування теорій і методів освітніх наук і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в основній (базовій) середній школі».

До загальних компетентностей віднесені знання предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), соціально відповідально та свідомо; працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях, вчитися і оволодівати сучасними знаннями; спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; використовувати знання іноземної мови в освітній діяльності; здатність до адаптації та дії в новій ситуації [494, с.5-6].

Серед предметних компетентностей розробники виділяють здатність користуватися символікою і сучасною термінологією музичної мови; розкривати системно-структурні зв'язки музикознавчих, музично-педагогічних, культурологічних, частково-методичних понять; здатність до перенесення системи фахових знань у площину навчального предмету «Музичне мистецтво», структурування навчального матеріалу, проектування та організації власної діяльності; виявляти музикальність, виконавські (інструментальні, вокально-хорові, диригентські), інтерпретаційні, артистичні

уміння, виконавську надійність учителя музичного мистецтва; застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження для підвищення ефективності мистецько-педагогічної діяльності; відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексію, ціннісне ставлення до музичних творів, здійснювати активне сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і художньо-педагогічне тлумачення змісту і смислу творів мистецтва; здійснювати добір методів і засобів діагностування, корекції особистісного і музичного (художнього) розвитку учнів, педагогічного супроводу процесів соціалізації та професійного самовизначення художньо-обдарованих учнів; формувати у учнів предметні (спеціальні) компетентності; обирати шляхи вирішення непередбачуваних проблем у професійній діяльності; охороняти життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та в позаурочній діяльності [494, с.6]. Таким чином, зміст підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва змістився із предметного засвоєння знань та практичних умінь на розвиток особистісних якостей учнів, їх загальної орієнтації у предметній області музичного мистецтва [494].

Отже, аналіз нормативних та інструктивних документів, навчальних планів та програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дав можливість виявити програмові компетентності у студентів спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво), які передбачають реалізацію здатностей щодо вирішення проблем та задач фахової діяльності та спрогнозувати результати професійної підготовки.

Теоретичну обізнаність в фаховій діяльності педагоги-музиканти демонструють аналізуючи музичні твори з виокремленням їх належності до певної доби, стилю, жанру, особливостей драматургії, форми та художнього змісту. Досвід виконавської діяльності майбутні учителі музичного мистецтва демонструють знаходячи оптимальні шляхи вирішення виконавських проблем, відтворюючи емоційно-образний зміст музичного твору під час виконавської

діяльності, створюючи художній образ, інтерпретацію за допомогою комплексу музичних виражальних засобів, технік, прийомів та методик.

1.3 Ключові дефініції дослідження

Професійні характеристики фахівця, стандарти професійної підготовки повинні відповідати методологічним нормам і засадам, закладеним у теорію і практику освіти. Тому, аналізуючи методологію музичної педагогіки, не можна не зупинитись на визначенні ключових понять, зокрема структури досвіду педагогічної діяльності.

Категорію «діяльність» розглядали і продовжують вивчати науковці від древніх часів до сьогодення. До діяльності, як основи освіти зверталися в своїх трактатах Ф. Герbart [90], В. Лай [245], К. Маркс [265] та інші. Вирішальну роль діяльності в розвитку особистості визнавали В. Асмолов [22], В. Давидов [116], О. Леонтьєв [251]; єдність психіки і діяльності досліджували С. Рубінштейн [453], Л. Виготський [79; 80]; діяльнісно-творчий підхід вивчав М. Каган [174; 175].

Орієнтацію на власний чуттєвий досвід як результат діяльності душі досліджував у своїх трактатах філософ Древньої Греції Аристотель [19]. Він спостерігаючи за внутрішньою організацією людини відзначив, що результатом діяльності душі стає його власний чуттєвий досвід. Цікавою була теорія формальної освіти німецького філософа і педагога Ф. Гербарта, який вважав, що навчаючись діяти людина поступово формує навички застосування набутих знань на практиці [90].

У праці «Школа дії» німецький педагог В. Лай започаткував «педагогіку дії» в основі якої лягла однакова послідовність усіх життєвих процесів, яка складається з трьох основних ступенів – сприймання, переробка, вираз (відтворення) або дія [245]. Його послідовником став американський філософ, психолог і педагог, засновник діяльнісного підходу Д. Дьюї [147]. Стрижнем

Його теорії навчання «шляхом дій» стала ідея керування практичним досвідом без навчальних програм, що передбачає широку учнівську та викладацьку самодіяльність [286, с.147-150]. Його підтримав К. Маркс який вважав, що практика є синтетичною єдністю всіх форм конкретної діяльності людини. Вона складає основу теорії та реалізує її привносячи в теорію необхідні корективи [265].

У словнику практичного психолога знаходимо визначення діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єкта зі світом, в процесі якої відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих їм відношень суб'єкта в предметній дійсності. У структурі діяльності прийнято відокремлювати рух і дію, а зміст включає пізнавальні, емоційні та вольові компоненти [483].

У психологічних дослідженнях основою діяльності визначається мотив, мета і умови дії. Саме вони зумовлюють багаторівневу природу установок, які можуть функціонувати на смисловому, цільовому та операційному рівнях регуляції діяльності особистості [22]. На думку О. Леонтьєва, «реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою відносин до світу, але відносин, що реалізуються ... її діяльністю, точніше сукупністю її багатоманітних діяльностей». Але не вся діяльність, на думку вченого, збагачує культуру особистості, а лише та, внаслідок якої розвивається і змінюється сама людина [251, с.123].

У психології знаходимо визначення діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих відносин суб'єкта до предметної дійсності. Діяльність – це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється свідомою метою. У діяльності відокремлюють рух і дію. Кожний відносно завершений елемент діяльності, спрямований на виконання одного простого поточного завдання, називають дією [128, с.1]. Дія, на думку К. Платонова та Г. Голубєва – це елемент

діяльності, в процесі якої досягається конкретна, яка не розкладається на більш просту, свідомі мета [128, с.3]. За структурою психологічного акту автори поділяють дії на емоційні, мислительні, психомоторні, мнемічні і вольові. Крім того, психологи розрізняють дію за метою, називаючи її «робочою», і поділяють її на орієнтовну, виконавську, корегувальну, завершальну. У теорії діяльності А. Леонтьєв у цю структуру включає ще й операції.

Досліджуючи діяльність людини, психологи включають в її структуру фактори, які впливають ззовні, зокрема: умови діяльності, соціальне замовлення, вимоги та норми, принципи, критерії діяльності. На внутрішню сферу людського існування впливають характеристики особистості, її мотиви і потреби, мета та результат, а в процесі відбувається оцінка та корекція саморегуляції її поведінки [390].

Дослідники внутрішньої сфери діяльності (А. Леонтьєв [251; 500], С. Рубінштейн [453], Б. Теплов [513], Т. Целюк [554]) довели, що діяльність людини характеризується свідомістю, забезпеченням праці та соціальним характером дії. Науковці з'ясували, що діяльність обумовлена потребами існування людини, але рушійною силою виступає активність як потреба в діяльності [554, с.1]. Крім того, кожний із складників має характеристику зовнішнього та внутрішнього порядку. Так, потреби поділяються на матеріальні (природні) і духовні (культурні). Мотив забезпечується свідомими і несвідомими механізмами дії. Мета як кінцевий уявний результат діяльності людини може бути матеріальною і психологічною. Для досягнення мети потрібна дія, яка приводить до бажаного результату. Отже, внутрішня сфера діяльності людини має розгалуження на зовнішні (матеріальні, природні, свідомі) та внутрішні (духовні, культурні, несвідомі, психологічні) чинники [554, с.2].

У психології також розрізняють типи діяльності у відповідності з фізичними та психологічними характеристиками. Ці компоненти діяльності А. Леонт'єв назвав психофізіологічними. Так, до зовнішніх фізичних понять

науковці відносять моторні рухи (пози, рух у просторі), рухи виразності (міміку, пантоміму), жести та рухи, пов'язані з мовленням. До внутрішніх психічних понять діяльності вчені відносять перцептивний (сприйняття), мислительний, мнемічний (пам'ять), та імажитивний (уява) процес [554, с.2]. Поглиблюють розкриття структури діяльності характеристики, виділені А. Леонтьєвим: предметність (якості предмета); суб'єктивність (досвід, потреби, сенс); спрямованість мети; опосередкований характер (соціум, засоби); соціальна природа (суспільно-історичний досвід) [500, с.2].

Відповідно до цих характеристик людина здійснює дію за допомогою операцій (способів виконання дії), які використовуються у процесі основних форм діяльності: гри, навчанні, праці.

Особливість гри в тому, що її метою є сама «діяльність», а не практичні результати, які досягаються за її допомогою. Навчання – це вид діяльності, спрямований на засвоєння визначеної інформації, форм поведінки тощо [128, с.1]. Вчені найвищим проявом діяльності вважають працю, спрямовану на виробництво визначених суспільно корисних продуктів – матеріальних чи ідеальних [128, с.2].

На відміну від середини ХХ ст. у кінці ХХ ст. до видів діяльності психологи відносять також спілкування, яке включає обмін інформацією між людьми [401, с.3-6]. К. Платонов та Г. Голуб'єв вважають, що «спілкування може бути як самостійним видом діяльності (наприклад, при викладанні, літературі, журналістиці, на радіо, телебаченні та в мистецтві), так і обов'язковим компонентом інших видів діяльності: праці, гри, навчання». Серед видів спілкування автори виділяють інтелектуальне, емоційне, образне, асоціативне, волюнтаристське [401, с.2].

Уточнюючи елементи діяльності, яка базується на діях та операціях, психологи К. Платонов та Г. Голуб'єв пропонують включити в її склад, окрім вище зазначених мети, мотиву, психологічних актів, ще навички, прийоми та вчинки [401, с.6]. Отже, пропонуємо окреслити відповідно до проаналізованого

матеріалу структуру діяльності за психологічними характеристиками [401; 137; 128] (див. рис.1.1).

У структуру професійної діяльності входять свідома мета – предмет праці – засоби праці – технологія, яка використовується – операція праці. У рамках дослідження впливу психіки і свідомості на діяльність теорії вчених поділились на 2 напрямки: перший (описаний С. Рубінштейном) досліджував свідомість і діяльність як нерозривні; другий (довів А. Леонтьєв) розділяв діяльність і свідомість як окремі і самодостатні ланки дії. Автор другого напрямку запропонував розглядати діяльність (співвідносно з мотивом) яка складається з дій (які мають свою мету) і операцій (узгоджених з умовами) [554, с.3].

Суб'єкту професійної діяльності й саморозвитку властиві активне орієнтування, усвідомлення структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого та професійного шляху, ініціативність, самостійне ціле покладання, планування, інтенсивність спрямованих сил, виходу за свої межі, прагнення до самореалізації, творчість у самоспогляданні, структурування свого досвіду, вміння бачити його в перспективі, усвідомлювати «уроки» власного досвіду й досвіду інших [436, с.172].

Одним із складників фахової (професійної) діяльності є педагогічна, яка, у свою чергу, є складною організованою системою низки дій. У теорії педагогічної діяльності визнання отримали три дидактичні концепції: традиційна, педоцентристська, сучасна система дидактики. Традиційна (Я. Каменський [201; 543], І. Песталоцци [201], І. Герbart [90]) в основу прийняла ідею центральної ролі викладача та його викладання. Педоцентристська концепція (Д. Дьюї [147], В. Лай [245]) відводить головну роль діяльності дитини («навчання через дію») [373, с.5]. Сучасна дидактична система приймає обидві попередні й визнає і викладача, і учня нерозривними ланками процесу навчання, які реалізуються у таких напрямках як програмоване, проблемне, розвиваюче (А. Варданян [116], П. Гальперін [84], Л. Занков [151], В. Давидов

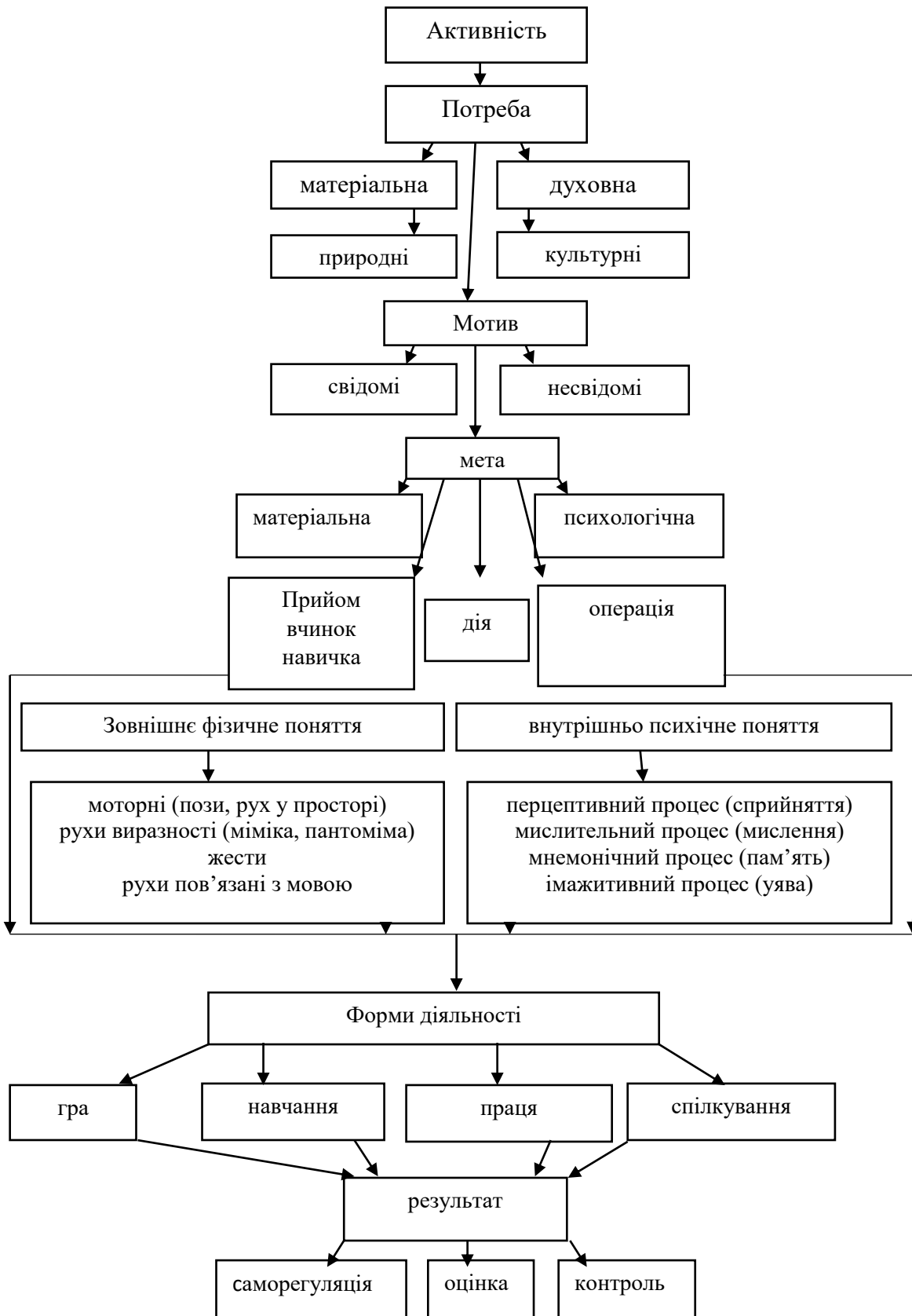


Рис. 1.1 Структура діяльності за психологічними характеристиками

[116]), гуманістичне (К. Роджерс) [552], у когнітивній психології (Д. Брунер) [53], через педагогічні технології співробітництва [373, с.6]. За цією системою вчитель керує навчанням, але при цьому стимулює самостійну роботу учнів, активність та їх творчий пошук [373, с.6].

Знаходимо визначення педагогічної діяльності як взаємодії учителя й учня, яка виховує і навчає, спрямовує на його особистий інтелектуальний, діяльнісний розвиток, який виступає основою його саморозвитку і самовдосконалення (І. Зимня, А. Маркова) [391]. Інший підхід розкриває педагогічну діяльність як вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь до молодших всього багатства накопичених людством знань, матеріальної і духовної культури та досвіду, створення умов для їх особистого розвитку й підготовку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві [506, с.2].

Психологічна наука розглядає педагогічну діяльність як складну багаторівневу динамічну систему, яка включає такі структурні компоненти: мету – зміст викладацької діяльності (процес засвоєння досвіду і організацію особистої діяльності) – засоби діяльності вчителя (знання, спостереження тощо) – результат викладацької діяльності (розвиток учня) – суб'єкт викладацької діяльності (учитель і його знання, уміння, почуття, воля тощо) – об'єкт педагогічної діяльності (учень і учитель, переробка інформації, корекція процесу) [501].

Згідно з психологічними характеристиками професійної діяльності педагога (І. Зимня) виділяються риси: схильність (емпатійність, загальний позитивний емоційний тон, комунікативно-пізнавальну активність), готовність до педагогічної діяльності (психологічна спрямованість, світоглядна зрілість людини, широка і системна професійно-предметна компетентність, дидактична потреба, потреба афіліації), високі комунікативні здібності (вільна взаємодія з людьми, педагогічне спілкування, легкість і адекватність контакту зі

співрозмовником, уміння слідкувати за його реакцією та адекватно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування) [506, с.1-2].

У сучасній педагогіці отримала визнання думка, що здатність майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків формується в навчально-практичній діяльності. Процес засвоєння практичних дій (зовнішня предметна діяльність) випереджується осмисленням мети, завдань, майбутніх результатів передбачуваних дій, умов їх виконання, принципів вибору способів дій (внутрішня діяльність). Так, на думку українського педагога М. Фіцули, діяльність – це суттєва визначеність способу буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності є: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [544, с.59].

Педагогічна діяльність – це проєктована, прогнозована дія, заснована на осмисленні її мети, засобів виконання, принципів вибору засобів [3, с.19-20]. Діяльність педагога включає в себе узагальнення досвіду навчання (зіставлення дій навчання і виділення найбільш ефективних прийомів і способів навчання), діяльність методиста (конструювання прийомів і методів навчання), методичну побудову навчальних засобів та навчальних предметів, діяльність програмування (складання навчальних програм) [373, с.5; 292].

У сучасній педагогічній теорії побутує думка, що «навчання можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між тим, хто навчає, і учнем, у результаті якої в учня формуються визначені знання і уміння на основі його безпосередньої активності. Педагог створює необхідні умови для активності учня, спрямовує його, контролює, надає необхідні засоби та інформацію» [373, с.5]. Узагальнюючи думку багатьох сучасних педагогів, зауважимо, що перший принцип педагогічної рефлексії полягає у виокремленні елементарних діяльностей; другий – у проєктуванні та відтворенні складної діяльності із елементарних дій. «На методологічній мові система навчання може бути

описана як система, яка розвивається від навчання складних видів діяльності через рефлексивний поділ діяльності навчання спочатку простих видів діяльності, а згодом до побудови складних ... видів діяльності» [373, с.2].

У педагогіці знаходимо визначення компонентів педагогічної діяльності як відносно самостійних функціональних видів, кожний із яких охоплює сукупність умінь, необхідних для його реалізації [501, с.2]. За визначенням російських педагогів (І. Зимняя, Л. Мітіна), структуру педагогічної діяльності складають мотивація – педагогічна мета і завдання – предмет педагогічної діяльності – педагогічні засоби та способи вирішення поставлених завдань – продукт і результат педагогічної діяльності [507, с.3]. Під предметом педагогічної діяльності автори розуміють організацію навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння учнями предметного соціокультурного досвіду. Засобами педагогічної діяльності є наукові знання і допоміжні засоби. Способи передачі в педагогічній діяльності – це пояснення, демонстрація, робота в класі, практика, тренінги тощо. «Продукт педагогічної діяльності – це індивідуальний досвід, який формується в учня в сукупності аксіологічних, морально-етичних, емоційно-сміслових, предметних, оціночних складників...Результатом педагогічної діяльності є розвиток особи, інтелектуальне удосконалення, становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності» [507, с.4].

Дещо інакше розглядають педагогічну діяльність автори підручника з основ педагогіки вищої школи й пропонують включити в її структуру: суб'єкт (педагоги, батьки, суспільство); об'єкт (учні, студенти); мету і завдання; функції педагогічної діяльності (управління, виховання, навчання, розвиток, психологічну підготовку), види педагогічної діяльності (практична, методична, управлінська, науково-педагогічна) [506, с.5].

Загальновизнаною є структура педагогічної діяльності Н. Кузьміної, яка запропонувала включити такі елементи: конструктивний, гностичний, організаційний, проектувальний та комунікативний компонент [501, с.2; 238, с.12]. На відміну від загальноприйнятої теорії, сучасні педагоги пропонують до

структури педагогічної діяльності включити окремим елементом ще й організаційно-управлінську та гностичну складову [423, с.8]. Перша спроможна свідомо і планомірно впливати на хід навчання, розкриває причинно-наслідкові зв'язки між вчителем і учнем, динамізує і спрямовує навчальний процес, створює надійні умови протікання роботи, зберігає стійкість дії, незалежно від зовнішніх та внутрішніх факторів [373, с.3]. Цей компонент дозволяє контролювати і корегувати процес викладання, вносити зміни в навчальний процес. Отже, організаційно-управлінська діяльність згідно з етапами побудови процесу (підготовчим, здійснення педагогічного процесу, аналізу результатів) спирається на базові компоненти (конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний).

Ввести в структуру педагогічної діяльності діагностичний, орієнтовно-прогностичний, комунікативно-стимулюючий, аналітично-оціночний, дослідно-творчий компоненти пропонує В. Ягупов [423, с.7].

Наведемо схему структури педагогічної діяльності зведеної нами відповідно до проаналізованих джерел [501; 507; 506; 238] (Див. рис.1. 2).

У кожному продукті людської діяльності втілена та діяльність, здійснення якої привело до появи цього продукту. Знання – продукт людської діяльності, і в ньому, як і в будь-якому іншому, втілена та діяльність, яка привела до появи цих знань. Таким чином, засвоєння виробленого старшим поколінням забезпечує не тільки володіння певною фактологією, певною інформацією, а й забезпечує зберігання цієї інформації в пам'яті людини. Оволодіння способами її отримання дає надійний спосіб зберігання знань, адже в будь-який момент їх можна отримати знову, здійснивши всю діяльність з одержання знань. Застосування знань у типових ситуаціях є перенесення і прикладання певного алгоритму дій до даної ситуації. У будь-яких інших ситуаціях, видозмінених, але близьких до типової, застосування знань теж є перенесенням і прикладанням алгоритму дій, що був засвоєний раніше. Якщо людина не буде готова психологічно до їх розв'язання, чи не володітиме хоча б загальними

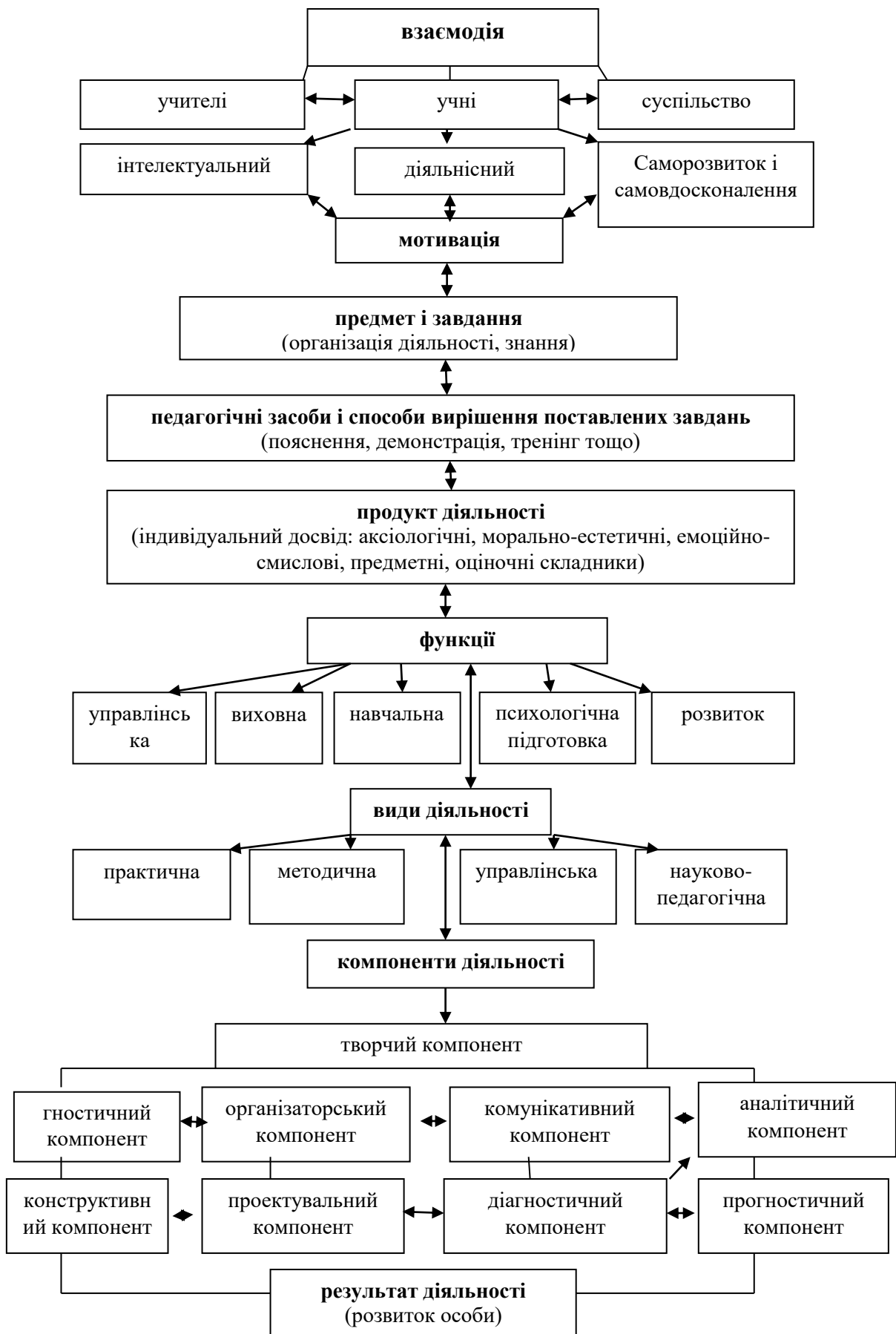


Рис.1.2 Структура педагогічної діяльності

способами їх розв'язання (назвемо ці ситуації нетиповими, нестандартними), то її розвиток, а в кінцевому результаті й розвиток людської культури, розвиток соціального досвіду просто припиниться [137].

До структури педагогічних знань відносяться:

- знання провідних ідей, підходів, законів розвитку педагогічних явищ, які розкривають діалектичний взаємозв'язок педагогічної теорії й шкільної практики і допомагають будувати навчальний і виховний процес;
- знання прогресивних педагогічних теорій, основних принципів і методів педагогіки, які є базисом наукового, цілеспрямованого викладання;
- знання відомих фактів із теорії педагогіки, які спрямовують розвиток шкільної практики;
- знання загальної та спеціальної методики навчання і виховання учнів у сучасних умовах [329, с.32].

Особливої актуальності на сучасному етапі розвитку освіти набувають проблеми формування професійних якостей вчителів, які виступають як окремі здатності особистості і вбирають в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти. Це знання, вміння, досвід, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Рівень їх сформованості характеризує ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності.

Процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, формуванню його готовності до педагогічної діяльності приділяли увагу українські на зарубіжні дослідники й вказували, що чільне місце в професійній підготовці вчителя належить досвіду як сукупності знань і умінь, які набуваються в житті, із чим уже доводилося зустрічатися [485, с.382]. Із філософської точки зору досвід – це сукупність чуттєвих сприйняття, що набуваються в процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і становлять основу всіх наших знань про матеріальний світ [360, с.824].

Категорію «досвід» розглядали і продовжують вивчати науковці від древніх часів до сьогодення. У філософському розумінні досвід – це нагромадження знань на основі і в процесі безпосередньої практичної взаємодії людей із зовнішнім світом, відображення об'єктивної дійсності в процесі живого її споглядання. Ідеалізм завжди розглядав досвід у відриві від об'єктивної реальності, зводив його до внутрішнього світу суб'єкта, не зумовленого діями на нього об'єктивних речей. На відміну від ідеалізму, матеріалізм вважає за першооснову досвіду взаємодію людини з матеріальним об'єктивним світом. Однак метафізичний матеріалізм розглядав досвід однобічно, зводив його до досліду та спостереження і обмежував роль людини пасивним спогляданням дійсності. Діалектичний матеріалізм вважає, що в основі досвіду лежать предметно-чуттєва діяльність, практичне перетворення явищ дійсності, тому досвід вживається для позначення всієї суспільно-історичної практики, в процесі якої люди і пізнають, і перетворюють дійсність [543, с. 117]. За визначенням О. Ростовського, досвід – це сукупність знань і навичок, набутих на основі і в процесі безперервної практичної взаємодії людей із зовнішнім світом; форма засвоєння людиною раціональних здобутків минулої діяльності [451, с.591].

Як зазначається в дослідженнях багатьох сучасних науковців, у структуру особистісного досвіду людини входить життєвий, загально-естетичний, художній. Пізнавальний та практичний досвід стає складовою більш широкого емоційно забарвленого особистісного досвіду, завдяки якому людина залучається до глибинно-смиислового осягнення світу замість одержання формальних предметних знань про нього. Він включає в себе вікові, характерологічні, індивідуально-специфічні особливості людини, індивідуальний, духовно-смисловий життєвий і професійний досвід особистості [195, с.28; 458, с. 28; 457, с.35].

До життєвого досвіду автори відносять біологічний (сенсорний, кінетичний, просторовий) і соціальний (мовленнєвий, комунікативний,

культурний). Він відноситься до установок, що формуються на першому етапі коригування професійних якостей, а досвід і знання - на другому рівні, коли формується система рефлексивних дій [451, с. 143; 277, с. 41].

Дослідники Л. Масол [273], В. Безрукова [34] визнають важливу роль ментального досвіду у формуванні і становленні особистості. Цей досвід виражається в результативних показниках: «знає, розуміє, пам'ятає, помічає, усвідомлює, міркує», має чуттєві прояви: «бачить, чує, відчуває, переживає, розглядає, слідкує», йому притаманні операція мислення: «думає, аналізує, пояснює, уявляє, уточнює, зіставляє, порівнює, узагальнює», виражається у вербальних і комунікативних проявах: «сказав, відмітив, обговорив, інформував, описав, переконав, довів, заперечив». Важливим результативним показником інтегративного типу досвіду є здатність переносу знань і вмінь, утворення узагальнених, системних знань, об'ємність і панорамність уявлень і ціннісних орієнтацій [273, с.25].

У науковій літературі знаходимо структуру соціального досвіду в яку входять: знання як перевірений практикою результат пізнавальної діяльності, точніше відображення дійсності в свідомості, в мисленні людини; різні способи й види діяльності, досвід її раціонального здійснення; досвід творчої, перетворюючої діяльності; досвід емоційно-ціннісного та морально-етичного ставлення до світу [405, с.115].

У сучасній педагогіці набула визнання думка, що досвід відноситься до внутрішньої структури особистості. А для забезпечення професійної підготовки людині потрібно набувати базові знання, вміння, навички і практичний досвід. На думку В. Орлова, професійний досвід (чуттєвий, теоретичний і практичний) – це структурний компонент професіоналізму, результат минулої діяльності (засвоєння знань, вмінь і навичок, художньо-педагогічної практики) й розвитку професійної свідомості, а також відправна точка подальшого професійного становлення саморозвитку вчителя [367, с. 245].

У науковій психолого-педагогічній літературі поняття «професія», «спеціальність», «фах» недостатньо досліджені, що призводить до багатозначності їх трактувань. Поняття «спеціальність» конкретизує вузьке і менш стійке коло діяльності у межах однієї базової професії і може поділятися на підтипи, групи споріднених спеціальностей. «Фах» визначається як вид заняття, трудової діяльності, що вимагає підготовки і є основним засобом існування [329, с.29]. У контексті роботи нас цікавить така послідовність визначень «праця – професія (вчитель) – спеціальність, фах (вчитель музичного мистецтва)» і відповідно – «досвід – професійний (педагогічний) досвід – педагогічний досвід вчителя музичного мистецтва».

Поняття «педагогічний досвід» розглядається як результат предметно-чуттєвої діяльності вчителя та його практичне втілення в навчальний процес, який знаходить своє відображення в якостях особистості вихованця (його загальноосвітній, трудовій підготовці, сформованості світогляду, морального обличчя, естетичному й фізичному розвитку, емоційно-вольовій сфері, рисах характеру тощо) [286, с. 136; 530, с.2; 320].

У педагогіці існує кілька підходів до визначення поняття «педагогічний досвід». Так, в українському педагогічному словнику досвід визначається як сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогічних раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності [95, с.102]. На думку Ю. Бабанського, це і практика педагогічної діяльності, і її результат, який відображає рівень оволодіння об'єктивними закономірностями, досягнутий на певному етапі історичного розвитку [24, с.150].

Прихильники іншої думки розглядають досвід як складну структуру, поєднання і розвиток якої свідчить про рівень професійної майстерності вчителя [527, с.77-83]. Так, Т. Клименко вважає, що педагогічний досвід об'єднує в собі знання й уміння, педагогічну науку і педагогічне мистецтво. Він зазначає, що, розкриваючи сутність поняття, потрібно враховувати не тільки

результативний бік педагогічної практики, але й процесуальний, який включає діяльність учителя. На думку вченого, структуру досвіду складають: інтелектуальний компонент, який включає в себе теоретичні знання з різних галузей педагогічної діяльності; емоційно-вольовий компонент, який передбачає якість професійних умінь, відповідальне, творче, емоційне відношення до педагогічної праці, здатність приймати нетипові рішення в різноманітних педагогічних ситуаціях; прогностичний компонент, який передбачає вміння вчителя планувати навчально-виховну роботу [186, с.86-87].

Як сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи розглядає педагогічний досвід М. Фіцула. Автор вважає, що в процесі педагогічної діяльності досвід осмислюється, оновлюється, опираючись на психолого-педагогічну науку, і повинен виражатися в технології навчально-виховного процесу [544, с. 432]. Цю тезу розвивають і уточнюють В. Бондаревський та Р. Хрустальова, які розуміють його як процес такого удосконалення навчально-виховної діяльності або викладання того чи іншого навчального предмета (на основі спеціальної програми, методики), який приводить до досягнення вагомих якісних показників у навчанні й вихованні дітей, відображається на розвитку професійної майстерності вчителя, його педагогічних здібностях [45, с.2; 551, с. 46].

У педагогіці ХХ ст. Ю. Бабанським [25], В. Бондарем [46], М. Красовицьким [47] розглядалися такі види педагогічного досвіду: передовий (новаторський) педагогічний досвід (різновиди: репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький), масовий позитивний та негативний досвід [186, с.86]. Доречно у контексті нашого дослідження звернути увагу на різновиди досвіду, описані Г. Хозяїновим: досвід професійно-педагогічної діяльності (емпіричне здійснення діяльності, виконання способів діяльності у кожній конкретній ситуації); досвід творчої педагогічної діяльності (виявлення, усвідомлення та формування педагогічної проблеми, а також пошукова та

дослідницька діяльність); досвід ціннісно-емоційної орієнтації педагогічної діяльності (формування професійно-педагогічної діяльності вчителя на ґрунті його внутрішньої моделі поведінки, творча спрямованість педагогічної діяльності тощо) [548, с.25]. Взаємозв'язок цих складових разом із досвідом творчої діяльності, який виявляється в стійких позитивних результатах навчально-виховної роботи, утворює передовий педагогічний досвід [551, с. 46].

Діалектична єдність теоретичного та емпіричного рівнів обумовила основну методологічну позицію вивчення можливостей використання передового досвіду, яку досліджували співробітники лабораторії загальних проблем дидактики Науково дослідного інституту загальної педагогіки Академії педагогічних наук СРСР у другій половині ХХ ст.. Автори стверджували, що досвід потрібно розглядати як цілісне явище, що постійно розвивається і не існує поза рухом, поза зв'язком із іншими явищами. Його потрібно вивчати із врахуванням цілого комплексу обставин: історичного характеру і його оцінки, цінності і значення досвіду, його місця в цілісному педагогічному досвіді. Такий підхід дозволив розглядати передовий педагогічний досвід як тенденцію дійсності, яка відповідає концептуальним уявленням про цілісність формування особистості, яка несе нові педагогічні знання й втілена в практиці. Досвід вивчається в триєдності: ретроспектива, діагноз, прогноз [527, с.81-82].

Сутність передового досвіду через розкриття його основних фундаментальних ознак і критеріїв розглядали Ю. Бабанський та Е. Моносзон, через виділення визначених рівнів передового досвіду його досліджував І. Кривонос. Вони визначили, що використання новаторського педагогічного досвіду – це широке впровадження педагогічних ідей, які виходять за межі існуючих нормативів і спряють створенню нових педагогічних технологій [195, с.21].

Деякі дослідники стверджували, що передовий педагогічний досвід – це навчально-виховна чи організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати в розв’язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання або інтеграцією вже відомих форм, методів, прийомів, засобів (І. Жерносек) [152]; організований і цілеспрямований педагогічний процес та його результат, який відображається в якостях особистості школяра (К. Скаткін) [478]; висока результативність, творча новизна, тривалість функціонування, актуальність, перспективність, наукова обґрунтованість, раціональна витрата часу на досягнення високих результатів (М. Поташник) [25]; засіб цілеспрямованого підвищення ефективності та вдосконалення навчально-виховного процесу, здатного у сучасних умовах задовільнити актуальні потреби практики навчання й виховання» (І. Підласий) [400]; система творчої, оптимальної, повторюваної професійної діяльності педагога з елементами новизни, яка дає стабільні позитивні результати в удосконаленні навчально-виховного процесу (І. Набок) [342; 530, с.2]. Слід зауважити, що поняття «передовий педагогічний досвід» входить до складу більш широкого поняття – «педагогічний досвід» – як його різновид. Обидва є засобами пізнання педагогічних явищ (гносеологічна функція), фіксації, збереження, передачі інформації про результати практичної педагогічної діяльності (інформативно-комунікаційна функція).

Науковці класифікують передовий педагогічний досвід за: темою і змістом: комплексний та локальний; кількістю авторів чи носіїв досвіду: колективний, груповий, індивідуальний; рівнем творчості та ступенем можливого впливу на педагогічний процес: новаторський, дослідницький, раціоналізаторський, репродуктивний (зразковий) [530, с.5-6].

Критеріями оцінювання передового педагогічного досвіду є актуальність, оригінальність, новизна, ефективність, результативність, стабільність високих результатів, перспективність [530, с.7].

За визначенням В. Благініна, передовий педагогічний досвід визначає високу якість практичної діяльності із вирішення учителем завдань навчання і виховання, що характеризується такими показниками: новизна в діяльності педагога; висока результативність і ефективність; відповідність сучасним досягненням педагогіки і методики; стабільність; можливість застосування досвіду іншими педагогами; оптимальність досвіду в цілісному педагогічному процесі [40, с.87]. Аналізуючи зміст освіти в сучасній школі (за І. Лернером), схематично В. Благінін до елементів змісту освіти включив: знання про світ і способи діяльності інтелектуального і практичного характеру; досвід здійснення способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення [40, с.15]. Кожний із цих видів досвіду включає: сприймання, розуміння, запам'ятовування; застосування знань про світ у знайомій ситуації; застосування знань про світ у новій ситуації; здійснення способів діяльності за взірцем; здійснення способів діяльності за взірцем; застосування способів діяльності в новій ситуації; пошукову творчу діяльність; пошукову творчу діяльність [40, с.16].

Результатом практичного досвіду виступають сформовані на базі знань і навичок практичні вміння, які виявляються в можливості ефективно виконувати дії у відповідності з цілями й умовами, в яких доводиться діяти [392, с. 96].

Під педагогічними вміннями вчені розуміють педагогічну діяльність вчителя (Р. Рогожнікова) [438], педагогічну техніку (В. Ткачук, Ю. Турчанінова) [526; 529], складову педагогічної культури (В. Гриньова) [537; 103], елемент педагогічної творчості (Р. Тельчарова) [511]. О. Абдуліна і М. Кузьмін під педагогічними вміннями розуміють володіння засобами, прийомами навчання та виховання й одночасно наявність певних професійно значущих особистих якостей, які в сукупності забезпечують можливість ефективного вирішення поставлених навчально-виховних завдань. Дослідники стверджують, що професійно-педагогічні вміння залежать від низки інших

характеристик особистості вчителя: мотивів діяльності, відношення до об'єкта виховання, рис характеру педагога, його світосприйняття й морального спрямування [3, с.23-25].

У контексті проблеми формування досвіду вчителя нас цікавлять загально педагогічні уміння й навички, які є складовою частиною професійної підготовки, та спеціальні, що стосуються фахової діяльності. До педагогічних умінь відносять: інтелектуальні, комунікативні (В. Гриньова) [102; 103]; конструктивні, організаторські, гностичні, комунікативні, дидактичні (В. Стрельніков, Л. Арчажнікова) [21; 19; 499]; експресивні, мовні; уміння здійснювати емоційно-вольовий вплив (В. Стрельніков) [499]; вивчати передовий педагогічний досвід та проектувальні уміння (Л.Арчажнікова) [19; 21].

Серед загальної кількості умінь О. Абдуліна і М. Кузьмін виділяють ключові (опорні), необхідні для цілісного виконання функцій учителя. До таких дослідники відносять: комунікативні вміння, вміння самостійного набуття знань і навичок, проектувальні, логіко-професійні уміння, конструктивні, дидактичні, уміння вивчати особистість школяра й колективу [3, с.24].

Окреслимо загально педагогічні вміння, виокремлені у педагогічній літературі:

- комунікативні, необхідні для організації спілкування;
- проектувальні, необхідні для планування уроку й виховної роботи;
- конструктивні, необхідні для раціонального використання часового простору, уміння створювати й використовувати проблемні педагогічні ситуації;
- акторські й режисерські, тобто уміння вчителя керувати своїм емоційним станом, здійснювати емоційно-вольовий вплив;
- логіко-професійні, тобто вміння робити умовиводи і пояснювати логічну послідовність дій;

- методичні, тобто вміння використовувати передовий педагогічний досвід, усвідомлювати його;
- дидактичні, тобто вміння самостійного набуття знань і навичок;
- організаційні, які передбачають вміння вчителя вивчати особистість школяра й колективу; активізувати прагнення учнів до навчально-практичної діяльності [329, с.37]. На основі проведеного аналізу досліджень педагогічного досвіду науковцями [45; 186; 544; 548; 551] спробуємо узагальнити у вигляді схеми складники педагогічного досвіду (див. рис.1.3).

Означені вміння присутні в різних трактуваннях, і якщо в одних дослідників вони виступають як окрема група, то у інших – є складовою однієї з груп. Тому пропонується не виокремлювати вміння в окремі групи, а означати їх як самодостатні компоненти структури практичного досвіду.

Отже, педагогічний досвід ми розуміємо як сукупність життєвого досвіду та знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи, який реалізується в результативній практичній діяльності педагога в навчальному предметі [293] (див. рисунок 1.4).

На підставі викладеного матеріалу можна стверджувати, що в структурі досвіду педагогічної діяльності домінують елементи діяльності, які спираються на психологічні та педагогічні характеристики. Діяльність складається з руху, дій і операцій на основі знань, емоцій та волі, спрямованих мотивом, метою й умовами. У структуру педагогічної діяльності крім суб'єкту (педагоги, батьки, суспільство) і об'єкту (учні, студенти) включено мету і завдання діяльності, функції, види, продукт і результат діяльності (досвід). У результаті з'ясовано, що в основі досвіду лежить предметно-чуттєва діяльність і практичне перетворення явищ дійсності. Він є логічним продовженням діяльності, яка виступає інструментом досвіду. На основі внутрішніх ресурсів особистості в процесі взаємодії (пізнання і практики) із навколишнім світом виникає досвід людини.

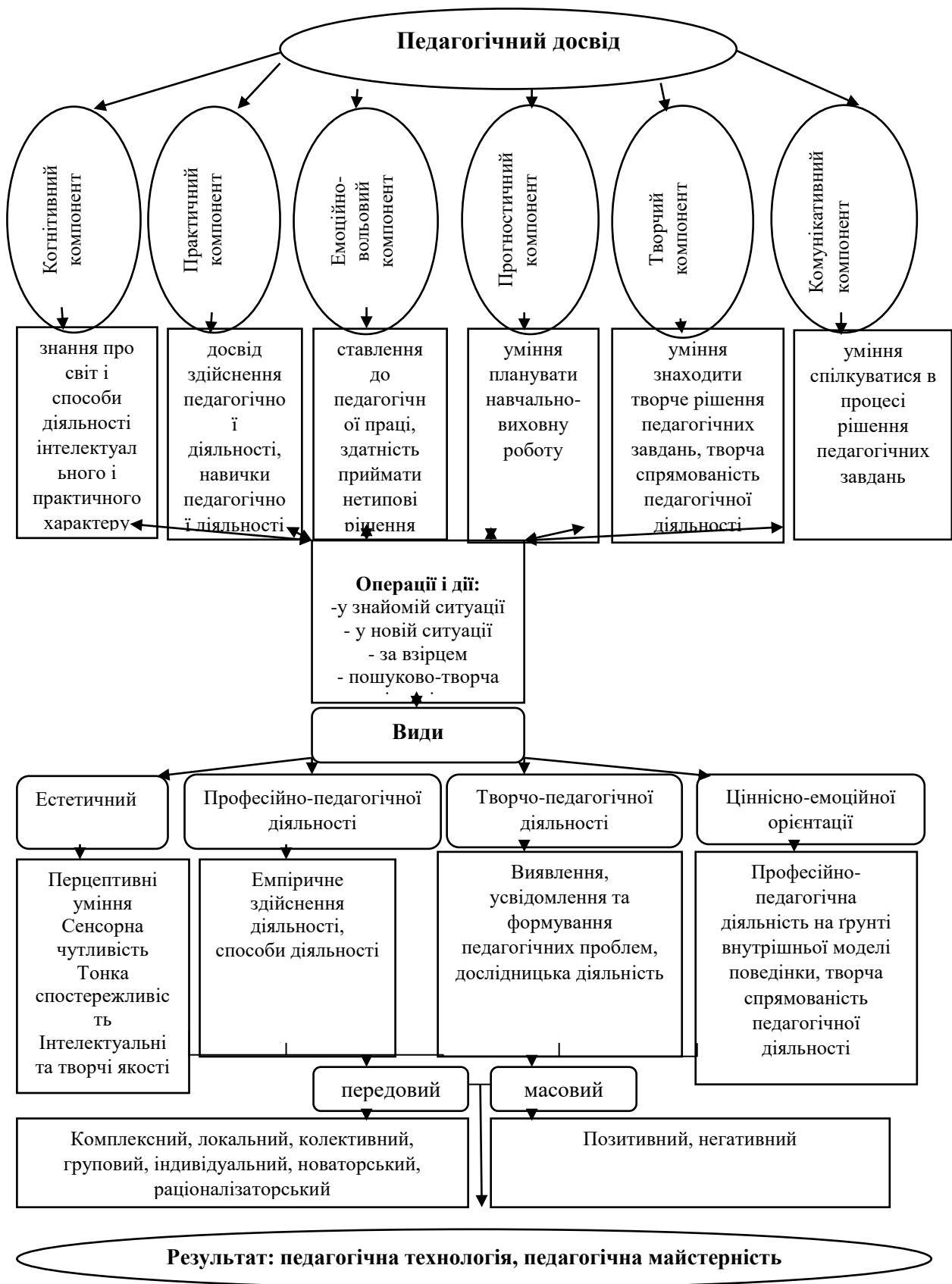
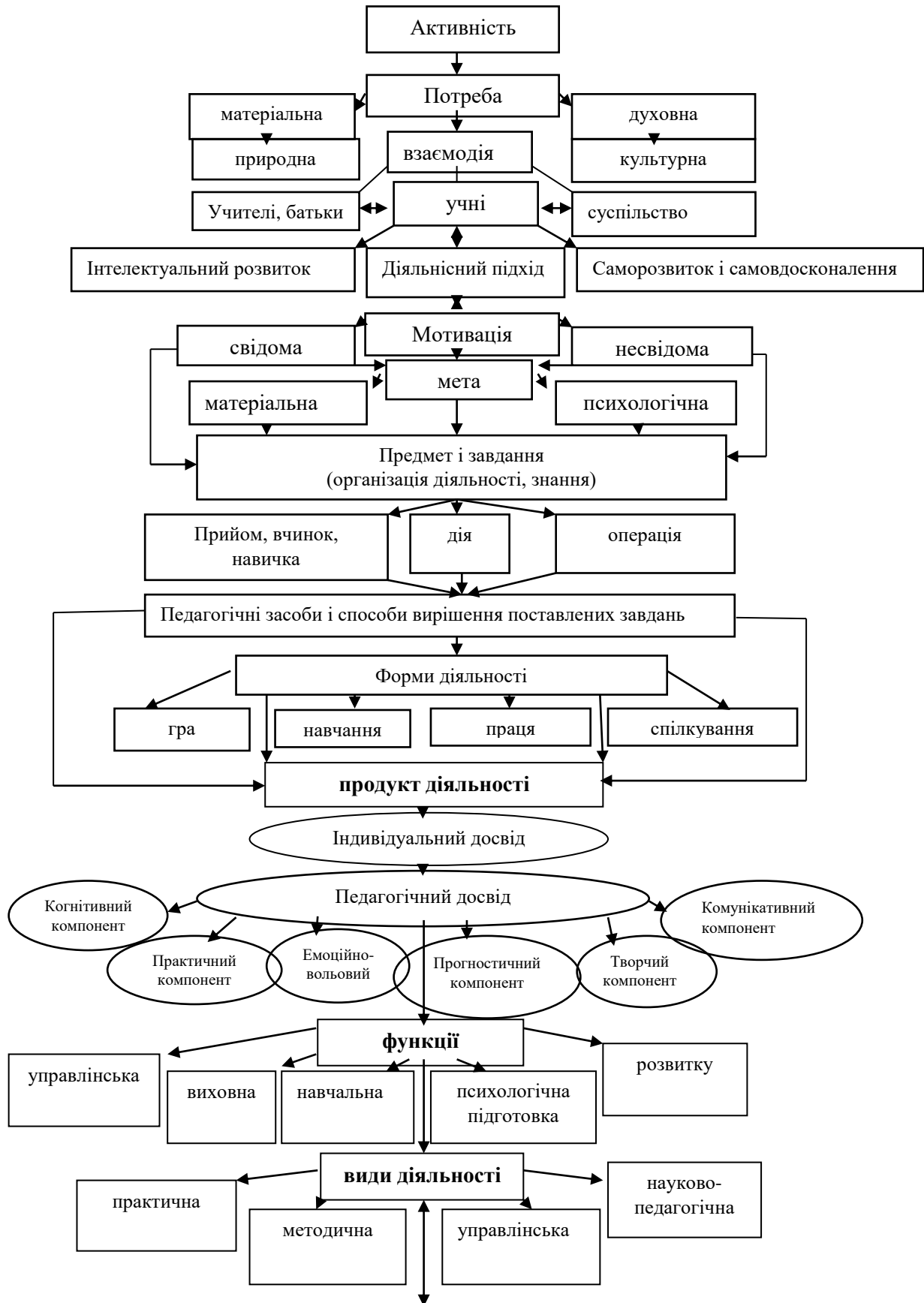


Рис. 1.3 Складники педагогічного досвіду вчителя



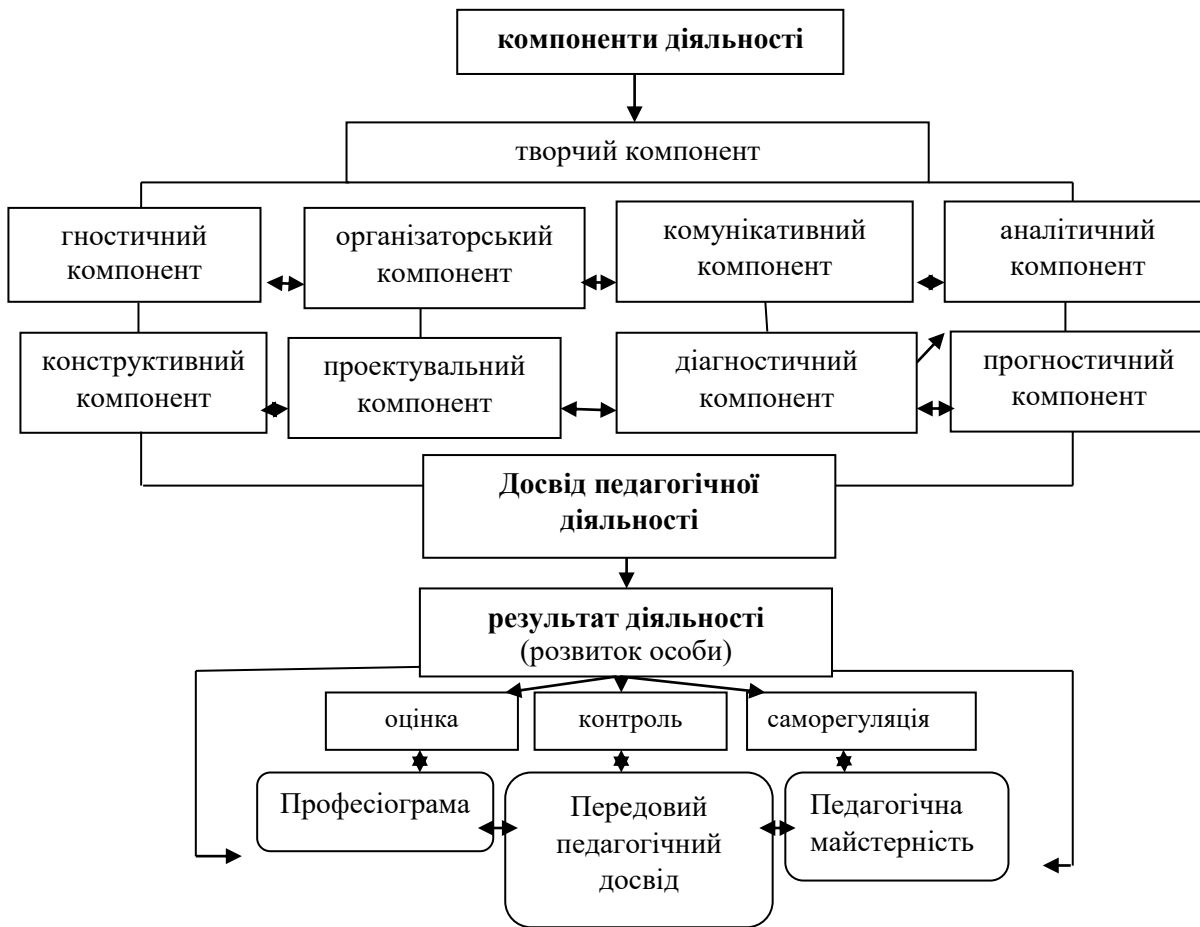


Рис. 1.4 Структура досвіду педагогічної діяльності вчителя

З психологічного боку структура включає: активність і потребу особи; спрямовують її діяльність мета і мотиви; формують прийоми, вчинки, навички, дії та операції, які проявляються у зовнішніх і внутрішніх психічних поняттях; проявляються у різноманітних формах діяльності й реалізуються у результаті.

Педагогічні складники діяльності: враховують взаємодію учнів з учителями і суспільством; передбачають інтелектуальний, діяльнісний розвиток і самовдосконалення; включають предмет, педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань, продукт діяльності; виконують управлінську, виховну, навчальну, психологічну і розвиваючу функції; забезпечують реалізацію практичного, методичного, управлінського і науково-педагогічного виду діяльності; наповнюються творчим, гностичним, організаторським, комунікативним, аналітичним, конструктивним, проектувальним,

діагностичним і прогностичним компонентом; в результаті педагогічної діяльності відбувається розвиток особи.

У структуру педагогічного досвіду вчителя нами включено когнітивний (знання), практичний (уміння і навички), емоційно-вольовий (емоції, мотиви, ставлення), прогностичний (уміння планувати), творчий (творча спрямованість дій), комунікативний (спілкування) компоненти, які забезпечують операції та дії у знайомих ситуаціях, у нових обставинах, за взірцем та в пошуково-творчій діяльності. Серед видів педагогічного досвіду виділені естетичний, професійно-педагогічний, творчо-педагогічний та ціннісно-емоційної орієнтації, які в результаті якісної роботи перетворюються у передовий і масовий досвід.

Отже, досвід педагогічної діяльності майбутнього педагога, який оцінюється, контролюється і корегується в процесі навчання, забезпечує в майбутньому розвиток педагогічної майстерності та є основою професіограми і передового педагогічного досвіду.

1.4 Науково-методологічні підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

Перебудова музично-освітньої системи вимагає глибокого осмислення, аналізу та синтезу сучасної педагогічної реальності, критичного переосмислення накопиченого досвіду, корекції професійної діяльності. Тому для побудови системи досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва виокремимо загальні і спеціальні ознаки та якості поняття професійна підготовка. Підготовка до професійної діяльності – це сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань [578, с.390].

У законі України «Про вищу освіту» [156] професійна підготовка розглядається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або

спеціальністю [515]. Знаходимо також визначення професійної підготовки як цілеспрямованого процесу навчання наявних (працюючих) і потенційних (наприклад, студентів) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт і її оцінювання [597].

І. Грищенко дає визначення професійної підготовки як цілеспрямованого процесу навчання реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт [104, с. 59]. В. Семиченко розуміє професійну підготовку як навчання – деякий спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; як готовність – наявність компетенції, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань. Такий підхід, охоплює процесуальний та результативний компоненти професійної підготовки [468].

Щодо особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, то на думку М. Ткаченко вона являє собою одну із складових всебічного розвитку особистості у вищій школі. Вона спрямована на вивчення комплексу гуманітарних та суспільних наук. Але домінантою в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає фахова спрямованість, пріоритет спеціальних знань та умінь. Якщо професійна підготовка включає те загальне, що характерно для діяльності всіх учителів, то фахова відображує особливості профілю, предмету [524].

Аналізуючи специфіку та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідно розглянути її у зв'язку із провідними методологічними ідеями, що дозволяє краще зрозуміти її дійсні проблеми та способи їх вирішення. Концепцію дослідження системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва складають загальнонаукові підходи. Вони виступають науковим підґрунтям властивостей, ознак, понять багатьох наукових і філософських категорій і забезпечують формування відповідних методик навчання. Аналіз філософської,

культурологічної, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволив нам виділити класифікацію підходів у системі формування досвіду музично-педагогічної діяльності.

Системний підхід Е. Абдуллін визначає як суттєвий методологічний принцип, який не тільки спрямовує дослідницьку думку до всебічного вивчення об'єкту, але й надає самому методологічному аналізу цілісності та глибини. Автор підкреслює, що в кожній області дослідження вимагається його конкретизація, виходячи з особливостей природи предмета, що вивчається [1, с.18]. А. Козир та В. Федоришин дають цьому підходу назву системно-цілісний, визначають його як багатоаспектне поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів. Стосовно музично-педагогічної освіти, автори уточнюють, що оскільки предметом вивчення є органічна єдність самої музики, то його зміст повинен містити визначену цілісність. Знання організовані у визначену систему, яка відображає закономірності розвитку музики, дають широке уявлення про її життєві зв'язки й дозволяють студентам орієнтуватися у різноманітних явищах мистецтва [195, с.9]. У якості відправної точки приймемо думку А. Козир та В. Федоришина які говорять, що системний підхід є тим методологічним знаряддям, що передбачає таку стратегію дослідження котра дозволяє створити модель фахівця, яка поєднує у структурі майстерності організаційно-методичні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні напрями [195, с.8].

На думку В. Семиченко, системний характер професійної підготовки визначає узагальнений взірець фахівця, який є кінцевою метою діяльності вищої школи і відповідає всім вимогам практики, з врахуванням тих змін, які прогнозуються в недалекому майбутньому [468, с.125]. Вона узагальнює в певну систему характерні саме для цього виду діяльності особистісні якості, знання, навички і вміння. Але в сучасних навчальних закладах вищої освіти цей процес, на думку автора, орієнтується на передачу професійних знань, а не

враховує особистісного розвитку фахівця, що є певним недоліком змісту професійної підготовки.

Культурологічний підхід є провідним у дослідженні філософії культури до складу якої входить і музичне мистецтво (С. Гатальська [88], П. Гуревич [112], В. Дряпіка [139; 140; 141], О. Рапацька [21], О. Рудницька [457], В. Черкасов [563; 561; 562], О. Щолоковах [577]). Цей підхід ґрунтується на філософському вченні (аксіології) про моральні, етичні, культурні цінності, як смисло утворювальні основи людського буття, що визначають напрям і вмотивованість людського життя, діяльності, вчинків (В. Гриньова [103; 102], О. Олексюк [366; 364], А. Козир [194; 195], Г. Падалка [382; 384; 385]) [208, с.201]. На думку В. Черкасова українська музична культура, яка з одного боку зберігає духовне начало та самобутність, а з другого прагне до єдності з іншими культурами, активно рухається у світовий культурний простір, який охоплює культурне надбання людства й сприяє взаємозбагаченню національних музичних культур [561, с.15]. Його думку підтримує Г. Тарасенко й визнає, що саме культурологічний підхід зможе об'єднати освітні інтеграційні процеси, які виникають в сучасній освіті. Вона зазначає, що саме завдяки мистецьким образам можуть утворитися ланцюжки асоціацій, які в майбутньому утворять цілісну картину світу [508, с.4].

Аксіологічний підхід на думку А. Козир та В. Федоришина виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин у творчому колективі та визначає глибоке розуміння природи цінностей як результату духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Автори підкреслюють, що професійна підготовка студентів інститутів мистецтва спрямовується на майбутню мистецьку діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва [195, с.14].

Синергетичний підхід відкриває можливості для самоорганізації людини із хаотичних дій у впорядковані. Відповідно до синергетичного підходу, який включає основні поняття (система, кооперативна взаємодія, процес, інформація, ймовірність, флуктація (неврівноваженість), зворотній зв'язок, точка біфуркації (критична точка), самоорганізація), особистість організовує хаотичний внутрішній світ, самостійні дії у процесі продуктивної професійної діяльності і спрямовує їх до певної системи.

Представники синергетичного підходу (О. Вознюк [74], Н. Гречаник [100], С. Курдюмов, О. Князева, [190], Г. Хакен [546]) вказували, що синергетичний процес є стихійним, спонтанним, оскільки за своєю сутністю є нестійким і хаотичним.

На думку Н. Сидорчук «освітній простір є складною системою, що функціонує за принципами синергетики». Автор уточнює, що «хаос, що об'єктивно виявляється в освіті, може виступати конструктивною силою, тим механізмом, який створює нову організацію» [472, с.96]. Відповідно до думки вченого синергетика змінює наукову свідомість від фрагментарності до цілісності, від статичності до процесуальності, від об'єктивізму до інтерпретаціолізму, від абстрактності до відносності, від лінійності до не лінійності, від локалізованості до нелокалізованості [472, с.97].

О. Плотницька уточнює, що синергетичний підхід ініціює ідеї і методи концептуального осмислення саморозвитку і самоорганізації природного і соціального буття [161, с.117]. Саме завдяки означеному підходу у процесі освіти «стираються кордони між предметами навчального циклу, процес спрямований не на збільшення кількості інформації, а на побудову і визначення універсальної моделі розвитку» [429, 117]. Автор говорить, що синергетика дозволяє створити освітні програми які утворюють образи розвитку.

Як зазначає Н. Гречаник, «сутність реалізації синергетичного підходу – «як управляти не управляючи», коректно спрямовувати студентів на позитивний шлях розвитку, як забезпечити їх самопізнання, самокерування, самооцінення,

самовиховання, самонавчання, саморегулювання» [100, с.271]. Зміст організації навчального процесу змінюється, оскільки знання викладання набуває індивідуальної варіативності, а навчальні дії стають змінними відповідно до великої кількості варіантів. Таким чином, синергетика спрямовує навчання до особистісного досвіду, який передбачає засвоєння ситуацій, подій, явищ.

На думку О. Вознюка «освіта зараз може розумітися не як фабрика тиражування знань, а як процес розкриття людської сутності» [74, с.11]. Отже, як справедливо вважає автор, «освіта як соціальна система та суспільний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію, оскільки будь-яка соціальна система постає саме нелінійною відкритою системою, яка завдяки зовнішнім виявам може якісно змінювати свою внутрішню структуру та еволюціонувати у певному напрямку, що знаходять відбиток у сфері педагогічної рефлексії» [74, с.24-25].

Заслуговує на увагу думка О. Олексюк, що «розумне чергування протилежностей – спокою та динаміки – сприяє творчій самореалізації, формуванню розвиненої, вільної та позитивно настроєної особистості, появі відчуття гармонії з природою, Всесвітом» [364, с.24; 432, с.2].

У синергетичному підході Л. Масол акцентує, що «досвід сприймання людиною часу і досвід сприймання простору (а отже, й просторових і часових мистецтв) не просто взаємопов'язані, а взаємодіють, взаємно проникають, інтегруються, але водночас як різноякісні складові, не розчиняються одне в одному, зберігаючи внутрішню диференційованість» [273, с.11]. Удавана хаотичність навчального матеріалу різних курсів, які в свою чергу є продуманими, систематизованими і логічно-організованими, визначає в результаті масив знань з музичного мистецтва майбутніх учителів музичного мистецтва. Синергетичний підхід має багато спільного із системним підходом. Він передбачає аналіз педагогічної системи як відкритої дисипативної (змінної) системи.

Необхідність застосування діяльнісного підходу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва визнавали в своїх роботах Е. Абдулін [1], Б. Асаф'єв [21], А. Козир [194; 195], О. Отич [380], Г. Падалка [384; 385], О. Ростовський [451], В. Яконюк [582] та інші. На думку А. Козир та В. Федоришина в музично-педагогічній діяльності необхідно розширити його до діялісно-творчого, оскільки він «вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний відбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, що дозволить у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності» [194, с.13].

Н. Сидорчук слушно зауважує, що «у контексті діялісно зорієнтованої моделі навчання передбачається основні зусилля прикладати до формування й збагачення в суб'єктів навчання досвіду здійснення різних видів діяліності» [472, с.100]. Автор зазначає, що «проектуючи зазначений підхід на професійно-педагогічну підготовку студентів, університети визначають провідні види діяліності, які складають її підґрунтя: навчальну, творчу, науково-дослідну, самоосвітню тощо, де вони проявляють себе активними суб'єктами освітнього процесу шляхом включення у цілий ряд систематизованих форм навчальної роботи через оволодіння локальними технологіями як шлях формування надпредметних умінь» [472, с.101]. У результаті цей підхід визначає, з одного боку, стан і результативність процесу освіти, відповідно до потреб і очікувань суспільства, з іншого - відповідність його результатів запитам індивіда, пов'язаним з орієнтаціями на досягнення ситуації успіху як прояв самоактуалізації та самореалізації.

Специфіка музично-педагогічної діяліності полягає в тому, що вона розв'язує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва, а особливість полягає в наявності художньо-творчого начала. Структура музично-педагогічної діяліності, на думку Н. Ткачової, складається з низки конкретних

діяльностей, котрі зумовлюються різними мотиваціями, й оперує діями, за допомогою яких вони виконуються з певною метою. Структурна одиниця музично-педагогічної діяльності – дія в поєднанні педагогічних і музично-слухових, художньо-образних компонентів як комплексного вираження її змісту та мети [525].

Діяльнісний підхід, серед багатьох необхідних складових передбачає розгляд таких понять як «професіоналізм» та «професіограма» майбутнього вчителя музичного мистецтва. У якості відправної точки приймемо думку, що досвід музично-педагогічної діяльності, це основа майбутнього професіоналізму. Так, в енциклопедії професійної освіти професіоналізм – це набута в ході навчальної і практичної діяльності здібність до компетентного виконання забезпечених оплатою функціональних обов'язків; рівень майстерності спеціаліста і професійного розвитку особистості фахівця; результат професійної підготовки та професійного становлення. Як зазначається, головне у розвитку професіоналізму – не об'єм засвоєваної інформації, а вміння творчо користуватися нею, знаходити її, засвоювати і використовувати для практичної діяльності [578, с.379]. До критеріїв професіоналізму вчителя музики А. Козир та В. Федоришин відносять:

- пізнавально-спонукальний – як основу сфери діяльності вчителя музики, системо утворюючого фактору ефективної фахової підготовки;
- орієнтаційно-інтегративний – як здатність до засвоєння сукупності професійних знань і вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності;
- експерно-аналітичний – як установку на активну творчу діяльність, що спрямована на самопізнання та самовдосконалення, рефлексивний аналіз;
- емоційно-емпатійний, який пов'язаний з розвитком пізнавальної активності, самостійності в художньо-творчій діяльності;
- комунікативно-управлінський, що передбачає здатність до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою, збереження власного

творчого самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності [195, с.217].

В 60-ті роки ХХ ст. науковці визначали й охарактеризували якості необхідні педагогу (Ф. Гоноболін [94], Н. Кузьміна [240; 238; 241], А. Щербаков [574]), в 70-ті роки для розробки еталонної моделі спеціаліста з'являються роботи Є. Осовського [376], В. Сластьоніна [479]. Були описані професіограми різних спеціальностей (А. Боборикін, С. Золотухін, Ю. Кожухов, Л. Подимова, Н. Рикова, А. Щербаков та інші). Модель вчителя в ті роки виражала об'єктивну тенденцію, котра допускала різні варіанти. Як система вимог до спеціаліста, вона давала можливість передбачати конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки особистості майбутнього вчителя. Комплекс завдань і функцій давав уявлення щодо діяльності педагога і був основою для розробки змісту підготовки майбутнього вчителя [479; 307].

В. Давидов розумів професіограму вчителя як ідеальну модель його роботи, котра визначала основні функції педагогічної діяльності вчителя, вимоги до його особистісних якостей, знань і умінь, які необхідні для здійснення цих функцій з урахуванням специфіки навчального предмета, а також його самонавчання, саморозвитку з урахуванням зростаючих потреб суспільства [116].

Зміст професіограми досліджувала в своїй праці В. Гриньова, яка визначила, що майбутньому вчителю необхідно:

- засвоїти не тільки педагогічні, але й психологічні, культурологічні, фізіологічні та інші знання;
- сформувані практичні уміння та навички (інформаційні, розвиваючі, організаційні, комунікативні, дослідницькі, самоосвіти та ін.);
- розвинути, сформувані або скоректувати педагогічні здібності (дидактичні, організаційні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні);
- розвинути, сформувані або скоректувати морально-психологічні, соціально-перцептивні та індивідуально-психологічні особливості та якості [102, с.79.].

В. Сластьонін у змісті професіограми врахував: особистісно-психологічні та професійно-педагогічні якості педагога (професійну готовність до виконання практичної діяльності); вимоги до професії вчителя; спеціальні знання, уміння та навички; зміст методичної підготовки з фаху [480, с.137].

В. Семиченко зазначає, що «професіограма» – це узагальнюючий опис змісту і структури діяльності, «відірваний» від конкретних умов реалізації цієї діяльності. Вона включає опис професійних функцій, на основі яких складається остаточний перелік організаційних, психологічних, фізіологічних вимог до виконавця і являє собою опис професійної діяльності з базовими якостями [468, с.124]. Тобто за професіограмою викладач дає уявлення студенту як виконувати дію, але студент не отримує особистісного досвіду її здійснення.

На думку Н. Кухарева, В. Решетько професіоналізм як результат функціонування професіограми вчителя включає його уміння вимірювати результати своєї праці й обґрунтовувати процес, який впливає на досягнення якісних показників в діяльності, а також є концентрованим показником різних рівнів творчості, який забезпечує йому успіх у справі [243].

Важливим, у контексті досліджуваного феномену є звернення до проєктивно-педагогічного підходу. Так Т. Жигінас процес підготовки майбутніх учителів музики пропонує доповнити проєктивно-педагогічним підходом до підготовки студентів на засадах свідомого та інтуїтивного регулювання навчальних дій. На думку авторки він передбачає відпрацювання основних прийомів діалогічної взаємодії в умовах фахового навчання з наступним їх закріпленням в процесі реальної практики [153, с.188]

Особистісний підхід забезпечує визначення шляхів становлення особистості професіонала, розкриття специфічних якостей діяльності особистості. Таким чином, поділяється на діяльнісну та психологічну характеристику. В наукових роботах він зустрічається як дуальний особистісно-діяльнісний підхід. На думку Г. Кондрацької він забезпечує усвідомлення себе

як особистості, виявлення і розкриття своїх педагогічних можливостей [208, с.201].

У контексті реалізації особистісно-орієнтованого підходу Г. Падалка розглядає особистісно-діяльнісний підхід в монографії «Педагогіка мистецтва» [385, с.72-75]. Вона зазначає, що навчальний процес з мистецьких дисциплін спрямовує роботу вчителя на розвиток особистісних якостей, розширення можливостей сприймання, формування мистецько-виконавських умінь і навичок, активізацію творчого потенціалу і здатності до художньої творчості, розвиток спеціальних мистецьких здібностей (музичної пам'яті, слуху, відчуття кольору, хореографічного апарату тощо). Мистецька діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення власних художніх потенцій, яку засобів становлення художньої активності. Науковець говорить, що потрібно діяти в мистецтві, залучаючи учня до відтворення художньо-виконавських і творчих дій. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в мистецькій освіті передбачає, на думку автора: опору на результати індивідуальної діагностики учнів; впровадження проєктувальних підходів; окреслення комунікативної стратегії [385, с.74-75].

На необхідності об'єднання особистісного та діяльнісного підходу у професійній підготовці наголошувала В. Семиченко. Науковець зазначила, що оволодіння операціональними процедурами, змістом професійної діяльності може входити до розробки індивідуальної стратегії діяльності, яка базується на особливостях людини, враховує її можливості та обмеження [468, с.121]. Особистість завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку [491, с.123].

Герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення студентів, спонуканню до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння мистецьких явищ. Г. Падалка акцентує, що в системі мистецького навчання цей підхід є однією з форм

активізації самостійного оцінного ставлення учнів до мистецьких образів, залучення їх до усвідомлення духовного досвіду людства, закованого в художніх образах; засобом залучення учнів до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом [385, с.264].

Феноменологічний підхід передбачає оволодіння механізмами самопізнання у свідомості індивіда та можливість моделювання узагальнених та ідеальних образів. Пояснюючи зміст підходу В. Орлов зауважує, що свідомість здійснює функції контролю й оцінки, будує стратегію і тактику діяльності на основі життєвого і професійного досвіду особистості, на основі її ставлення до інших людей, на порівнянні себе з іншими. Автор вказує, що адекватна самооцінка і професійне самоставлення дозволяють особистості бачити себе зі сторони, усвідомлювати і створювати власний соціальний образ професіонала. За допомогою рефлексії, як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх властивостей і станів, здійснюється розвиток самосвідомості [367, с.20].

Професійно значимими якостями необхідними майбутньому вчителю музичного мистецтва в контексті сформованого професіоналізму фахівця Л. Василенко вважає: рефлексію (здатність до самоаналізу, самооцінки, цілеспрямованого утворення «Я - концепції» тощо); експресивність (здатність до власної репрезентації, образність виконання творів, емоційність, інтонаційна забарвленість мови тощо); комунікативність (відкритість, бажання йти на контакт, здатність слухати і розуміти учнів тощо) [59, с.174]

Компонентами професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін В. Орлов пропонує вважати: емоційний (почуття, емпатійні переживання, емоційність ставлення до професійної діяльності); вольовий (спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідальним ставленням до художньо-педагогічної діяльності, здібність до прийняття рішень щодо конкретних дій на шляху професійного самовдосконалення); інтелектуальний, до якої відноситься професійна компетентність (знання,

вміння, навички, досвід, педагогічна майстерність, художньо-педагогічна творчість) та рефлексивність [367, с.94].

Професійно-педагогічний підхід охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця професіонала [195, с.12]. Показником результативності в практичній музично-педагогічній діяльності виступає професійна компетентність викладача музичних дисциплін. До її зовнішніх складових О. Михайличенко відніс: зовнішній вигляд викладача, його ходу, поставу, погляд, рухи, жести, пантоміму, якості пов'язані з мовленням – артикуляцію, дикцію, інтонацію, орфоєпію, лексику тощо. До внутрішніх належить комплекс розумово-психологічних якостей, як-от: професійні якості (рівень загальної професійної музичної підготовки та володіння своєю спеціальністю, талановитість, знання засобів виразності та зображальності, методів і прийомів ефективної передачі навчального матеріалу, вміння використовувати різні засоби навчання і виховання з урахуванням психолого-педагогічних та вікових особливостей контингенту аудиторії); комунікативні та перцептивні якості (товариськість, проникливість, інтуїція, поважність, толерантність, рухливість логіки мислення та прийняття рішень); особистісні якості (доброзичливість, справедливість, об'єктивність, вимогливість, принциповість, громадянськість, висока моральність та відповідальність); креативні (художньо-творчі) якості (схильність до творчості, спроможність впровадження незвичайних ідей, вирішення проблем нестандартних ситуацій, застосування різних інтерпретацій, тлумачення образів, засобів виразності та зображальності) [286, с. 93-94].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється значна увага компетентності та досягненню високого рівня майстерності педагога. Наприклад, С. Сисоєва наголошує на необхідності сплаву знань, досвіду і професійних здібностей до певного виду діяльності. А. Козир говорить про

діяльність професіонала-майстра як професійно значущу, індивідуально-творчу та оптимальну, а професійну майстерність визначає як якісний рівень фахової діяльності, котра має творчий характер, який зорієнтований на соціально-значущий кінцевий результат та оптимальний процес його досягнення за умови постійного самовдосконалення [194, с.61]. Наше дослідження не торкається результату самовдосконалення і самоосвіти, тобто досягнення майстерності, а аналізує процес формування досвіду музично-педагогічної діяльності в роботі навчального закладу.

Останнім часом в психолого-педагогічних дослідженнях зустрічається звернення науковців до інформаційно-технологічного підходу, як передумови професійного розвитку фахівця з відповідним застосуванням технологій у фаховій підготовці (Ю. Драгнев, Г. Кондрацька) [208, с.202]. Інформаційно-технологічний підхід характеризує спрямованість музично- педагогічної роботи на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності за допомогою технологій навчання та технічних засобів тощо.

Особистісно-психологічний підхід передбачає, що процес конструювання і реалізації педагогічної діяльності орієнтується на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат. Цей підхід «регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності» [194, с.10]. Залучення цього підходу розглядається як шлях перспективного планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності й приводить до акме вершин. Він дозволяє врахувати суб'єктно-типологічні особливості викладача музичного мистецтва.

Відповідно до такого підходу набуває актуальності акмеологічний підхід підготовки викладача мистецького профілю. До визначення підходу звертався В. Орлов. Він вказав, що акмеологія досліджує цілісну людину як суб'єкта творчої, навчально-пізнавальної, професійної (в тому числі викладацької) та управлінської діяльності й цим тісно пов'язана з іншими науками, зокрема з такими напрямками педагогічних досліджень, які спрямовані на вивчення проблем професійного розвитку і професійного становлення особистості фахівця [367, с.26].

Особистість виступає невідокремленою частиною поняття «професіоналізм» у акмеології, по-скільки визначає мету та внутрішні смисли фахової діяльності. Акме-орієнтована мистецька освіта створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала, на чому і повинна базуватися підготовка майбутнього викладача мистецьких дисциплін [195, с.6; 312]. Крім того Г. Падалка акмеологію ототожнює з такими поняттями як ідеал, досконалість, гармонійність та визначає критеріями системи мистецького навчання бездоганність, довершеність, гармонійність та результативність [385, с. 265].

Акмеологічний підхід як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує дослідника на прогноз якісного результату в підготовці педагогічних працівників, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога й виділення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складається, на вивчення акмевершин у педагогічній діяльності, на проектування продуктивних моделей професійної діяльності. На думку А. Козир та В. Федоришина кінцевим результатом є майстерність, як категорія, яка характеризує властивість особистості, набуту з досвідом, вищий рівень професійних умінь, постійного прагнення до акме вершин [195, с.16].

На підставі викладеного матеріалу можна стверджувати, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має цілеспрямований характер та передбачає набуття спеціалізованих знань, умінь і навичок, компетентностей музично-педагогічної діяльності. Нами визначено, що досвід музично-педагогічної діяльності є основою, базою майбутнього професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва та входить до результативності компетентностей його складових частин. Професіограма ж пропонує опис необхідних складників діяльності фахівця і не передбачає перевірки компонентів у діях і операціях у навчальній та практичній діяльності [307]. Отримуючи досвід музично-педагогічної діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва готують себе до виконання фахових видів роботи відповідно до професійних завдань.

Отже, в системі фахової підготовки педагогів-музикантів науковим підґрунтям виступають системний (системно-цілісний), культурологічний (аксіологічний), синергетичний, діяльнісний (діяльнісно-творчий), особистісний (особистісно-діяльнісний, особистісно-психологічний), інформаційно-технологічний, герменевтичний, феноменологічний, акмеологічний підходи. Вони забезпечують всебічне вивчення об'єкту професійної підготовки. Реалізація в навчальному закладі цих концептів досягається завдяки визначеним компетентностям, побудованим моделям та професіограмам майбутніх спеціалістів, у досягненні професіоналізму фахівця.

Встановлено, що навички і звички діяльності формуються у процесі спрямованої, систематизованої роботи майбутніх педагогів, у якій вони набувають необхідного досвіду поведінки у професії. Переорієнтація і зміни властивостей музично-педагогічних дій приведуть до якісної музично-педагогічної підготовки та сформованого досвіду музично-педагогічної діяльності. Вона здатна системно охопити процес музичного розвитку особистості з орієнтацією на передбачувані музичні дії та операції й залежить від суб'єктивних причин; постійно змінюється використовуючи традиційні

засоби; залежить від майстерності вчителя; дає можливість на вибір методики подачі музичного матеріалу; виховує особистість на основі вже набутого життєвого досвіду.

Проаналізовано, що в результаті отримання досвіду музично-педагогічної діяльності студенти демонструють володіння інтегральною, загальними та спеціальними компетентностями в процесі засвоєння фахових дисциплін. Майбутні фахівці оволодівають спеціальними знаннями, уміннями та навичками, творчо застосовують набуту інформацію, виявляють особистісну професійну рефлексію щодо власної діяльності, учнів й процесу музичної освіти. Артистизм, виконавську культуру та технічну майстерність володіння інструментом фахівці демонструють в сольній, оркестровій та ансамблевій грі, репетиційній роботі та концертних виступах.

Визначено, що в структуру педагогічної діяльності крім суб'єкту й об'єкту, включено мету і завдання діяльності, функції, види, продукт і результат діяльності. З психологічного боку структура включає: активність і потребу особи; спрямовують її діяльність мета і мотиви; формують прийоми, вчинки, навички, дії та операції, які проявляються у зовнішніх і внутрішніх психічних поняттях; проявляються у різноманітних формах діяльності й реалізуються у результаті. Педагогічні складники діяльності передбачають інтелектуальний, діяльнісний розвиток і самовдосконалення; включають предмет, педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань; виконують управлінську, виховну, навчальну, психологічну і розвиваючу функції; забезпечують реалізацію практичної, методичної, управлінської і науково-педагогічної дії; наповнюються творчим, гностичним, організаторським, комунікативним, аналітичним, конструктивним, проектувальним, діагностичним і прогностичним компонентом; в результаті педагогічної діяльності відбувається розвиток особи.

У структуру педагогічного досвіду нами включено когнітивний, практичний, емоційно-вольовий, прогностичний, творчий, комунікативний

компоненти, які забезпечують операції та дії у знайомих ситуаціях, у нових обставинах, за взірцем та в пошуково-творчій діяльності. Отже, в структурі досвіду педагогічної діяльності домінують елементи, які спираються на психологічні та педагогічні характеристики обох складових.

Обґрунтовано, що загальнонаукові підходи виступають фундаментом навчальної діяльності й забезпечують цілісність і глибину (системний підхід), вмотивованість людського буття (культурологічний підхід), самоорганізацію людини із хаотичних дій у впорядковані (синергетичний підхід), усвідомлення своїх можливостей та суб'єктивно-типологічних характеристик (особистісний підхід), досвід здійснення різних видів музично-педагогічної діяльності (діяльнісний підхід), формування компетентностей (професійно-педагогічний підхід), проєкцію професійної дії (проєктивно-педагогічний підхід), оптимізацію діяльності за допомогою технічних засобів (професійно-технологічний підхід), спонукання до рефлексії, особистісного смислу спілкування з музикою (герменевтичний підхід), механізмами самопізнання та моделювання ідеальних образів (феноменологічний підхід), прогнозування результатів майстерності (акмеологічний підхід).

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі проаналізовано досвід професійної підготовки майбутніх учителів музики за кордоном та в Україні, визначено зміст, завдання, перспективи музично-педагогічної освіти, розкрито результати сучасного стану формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.1 Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів музики

Інтегрування країни в Європейський освітянський простір є вимогою сучасної політики, але воно супроводжується вирішенням низки питань в мистецькій освіті. Зокрема, потрібно розробити стандарти та багаторівневу структуру мистецької галузі, визначити необхідність заочного навчання на мистецьких спеціальностях, функціональність та спрямування діяльності рівня «магістр» відповідно до виконавської, викладацької, наукової роботи [439]. Існують також відмінності, які відрізняють музичну підготовку в країнах Європи та Латинської Америки, Скандинавських країнах від вітчизняної мистецької освіти, на які слід зважати під час розробки нормативних документів. За кордоном, освіта враховує: спрямованість на загальний музичний розвиток особистості і його соціалізацію; принципову відсутність оцінювання дітей або оцінювання за особистим результатом, а не відповідно до загального стандарту; мотивування до занять шляхом отримання позитивних відчуттів; довіру до педагога зі сторони держави; відсутність прямого фінансового стимулювання педагогічних успіхів [503, с.7].

Аналізуючи тенденції розвитку мистецької освіти Західної Європи С. Горбенко поділив їх на три напрямки: перший передбачав, що «мистецтво, предмети естетичного циклу повинні посісти одне з центральних місць у шкільному навчальному плані» й виховати витонченого естета; другий, розвивав у молоді здатність до насолоди мистецтвом і красою й передбачав рівноправне місце поряд із іншими шкільними предметами; прихильники третього напрямку ставили своєю метою розвиток творчої особистості [96, с.115]. Навчальний процес, на думку автора, мислився ним як вільна творчість учителя і учнів [96, с.116].

Прогресивність і плідність європейської музичної педагогіки минулого століття підкреслював О. Ростовський, який відзначив, що вона орієнтована «на масове музичне виховання, на природні сили особистості, на елементарне дитяче музикування, на фольклор як першооснову музичної культури, на національну інтонаційно-ладову і метро-ритмічну основи, на музичне сприймання як основу музичного виховання» [451, с.168-171].

У 2010 році Європейська рада з музики (ЕМС) заснувала робочу групу з музичної освіти для вивчення і впровадження Сеульської програми. Результатом стала Боннська декларація [585, с.19; 591], яка відображала координаційні центри для розвитку музичної освіти в Європі [587]. За цією програмою, мистецька освіта спроможна полегшити вирішення соціальних та культурних викликів, з якими стикається сьогоденний світ. Відповідно до Сеульської програми основними акцентами музичної освіти стали доступність, якість, соціальний та культурний виклики [587].

Здійснив аналіз педагогічної освіти в музиці проект EVEDMUS, який розкрив зміст підготовки вчителів музики в Європі та Латинській Америці, ознайомив з різними умовами і структурами, за якими будуються музичні та освітні програми [584]. «На сьогодні багато вищих навчальних закладів Європи повністю залучені до адаптації своїх систем до Болонської декларації, щоб зробити академічні стандарти більш сумісними та порівнювальними» [584, с.5].

Це дослідження проводилось в Академії музики Мальме Університету Лунда (Швеція), під керівництвом доктора Гуннара Хейліла. Проект EVEDMUS (2007 року) [420] працював в рамках програми Альфа [457], яка є програмою співпраці між вищими навчальними закладами Європейського Союзу та Латинської Америки [584, с. 6]. Аналогічні дослідження були здійснені у сфері музичної освіти під назвою Європейський форум музичної освіти та навчання (EFMET) [149] у 2003 році й координувався Європейською Радою Музики [584, с.8].

Професійна підготовка майбутніх учителів музики за кордоном здійснюється двома напрямками: вчитель музики (клас А); інструментальний або вокальний педагог у музичних школах, приватних практиках (клас В) тощо. Підготовка вчителів музики здійснюється в консерваторіях, музичних училищах (коледжах), академіях та університетах й в середньому триває від 4 до 4,5 років, а 87, 6 % закладів мають педагогічні дисципліни в навчальному плані [584, с.19].

Спільною для європейської системи музичної освіти є: спрямування освіти на внутрішні цінності, пов'язані з розвитком музичних навичок, знань і умінь, необхідних для творчості й реакції на музику; розуміння та знання культурного середовища та спадщини; розвиток особистості та спільноти за допомогою творчості, формування ідентичності, особистого розвитку та соціальної взаємодії [585].

Навчання у закладах вищої освіти орієнтується на предмети шкільної програми, тому професійна підготовка вчителів музики враховує запити шкільної та дошкільної практики ознайомлення з музичним мистецтвом (в різних країнах предмет має назву «Музика», «Співи», «Співи-музика» тощо). Спільною рисою європейських освітніх програм є визначення предмету «Музика» в початковій школі як обов'язкового. Натомість після 14 років, ця дисципліна в різних країнах розглядається як необов'язкова, або варіативна. У зв'язку з економічною кризою та іншими факторами існує певний тиск

на школи, щоб зосередитися на «основних» предметах (мова, математика тощо). У Нідерландах, Німеччині та Польщі музичне мистецтво включено до курсу «Мистецтво» разом із візуальним мистецтвом, танцем і драмою. Акцент на інтеграції музики з іншими предметами мистецтва робиться в Чехії, Словаччині, Австрії. Деякі навчальні програми підкреслюють тісний зв'язок між музикою та танцями, зокрема в Норвегії. У Німеччині, Хорватії та Естонії на уроках музики пропонується всебічне вивчення історії музики. Нідерланди окреслюють теми для міжвузівського навчання, Греція заохочує перехресні зв'язки між навчальними закладами тощо [585].

Зупинімося докладніше на особливостях музичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів в країнах Європейського союзу та зробимо акцент на складових системи професійної.

У Республіці Польща в другій половині ХХ ст. педагогів музичного мистецтва готували до співу, гри на музичних інструментах, творчих вправ, ознайомлення з основами теорії музики, слухання на уроках «Співу» [358]. У ХХІ столітті в країні підхід до викладання предмету змінився і підготовка до роботи в школі орієнтована на знання та вміння інтегрованого типу. До змісту професійних освітніх програм педагогів-музикантів входить спів, гра на інструментах, рух під музику, ознайомлення з тембрами людських голосів, музичних інструментів, акустичними елементами середовища, ритмом, темпом, музичними творами тощо [595].

У системі вищих педагогічних шкіл та університетів Польщі підготовка вчителів музичного мистецтва здійснюється в трьох університетах (Марії Кюрі-Скłodовської в Люблені, Лодзькому університеті та філії Шльонського університету в Цешині); семи вищих школах (у Бидгощі, Жешові, Зеленій Гурі, Кельцях, Ольштині, Слупську та Ченстохові); в межах ІV відділу у восьми музичних академіях (АМ) і двох їх філіях (АМ імені Ф. Нововейського в Бидгощі, АМ імені Ф. Шопена у Варшаві та її філія в Бялимстоку, АМ у Вроцлаві, АМ імені Ст. Монюшко в Гданську, АМ імені К. Шимановського в

Катовицях, АМ у Кракові, АМ у Лодзі, АМ у Познані та її філії в Щецині) [358, с.101-102]

За даними проекту EVEDMUS навчання здійснюється протягом 5 років (300 кредитів ECTS) й випускники отримують ступінь магістра. Педагогічні дисципліни є обов'язковими, як і практика (150 годин). Навчання зосереджується на ансамблевому та хоровому диригуванні, педагогічних предметах, ІТ-курсах та іноземній мові [584, с.23].

Наприклад, в Університеті Адама Міцкевича в Познані майбутні вчителі музики отримують ступінь бакалавра (180 кредитів ECTS) та магістра (300 кредитів ECTS). Музична спеціалізація поділяється на: гру на фортепіано, популярну музику, органну музику, диригування та режисуру вокально-інструментальних колективів. Музичні дисципліни охоплюють близько 54 %, фахову дидактику – 30 %, загальну дидактику, педагогіку і психологію – 10 %, культурологічну підготовку – 2 %, мову (англійську, німецьку, російську) – 4%. Програма включає роботу з комп'ютером, а також курси з вивчення польської народної музики та два періоди педагогічної практики [584, с.46].

Музична академія імені Станіслава Монюшко у Гданську готує фахівців на 4 факультетах магістра. Наприклад, інструментальний факультет дає освіту інструментального виконавця за спеціальністю – інструментальна педагогіка (переклад автора), який отримує педагогічний сертифікат, що дає право на педагогічну роботу. Програма підготовки (300 кредитів ECTS) включає: музичну підготовку (88 %), загально-педагогічні дисципліни (1%), культурологічні дисципліни (2 %), інші предмети (9 %) [584, с.47-49], зокрема: основний інструмент, публічні вистави, ансамблі, педагогіка, музична дидактика, виконавська дидактика тощо. Магістерська робота передбачає висвітлення питань виступів, інтерпретаційних і технічних проблем, прикладного аналізу та історичних досліджень. Порівняння годин теоретичної та практичної підготовки складає 11 % до 89 % [335].

В Музичній академії Фредеріка Шопена на відділі «музична освіта» ведеться підготовка педагогів за 4 напрямками: хорове диригування, церковна музика, ритміка, навчання балету. Вивчаються спеціальні дисципліни: ауральна підготовка, історія музики та музична література, музична форма, фортепіано, диригування. До загальних курсів включені: іноземна мова, фізичне виховання, філософія, естетика, історія мистецтв, мистецтво ХХ ст., історія кіно. Тривалість навчання – п'ять років із отриманням ступеня магістра та сертифікату вчителя за обраною спеціальністю з повною педагогічною кваліфікацією [336]. Наприклад, фах «хорове диригування» передбачає вивчення: диригування, методики проведення вокально-інструментальних ансамблів, музичної літератури, психології, педагогіки, ауральної підготовки, вокалу і методів навчання вокалу, читання та аналізу музичних творів, класу фортепіанного супроводу, вокально-інструментального ансамбля [584, с.51-52].

Разом з тим, серед традиційних предметів, які викладаються в Польській Республіці слід виділити специфічні: «Методика навчання предмета «Мистецтво – музика»», «Методика навчання предмета «Мистецтво – образотворче мистецтво»», «Образотворчі інтерпретації музичних творів» (Лодзьський університет) [358, с.180]; «Музикотерапія» (університет у Білостоці); «Теорія й методика музичної едукції», «Промоція та маркетинг культурних благ» (Вища педагогічна школа в Ченстохові); «Техніка та композиція руху» (АМ імені К. Шимановського) [358, с.190-192] тощо.

В університеті Казимира Великого в Бигощах з 2009 року існує спеціалізація «ранньошкільна освіта й музичне виховання за Е. Гордоном». За словами Н. Філіппенко, метою додаткової спеціальності є освіта майбутніх учителів ранньошкільної освіти до розвитку практичних навичок «аудиції» немовлят, дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Під час отримання додаткової спеціалізації перед студентами постають такі завдання: «розвиток «аудиції» як процесу здатності оперування слуховим матеріалом у процесі сприймання музики; опанування необхідними музичними вміннями й

навичками для ефективного розвитку в дітей музичної вразливості, рефлексійного слухання музики, підготовки до активної участі в культурному житті; формування основних інтелектуальних і практичних умінь і навичок, закріплених у програмах навчання з предмету «Музика»; реалізація програми навчання за Е. Гордоном; оволодіння методикою надання музичних знань; постійне самовдосконалення з отримання музичних знань і навичок» [542, с.195].

Випускник має право працювати «вчителем початкового навчання, вчителем музики в дошкільних закладах та основній школі (1-6 класи), вихователем інших навчально-виховних закладів для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, а також бути наставником для студентів напрямку «музична освіта» та вчителем із питань методики Е. Гордона» [542, с.195]. Навчання за методою Е. Гордона відбувається також у Музичній академії імені К. Шимановського в Катовицях (Заклад музичної освіти) у формі музикотерапевтичних занять студентів.

У Гданську, Тихах, Кракові, Ченстохові, Лодзі, Вроцлаві отримало розповсюдження навчання за музично-педагогічною системою Ш. Сузукі на суміжних педагогічних спеціальностях. Основні ідеї методики студенти засвоюють «в межах дисципліни «музична освіта з методикою» (у Сілезькому університеті за спеціальністю «ранньошкільна освіта та дошкільне виховання», «інтегрована початкова освіта у сфері музичного мистецтва»); у Свентокризькій академії за спеціальністю «ранньошкільна освіта з англійською мовою», «методика навчання музики в дошкільному закладі та основній школі»; у Гуманістично-природничому університеті в Кельце за спеціальністю «художня освіта в сфері музичного мистецтва»» [477, с.196-197]. У країні активно використовуються ідеї З. Кодая та «Краківська концепція музичного виховання» [542, с.197].

Порівняльний аналіз музичної підготовки в Польщі дає нам можливість вказати на перевагу музично-практичної спрямованості фахової освіти,

оскільки більше уваги приділяється виконавським умінням і навичкам майбутніх спеціалістів з музичного мистецтва. У професійній підготовці педагогічній складовій надається мало годин, оскільки діяльність спрямована на забезпечення технологічного рівня інструментальних умінь, диригентсько-хорових навичок, музично-теоретичних та музично-історичних знань. Аналіз професійної підготовки в Польщі вказує на залежність програми фахової освіти від спеціальності і спеціалізації.

У Латвії вчителів музики готують в Музичній академії та університеті [584, с. 22, 40]. Латвійська академія музики Jazeps Vitols дає освіту бакалавра (4 роки) в галузі музичної педагогіки (240 кредитів ECTS), що дозволяє працювати в початковій освіті. Акцент навчання спрямований на підготовку викладачів для музичних шкіл. Програма складається з декількох частин:

А: забезпечує необхідні професійні навички, практичні та теоретичні знання (інструмент, камерний ансамбль, оркестр, композиція тощо);

В: готує до педагогічної діяльності (психологія, педагогіка, етика, методи, педагогічна практика);

С: дає можливість вивчити предмети відповідно до індивідуальних інтересів (спеціальні комп'ютерні програми, електроакустична музика, імпровізація, композиція, джаз) [584, с.42; 248].

У Латвійському університеті (м. Рига) готують магістрів музичної освіти (2 роки, 120 кредитів ECTS) з правом викладання в середній школі. Навчання триває 5 років (230 кредитів ECTS) [247]. Відповідно до програми на музичну підготовку відводиться 12 %, на фахову – 43 %, на загально-педагогічну – 8 %, на психолого-дидактичну – 11%, 18 і 22 % культурологічна, 10 та 13% інші дисципліни. Співвідношення часу між теоретичною і практичною підготовкою 45 % та 55 % [584, с.44].

Отже, Латвійська система професійної музичної підготовки сформована відповідно до сучасних тенденцій розвитку музичного мистецтва й передбачає врахування модних віянь (джаз, рок, електронна музика тощо). Професійна

підготовка музикантів-педагогів урівноважена й продумана, а також передбачено тенденції розвитку музичного мистецтва майбутнього.

У Фінляндії предмет «Музика» викладається на всіх рівнях і є обов'язковим для дітей віком від 7 до 15 років. На початковому рівні (1-6 клас) – музику викладають вчителі з магістерським рівнем освіти в межах 240 кредитів ECTS (Академія Sibelius, Університет Оулу, Університет Ювяскюля), а з 7 по 9 клас викладачі зі спеціалізованою підготовкою Академії Sibelius та магістерською освітою (не менше 270 кредитів ECTS). Практика здійснюється у середніх школах, в яких більше 13 % мають спеціальні музичні класи [503, с.5]. Спеціалізованих музичних гімназій в країні 10, музичних шкіл і коледжів біля 130 [584, с.22].

Так, в університеті Гельсінкі музику обирають як другий предмет на факультеті прикладних наук. Відділ поділено на 4 секції: освіта викладачів класу; педагогічна освіта; вихователь дошкільного закладу та дошкільна освіта; спеціальна освіта. Музичній підготовці присвячено 22,3 % програми, педагогічним та дидактичним курсам 34,3 %, фаховим педагогічним і дидактичним курсам 7%, культурологічній підготовці 5 %, мові та ІТ- 31% [584, с.34; 89].

В академії Або музика є частиною загальної програми вчителя і складається з предметів: тренінг на фортепіано, музика та комп'ютер (ІТ), шкільний репертуар (спів та гра), індивідуальний спів (вокал), тренування та нотація, хорова педагогіка, ансамбль, дидактика музики, фінська (шведська) музика. Крім того студенти можуть вибрати курс General Music Knowledge (загальні музичні знання), який базується на прослуховуванні музики [7; 584, с.35-36].

В Академії Сібеліуса в Гельсінкі готують вчителя загальноосвітньої школи, музичної школи, «народної» школи для дітей, підлітків та дорослих. Випускники отримують ступінь бакалавра за 3 роки (180 кредитів ECTS), і магістра музики за 2, 5 роки (330 кредитів ECTS). Перший рівень передбачає

обсяг фахових дисциплін в межах 90 кредитів (на вибіркові дисципліни виділяються додатково 10 кредитів). Вивчається основний інструмент, вокал, акомпанемент, диригування, історію музики тощо. Другий рівень вищої освіти (60 кредитів та на вибіркові дисципліни 30 кредитів ECTS) має на меті поглиблення теоретичних знань і музичних навичок, розвиток дидактичної компетенції з фокусуванням на музичній освіті, надання підготовки до подальшого навчання музиці [9; 584, с. 37].

Фінляндська система музично-педагогічної освіти спрямована на вивчення переважно національної музичної культури, а також культури сусідніх країн і не передбачає ґрунтовної музично-теоретичної освіти. Мало уваги приділяється розвитку слухового досвіду майбутніх педагогів-музикантів, натомість багато часу спрямовано на формування ансамблевих виконавських навичок.

Основними завданнями музично-педагогічної освіти Германії є забезпечення зв'язку освіти з практичною та професійною діяльністю [42, с.12]. Так, на думку К. Дитриха та К. Гофмана вчитель повинен знати теоретичні та психологічні основи музичного викладання та творчо їх використовувати, розуміти особливості розвитку мелодії [134, с.163].

Вища освіта має особливий принцип організації навчання - «академічну свободу», яка проявляється в автономії закладів, викладачів, студентів. У країні немає жорсткої обов'язкової системи навчання, тому кожний студент обирає предмети, володіє особистою відповідальністю і самодисципліною. Університетський курс поділений на 2 етапи: базовий (3-4 семестри), по закінченню якого надається ступінь ліцензіата (Vordiplom – Gthtllbgkјv) та основний (4-6 семестри) із отриманням ступеня магістра (Magister Artium). По закінченню випускник може захистити дипломну роботу або дисертацію на ступінь доктора. Однак отримати її дозволяється тим студентам, які мали викладацьку практику та склали кваліфікаційні іспити [339].

Вчителі музики в Германії навчаються в Берліні, Кьольні у Musikhochschule або Hoshshule füz Musik (Вищих школах музики) за моделлю,

яка включає: виконавську, музично-теоретичну, музично-історичну й музично-педагогічну освіту [52]. Окремого розгляду потребує термін «музична педагогіка», оскільки в Германії він пов'язаний з «музичним посередництвом» (Musikvermittlung) та передачею музичних знань та досвіду. Музична педагогіка – це не тільки теорія та методика викладання, але й теорія розвитку музичного життя [52]. Вона включає музикознавство, соціологію, психологію, музичну психологію, музичну соціологію, філософію, естетику та педагогіку. На факультетах Musikvermittlung отриманий диплом бакалавра відкриває різні професійні шляхи не пов'язані зі школою. Обов'язковими предметами є: «інструмент (основний і додатковий); фортепіано; спів; ударні; гітара; необхідна для школи гра на фортепіано (Schulpraktisches Klavierspiel) – практика підбирання на слух, створення супроводу, читка з аркуша нескладної літератури; імпровізація / генерал-бас / читка партитур; хор; джазовий хор; класичний камерний ансамбль; теорія музики; розвиток слуху (Gehörbildung); аналіз форм; музикознавство (Musikwissenschaft) – яке включає знання історії музики, вміння написати критичну статтю, вміння підготувати виставку або конференцію, організувати соціологічне дослідження, яке присвячене функціонуванню та сприйняттю музики; музична педагогіка» [52].

Майбутні вчителі музики початкової (Grundshule, 1-4 класів) та основної школи (Hauptschule, 5-9 класів) вивчають предмети: інструмент, спів, теорія, педагогіка тощо. Разом з тим, у Вищій школі музики або університеті додаються загальні предмети – дидактика, філософія, психологія тощо. В. Брайнін та Р. Нойманн вказують, що до вчителів музики пред'являються завищені вимоги аніж до спеціальностей «музичне посередництво в культурі, теорії, історії та аранжування музики». Автори уточнюють, що педагоги-музиканти на високому рівні володіють інструментальними навичками, знаннями виконавської педагогіки та методики, історії музики [52].

Бакалаврський етап підготовки вчителів характеризується наявністю трьох інноваційних форм педагогічної практики – вступної (ознайомлювальної),

фахово-дидактичної (урок музики 2-3 години на тиждень) і психолого-педагогічної. Практика триває близько року. За цей час треба ходити на уроки до досвідчених вчителів та писати плани-конспекти. Потім майбутні педагоги починають проводити уроки самостійно, але під наглядом ментора. І лише через рік ментор оцінює успіхи претендента, і той складає перший іспит. У деяких федеральних землях передбачається також проходження практики на профпридатність перед початком навчання та інтегрованої шкільної практики протягом семестру у вільний від навчальних занять час [177, с.98; 136; 42, с.12].

Одним із дієвих методів організації практичної підготовки є дослідження (Aktionsforschung) певних психолого-педагогічних проблем у навчанні й викладанні з послідувачим їх вирішенням, який здійснюється на основі власного досвіду педагогічної діяльності [42, с.13]. Майбутній вчитель досліджує питання шкільної освіти, захищає свій навчальний план, пише критичну статтю про себе. І лише тоді його допускають до роботи в школі [136].

Формуванню досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в Германії приділяється багато часу. Оскільки музичне мистецтво інтегрується з іншими мистецтвами, то і освіта спрямована на різностороннє вивчення та його розуміння. Звертає на себе увагу всебічне вивчення історії і теорії музики в навчальних закладах, а також практична апробація умінь і навичок майбутнього вчителя.

У Данії, згідно з проведеними дослідженнями (EVEDMUS), вчителів музики готують у педагогічному університеті та педагогічних коледжах. Класичні університети здійснюють підготовку вчителів (вищого та середнього рівня) на факультетах музикознавства. У консерваторіях готують учителів музичних шкіл [584, с.21].

Педагогічні коледжі (колегіуми) пропонують чотири основні дисципліни (240 кредитів ECTS) та велику кількість педагогічних практик. Університети та консерваторії пропонують за 3 роки навчання отримати ступінь «бакалавра», за

2 роки одержати диплом «магістра». В університеті обираються два основних і один додатковий предмет. Вони орієнтовані на отримання академічних музикознавчих знань, тому 2 роки додатково, фахівці проходять педагогічну практику, яка дає їм можливість практичного викладання в школі. У консерваторії центральною є виконавська підготовка музикантів. Педагогічне спрямування має тільки педагогічна практика в громадських музичних школах [584, с.21].

Наприклад, в Орхуському коледжі освіти, музика (обирається як додатковий предмет) вивчається в межах чотирьох основних 4 семестри та викладається у групах. Крім того студенти засвоюють: фортепіанний супровід у малих групах, основний інструмент (за власним вибором), вокал (викладається індивідуально), хор, теорію музики, історію музики, композицію, рухові вправи, використання музичного комп'ютерного обладнання, музичну педагогіку і психологію, факти і дискусії щодо ролі музики в школі і датському суспільстві [279, с.28-27].

У педагогічному коледжі міста Сілкеборг музика, як другий предмет, вивчається 8 семестрів (240 кредитів ECTS) та складає 30 % від загальної кількості годин. Програма підготовки включає основний музичний інструмент, вокал, концертмейстерський клас, слуховий аналіз, основи теорії музики, ансамбль, хор, рух, творчу музичну діяльність, інформаційні комп'ютерні технології, дидактику музики, лідерські вправи. Педагогічна практика складає 15 % від загальної кількості годин і відсутня практика в музичній діяльності [395; 584, с.29].

Музична освіта Данії спрямована на вивчення музичного мистецтва як виховного засобу й переважно засвоюється в межах однієї третини загального обсягу годин. Мало уваги, на нашу думку, приділяється розвитку музичних навичок та їх закріпленню в процесі практичної музичної діяльності.

Угорська музична освіта зорієнтована на вивчення національного музичного фольклору в різних його проявах в процесі співу, слухання,

творення. Навчання відбувається в Музичній академії Ференца Ліста. Майбутніх учителів предмету «Спів-музика» готують до викладання уроків в неповній середній школі (2 години на тиждень), ведення хорових гуртків (2 години на тиждень), гуртків гри на інструментах, ведення оркестру. Акцент робиться на необхідних музичних видах діяльності, як-от: музичне читання – письмо, розвиток слуху і чуття ритму, спів, вивчення теорії та історії музики [545, с.172; 396, с.175; 131, с.60].

Система вищої освіти в Угорщині є дуалістичною, тобто йдеться про співіснування університетів і коледжів. Курс навчання по програмі коледжу (відповідає програмі бакалавра наук) триває від 4 до 5 років, курс навчання за університетською програмою (відповідає програмі магістра наук) від 4 до 5 років [498].

Професійна освіта спрямована на вивчення відомої концепції угорського педагога, композитора, фольклориста З. Кодая, в якій пісня розглядалась як дійовий засіб розвитку музично-слухових уявлень, залучення дітей до активної музичної діяльності (творення, відтворення та сприймання) [443, с.174; 545, с.172]. У розкладі консерваторії дисципліна «Угорська народна музика» займає особливе місце з 1938 року. Її метою є вивчення напам'ять великої кількості народних пісень та свідоме розуміння стилю народної пісні, порівняння її за типами і варіантами, які відповідають мелодіям споріднених народів, а також проблеми взаємозв'язку та взаємовпливу тощо [396, с.175].

Отже, система угорської музичної освіти включає вокально-хорові, інструментально-виконавські уміння і навички, музично-теоретичну обізнаність з опорою на національний музичний фольклор.

Музична освіта в Австрії представлена трьома напрямками: університетами (Universitaeten, наприклад Віденський університет музики та виконавського мистецтва), коледжами (Academien des nicht – universitaeren Bereich), закладами де навчають майбутніх соціальних працівників, викладачів вищих шкіл (fachhochschule) [340, с.124]. Провідним музичним закладом є

Віденська консерваторія. Поряд з традиційними дисциплінами (виконавськими і музично-теоретичними) у закладі включені альтернативні предмети: «Комп'ютерна музика та електронні ЗМІ», «Організація заходів», «Авторська пісня і ораторія», «Композиція в стилі Г. Шенкера» тощо [340, с.125].

У країні отримали розповсюдження ідеї німецького композитора і педагога К. Орфа (продовжувача традицій швейцарського педагога Е. Жака-Далькроза). Автором була розвинута й доповнена ідея імпровізації ритмом. За цією музично-педагогічною системою в м. Зальцбург готують вчителів початкового загального музично-танцювального виховання в дитячих садках і школах, дитячих оздоровчих закладах. Практичний курс побудований на викладанні: гри в ансамблі, «постановки рухів» і диригування, режисури й організації колективної імпровізації, сольфеджіо і постановки голосу, мовного виховання, основ інструментальної та танцювальної імпровізації тощо. У концепції К. Орфа основу складає синтетичний підхід в якому об'єдналися слово, рух, музика і театр [443, с.165-166]. У контексті нашої роботи слід зауважити, що вся система педагога, це «навчання в дії» (Schulwerk), в активній творчій діяльності (інструментальній, ритмопластичній, танцювальній, співацькій).

Система музичної підготовки Австрії орієнтована на інтегративне вивчення музичного мистецтва з словом, рухом і театром, тому і в програму професійної освіти включені предмети практичного спрямування (виконавського, ритмопластичного, танцювального тощо).

У Чехії творчу спеціальність можна отримати в Академії образотворчих мистецтв (AVU), Академії мистецтва, архітектури та дизайну (VŠUP). Академії виконавських мистецтв в Празі (музичний факультет готує виконавців на музичних інструментах) (AMU). Празька консерваторія дає не вищу, а середню музичну освіту. У консерваторії викладаються предмети: гра на всіх інструментах оркестру, на акордеоні, гітарі, гра на фортепіано і органі, спів, композиторське мистецтво, диригування і акторська майстерність, музична теорія, іноземні мови і педагогічні дисципліни.

Серед інших закладів повну освіту можна отримати в Яначковій Академії музичних мистецтв в м. Брно (ступінь «бакалавра» (Bc A), магістра мистецтв (Mg A) та доктора (PhD)) [340, с.121-123], де навчають студентів не тільки використовувати класичні методи, але і застосовувати сучасні технології. Основними видами діяльності відповідно до уроків музики в Чехії за твердженням Ф. Лисека є: слухання, виконання та створення музики [256, с.157]. Викладаються дисципліни: теорія музики, гармонія, музична палеографія.

Отже, в Чехії музично-педагогічну освіту можна отримати за двома напрямками, як викладача виконавських дисциплін у академії чи консерваторії (вокалу, викладача-інструменталіста), або як викладача музично-теоретичних дисциплін в університеті (музикознавця).

У Словацькій Республіці музична підготовка здійснюється за 4 програмами та поділена на 2 групи: викладач-інструменталіст та педагог-вокалу. Музичні керівники дошкільних навчальних закладів отримують освіту в рамках педагогічних академій на факультетах дошкільної освіти (на педагогічних відділеннях). Викладачі музики для учнів початкової школи навчаються за програмою вчителя початкової школи в університетах. У вищих навчальних закладах отримують освіту вчителі середньої школи (дітей 11-15 років), а також училищ і консерваторій. Викладачі музичних шкіл вивчають в університеті комбіновані програми, які складаються із знань особливостей викладання музики у школі та виконавської педагогіки. Більшість освітніх програм ведуть до отримання ступеня магістра [584, с.24]. Наприклад, в університеті Коменського в Братиславі можна обрати фах вчителя музики як окремо, так і в поєднанні з іншим предметом [534; 584].

Університет Matej Vel в Банській Бистриці здійснює програму підготовки музичних фахівців на педагогічному факультеті в рамках бакалаврської (3 роки) та магістерської (2 роки) підготовки [532; 584]. Схожою є система підготовки університету Костянтина Філософа в Нітрі. Фахові дисципліни

складають 60-70 кредитів ECTS від загальної кількості годин на підготовку бакалаврів (180 кредитів ECTS), що складає третину програми. Педагогічний факультет пропонує академічні предмети: екологія, фізичне виховання, хімія, географія, англійська мова та література, мистецтво, педагогіка тощо. На семестр (30 кредитів ECTS), фахові дисципліни (5-6) складають 9-11 кредитів ECTS. Співвідношення між теорією і практикою 61% і 39%. Програма включає 87% музичної підготовки, 13% – загально-педагогічної та психолого-дидактичної підготовки [532; 584, с. 57]. Отже, музична підготовка Чехії та Словаччини враховує практичне спрямування освіти на інтегрованих уроках до слухацької, виконавської і творчої діяльності.

Одним із провідних закладів Болгарії є Національна академія імені професора Панчо Владігерова. Заклад має три факультети: теоретико-композиторський та диригентський; інструментальний факультет; вокальний факультет. Професійна освіта спрямована на підготовку майбутніх учителів музики до співу (від співу на слух до співу з нот на основі «столбці» Б. Трічкова), гри на музичному інструменті, танців, вивчення основ національної культури і основних жанрів музики, засвоєння західноєвропейської музики, імпровізації [244, с.55]. Болгарська система музичної освіти зорієнтована на виконавські види діяльності (спів, гру), тому мало уваги приділяється слуханню музики.

У Швеції музичне мистецтво входить в предмет, що називається «естетична діяльність» (з 1-9 клас). Підготовку вчителів для цього предмету здійснюють п'ять академій, пов'язаних з місцевими університетами та Королівською академією музики в Стокгольмі. Педагогічні коледжі та університети пропонують підготовку вчителів музики, як додаткової кваліфікації педагогічної освіти. Музичну спеціалізацію студент отримує в межах 90 кредитів ECTS (60 кредитів фахових дисциплін та 30 кредитів спеціалізація). Диплом бакалавра дає можливість викладання в початковій школі. Протягом навчання передбачена практика тривалістю 30 кредитів ECTS.

Для закінчення освіти та отримання ступеня «магістр» потрібно захистити дисертацію (15 кредитів ECTS). Інструментальний або вокальний педагог (типу В) отримує освіту для роботи в музичних школах, приватних практиках, у вищих музичних програмах [52, с.26].

Так, в академії музики Malmö (одній з 6 в Швеції) можна отримати фах вчителя музичного мистецтва, вчителя музики з додатковою спеціалізацією, викладача музичних шкіл, шкіл мистецтв та аматорських колективів. Під час навчання студенти вивчають академічну, фольклорну та сучасну музику. Бакалаврський рівень підготовки (3 роки) передбачає навчання в межах 180 кредитів ECTS, магістратура триває 4,5 роки і включає 270 кредитів ECTS з додатковим факультативним курсом. Кваліфікацією для викладання в основній школі є ступінь «магістра». Музична підготовка становить 60 %, спеціальна педагогіка, дидактика і практика – 25 %, загальноосвітня та дидактична підготовка – 14 %, культурологічна – 1% від загальної кількості годин [8; 584, с.59-60].

Університет Umeå надає освітянські послуги підготовки вчителів, які працюють у закладах дошкільної освіти, на початковому та середньому рівні загальноосвітньої підготовки. Передбачено вивчення курсу в межах 330 кредитів ECTS [533; 584, с. 61]. Натомість Стокгольмський педагогічний інститут готує фахівців від 3,5 років в межах 210 кредитів ECTS (рівень Bc) до 5,5 років (рівень Mg) тривалістю 330 кредитів ECTS. Частка музичних дисциплін складає третину від загальної програми (90 кредитів ECTS), однак може збільшуватися за рахунок додаткових курсів [496; 584, с.62-63].

Швецька система музичної підготовки орієнтована на освіту музикантів за типами (А, В) відповідно до спрямування практичної діяльності. Однак, в робочих програмах педагогів-музикантів мало уваги приділяється виконавським музичним дисциплінам (1/3 частина), а більше часу надається спеціалізованим педагогічним предметам.

Швейцарська система музичної освіти орієнтована на використання в навчальному процесі методики відомого педагога і композитора Е. Жак-Далькроза. Він наголошував на необхідності використання різних видів відчуттів у музичній діяльності, використанні «цілісної» педагогіки, коли інтеграція навчального матеріалу забезпечить єдність музики, слова і руху. Аналізуючи систему Е. Жака-Далькроза, О. Ростовський підкреслив, що «виховуючи в дитини відчуття ритму, ми, тим самим, готуємо її до життєвої і, зокрема, музичної діяльності» [443, с.159]. У систему музичного виховання крім ритміки і сольфеджіо, входить: танець, хоровий спів і музична імпровізація на фортепіано. Отже, якщо співвідносити цю ідею із навчанням студентів мистецьких спеціальностей, то вносячи корективи в рухи і дії студентів, ми готуємо їх до практичної діяльності у майбутній професії.

Відомими центрами впровадження та пропаганди методики швейцарського педагога стали: «в Австрії – Інститут рухового виховання та музичної терапії Університету музики та образотворчого мистецтва у Відні, а також національна асоціація «*Österreichischer Berufsverband*»; в Німеччині – відділи ритміки у Вищій музичній школі Карла Марії фон Вебера в Дрездені та Вищій школі мистецтв в Берліні, Вищій школі музики та образотворчого мистецтва в Гамбурзі, Гамбурзькій консерваторії, Вищій школі музики та театру в Ганновері, Вищій школі музики в Мюнстері, Державній вищій школі музики у Тросінгені, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Геллерау, в Академії у Ремштайді. Крім цього у Вольфенбюттелі видається часопис «*Rhythmik in der Erziehung*»; в Швейцарії – Інститут Жак-Далькроза в Женеві, курс ритміки та курс музичної терапії у Вищій школі мистецтв у Берні, факультет II у Вищій музичній школі в Люцерні, Інститут музики та руху у Вищій школі музики та театру в Цюріху, філії національної асоціації ритміки в багатьох швейцарських містах; у Великій Британії – Королівський північний музичний коледж; в Бельгії – Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі; в

Італії – Загальна школа музики в Верделло-Бергамо; в Іспанії – Інститут Хуана Лонгуаерса в Барселоні [189, с.61].

Отже, система Е. Жак-Далькроза є на сучасному етапі актуальною, продуктивною, популярною та дієвою, а ідея триєдності музики, слова і руху – прогресивною і своєчасною.

В Ісландії музична підготовка майбутніх учителів музики спрямована на роботу в музичних школах (Tonlistarskoli), які знаходяться у веденні муніципалітетів. У заклади вищої освіти поступають абітурієнти, які пройшли початковий (Грюнстіг), середній (Мідстіг) та рівень училища (Франхольт). Для вступу потрібно набрати від 100 до 200 балів, які він отримує за системою накопичення протягом всього часу засвоєння музичного мистецтва. Навчання спрямоване на засвоєння виконавської підготовки, однак музично-теоретичним знанням приділяється мало уваги [503, с.3].

У Норвегії професійна освіта базується на ідеях школи Стайнера (Steiner skole) та методиці Ш. Сузукі (Suzuki). Подача навчального матеріалу відбувається за допомогою дії, залучення, відчуття, а не заучування. Обдаровані діти вчаться в інституті Барратт Дуе, а також в консерваторіях [504, с.7-9]. Підготовка педагогів-музикантів спрямована на спів по нотах, ознайомлення з пісенною культурою рідної країни та країн-сусідів, гру на музичному інструменті. Оскільки в країні не практикується ознайомлення дітей із сольфеджіо, теорією музики, музичною літературою [503], то мало уваги приділяється музично-теоретичній підготовці у вищих навчальних закладах.

Музично-педагогічна освіта Великої Британії передбачає навчання в Національній музичній школі, Королівському музичному коледжі (3 роки) та Королівській музичній академії [244, с.56]. Програма коледжів передбачає вивчення рідної мови, математики, музики та інших предметів. Для поглибленого вивчення студент обирає один предмет (спеціалізацію), зокрема: гру на фортепіано або іншому інструменті, спів.

Однак, для роботи в школі випускник музичного коледжу та музичної академії має закінчити однорічні педагогічні курси в університетах та професійних інститутах. «Музично-педагогічні факультети університетів також готують вчителів музики, які повинні вміти грати на фортепіано та органі, знати і супроводити богослужіння, керувати хором, вести уроки співів, навчати дітей грі на музичних інструментах. Майбутніх учителів музики навчають вокалу (постановці голосу) в групах по 3-4 чоловіки, а також ансамблевого співу. Значне місце займає в навчанні предмет диригування» [244, с.56]. В програму підготовки входять також: англійська мова, інформатика, математика, природознавчі дисципліни. На музику відводиться 16 годин в однорічному курсі ІТЕ (аналог середньої освіти), та 30 годин у 4 річному курсі [176].

Професійна підготовка педагогів-музикантів у Великій Британії спрямована на практичне виконання і зорієнтована на гру і спів. В свою чергу музично-теоретична та музично-історична підготовка є недооціненою.

Американська система музичної освіти побудована за трьома рівнями: ступінь бакалавра музики (4 роки), магістра музики (2 роки), доктора (3 роки). Перші два рівня можна отримати в коледжі: Julliard School, Yale University, The Harvard University, The University of Rochester, Berklee College of Music) [337]. Вони поділені на три типи: виконавський, музикознавчий, педагогічний.

Продовжити освіту можна в консерваторіях чи університетах. Обов'язковими предметами програми є: хор, оркестр, гра на музичних інструментах, читка нот з аркуша, імпровізація [244, с.58]. На деяких спеціальностях (наприклад «Музичні цифрові технології» в Мічиганському університеті) введено дисципліни: «Алгоритмічна композиція», «Звуковий синтез» тощо. Студенти мають можливість працювати на персональних комплексах апаратури: «комп'ютер Macintosh, MIDI клавіатура, стойка зі звуковим модулем, процесором ефектів, компресором та еквалайзером» [368, с.2]. Музично-педагогічна система орієнтована на «накопичення досвіду, вражень від спілкування з музичним мистецтвом, систематичне й послідовне

оволодіння знаннями щодо музики; розвиток музичного слуху, відчуття ритму, пам'яті, уяви, музичного мислення, креативних здібностей; формування духовного світу школярів та залучення їх до загальнолюдських цінностей засобами музичного мистецтва» [570].

Окремими напрямком професійної підготовки є програма «Сучасний музичний проект» (керівник, автор програми Р. Вернер), яка покликана забезпечити розуміння навичок композиції, аналізу (шляхом читки нот і слухового сприйняття) та виконання. Наголос робиться на розумінні музики (якості мелодії, гармонії, ритму, тембру, динаміки, регістру, форми) й кожний музичний твір має розглядатися у всебічних зв'язках (стилістичних, історичних, культурних тощо). Метою цього проекту є розвиток здібності правильно оцінювати музичні явища через три компоненти музичної майстерності (імпровізацію, спонтанне музикування, композицію тощо) [461, с.198; 58, с.197].

Система музичної освіти Сполучених Штатів Америки, на нашу думку, чітко спрямована на композицію, аналіз і виконання популярних стилів музичного мистецтва, слухання музики, застосування технічних засобів навчання, що відповідає вимогам часу.

У Китайській Народній Республіці в професійної освіти використовуються музично-педагогічні ідеї Д. Кабалевського (Росія), К. Орфа (Германія), З. Кодая (Угорщина), М. Монтесорі (Італія), Е. Жак-Далькроза (Швейцарія), Ш. Сузукі (Японія), Б. Трічкова (Болгарія), П. ван Хауве (Голландія) [566].

Система підготовки музично-педагогічних кадрів в консерваторіях і університетах включає: модуль «Спів», який передбачає вивчення системи вокальних занять, сольфеджіо, вокальних вправ, співу в дуєті, хорі, китайській опері (куньцюй) тощо; модуль «Музика і рух»; модуль «Основи композиції», який об'єднав теоретичні курси, такі як гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, аранжування та практичні навички створення музики; дисципліни за вибором «Фортепіанна імпровізація», «Дитячий мюзикл». Навчання включає

матеріал народних фольклорних творів та музичної культури Китаю [224, с.205-206; 556, с.27-31].

Майбутніх учителів музики вчать: взаємодіяти з хоровим та оркестровим колективом; працювати з комп'ютером та монітором, проектором та екраном, DVD програвачем, музичним центром та установкою для обробки звуку; робити наочні презентації в програмі POWER POINT [224, с.206]. Система музичної підготовки Китайської народної республіки побудована за модулями відповідно до видів діяльності та є дієвою і чітко структурованою.

Освіта Японії – це культ, який підтримується родиною, спільнотою та державою. Завдання середньої школи – виховання, завдання старшої школи – передача знань для вступу у ВУЗ [81, с.3]. У країні розповсюджена система музичного виховання «Ямаха» (під керівництвом приватного фонду «Ямаха») [81, с.5] та навчання за методикою японського музиканта-педагога Ш. Сузукі.

Музична освіта здійснюється в університетах Токіо, Кунітачі, Шова, Мусасіно, Тохо, Осака, Нагоя, Ерізабето, а також художніх університетах Токіо, Кьото, Аічі, Окінава, Нагоя, Осака. Музично-педагогічна освіта спрямовує педагогів-музикантів на володіння вокальними навичками, слуховими відчуттями, виконавськими уміннями, творчими здібностями, навичками роботи з хором [244, с.62].

Проведений аналіз музично-педагогічної освіти багатьох країн дає змогу дійти висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва цілком орієнтована на викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Тому, у вищих навчальних закладах навчання орієнтоване на види музичної діяльності, які використовуються на уроках. На вивчення предмету виділяється достатньо часу (від 1 години в тиждень до 4 годин) і він є обов'язковим для вивчення у початковій та середній школі. Нами проаналізовано, що в Данії музика вивчається до 6 класу, на Кубі до 8 класу, в Швеції в середній школі предмет має назву «естетична діяльність». Серед видів роботи на уроках музичного мистецтва переважають спів, гра на музичних

інструментах, слухання музики, творчість або імпровізація (в Японії, Чехії, Польщі). Перевагу музичній грамоті, співу та вивченню історії музики надає Болгарія. Основними видами роботи на уроках у Китаї є спів, гра на музичних інструментах, слухання музики. Деякі країни зосереджують увагу тільки на окремих видах роботи: спів, гра на музичному інструменті та нотна грамота (Фінляндія); спів і слухання музики (Угорщина); спів, гра на музичному інструменті, нотна грамота, творчість або імпровізація (Швейцарія); спів і нотна грамота (Норвегія); спів, нотна грамота, слухання музики і творчість (США).

Проаналізований матеріал дає можливість стверджувати, що всі системи професійної підготовки мають 3 ступеневу освіту: бакалавр (Bc), магістр (Mg), доктор (PhD). Наведемо порівняльну таблицю терміну освіти (за роками) та кількості кредитів (ECTS) в Словаччині, Латвії, Фінляндії, США, Данії, Швеції, Польщі (див. додаток А) [584].

Переважає більшість розглянутих програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зорієнтована на практичну діяльність і включає предмети виконавського (музичний інструмент, вокальний та інструментальний ансамбль, хор, аранжування, фортепіанна імпровізація, диригування, вокал тощо), музично-теоретичного (гармонія, аналіз музичних форм, сольфеджіо, поліфонія тощо), музично-історичного (авторська пісня і ораторія, композиція в стилі Шенкера, загальні музичні знання, історія музики тощо), психолого-педагогічного та дидактичного циклу (педагогіка, психологія, музична організація заходів, ІТтехнології тощо). Але зустрічаються дисципліни вузько спрямовані на окремі види фахової підготовки (дитячий мюзикл (Китай), лідерські вправи (Данія), режисура (Австрія), джаз (Латвія) тощо).

Серед видів діяльності в закладах вищої освіти музично-педагогічного спрямування переважають гра на музичному інструменті, спів, диригування, композиція та імпровізація, але зустрічаються і ритмопластична діяльність (Китай, Австрія), факти і дискусії щодо ролі музики в школі і датському

суспільстві (Данія), електроакустична підготовка (Латвія), богослужіння (Велика Британія) тощо. Як окремий вид діяльності і як частина синтетичного предмету в різних країнах застосовуються рухи під музику, зокрема у Китаї, Болгарії, Швейцарії, Голландії, Данії, Норвегії, Австрії. В Данії та Швеції бажано б було навчати викладачів музики більше музичним навичкам. А в Польщі навпаки робити акцент на педагогічній складовій.

У практичній підготовці залучаються музично-педагогічні системи видатних педагогів-музикантів, зокрема: З. Кодая (Угорщина, Польща); Ш. Сузукі (Японія, Норвегія, Польща); К. Орфа (Австрія); Б. Трічкова (Болгарія); Е. Жак-Далькроза (Швейцарія, Австрія, Німеччина, Велика Британія, Іспанія, Італія, Бельгія); П. ван Хауве (Голландія); Д. Кабалєвського (Росія, Китай) та інших.

Отже, аналіз основних тенденцій розвитку зарубіжної професійної підготовки майбутніх учителів музики привів нас до думки, що фахова освіта спрямована на всебічний професійний розвиток фахівця; є логічно продуманою та систематизованою; передбачає використання творчого музикування; побудована на матеріалі народної, академічної, сучасної музики у їх паралельному співставленні; забезпечує розвиток необхідних професійних виконавських та аналітичних навичок; залучає ефективні методики; розглядає музичне сприймання як основу будь-якої музичної діяльності; використовує сучасні технічні засоби навчання та технології подачі музичного матеріалу.

2.2 Зміст і завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні в контексті досвіду музично-педагогічної діяльності

Одним із завдань освітньої політики держави є формування якісної модернізованої системи музичної освіти. Закономірною і обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти. Модернізація спрямована на якісне покращення освітнього процесу і відображається в змісті освіти, в удосконаленні музично-освітніх систем, складових музичного навчання, музично-освітніх технологій, методичних розробок.

У вітчизняних дослідженнях знаходимо визначення змісту освіти, як: системи наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці (М. Фіцула) [544, с. 93]; системи наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних, морально-етичних ідей, якими необхідно володіти учням в процесі навчання [161, с.1]; системи наукових знань щодо природи, суспільства, людського мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності (О. Ростовський) [451, с.596].

Структуру змісту складають знання, уміння, навички і досвід [129, с.1]. Елементами змісту освіти, за класифікацією І. Лернера [129], є знання щодо світу і способів діяльності інтелектуального і практичного характеру, досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення [40, с.15].

Одним з основних напрямів освіти, виступає естетичне виховання. Його метою, на думку С. Ничкало та Н. Миропольської є розвиток емоційної та інтелектуальної сфер дитини; актуалізація естетичних, мистецтвознавчих та культурологічних знань; формування естетичної свідомості, що відбивається у власній творчості у царині мистецтва і у вчинках; спрямованість на розуміння

учнями художньої цінності творів мистецтва; стимулювання духовності і здатності бути співпричетним до душевного світу іншого та протистояти культивуванню примітивних поглядів і смаків [285, с.6]. Завданнями естетичного виховання виступають: розвиток ерудиції у галузі мистецтва; виховання широкого спектра почуттів; спрямованість на творчу діяльність; сприяння набуття нового буттєвого досвіду [285, с.6]

Музичне мистецтво в естетичному вихованні відіграє важливу роль, є складником музично-естетичного виховання. Повно і обґрунтовано визначили мету музично-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи, яку мають переслідувати майбутні вчителі музичного мистецтва, визначила Л. Масол і авторський колектив. Вони зазначили, що у процесі сприймання музики й практичної музичної діяльності потрібно «виховувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулювати творчий потенціал особистості, виховувати потребу і здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення» [276, с.14].

У завдання музично-естетичного виховання школярів, за визначенням колективу авторів і Л. Масол, входять: засвоєння знань і понять мистецтв, розширення музично-естетичного досвіду, опанування вміннями і навичками в практичній діяльності, набуття початкового досвіду створення інтонаційно-художніх образів у процесі власної творчості. У розвивальні завдання включають «збагачення емоційно-почуттєвої сфери, розвиток загальних і спеціальних здібностей, стимулювання художньо-образного мислення, проявів уяви та інтуїції, формування універсальних якостей творчої особистості» [276, с.15]. Виховні завдання передбачають «виховання естетичного ставлення до дійсності та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; виховання світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, розуміння учнями зв'язків музичного мистецтва з природними і предметним середовищем, життєдіяльністю людини, зокрема сучасною технікою, засобами масової

інформації; виховання здатності сприймати, інтерпретувати та оцінювати музичні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументувати свої думки та оцінки; виховання музичних естетичних інтересів, морально-естетичних ідеалів, потребу у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні засобами музики відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку» [276, с.15]. Саме ці завдання визначають спрямованість професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, адже як може навчити той, хто сам не володіє переліченими здатностями.

Як відомо, музична освіта – це процес і результат засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, на рівні опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично виконавському аспектах (О. Михайличенко) [286, с.73-74]; система знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення різноманітної музичної діяльності (сприймання музичних творів, їх інтерпретації і виконання, творення музики) (О. Ростовський) [451, с.596]; адаптована система знань, умінь і навичок, форм і засобів музичної діяльності (В. Черкасов) [563, с.146].

Мета музичної освіти сформувалася під впливом систем масового музичного виховання, а український педагог О. Ростовський узагальнив її як «вивільнення пригнічених цивілізацією природних сил особистості, розвиток її творчих здібностей; формування музичної культури особистості як невід’ємної частини її духовної культури» [451, с.171]. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя музики А. Маліновська визнає не тільки забезпечення випускників «запасом професіоналізму» на початок самостійної роботи, а й створення передумов для майбутнього безперервного розвитку та самовдосконалення фахівця в процесі його діяльності [263, с.25].

Відповідно до шкільного навчання, формувалася і мета професійної освіти музикантів-педагогів. Довгий час метою фахової музичної освіти було формування всебічно розвинутої особистості (в широкому розумінні) та

формування музичної культури, як частини духовної культури (у вузькому розумінні). На даний час вона передбачає формування наукового світосприйняття; морально-естетичне виховання на уроках і в позаурочний час; сформованість уяви щодо взаємозв'язку музики з життям і навколишнім середовищем; формування музично – естетичних смаків, потреб, інтересів; розвиток музично-творчих здібностей особистості; формування навичок музичного сприйняття; орієнтацію в основних засобах музичної виразності; формування вокально-хорових навичок.

Професійна підготовка педагогів-музикантів спрямовується на формування емоційного відношення до музики на основі її сприйняття; формування свідомого до неї ставлення; формування діяльно-практичного підходу до музики в процесі її виконання [1, с.17-18]. Якщо конкретизувати специфічну виконавську область фахової підготовки, то елементами змісту освіти майбутніх учителів музики Г. Ніколаї визначає: досвід творчої та оцінної діяльності (мистецтво інтерпретації музичних творів (вербальної, музичної), технологічний досвід, досвід слухання та обговорення музичних творів); сукупність предметних і допоміжних знань, досвід аналітичної діяльності (знання жанрово-стильових закономірностей музичного мистецтва, вміння перейматися авторською концепцією музичних творів, досвід здійснення виконавського та системно-структурного аналізу музичних творів); творчі навички і вміння (вміння створювати окремі художні, музично-виконавські, вербальні образи); комплекс допоміжних умінь та навичок (загальні технічні вміння та навички, методико-технологічні знання, музично-виконавська техніка та знання технології роботи над нею, техніка мовлення, міміка, пантоміма, методичні знання); окремі вмінні і навички (вміння використовувати окремі засоби виразності, адекватне звуковидобування, виразне інтонування, специфічні засоби, мовне дихання, дикція, артикуляція) [357, с.10].

Отже, зміст професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва складають знання (світоглядні і морально-естетичні, педагогічні та музичні),

уміння й навички (педагогічні, теоретико-аналітичні та виконавські способи діяльності), досвід емоційно-ціннісного ставлення та досвід творчої музично-педагогічної діяльності.

Оскільки факультети мистецтв та музично-педагогічні факультети готують вчителя музичного мистецтва для роботи в загальноосвітній школі, та музичного керівника в дошкільних навчальних закладах, то і підготовка фахівців має бути спрямована на потреби шкільної (дошкільної) практики. Відповідно до мети сформовані завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У науковій літературі завдання музичної освіти розглядаються в контексті музичного виховання (на уроках музичного мистецтва), музично-естетичного виховання (на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в школі) та мистецької освіти в закладах позашкільної освіти. Завдання шкільної музичної освіти спрямовують підготовку вчителів до стимулювання і спрямування творчої фантазії, врахування уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування [451, с.171]. Я. Кушка пропонує готувати вчителів музики до прищеплення цікавості і любові до музики, бажання слухати і виконувати її; розвитку елементарної уяви щодо зв'язку музики з життям; розвитку навичок слухання і виконання музики; удосконалення музичних здібностей; виховання навичок виконавства в колективі (спів, гра), гарної манери поведінки; здійснення зв'язку музики з життям і іншими предметами на підставі здобутих знань [244, с.68-69].

Предмет «Музичне мистецтво», який будуть викладати студенти спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво), на думку О. Гумінської, потребує формування емоційно-ціннісних орієнтацій в галузі музичного мистецтва, осмисленого та діяльнісного ставлення до музики [108, с.2]. Освітні завдання, на думку автора, спрямовані на розширення загального, естетичного та музичного кругозору, ознайомлення їх із загально-естетичними, жанрово-стилістичними поняттями, з життям і творчістю композиторів, музичними

творами, термінами, музичною грамотою тощо. Розвивальні завдання спрямовані на розвиток виконавської діяльності у галузі музичного мистецтва та їх музичних здібностей. Виховні – забезпечують формування емоційних, естетичних, моральних, загальнолюдських та національних якостей особистості засобами музики [580, с.19-21].

У зміст мистецької освіти згідно з проектом Державних освітніх стандартів України була включена освітня галузь «Мистецтво», яка об'єднує музичне мистецтво, образотворче мистецтво, кіномистецтво, архітектуру, хореографічне мистецтво, художню культуру, основи естетики [276, с.15-16]. Г. Падалка зазначає, що відповідно до спрямування уроку, вчителі музичного мистецтва повинні орієнтуватися у нових знаннях і практичних уміннях, відпрацювати мистецькі прийоми роботи з художнім матеріалом, спонукати учнів до самостійного застосування набутих умінь і навичок в процесі художньої діяльності, узагальнювати і систематизувати відомості щодо мистецтва, контролювати і оцінювати знання і практичні уміння в галузі мистецтва [385, с.216]. Але автор уточнює, що незалежно від висунутих завдань, кожне з них має містити творчі підходи, а також обізнаність із всіма видами мистецтв.

До завдань професійної діяльності в якості вчителя інтегрованого курсу «Мистецтво» відносяться «становлення музичної спрямованості учнів (позитивної мотивації та емоційно-ціннісного ставлення до музики) з впливом на розвиток їхньої загальнокультурної і духовної спрямованості; формування музичної обізнаності школярів (знань, умінь, навичок, а також досвіду практичної діяльності у галузі музичного мистецтва), яка є складовою загальнокультурної компетентності; реалізація виховних ресурсів музичної освіти, що передбачає власне музичне виховання школярів (подальше формування їхньої культури «спілкування» з музикою, прагнення до музичного самовдосконалення), загальнокультурне виховання учнів і сприяння їхніх духовних, моральних, естетичних, національних, комунікативних, трудових та

інших якостей; музично-творчий розвиток (удосконалення слухацьких і виконавських здібностей, творчих виявів музикальності) [375].

Відповідно до завдань мистецької освіти С. Горбенко визначає необхідність готовності вчителів музичного мистецтва до формування у дітей образних уявлень, оволодіння навичками сприйняття музики, розвиток відчуттів і уяви; цілеспрямованої і послідовної організації самовиховання і самоосвіти; формування музичної культури учнів; вдосконалення емоційної сфери учнів, виховання у них інтересу і любові до музичного мистецтва, різного за жанром, характером і стилем; набуття дітьми усіх вікових категорій умінь і навичок самостійного знайомства з музичними творами та їх авторами через використання засобів масової інформації, довідкової та іншої спеціальної літератури; забезпечення високого рівня активності та самоактивності дітей шкільного віку [96, с.296-298].

Підсумовуючи зазначимо, що завданнями професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виступають:

- розширення естетичних, музикознавчих та педагогічних знань;
- засвоєння практичних умінь і навичок фахової діяльності;
- формування свідомого та особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва та музичної діяльності;
- розвиток здібностей, особистісних якостей та почуттів;
- формування музично-педагогічного досвіду;
- музично-творчий розвиток;
- виховання потреби та здатності до саморозвитку й самовдосконалення.

Перспективу розвитку професійної музичної освіти ми вбачаємо у формуванні досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів. Зупинимось докладніше на розкритті складових означеного феномену та розкриємо його зміст.

Відповідно до мети і завдань вітчизняного музичного навчання, заклади мистецької освіти повинні готувати особистість вчителя, яка буде відповідати

всім вимогам шкільної практики. Висвітлюючи діяльнiсну особистiсть в процесi музичної освiти та виховання О. Гумiнська зазначила, що це «iндивiд, який образно мислить, прагне до самореалiзацiї, має потребу в самопiзнаннi (своїх емоцiй, почуттiв, смакiв, iдеалiв, цiнностей), саморозвитку, самовираження через голос (спiв), тiло (музично-ритмiчнi рухи), музичний iнструмент (музикування), через творчiсть» [108].

Професiйну діяльнiсть вчителя мистецьких дисциплiн, на думку А. Козир та В. Федоришина, можна трактувати як особистiсну категорiю, як процес створення нового та результат творчої діяльностi [194, с.72]. Розвиваючи думку А. Козир зазначає, що діяльнiсть професiонала-майстра, це професiйно значуща, iндивiдуально-творча та оптимальна діяльнiсть, це якiсний рiвень фахової діяльностi, котра має творчий характер, який зорiєнтований на соцiально-значущий кiнцевий результат та оптимальний процес його досягнення за умови постiйного самовдосконалення [194, с.21].

Уточнюючи особливостi пiдготовки вчителiв мистецьких спецiальностей В. Орлов визначає професiйну художньо-педагогiчну діяльнiсть як: процес опредмечування iдей, спрямованих на забезпечення професiйного досвiду вчителiв мистецьких дисциплiн iх власним внеском; динамiчну систему взаємодiї суб'єкта навчально-виховного процесу, вчителя (викладача) мистецьких дисциплiн в iншими суб'єктами(учнями, iх батьками, колегами по роботi), спрямованої на задоволення потреб учнiв, гармонiйний розвиток iх культури, залучення до пiзнання художньо-естетичного досвiду людства, оволодiння способами спiлкування з мистецтвом, накопичення iндивiдуального досвiду такого спiлкування [367, с.245]. Така пiдготовка передбачає включення до естетичної діяльностi, як специфiчного виду практично-духовної (створення творiв мистецтва, фольклор, дизайн тощо) i духовної (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне судження тощо) діяльностi, що здiйснюється у тiй чи iншiй формi «творчостi за законами краси» i дає людинi вищу духовну насолоду.

Похідною від естетичної, є музична діяльність, як специфічний вид, який виявляється у творчості, виконавстві, сприйманні [445]. У системі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва правомірно визнається провідна роль музичної діяльності. Р. Тельчарова зазначає, що вона є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури людини. До структури музичної діяльності вона включає такі елементи:

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

- предмет музичної діяльності (різноманітні вияви музичної дійсності та світ музики, що звучить);

- засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру;

- продукт музичної діяльності [511, с.30].

Відповідно до структури музичної діяльності автори В. Подгуровський та Н. Сулова виділяють дві основні діалектично єдині якості: правильні дії (позитивні) й помилкові дії (негативні). Помилковими визнають ті дії які негативно впливають на навчальний процес [405, с. 130]. Здібність до ідентифікації помилкових дій, на думку вчених, можна вважати одним із важливих показників професійної майстерності педагога (під час оцінки дій учня), перспективності учня (під час самооцінки), а саме головне, ефективності їх навчальної взаємодії (під час спільної оцінки учасників навчального співробітництва) [405, с. 146].

Серед видів музичної діяльності на уроках музичного мистецтва О. Рудницька та Н. Ветлугіна виділяє слухання (сприймання музики), виконавство, творчі імпровізації, критичні судження (музично-освітня діяльність) [458, с.39; 66]. Сприймання музики включає: сприймання музики створеної для слухання, сприймання музики у зв'язку з її виконанням, музично-

дидактичні ігри для розвитку сенсорних здібностей. Виконавство вбирає в себе спів, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах. Творчість може бути пісенна, музично-ігрова і танцювальна та імпровізаційна (на дитячих музичних інструментах). Музично-освітня діяльність, на думку дослідниць, це інформація щодо музики та знання пов'язані з різними видами діяльності.

У процесі навчання мистецтва у початкових класах Л. Масол [375] надає важливого значення таким видам діяльності: художньо-пізнавальна, перцептивна, пізнавальна, практична, ігрова, комунікативна, творча. Саме під час діяльності відбувається ефективно засвоєння необхідних знань, набуття знань і умінь, їх повторення та закріплення, формування естетичного досвіду учнів. Виконання учнем на уроці певних дій ще не є показником його музичної діяльності. Якщо вчитель не ставить перед собою завдання сформувати у школярів цю діяльність, допомогти їм перебороти операційні та мотиваційні труднощі, він не реалізує ідеї провідної ролі навчання у психічному розвитку учнів.

У структуру особистісного досвіду реципієнта входить життєвий, загально-естетичний, художній [457, с.35]. На думку О. Рудницької, результатом музичного сприйняття виступає певний досвід музичної діяльності суб'єкта, котрий не апріорне властивий йому, а потребує розвитку перцептивних умінь, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, специфічних інтелектуальних, творчих якостей і відбувається протягом тривалого часу в процесі цілеспрямованої педагогічної роботи [457, с.30].

У закладах вищої освіти потрібно навчити володіти видами діяльності, які застосовуються майбутніми вчителями музичного мистецтва в школі. Головним завданням музично-педагогічних працівників у реалізації методів організації музично-естетичної діяльності та досвіду практичної музичної творчості виступає формування у вихованців повсякденного прагнення до практичної музично-творчої діяльності [286, с. 136].

Отже, саме під час діяльності відбувається ефективне засвоєння необхідних знань, набуття знань і умінь, їх повторення та закріплення, формування естетичного досвіду особистості [292]. Результатом осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування на думку Г. Падалки є рефлексія [385, с.158]. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Вона дає змогу виділити основні компоненти художньо-педагогічної системи й пояснити сутність пізнання мистецтва в освітньому процесі та ефективно залучення його потенціалу для формування творчої особистості, зокрема:

- змістовно-цільовий (цілі у соціальному й особистісному вимірах, функції, принципи, завдання, зміст навчання і виховання, структура і характеристики навчального матеріалу);

- функціонально-процесуальний (педагогічні засоби, форми, методи і прийоми, способи взаємодії вчителя та учнів, педагогічні технології);

- результативно-оціночний (критерії оцінювання проміжних і кінцевих результатів навчання, виховання й розвитку учнів, зокрема діагностування інтегральних показників результативності освіти, кореляція оцінки вчителя і самооцінки учня, застосування гуманістичної експертизи педагогічної системи загалом) [276, с.8].

Когнітивний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності передбачає актуалізацію опорних знань, які відновлюють у пам'яті раніше вивчені факти й поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Тільки в цьому випадку нова інформація «увійде у зв'язок» із системою наявних знань, тобто актуалізується наявний досвід. Серед музично-педагогічних знань необхідних педагогу-музиканту виділимо:

- знання історії музичного мистецтва, української народної музичної творчості;

- знання видів музичного мистецтва, стильових особливостей та специфіки виконання творів різних епох, видів, народів;
- знання основних особливостей національних композиторських шкіл; ідейно-естетичних поглядів композиторів, найбільш вагомих творів у творчості видатних композиторів світу;
- знання систем музичної освіти і виховання дітей, основних напрямків і перспектив розвитку освіти та педагогічної науки в Україні, близькому зарубіжжі, світі;
- знання методики музичної освіти дітей, організації роботи з дитячим колективом;
- знання психології музичних здібностей, музичної діяльності;
- знання особливостей музичного сприймання дітей, методики його формування;
- знання специфіки вокально-хорової роботи в школі, будови голосового апарату й особливостей охорони дитячого голосу;
- знання основної спеціальної, монографічної, науково-методичної, інформаційно-бібліографічної літератури з мистецтвознавства, педагогіки музичного мистецтва, виконавства [329, с.50].

Саме в процесі діяльності засвоюються уміння музично-теоретичного і виконавського аналізу музичного твору; уміння освоєння технології виконання музичного твору; уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; інтерпретаційні уміння. Е. Абдуллін звертає увагу на те, що на уроках музики музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок. Досвід практичного використання знань Е. Абдуллін називає «частковими музичними уміннями». До їх складу входять: уміння, пов'язані із знаннями щодо окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань про композиторів, інструменти тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти. Спеціальні

навички він поділяє за видами музичної діяльності на уроці музики, а саме: хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [1, с. 30-31]. Аналізуючи зміст музично-виконавських умінь і навичок, учені визнають, що до них можуть бути віднесені артистизм, художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, навички читання з аркуша, транспонування, супровід й ансамблева гра [523, с. 65]. Окреслимо музично-педагогічні вміння, необхідні вчителю:

- творчо проводити уроки музики у відповідності з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи в школі;
- здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми;
- самостійно добирати музичний матеріал для лекцій-концертів, складати музичні сценарії до свят та розваг тощо;
- сприймати, інтерпретувати та виконувати музичні твори;
- аналізувати хорові партитури та ілюструвати їх;
- визначати на слух елементи музичної мови (типи фактури, тональний план, акорди, типи відхилень та модуляцій, характер мелодійного руху та будови музичної теми, ритмічні особливості тощо);
- створювати акомпанемент до пісень шкільного репертуару;
- аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї [329, с.52].

Аналізуючи зміст музично-виконавських умінь і навичок, учені визнають, що до них можуть бути віднесені артистизм, художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, навички читання з аркуша, транспонування, супровід й ансамблева гра [523, с. 65].

Результативною стороною діяльності виступає досвід майбутнього вчителя-музиканта. За визначенням О. Рудницької, він входить у сферу мистецької освіти разом із самореалізацією особистості, всебічним розвитком здібностей і смаків, ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної творчої діяльності [458, с.29]. Його складником виступає певний досвід музичної діяльності суб'єкта, котрий не апріорно властивий йому, а потребує розвитку перцептивних умінь, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, специфічних інтелектуальних, творчих якостей і відбувається протягом тривалого часу в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності [457, с.30]. Досвід включається у практику взаємодії людини з реальними предметами і явищами, що дає інформацію про об'єкти, які втілюються у творі, досвід сприйняття створеної митцем вторинної реальності, практики спілкування з мистецькими творами, котра формує інформацію щодо законів зображення та особливостей вираження дійсності у творах й особистісного досвіду, який залежить від її суб'єктивного життя, психічних властивостей, специфіки [287, с.48].

За визначенням А. Козир та В. Федоришина, умови набуття практичного досвіду в сфері мистецької освіти щільно пов'язані з формуванням виконавської майстерності майбутніх фахівців, із досконалим володінням грою на музичних інструментах, вокально-хорового виконання тощо [195, с.106]. О. Хлебнікова до структури музично-виконавської діяльності включила досвід музично-виконавської діяльності. На її думку, досвід – це сутнісна характеристика особистості виконавця, що відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, який досягається шляхом глибокого освоєння музично-теоретичних знань, практичних вмінь і навичок. У структуру досвіду включено рівень музично-теоретичного і виконавського аналізу музичного твору та рівень освоєння технології його виконання; психологічна готовність до виконання музичного твору; рівень володіння вміннями аналізувати,

контролювати і коригувати виконання музичного твору та якість відтворення його виконавської інтерпретації [547, с.1].

Наступною складовою досвіду вчителя музики може бути творчий компонент, який проявляється у високому рівні творчої активності, спрямованої на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що, в свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду [195, с.204]. Отримання вчителем творчого досвіду самопізнання і духовного збагачення життя через музику й постійну жагу до неї, потреба постійного спілкування з музикою є основними умовами для виникнення музичного тяжіння в ціннісній взаємодії вчителя і учня, а також передумовою формування у них подібного досвіду [1, с.123].

У структуру діяльності педагога-музиканта науковці пропонують включити творчий компонент, оскільки він передбачає формування потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності. Людина, що відчула радість творчості, поглиблює свій життєвий досвід та стає іншою за психологічним складом [510; 286, с. 136]. Як зазначає В. Медушевський, у процесі художнього сприймання беруть участь два основних учасники: творець і слухач, точніше – досвід життя, зафіксований у художньому світі твору, і власне життєвий досвід слухача [77, с.184].

Досліджуючи психологічні механізми музичного сприймання та чинники, які допомагають диференціювати музичні твори, Є. Назайкінський виділяє досвід спілкування, мовний і руховий, ігровий і сенсорний. Вони складають основу комунікативного компоненту. Так, музично-комунікативний досвід, на думку автора, це – розрізнення різноманітних ситуацій спілкування, у яких дитина стикається з музикою, зіставляє її характер й мову з життєвим контекстом. Мовний досвід – це перенесення інтонаційного і структурно-синтаксичного досвіду мови на слухання музики і спів. Моторно-динамічний

досвід – це зовнішні практичні дії (підспівування мелодій, показ рукою, рухи та ігри під музику) [451, с.252-253].

Засвоюючи певні фахові операції й реалізуючи знання в діях індивід отримує певний досвід, який стає досвідом музично-педагогічної діяльності. Одним із складників досвіду музично-педагогічної діяльності є досвід художньо-творчої діяльності [16, с.14], який включає: досвід музично-виконавської, музично-слухової, музично-творчої діяльності. Досвід музично-слухової діяльності студенти отримують в процесі активної участі в музичній діяльності під час співу, диригування, гри на музичних інструментах, слухання музики тощо.

Підготовка студентів спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво) передбачає активізацію внутрішніх потреб особистості в досягненні матеріальних (природних) і духовних (культурних) цілей в процесі взаємодії у навчанні з викладачами і студентами із врахуванням вимог суспільства. Але завдання музичної освіти не можливо реалізувати без бажання майбутнього вчителя музичного мистецтва отримувати потрібну інформацію і розширювати свої фахові знання, без потреби засвоювати практичні навички і способи дії, без можливості розвиватися і удосконалюватися у самостійній музичній діяльності. Цьому сприяє свідома і підсвідома мотивація отримання спеціальності педагога-музиканта, мета якої полягає у бажанні бути потрібним суспільству і дітям та отримувати певне задоволення від роботи і від спілкування з музичним мистецтвом. Саме тому, предметом професії обирається музичне мистецтво, яке дозволяє реалізувати емоційні, розумові, психомоторні, мнемонічні і вольові дії особи і спрямовує її на отримання фахових умінь і навичок, прийомів і операцій.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах побудований таким чином, щоб майбутні спеціалісти ознайомилися із педагогічними засобами й способами вирішення завдань у різних формах музичної діяльності (грі,

навчанні, праці, спілкуванні) й отримали в результаті індивідуальний та педагогічний досвід роботи в якості учителя музичного мистецтва.

Професія педагога-музиканта передбачає широкий спектр знань, умінь і навичок, тому в її основі закладені наступні складники, зокрема: когнітивний, практичний, емоційно-вольовий, організаційно-прогностичний, творчий та комунікативний компоненти. Вони дозволяють реалізовувати розвиваючу, управлінську, виховну, навчальну, психологічну функції діяльності майбутніх фахівців та спрямовують дії педагога-музиканта на практичну, методичну, управлінську, науково-педагогічну роботу.

Оскільки вчитель музичного мистецтва це, і вчитель – в зміст професійних обов'язків якого входить багато видів навчально-виховної роботи, і виконавець-музикант, який має донести красу музичного мистецтва до слухача, то в професійній діяльності коло компонентів музично-педагогічної діяльності досить широке [311]. Сюди входять загально-педагогічні компоненти: гностичний, організаторський, комунікативний, аналітичний, конструктивний, проектувальний, діагностичний, прогностичний. На їх основі в процесі навчання формується досвід музично-педагогічної діяльності, який є базою для розвитку особи майбутнього професіонала, майстра і носія передового музично-педагогічного досвіду (див. рисунок 2.1).

На думку О. Дем'янчук, досвід музичної діяльності – це узагальнені художньо-естетичні знання, уміння та навички, закріплені в пізнавальній діяльності і морально-естетичній поведінці [119, с.20]. Розвиток сприймання сприяє накопиченню досвіду творчої навчальної діяльності. Особливість процесу набуття цього досвіду зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок.

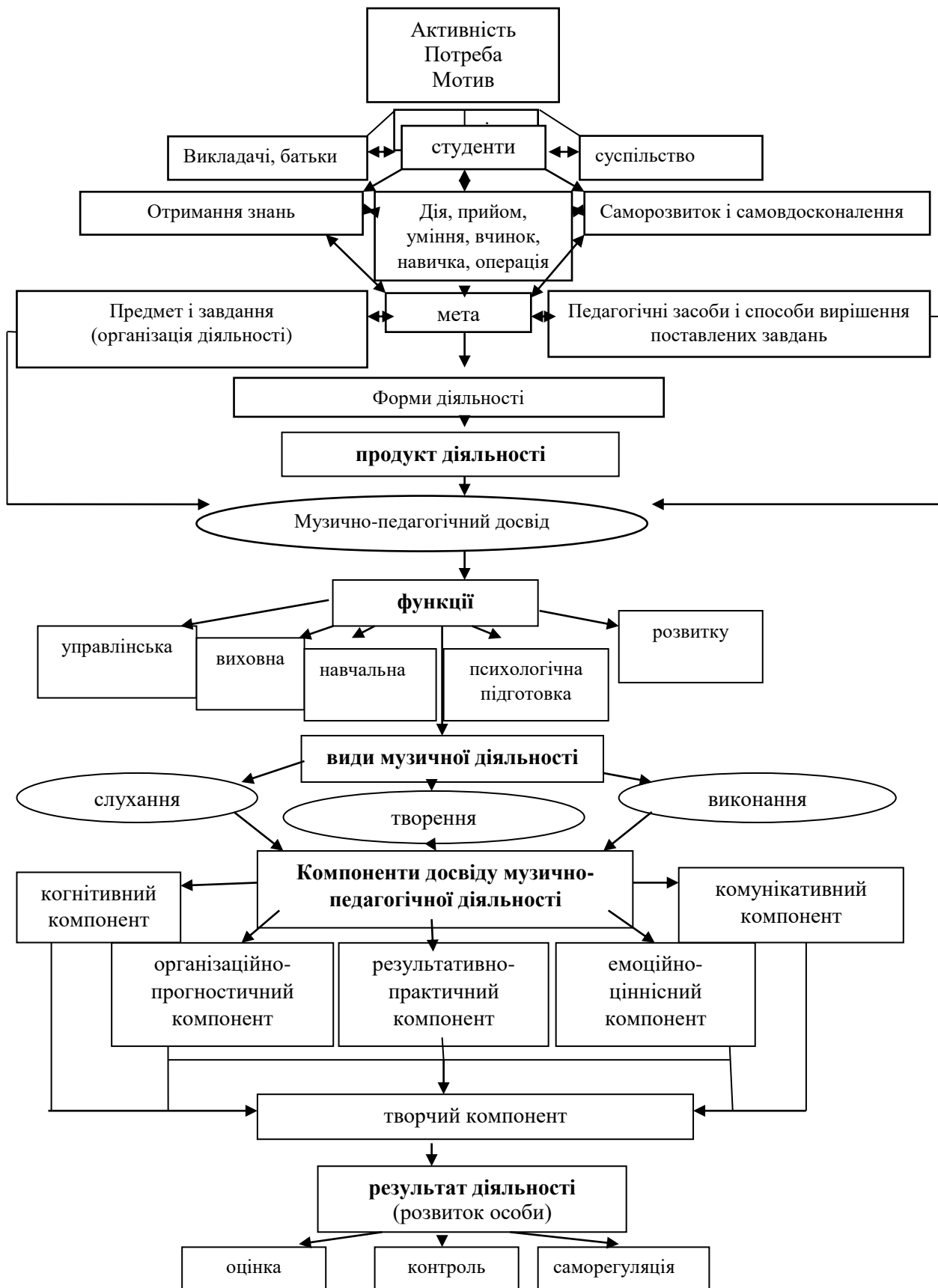


Рис. 2.1 Структура досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва

Фахова підготовка музиканта визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі (сприйманням й естетичним ставленням до музики, засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь). Нами визначено, що *досвід вчителя музичного мистецтва* – це результат взаємодії практичної діяльності вчителя з учнями на основі музичного мистецтва [320]. Зауважено, що досвід музичної діяльності об'єднує в собі життєвий досвід й засвоєні знання про музику на основі її сприйняття, осмислення й виконання. Наголошується, що в структуру досліджуваного явища включаються музично-виконавські складники, когнітивний та творчий компоненти, психологічні механізми.

Отже, *досвід музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва* – це отриманий в процесі навчання продукт здійснення способів і засобів вирішення поставлених музично-педагогічних завдань, який реалізується у музично-творчій діяльності. Тільки в тому випадку, коли особистість діє (на основі знань, умінь, навичок, прийомів, методів, форм), вона отримує діяльнісний інструмент – досвід.

2.3 Аналіз сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

У XXI ст. згідно з прийнятою Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI ст.») [122], Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років [221], Законом України «Про вищу освіту» [156] відбувається процес децентралізації вищих навчальних закладів, коли освітні установи розробляють освітньо-професійні програми підготовки спеціалістів й відповідно до них навчальні плани. Керуючись «Рекомендаціями НМЦВО Міністерства освіти і науки України щодо розробки навчальних планів» [440] навчальні заклади мають право визначати перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їхнього вивчення, форми

проведення занять, їхній обсяг, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю.

Зміст музично-педагогічної освіти регламентується стандартом вищої освіти України на підставі якого розробляється освітньо-професійна програма фахівця, яка включає перелік та обсяг професійних дисциплін підготовки. У стандарті визначається напрям підготовки, спеціальність, спеціалізація, освітньо-кваліфікаційний рівень, форма навчання, кваліфікація фахівця і термін навчання [561, с.92]

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється за змістом навчального плану, який є документом, «що визначає графік навчального процесу, бюджет часу, план теоретичних занять, назви циклів і навчальних дисциплін, розподіл годин за курсами й семестрами, розподіл по семестрах заліків й екзаменів, види практик та перелік дисциплін, які виносяться на державні екзамени» [561, с.31]. Як зазначає В. Черкасов відповідно до вимог часу та потреб загальноосвітніх навчальних закладів ради факультету корегують кількість годин лекційних, практичних, лабораторних та семінарських занять у межах, установлених в навчальному плані, загальної кількості аудиторних занять. Автор уточнює, що оновлення навчальних планів здійснюється завдяки розширенню переліку дисциплін за вибором [561, с.32]. Орієнтовна кількість годин аудиторних занять в одному кредиті ЄКТС (денна форма навчання) для здобувачів ступеня бакалавра може становити від 50 % до 33 %. При цьому включення до навчальних планів так званих «позакредитних дисциплін» не передбачене Законом України «Про вищу освіту» [157].

Професійна програма навчання фахівців музичного мистецтва передбачає такі цикли: соціально-економічної підготовки; природничо-наукової підготовки; загальної професійної підготовки. Перелік навчальних дисциплін соціально-економічного циклу включає: Історію України; Історію української культури; Філософію з основами релігієзнавства; Українську мову (за професійним спрямуванням). Цикл природничо-наукової підготовки

передбачає вивчення дисциплін: Безпека життєдіяльності з основами охорони праці; Нові інформаційні технології. Цикл дисциплін загальної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва складається з предметів: Історія зарубіжної музики; Історія української музики; Аналіз музичних творів; Постановка голосу (вокал); Музична психологія; Музична педагогіка; Методика музичного виховання в загальноосвітній школі; Гармонія; Сольфеджіо; Хоровий клас; Хорове диригування; Основний музичний інструмент; Хорове аранжування; Оркестровий клас.

Передбачено вивчення дисциплін за вибором навчального закладу та факультету (Основи економічної теорії, Правознавство, Соціологія, Фізичне виховання, Педагогічний менеджмент, Іноземна мова (за професійним спрямуванням)) та дисципліни вільного вибору студента (Комп'ютерне аранжування, Зведений хор факультету, Музичний фольклор України). Обов'язковим складником фахової освіти є практика (дослідно-діагностична, виробнича та переддипломна), курсова робота та державна атестація.

Зміст навчальної дисципліни визначає навчальна програма в якій зазначено зміст та обсяг знань, умінь та навичок, які студенти отримують у процесі засвоєння курсу, питання винесені на складання заліку чи екзамену, критерії оцінювання навчальних досягнень, основна та додаткова література курсу. Згідно з п.2 статті 16 Закону України «Про вищу освіту»[158], та листом Міністерства освіти і науки України № 1/9-434 від 09.07.2018 року «Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення»[254] робоча програма складається з: титульної сторінки та сторінки узгоджень; таблиці опису навчальної дисципліни; мети і завдання курсу; програми; таблиці структури навчальної дисципліни; теми семінарських, практичних, лабораторних занять; тематики самостійної роботи; індивідуальних завдань; методів навчання; методів контролю; балів розподілу, які отримують студенти на заліках, екзаменах, курсових проектах та шкали оцінювання (національна та ECTS);

методичне забезпечення; рекомендованої літератури (базової та допоміжної); інформаційних ресурсів [254; 374].

Побудовані відповідно до сучасних вимог навчальні програми дисциплін повинні відповідати вимогам освітньо-професійної програми вчителя музичного мистецтва, забезпечувати провідні здатності та компетентності спеціаліста, реалізовувати виховний потенціал, групувати навчальний матеріал навколо концептуальних положень предметної галузі [319].

Структура освітньої програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва включає базову (обов'язкову) й варіативну (профільну) частину, які визначає заклад вищої освіти. Складовими освітньо-професійної програми є: основні терміни та їх визначення (тезаурус), профіль програми (загальну інформацію, мету, характеристику, придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання, стилі викладання), обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, компетенції й програмні результати навчання, дисципліни (нормативні та вибіркові), розподіл змісту освітньо-професійної програми та максимальний навчальний час за циклами підготовки (види практики та державну підсумкову атестацію студента), ресурсне забезпечення програми, форми атестації здобувачів вищої освіти, вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, структурно-логічну схему освітньої програми, матрицю відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми, матрицю забезпечення програмних результатів навчання (ПРН) відповідними компонентами освітньої програми. В ході реалізації варіативної частини освітньо-професійної програми студенти обирають шлях професійної орієнтації відповідно до дисциплін фахового спрямування.

Як показує досвід роботи, практична підготовка педагога-музиканта вимагає тісної координації й узгодженості навчальних дисциплін у навчальних планах, за якої музично-теоретична та практична підготовка спиралася б на знання із загальнонаукових та психолого-педагогічних дисциплін. У свою

чергу, це досягається складанням матриці відповідності програмних компетентностей компонентам освітньо-професійної програми дисциплін загальної та професійної підготовки, у якій відбивається взаємозв'язок дисциплін загальноосвітньої підготовки зі спеціальними дисциплінами за змістом і термінами навчання. Згідно планів закладів вищої освіти дисципліни загальної професійної підготовки студентів здійснюються протягом всього періоду навчання. На початку навчання плануються і проводяться навчальні заняття із дисциплін гуманітарного та музично-теоретичного циклу, вивчаються основи роботи з хоровим колективом та оркестровим класом. Далі здійснюється удосконалення практичних знань у повному обсязі за встановленими вимогами посадових функцій на практиці (в якості помічника музичного керівника дошкільного навчального закладу та вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі).

Освітня програма підготовки бакалавра зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) включає три види практики: дослідно-діагностичну, виробничу, переддипломну. Вона призначена для того, щоб забезпечити застосування та закріплення теоретичних знань в практичній діяльності, стимулювати професійно-особистісний розвиток фахівця і підготувати його до професійної діяльності, передбаченої освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Термін і тривалість практики встановлює вищий навчальний заклад керуючись цим стандартом.

Комплексний характер практик та їх наступність передбачає формування умінь (організаційних та проєктувальних, аналітичних, конструктивних та діагностичних). У результаті проходження практик студенти готують звітну документацію (теки-звіти): щоденник педагогічної практики, який включає календарний графік проходження практики та робочі записи під час практики; характеристику на студента з оцінкою, завірену печаткою школи і підписом директора (відгук керівника); письмовий звіт з педагогічної практики (надрукований і завірений печаткою і підписом директора школи); робочий

зошит із щоденним обліком роботи на практиці (конспекти уроків, занять, робота з хором, оркестром, ансамблем); опис передового педагогічного досвіду учителя музичного мистецтва (картка досвіду); щоденник-табелі практики (з оцінками і аналізами уроків студента); один конспект проведеного залікового уроку музичного мистецтва (надрукованого) з додаванням наочних матеріалів до нього; довідку про оплату педагогічним працівникам за керівництво практикою.

За результатами практики, проводять підсумкові конференції. Наприклад, студентські конференції на теми: «Інновації в шкільній музичній освіті», «Позакласна музична діяльність вчителя музичного мистецтва (на матеріалі засідання клубу любителів класичної музики)», «Теоретико - методичні засади розвитку музичної освіти України», «Методичні основи розвитку сучасної музичної освіти (на матеріалі обговорення документа «Концептуальні засади реформування середньої освіти)», «Золотий голос України» (на матеріалі засідання клубу любителів класичної музики)», «Теоретико-методичні засади розвитку сучасної музичної освіти (на матеріалі обговорення Нового державного стандарту початкової загальної освіти)» тощо).

Курсова робота з дисциплін фахового спрямування розглядається як вид навчальної роботи і виконується в межах годин, відведених на їх вивчення [310]. Підсумкова державна атестація складається або з комплексного державного іспиту та захисту кваліфікаційної роботи бакалавра, або з двох комплексних державних іспитів за фахом. Державний іспит має своєю метою як з'ясування рівня готовності випускника для виконання професійних завдань, передбачених відповідними стандартами вищої освіти, так і можливості продовження освіти. Бакалаврська робота з актуальних проблем теорії і методики викладання музичного мистецтва повинна реалізувати зміст виробничих функцій та типові задачі діяльності, що визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці.

Формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається в режимі аудиторних лекційних, практичних, лабораторних та семінарських занять. Зміст предметів подається студентам відповідно до освітньо-професійної програми фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. В програмі описані уміння (дії та операції) майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідні для виконання типових завдань діяльності.

Предметами методичного спрямування в професійній підготовці педагогів-музикантів виступають «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі», «Музична педагогіка», «Методика музичного виховання в дошкільному навчальному закладі». Ці курси вводяться в навчальний процес на етапі підготовки до педагогічної практики, оскільки готують майбутніх учителів до професійної діяльності в загальноосвітній школі та дошкільному навчальному закладі. Перед ними засвоюють такі предмети, як педагогіка, психологія, вступ до спеціальності, основи педагогічної майстерності, вони забезпечують загальнопрофесійні компетенції фахівця.

Оволодіваючи загальними компетенціями в процесі засвоєння курсів методичного спрямування майбутні фахівці вчать спілкуватися на уроках «Музичного мистецтва», інтегрованого курсу «Мистецтво», музичних заняттях в дошкільних навчальних закладах, засвоюють фахові знання і уміння професійної діяльності, оволодівають здатністю до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, до пошуку, оброблення та аналізу інформації з науково-методичних джерел, вчать взаємодіяти з учнями та дошкільниками.

Курси включено до предметів психолого-педагогічного спрямування і включають здатність: розуміти базові теоретичні та практичні закономірності музичного мистецтва, його художньо-естетичну природу; усвідомлювати взаємозв'язки та взаємозалежності між усіма елементами теоретичних та практичних знань музичного мистецтва; використовувати знання щодо основних закономірностей й сучасних досягнень у теорії, історії та методики

музичного мистецтва; володіти знанням базової музикознавчої, музично-педагогічної, методичної літератури та нотного репертуару; володіти науково-аналітичним апаратом та оперувати професійною термінологією в сфері фахової діяльності виконавця / викладача; застосовувати базові знання провідних музично-теоретичних систем та концепцій, історичних та культурологічних процесів розвитку музичного мистецтва в музикознавчій, виконавській, педагогічній діяльності; використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків для забезпечення освітнього процесу в дошкільних, початкових та середніх навчальних закладах; застосовувати традиційні і альтернативні інноваційні технології в процесі музикознавчої, виконавської, педагогічної діяльності; здатність сприймати новітні концепції в сфері музичного виконавства, музикознавства, методології, музичної педагогіки та свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями [493; 494].

Засвоєння знань у галузі методик та музичної педагогіки здійснюється на основі творчого бачення роботи майбутнього спеціаліста, його світоглядних уявлень та спеціалізовано-професійних знань з урахуванням історичного досвіду педагогів-музикантів, прищеплення дітям навичок практичного використання музично-теоретичних знань в умовах навчально-виховного процесу, творче використання можливостей музичного інструменту, вивчення і врахування вікових та індивідуально-типологічних відмінностей дітей, психологічних характеристик дитячих художніх колективів, планування та організація навчально-виховної роботи [316].

У результаті засвоєння предметів майбутні фахівці демонструють спроможність до самостійної розробки наукової проблеми з теорії, історії або методології музики та написання методичної роботи відповідно до вимог, готовність дискутувати і аргументувати власну позицію; володіти методами опрацювання наукової та методичної літератури, узагальнення та аналізу музичного матеріалу, принципами формування наукової теми та розуміння

подальших перспектив розвитку даної проблематики в різних дослідницьких жанрах; використовувати музично-теоретичні, культурно-історичні знання з музичного мистецтва у фаховій виконавській, музикознавчій та педагогічній діяльності [494; 493; 203].

У процесі засвоєння дисциплін «Музична педагогіка» та «Музична психологія», «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі» досвід музично-педагогічної діяльності сформується в процесі засвоєння умінь впровадження сучасної технології проведення уроку музичного мистецтва, спираючись на новітні досягнення в зарубіжних країнах, творчо переосмислюючи їх в аспекті виховання національної самосвідомості.

Майбутні вчителі музичного мистецтва, в умовах підготовки до виконання функцій вчителя в початковій та основній школі, на лекційних заняттях вивчають психологічні і соціальні особливості шкільного віку, засвоюють методи усвідомленого сприймання та виконання музичних творів, прийоми зацікавлення школярів різноманітними формами виконавської діяльності (хоровий, ансамблевий та сольний спів, сольфеджіо, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах, слухання музики, творче самовираження), в комплексі з різними видами мистецтв формують інтонаційний, стильовий підхід до аналізу різних жанрів музики, використовуючи методи емоційної драматургії, концентричності, узагальнення опори на художній контекст тощо [371].

З метою оволодіння прийомами організації і проведення уроків та позакласних заходів, студенти на практичних заняттях (з «Постановки голосу (вокал)», «Хорового класу», «Хорового диригування», «Оркестрового класу») вчаться проводити різні за типом уроки музичного мистецтва, різні за формою виховні заходи, володіти навичками організації і керування хором, оркестром, вокальним чи інструментальним ансамблем, вчаться знаходити ефективні, оптимальні форми й методи навчальної і виховної роботи [371].

Під час проходження педагогічної практики, а також на семінарських заняттях, використовуючи навички інтонаційного та цілісного аналізу музичних творів, зв'язки музики з іншими видами мистецтв, студенти вчаться вести цікаву розповідь щодо музичних творів в умовах проведення позакласних заходів (бесіда, концерт, лекторій), робити правильний відбір музичних творів для вирішення культурно-естетичних, виховних, дидактичних завдань.

Діагностичні уміння майбутніх фахівців в умовах аудиторних занять проявляються в виявленні рівня розвитку музично-слухових здібностей учнів, їх музичної пам'яті, відчуття особливостей метро-ритму, ладового, вокального, гармонічного, внутрішнього слуху, структурних особливостей форми. Студенти на практичних заняттях (з дисциплін «Хорознавство», «Сольфеджіо», «Музична психологія») вивчають методи педагогічної діагностики індивідуальних та вікових особливостей художнього сприйняття, розвитку музичних здібностей і ціннісних орієнтацій з метою їх урахування у процесі навчально-виховної роботи [371].

На лабораторних групових заняттях (з «Хорового класу», «Оркестрового класу») та в ході індивідуальних занять (з «Основного музичного інструменту», «Постановки голосу», «Хорового диригування»), фахівці з музичного мистецтва вчаться складати календарні плани виховної та педагогічної роботи (узгоджені з загальними планами роботи школи), діяльності шкільного хорового колективу, діяльності гуртків художньої самодіяльності в умовах групових занять оркестрових колективів та функціонування студій навчання гри на одному з музичних інструментів (фортепіано, баян, бандура, гітара та ін.), а також сценарії музично-виховних заходів, віддаючи перевагу у доборі навчального репертуару українській народній пісні та національному професійному мистецтву, встановлюючи дружні взаємовідносини, формуючи почуття колективізму, взаємодопомоги, гуманності [371; 316].

У межах просвітницької діяльності студенти отримують досвід залучення учнів до участі в музичних лекторіях, вчаться підтримувати інтерес і любов до

дитячих театральних вистав, концертів самодіяльності, визначати необхідні музичні заходи масових форм та гурткової роботи, продумати їх взаємозв'язок, визначати час і кількість виступів, залучати батьків, учнів та вчителів інших предметів, вчаться втілювати педагогічно-виконавський задум у роботі з фольклорним колективом, брати участь у масових фольклорних святах, узгоджуючи свій репертуар з темою певного народного свята. Ці уміння формуються в процесі засвоєння курсів «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Музичний фольклор України», «Додатковий музичний інструмент», під час практики.

Проектувальні та прогностичні уміння майбутні фахівці з музичного мистецтва засвоюють у процесі проведення навчально-виховної роботи та вчаться визначати ступінь та глибину засвоєння учнями програмного музичного матеріалу, набуття ними знань щодо особливостей музичного мистецтва та суміжних мистецтв, оволодіння навичками гри на елементарних музичних інструментах, накопичення досвіду слухання-розуміння музичних творів та їх аналізу-інтерпретації в умовах розмаїття форм урочної і позаурочної роботи, застосовуючи методи контролю успішності та методичні прийоми спонукання до різновидів самостійної музичної діяльності. З метою підвищення якості методичної підготовки на основі спостереження за роботою вчителів музичного мистецтва та керівників дитячих художньо-творчих колективів вчаться аналізувати і узагальнювати передовий педагогічний досвід в умовах проходження педагогічної практики, роботи у загальноосвітній школі та в закладах позашкільної освіти.

Уміння планувати та організовувати навчально-виховну роботу засвоюються студентами на аудиторних заняттях комплексно та виявляються в умінні складати індивідуальний календарний план навчально-виховної роботи, складати плани-конспекти уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво», сценарії виховних заходів, плани роботи музичного гуртка, (хору, ансамблю, оркестру), плану роботи класного керівника, вести шкільну

документацію (журнали, таблиці, плани, визначити потрібний тип уроку, його тему, завдання, музичний матеріал з урахуванням психолого-педагогічних особливостей розвитку учнів) тощо.

Здатності самоосвітньої діяльності [314] в межах засвоєння курсів проявляються в умінні самостійно працювати з нотною, музично-історичною, теоретичною, психолого-педагогічною та науково-методичною літературою в умовах роботи у бібліотеках, індивідуальних та групових заняттях, спираючись на знання у галузі організації наукових досліджень.

У виконавській діяльності (предмети «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Ансамбль», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Постановка голосу» (вокал) тощо) студенти вчаться: здійснювати виконавську діяльність на базі професійних знань та навичок гри на музичному інструменті, оркестрової та ансамблевої гри, репетиційної роботи та концертних виступів; створювати та реалізовувати власні художні концепції у виконавській діяльності, аргументовані знанням музичних стилів різних епох та володінням техніками, прийомами та виконавськими методиками; демонструвати достатньо високий рівень виконавської майстерності та спроможність до її вдосконалення через застосування відповідних практичних і репетиційних методик; інтегрувати професійні знання та навички і використовувати їх в процесі творчої діяльності по створенню, інтерпретації, аранжуванню, перекладу музики, звукорежисерської практики обробки звуку, мультимедійних презентацій, відеокліпів тощо [493; 494; 316].

У процесі оволодіння грою на музичному інструменті (фортепіано, баян, скрипка, бандура, гітара та ін.) студенти отримують спеціалізовано-професійні знання, які згодом реалізують на практиці в якісній роботі, зокрема розвивають музично-слухові уявлення, опановують виконавські та музично-теоретичні знання та вміння, накопичують музично-інструментальний репертуар, здійснюють його аналіз та естетичну оцінку для проведення

різноманітних форм урочної і позаурочної музично-просвітницької діяльності в загальноосвітній школі [316].

Якісний розвиток диригентських умінь, постановка диригентського апарату і підготовка його до практичної діяльності, стимулювання розвитку співацької культури в кращих вітчизняних традиціях, відбувається на заняттях з «Хорового диригування», «Хорового класу», «Постановки голосу(вокал)» та «Хорознавства». Студенти вчаться самокритично аналізувати свій спів, слідкують за чистотою інтонації та якістю співу, застосовують цей досвід у співацькій діяльності, під час вирішення художньо-естетичних завдань інтерпретації вокальних творів. Майбутні фахівці спираючись на знання з предметів виконавського циклу, оволодівають навичками управління співацьким процесом на основі засвоєння хорознавчої теорії і практики, комплексу диригентсько-хорових умінь роботи з колективами різними за типами (однорідні, мішані, дитячі).

У результаті виконавської підготовки студенти оволодівають методами та навичками оркестрової та ансамблевої гри, репетиційної роботи та концертних виступів; демонструють володіння техніками, прийомами та методиками у виконавській діяльності, знаннями музичних стилів та репертуару; демонструють артистизм, виконавську культуру та технічну майстерність володіння інструментом на належному фаховому рівні; аналізують музичні твори з виокремленням їх належності до певної доби, стилю, жанру, особливостей драматургії, форми та художнього змісту; відтворюють драматургічну концепцію музичного твору, створюють його художню інтерпретацію; винаходять оптимальні шляхи вирішення виконавських проблем, відтворення емоційно-образного змісту музичного твору під час виконавської діяльності, створюють художній образ за допомогою комплексу музичних виражальних засобів; демонструють володіння музично-аналітичними навичками для жанрово-стильової та образно-емоційної атрибуції музичного

твору в процесі створення виконавських, музикознавчих та педагогічних інтерпретацій [493; 494; 316].

Цикл предметів музично-теоретичної підготовки («Сольфеджіо», «Елементарна теорія музики», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Поліфонія» тощо) забезпечують засвоєння знань з гармонії, розвиток умінь підбору на слух музичного супроводу, акомпанементу та імпровізації, читання нот з листа, транспонування музичних творів, різних форм гомофонної та поліфонічної фактури, жанрів музичного фольклору, історичних умов їхнього виникнення, умінь змістовно, образно та логічно доводити свою думку [303; 308].

Обізнаність фахівців з українською та світовою культурою й мистецтвом, світоглядні знання з філософії, педагогіки та психології, творчі здібності дають можливість майбутнім учителям музичного мистецтва вивчати та аналізувати специфіку фольклору, функціональні засади історії музичного мистецтва. На практиці реалізувати ці знання допоможуть сучасні медійні технології, навички роботи з технічними засобами навчання, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси [493; 494].

Знання, уміння і навички досвіду музично-педагогічної діяльності комплексно засвоюються на різних предметах музично-теоретичного спрямування («Сольфеджіо», «Гармонія», «Елементарна теорія музики», «Поліфонія», «Аналіз музичних творів», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики»). Так, у процесі забезпечення розвитку диригентських умінь студенти вчаться аналізувати та вивчати хорову партитуру, використовувати голос, внутрішній слух, нотний запис, відтворювати голоси, сольфеджувати мелодію, акорди та інтервали за вертикаллю, окремі мотиви, фрази, мелодичні і гармонічні фрагменти. В умовах аудиторії та самостійної роботи студенти здійснюють аналіз хорової партитури з точки зору визначення ідейно-художньої концепції твору, форми, ладо-тонального плану, особливостей мелодичної та гармонічної мови, метро-ритму, стилю

композитора, літературного тексту, вокально-хорової специфіки. У цьому їм допомагають знання і вміння, отримані на заняттях з «Сольфеджіо», «Гармонії», «Елементарної теорії музики», «Аналізу музичних форм», «Історії зарубіжної музики» та «Історії української музики».

Засвоєння знань з «Гармонії» пов'язані з розвитком умінь підбору на слух музичного супроводу, а також знаннями музичних стилів та напрямків у музичному мистецтві. Наприклад, з метою оволодіння типовими рисами стилю романтичної музики, використовуючи нотний текст творів або на слух, студенти аналізують гармонічну мову творів композиторів-романтиків, створюють власні композиції в романтичному стилі.

В умовах викладання курсу «Сольфеджіо», у взаємозв'язку з іншими дисциплінами («Хоровий клас», «Основний музичний інструмент», «Гармонія», «Елементарна теорія музики», «Аналіз музичних творів» тощо) майбутні фахівці усвідомлюють логіку ладових тяжінь у мажорі та мінорі, в інших ладах народної музики; відрізняють на слух та співають гама чотирьох видів мінору та натурального й гармонічного мажору; інтонують ступені ладу, інтервальні побудови з включенням хроматичних тонів у будь-якій тональності та від будь-якого звука – угору, униз, акордів, акордових побудов у трьох-, чотирьохголосному викладі; співають гармонічні модуляції, секвенції різноманітного типу.

У процесі розвитку внутрішнього слуху на практичних заняттях з «Сольфеджіо» майбутні вчителі музичного мистецтва, використовуючи народні пісні, твори класиків, сучасних композиторів, вчать: усвідомлювати характер музичного твору, єдність тексту і музики (для вокальних творів), ладу, розміру, регістру, можливі повторності музичного матеріалу; визначати після ладо-тональної настройки окремі звороти мелодії; інтервали, акорди, гармонічні послідовності, кількість голосів та спосіб викладення музичного матеріалу; аналізувати зміст і форму музичних творів; визначати жанр, кульмінацію, тональний план та інші елементи музичної мови.

Засвоєння знань з «Аналізу музичних творів» передбачає здійснення цілісного аналізу періоду, одночастинної, простої двох-, трьох-, три, п'ятичастинної форми, характеристики типових та індивідуальних рис форми кожного твору, історично-стильових особливостей структури, тонально-гармонічного та тематичного розвитку, а також проміжної або складної форми, використовуючи знання з «Елементарної теорії музики», «Поліфонії», «Гармонії», «Історії зарубіжної музики» та «Історії української музики».

Визначенню специфіки фольклору як виду мистецтва та його провідних жанрів допомагають набуті знання в умовах лекційних занять з «Історії зарубіжної музики» та «Історії української музики», «Аналізу музичних форм».

Засвоєння знань функціональних засад «Історії зарубіжної музики» та «Історії української музики» як наукових дисциплін в системі гуманітарних та мистецтвознавчих наук дає можливість визначати тенденції функціонування та розвитку музичної культури, нові підходи у творчості провідних композиторів, до музичної мови, оркестровки, формотворення, полістилістики. Наприклад, аналіз еволюції творчості Й. Гайдна в умовах лекційних та семінарських занять учить прослідковувати поступову кристалізацію сонатної форми, винахідливе використання варіацій, трьохчастинної форми рондо, жанрову характерність тематизму, принципи розвитку (мотивне дроблення), нові риси гармонії та поліфонії, співвідношення частин циклу, формування жанру класичного квартету, риси клавірних сонат, драматургічну будову й особливості музичної мови ораторії.

Предмети музично-теоретичного циклу є необхідним складником розвитку вокально-хорової культури майбутнього фахівця. Спираючись на досвід роботи в хоровому класі, знання історико-теоретичного, хорознавчого, вокально-хорового змісту, а також на музично-слухову уяву звучання твору, визначення загального характеру і стилю виконання, засобів художньої виразності, студенти вчаться обґрунтовано інтерпретувати хоровий твір з метою підготовки до практичної самостійної роботи. Ґрунтуючись на теоретичних знаннях

історичного аспекту розвитку хорового мистецтва країн Західної та Східної Європи, Росії та України, майбутні фахівці аналізують хорові твори світової та української класики різних епох, сучасної та народної музики з боку дотримання стильових і жанрових особливостей; дають твору естетичну оцінку засобами емоційно-образного слова та виразного власного виконання на високому художньому рівні.

З метою охоплення всіх напрямків хорознавчої діяльності на кінцевому етапі роботи майбутні вчителі музичного мистецтва мають самостійно підготувати письмову анотацію хорового твору, до складу якої входять: відомості про авторів твору, музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський аналіз твору. Вони повинні, аналізуючи його, використовувати інтегративні знання з теорії та історії музики, уміти під керівництвом викладача та самостійно розкрити образний зміст музичного твору та особливості художньої форми.

Засвоєння предметів «Аналіз музичних творів» та «Поліфонія» неможливо здійснювати без знань з «Елементарної теорії музики», «Гармонії», «Історії зарубіжної музики» та «Історії української музики». Так, використовуючи навички інтонаційного, цілісного аналізу, знання будови типових гомофонних та поліфонічних форм, студенти вчать: розкривати образну драматургію циклічної форми в інструментальних, вокальних, інструментально-вокальних жанрах; відзначати типові особливості сюїтного або сонатного циклу, загальні закономірності тонального плану, будову окремих частин. У процесі слухання творів синтетичних жанрів (опера, балет, оперета, кантата, ораторія) майбутні фахівці визначають елементи їхньої музичної драматургії, використовують знайомі музичні форми, жанрові особливості в умовах практичних занять та самостійної домашньої роботи. Прослуховуючи музику пізнього Відродження, бароко та раннього класичного періоду, використовуючи ладотональне відчуття та знання стильової специфіки цієї музики, студенти аналізують лад і тональність у музичних зразках. Використовуючи нотну літературу, музичний

інструмент, в умовах практичних занять розкривають основні етапи історичного розвитку видів багатоголосся, розрізняють поліфонічний й гомофонний склади, а також їхні різновиди, визначають різницю між строгим і вільним стилем поліфонії, характеризують особливості мелодії і принципи контрапункту в цих стилях.

Предмети практичного спрямування «Сольфеджіо» та «Гармонія» поєднуються між собою вміннями прослуховувати послідовності ступенів ладу, послідовності з 5 – 6 інтервалів, гармонічних кадансів і типових гармонічних зворотів; розвитком уявлення про хроматичні ступені ладу; чергувати інтонування вголос – про себе; відтворювати мелодію, яка виконується іншим; канонічно відтворювати на «німій клавіатурі» елементи музики, мелодії та двоголосні приклади.

Для активізації засвоєння ладово-інтонаційних закономірностей в умовах самопідготовки та аудиторних занять, використовуючи задану структуру та відповідну ритмо-формулу, мелодію, студенти створюють другий голос, акомпанемент, транспонують, імпровізують мелодії в стилі української народної пісні, класиків та сучасних композиторів.

В умовах аудиторних занять та самопідготовки студенти вчать розробляти спеціальні контрольні завдання для діагностування рівня розвитку музично-слухових здібностей учнів: музичної пам'яті, відчуття особливостей метро-ритму, ладового, вокального, гармонічного, внутрішнього слуху, структурних особливостей форми.

Отже, в програмних результатах підготовки фахівців передбачене застосування теоретичних знань та навичок в процесі педагогічної діяльності та використання музично-теоретичних, культурно-історичних знань з музичного мистецтва у фаховій виконавській, музикознавчій та педагогічній діяльності. Це досягається у навчально-методичній, концертно-виконавській, музично-просвітницькій, дослідницько-пошуковій діяльності в процесі засвоєння предметів загально професійного циклу.

З метою аналізу стану досвіду музично-педагогічної діяльності учителів музичного мистецтва було виявлено проблеми його сформованості у молодих спеціалістів та асистентів. Багаторічні спостереження, заповнені письмові анкети, аналіз практичного досвіду молодих педагогів дозволив виявити індекс задоволення учителів музичного мистецтва своїми знаннями з дисциплін за циклами підготовки (соціально-економічної, психолого-педагогічної, професійної) (див. додаток А.1). У результаті опитування свою професійну підготовку фахівці оцінили на високому рівні – 35%, на достатньому – 37 % опитуваних, середнім рівнем оцінюють себе – 24,4 % учителів музичного мистецтва та на низькому рівні – 3,6 % фахівців.

Демонструючи обізнаність в галузі музичного мистецтва, випробовуючи свої знання на практиці, вчителі з'ясували, що вони у 67% випадків можуть пояснити зміст музичного твору. Визнають що повністю готові до роботи в загальноосвітній школі в якості вчителя музики 78 % опитаних. Деколи цей процес викликає у молодих педагогів додаткової підготовки і зусиль, оскільки виникають труднощі із поясненням образотворчих творів і демонстрацією художніх навичок.

Рівень умінь отриманих в процесі професійної підготовки опитувані оцінили високо – 22,4 %, достатньо – 51,6 %, посередньо – 22,4 % та недостатньо – 3,6 %. Більшість опитуваних відчувають найбільше проблем у вивченні й поширенні передового музично-педагогічного досвіду (55 %). Складно планувати свою навчально-виховну роботу 55 % фахівців. 22 % вчителів музичного мистецтва вказали, що потребують допомоги (організаторів, методистів, викладачів із достатнім досвідом роботи) в організації навчально-виховних заходів та керівництві самостійною навчально-пізнавальною й виконавською діяльністю учнів.

Високо оцінили свої методичні уміння випускники факультетів мистецтв й зазначили, що повністю можуть підготувати і провести урок музичного мистецтва (55,5 %). Відносно самостійно, з допомогою викладача (методиста,

педагога-т'ютора) підготують і проведуть урок 44,5 % опитаних. Більшість учителів музичного мистецтва визнала, що їм складно змінювати вид діяльності та імпровізувати на уроці. Серед видів музичної діяльності найбільше подобається фахівцям займатися на уроках музичного мистецтва співом та слуханням (55,5 %), дещо менше віддають перевагу грі на елементарних музичних інструментах та музично-ритмічній діяльності.

Спостерігаючи за наявністю оперування музично-теоретичними знаннями ми з'ясували, що музично-теоретичний і виконавський аналіз допомагає 100 % вчителів музики у розкритті художнього змісту музичного твору (у репетиційній роботі). Дещо гіршим виявився результат спостереження умінь виконавської інтерпретації, бо фахівці плутають їх із виконавським аналізом.

Аналіз підготовчих етапів виконавської діяльності показав, що складають план роботи над музичним твором, що вивчається тільки 46 % педагогів-музикантів, а 54 % не роблять цього. Неповними виявилися відповіді фахівців щодо методів роботи над технологією виконання, що вказує на низький рівень знань щодо методики викладання основного музичного інструменту. Були названі методи роботи над складними технічними місцями, гами, етюди, вправи Ганона. Абсолютна більшість респондентів проводить детальне опрацювання складних для виконання місць (100 %).

Свідомо регулювати власний психологічний стан у процесі виконання музичного твору навчені 77 % опитуваних. В процесі аналізу з'ясувалось, що перед виступами вчителі музики користуються лікарськими та психологічними методами (пігулки та медитація), навіюванням, тренінгом (часта гра на сцені) тощо. Натомість 23 % опитуваних до цього часу не вміють долати наслідки сценічної тривожності, оскільки не володіють методами її подолання і не цікавиться науковою літературою з проблем психології музично-виконавської діяльності (77 %).

Досліджуючи якість виконання професійних функцій ми з'ясували, що 70 % учителів музичного мистецтва виконують програму дисципліни з внесенням

змін відповідно до суб'єктивної оцінки своїх можливостей. Натомість 23 % опитаних обирають найлегше завдання і виконую його за відомим зразком. І тільки 7% респондентів враховують необхідність корекції своєї діяльності відповідно теми і мети уроку. Більшість молодих педагогів-музикантів ознайомлені із сучасними методами проведення занять, але найчастіше називають (61-76 %) метод моделювання педагогічних ситуацій наближених до професійної діяльності, мультимедійні презентації, використання відео сюжетів та комп'ютерних технологій. Досить часто були названі (38-53%) методи тестового опитування, робота в парах, робота в групах і мікрогрупах, ситуативний аналіз, дискусії, «мозковий штурм», диспути, «відкритий мікрофон», портфоліо. В окремих випадках (15-30 %) були названі рольова гра, професійний тренінг, ділова гра, проблемне навчання, метод проектів, «круглий стіл», дебати, заняття «самоврядування» тощо. Виявилися ознайомленими зі всіма методами 7 % опитуваних, що вказує на необхідність посилення уваги до вивчення технологій використання сучасних методів проведення занять.

Здібності, розвинуті під час засвоєння різноманітних дисциплін професійної підготовки, були оцінені учителями музичного мистецтва на високому рівні (46,4 %), Достатнім рівнем володіють – 35 % педагогів-музикантів, середнім – 15 % опитаних. На жаль 3,6 % молодих учителів музичного мистецтва визнали, що під час навчання їх здібності не були достатньо розвинуті.

Найбільшим виявився і показник низького рівня сформованості ціннісних орієнтацій (5,5 %), що вказує на недостатність мотиваційної та емоційної складової сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності учителів музичного мистецтва. З'ясувалось, що вважають сформованими свої цінності на високому рівні 27,6 % педагогів-музикантів, на достатньому рівні – 46,4 % опитаних, на середньому рівні – 20,5 % фахівців.

Серед мотивів, які спонукають вступати у вищий навчальний заклад за даною спеціальністю педагоги назвали поради батьків, друзів, вчителів

(44 %), бажання отримати вищу освіту (27%), бажання бути студентом даного вузу (27 %). На жаль, любов до дітей та музичного мистецтва були в пріоритетах невеликої кількості опитуваних. Педагоги констатують, що тільки в процесі навчання більшість молодих фахівців набула інтерес до професії вчителя музичного мистецтва та потребу у самовдосконаленні, підвищенні рівня власної культури. Найбільше спонукало до навчання майбутніх музикантів-педагогів бажання володіти інформацією та потреба стати висококваліфікованим педагогом (61%). Бажання бути корисним суспільству та намагання бути кращим серед колег мотивує 33% опитуваних.

Визнали, що рівень самоосвіти досить високий та достатній – 31,4 та 42,8 % опитуваних. Оцінюють середнім та низьким рівнем свої уміння самоосвітньої діяльності 22,2 та 3,6 % молодих учителів музичного мистецтва.

Аналіз стану професійної підготовки вчителів музичного мистецтва вказав, що ключовою проблемою є: практичне застосування отриманих теоретичних знань; відсутність матеріальної бази закладів вищої освіти; проблема гуманізації професійної підготовки; проблема спілкування в процесі практичної діяльності. Молоді вчителі музичного мистецтва визнають, що в фаховій підготовці їм не вистачило часу на вивчення музичних дисциплін та було мало часу приділено практиці в дошкільних навчальних закладах. Фахівці розуміють спеціальну підготовку, як «підготовку до певного виду діяльності», «досягнення достатнього рівня обізнаності та майстерності в обраній професії», «високі знання предметів спеціальності», «цілеспрямовану підготовку людини до обраної професії». Абсолютно всі опитувані визнають, що професійна підготовка педагога-музиканта – це досягнення практичного рівня володіння музичним інструментом, навичками співу та диригування на основі ґрунтовної музично-теоретичної підготовки.

Дослідження показало, що серед доцільних педагогічних шляхів, які забезпечують ефективне формування фахової підготовки вчителів музичного мистецтва опитувані визнали введення інноваційних методик (89 %), введення

в програму предметів «Хореографія», «Образотворче мистецтво» (78 %) та удосконалення практичної підготовки з урахуванням вимог школи й підвищення рівня самостійної підготовки (55,5 %). Серед альтернативних шляхів покращення фахового рівня було названо введення методики викладання інструментальних дисциплін та запровадження підготовки екстерном.

Ефективними умовами для якісної фахової підготовки вчителів музичного мистецтва та формами роботи у навчальній діяльності, які спроможні ліквідувати недоліки професійного навчання, опитувані визнають досягнення високого рівня виконавської майстерності (22,3 %), ознайомлення та впровадження в практику викладання тренінгів та курсів роботи згідно з Концептуальними засадами реформування середньої школи (Нова українська школа) (22,3%), збільшення частки практики в навчальному процесі (22,3 %) та методики викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» (33,1 %). Основними якостями, які потрібно формувати вчителю музичного мистецтва в практичній діяльності фахівці назвали: професійну обізнаність, креативність, активність, комунікабельність, організаторські здібності, ораторські вміння, вміння зацікавити, пунктуальність. У зв'язку з цим, виникло запитання щодо ставлення випускників до самоосвіти й з'ясувалось, що переважна кількість (89 %) педагогів-музикантів потребує самовдосконалення у вільний від роботи час. Так, на покращення рівня особистої культури планують витратити свій час 72 % опитуваних. Вивчати психологію людей (етику, психологію) планують 89% фахівців. Практикувати удосконалення технічних виконавських умінь у самостійній діяльності передбачають 33% учителів музичного мистецтва.

Вважають себе підготовленим до роботи в школі на високому і достатньому рівні 61 % опитаних. 39 % фахівців запропонували збільшити кількість часу на музичні дисципліни, що викладаються у закладах вищої освіти педагогічного спрямування. Так, серед предметів були названі: основний музичний інструмент, диригування, постановка голосу, гармонія, методика

музичного вихованні, музична педагогіка, музична психологія, сольфеджіо, хорознавство. Названі курси цілком закономірні, оскільки педагоги-музиканти віддають перевагу цим видам музичної діяльності і акцентують увагу на необхідності їх практичного застосування в процесі роботи. У пропозиціях щодо вдосконалення навчального процесу опитувані вказали на необхідність збільшення годин на вивчення профільних дисциплін, практики, іноземної мови й запропонували змінити структуру початкової програми.

Вивчаючи рівень володіння вміннями музично-педагогічного спілкування педагогів-музикантів було з'ясовано, що 53% готові до професійного спілкування на основі спільної взаємодії. Але 33 % опитуваних налаштовують себе спілкуватися за традиційними методиками.

Отже, в системі фахової підготовки педагогів-музикантів основними орієнтирами виступають стандарти вищої освіти, освітньо-професійні програми підготовки спеціалістів, навчальні плани, які складаються з соціально-економічного, природничо-наукового, загально професійного циклу підготовки, дисциплін за вибором навчального закладу та дисциплін вільного вибору студента, практик, курсових робіт та державної атестації. Зміст навчальної дисципліни визначає навчальна програма, методичні рекомендації до курсу та силабус дисципліни.

Аналіз сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності вказав, що в процесі професійної підготовки учителів музичного мистецтва виникають труднощі із засвоєнням методики образотворчої діяльності та демонстрацією хореографічних навичок; вивченням й поширенням передового музично-педагогічного досвіду; впровадженням сучасних методів та технологій проведення занять; відвідуванням тренінгів та курсів щодо впровадження Концептуальних засад реформування середньої школи (Нової української школи); зміною видів діяльності та імпровізацією на уроці музичного мистецтва.

Нами визначено, що досліджуваний феномен є базою майбутнього професіоналізму. Він пропонує опис необхідних складників діяльності фахівця та передбачає перевірку цих компонентів у діях і операціях у навчальній та практичній діяльності. Отримуючи досвід музично-педагогічної діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва готують себе до виконання фахових видів роботи відповідно до професійних завдань.

Проведений аналіз музично-педагогічної освіти за кордоном вказує, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва цілком орієнтована на викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі та має ступеневу освіту (бакалавр (Bc), магістр (Mg), доктор (PhD)). Переважна більшість програм зорієнтована на практичну діяльність і включає предмети виконавського, музично-теоретичного, музично-історичного, психолого-педагогічного та дидактичного циклу. Серед видів діяльності в закладах вищої освіти музично-педагогічного спрямування переважають гра на музичному інструменті, спів, диригування, композиція та імпровізація, але зустрічаються і ритмопластична діяльність (Китай, Австрія), факти і дискусії щодо ролі музики в школі і датському суспільстві (Данія), електроакустична підготовка (Латвія), богослужіння (Велика Британія) тощо.

Визначено, що фахова підготовка музиканта визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі (сприйманням й естетичним ставленням до музики, засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь). Предметом професії обирається музичне мистецтво, яке дозволяє реалізувати емоційні, розумові, психомоторні, мнемонічні і вольові дії особи і спрямовує її на отримання фахових умінь і навичок, прийомів і операцій. Професія педагога-музиканта передбачає широкий спектр знань, умінь і навичок, тому в її основі закладені наступні складники, зокрема: когнітивний, практичний, емоційно-вольовий, організаційно-прогностичний, комунікативний та творчий компоненти. Вони дозволяють реалізовувати розвиваючу, управлінську, виховну, навчальну, психологічну функції діяльності майбутніх фахівців та

спрямовують дії педагога-музиканта на практичну, методичну, управлінську, науково-педагогічну роботу. В структуру досліджуваного явища включаються музично-виконавські складники, когнітивний та творчий компоненти, психологічні механізми.

Встановлено, що досвід музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва це отриманий в процесі навчання продукт здійснення способів і засобів вирішення поставлених музично-педагогічних завдань, який реалізується у музично-творчій діяльності.

Аналіз стану професійної підготовки вчителів музичного мистецтва вказав, що в результаті навчання застосовуються теоретичні знання, уміння виконавської, музикознавчої та педагогічної діяльності (навчально-методичні, концертно-виконавські, музично-просвітницькі, дослідницько-пошукові). Реалізація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можлива за допомогою засвоєння системи типових задач діяльності на заняттях інструментально-виконавської, диригентсько-хорової, вокальної, музично-теоретичної та методичної підготовки. Тільки у взаємозв'язку предметів майбутні фахівці формують творчі здібності, музичний смак, здатність до самоконтролю, вчать повноцінно сприймати музичні твори, адекватно реагувати на їхній зміст, самостійно аналізувати художні виразні засоби творів, формувати критерії самооцінки.

Орієнтирами фахової підготовки педагогів-музикантів виступають стандарти вищої освіти, освітньо-професійні програми підготовки спеціалістів, навчальні плани. Зміст навчальної дисципліни визначає навчальна програма, методичні рекомендації до курсу та силабус дисципліни.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі обґрунтовано авторську концепцію формування досвіду музично-педагогічної діяльності, визначені принципи та педагогічні умови його формування у майбутніх педагогів-музикантів, описано складові компоненти, критерії, показники рівнів та рівні сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

3.1 Концепція формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

Актуальність розробки концепції обумовлена реформою в галузі шкільної музичної освіти, спрямованою на перебудову організації освітнього простору в загальноосвітніх школах, на зміну пріоритетів освіти. Оскільки заклади вищої освіти готують фахівців до роботи в школі, то їм повинні реагувати на освітні перетворення в Україні новими підходами до підготовки фахівців, переглядом теоретико-методологічних основ музичної освіти, розробкою й практичним упровадженням нових освітніх технологій. Система музичної освіти нині перебуває на важливому етапі переходу й вимагає зміни змісту підготовки, обґрунтування наукових підходів. Наша концепція орієнтована на оволодіння досвідом вирішення життєвих питань, соціальних функцій, які можуть виникнути в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі роботи в закладах загальної середньої освіти.

Траєкторія поняття «концепція» розглядається науковцями в різних аспектах. Так, в словнику знаходимо визначення концепції як системи поглядів, те або інше розуміння явищ і процесів; єдиний, визначальний задум [359].

Окремо підкреслюється, що головне призначення концепції – в інтеграції певного масиву знання [504]. Нам імпонує визначення «концепції» як основної ідеї будь-якої теорії, головного задуму [215], оскільки вона існує як конструкція, побудова, експлікація знань.

За визначенням Е. Панасенко, «елементами концепції є не ідеальні об'єкти, аксіоми та поняття, а концепти – стійкі смислові згущення, що функціонують під час діалогу і комунікації». Автор уточнює, що кожен елемент корелює не з об'єктом, а з цілісністю особистісного досвіду [386, с.12]. На думку О. Плахотнюк, створення концепцій є складним процесом який передбачає наявність в особі вміння розробки нових не досліджуваних досі комбінацій та критичної творчості [402].

У сучасному педагогічному словнику ми знаходимо узагальнене визначення «концепції» як системи взаємопов'язаних поглядів на ті або інші явища, процеси; спосіб розуміння, трактування яких небудь явищ, подій, центральна ідея будь-яких теорій, головна думка [489]. Знаходимо визначення «педагогічної концепції» як системи поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення педагогічних явищ, подій; провідної ідеї педагогічної теорії [216; 402]. Розкриваючи вимоги до концепції, Е. Панасенко вказує, що вона повинна «містити нову оригінальну (порівняно з раніше розробленими) ідею, на підставі якої вибудовується система знань про об'єкт концепції; замикає в собі провідний задум і конструктивний принцип» [386, с.13].

Згідно із запропонованою Концепцією розвитку педагогічної освіти [421] були запропоновані нові підходи, які орієнтують освіту на «емпатію і навчання через запит (*inquired based learning*), заохочення дослідницької поведінки учнів і навчання через відкриття (*discovery learning*), проектне навчання і розвиток навичок розв'язання проблеми» [220]. Ці підходи були визначені відповідно до мети Концепції – «випереджуючою модернізацією педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та

забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей професійного та особистісного розвитку педагогів» [220].

Таким чином, концепція враховує педагогічні характеристики, які необхідні педагогу, зокрема: стислість, логічність, завершеність, обґрунтованість, доступність [48]. У нашому випадку концепція передбачає зміну музично-педагогічної дійсності, на основі ідей за допомогою яких повинні відбуватися зміни. Слід згадати думку Є. Бондаревської, що виходячи з провідних ідей тієї чи іншої парадигми освіти автори концепцій ніби моделюють ідеальний бажаний образ освітнього простору системи еталон, потім проводять діагностику педагогічних реалій і створюють його реальний образ, після чого конструюють механізм переходу освітньої системи в новий якісний стан, моделюють інноваційні процеси [44, с.34].

Ми розуміємо концепцію у музичній педагогіці, як теоретико-методологічну та емпіричну систему ідей, що розкриває музично-педагогічні явища і процеси. Зокрема, характеристиками вищої освіти України, які спроможні змінити зміст і створити принципово нову якість підготовки фахівців В. Черкасов визнав: глобалізацію, демократизацію, гуманітаризацію, гуманізацію, індивідуалізацію, фундаменталізацію, технологізацію, інтеграцію, децентралізацію, неперервність, комунікативність, випереджувальний розвиток та екологізацію [561, с.16].

Серед концептуальних аспектів, які визначають розвиток музичної освіти України в останні десятиріччя та спрямовують вектор змін на майбутнє, Г. Падалка виділила такі: музична освіта є невід'ємним компонентом загальної освіти дітей, фактором духовного, культурного, художнього, творчого розвитку особистості; основу музичної освіти мають складати кращі здобутки національного українського мистецтва; музична освіта спрямовується на органічне поєднання трьох видів музичної діяльності учнів – пізнання, оцінювання, творення; у роботі вчителя музичного мистецтва слід урахувувати поєднання емоційних і раціональних, об'єктивних і суб'єктивних, свідомих і

підсвідомих способів осягнення музики; музична освіта ґрунтується на загальних засадах педагогіки, теорії і методики навчання музики і є складником педагогіки мистецтва; забезпечення взаємозв'язку і взаємодії між професійною підготовкою педагогів-музикантів і музичним навчанням школярів; опора на визначення перспективних напрямків модернізації музичної освіти [384, с.21-51]. На передбачення цих аспектів потрібно спрямовувати професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Досліджуючи професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін В. Орлов запропонував побудувати професійну освіту відповідно до наступних концептуальних ідей: інтеграції психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікації процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивної основи навчання і учіння, детермінованої взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов [367, с.184].

У процесі обґрунтування концепції сформульовано музично-педагогічні проблеми сучасної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, надано характеристику суперечностей, основних позитивних і негативних тенденцій, які відмічаються в системі музично-педагогічної освіти України, відповіді на які ми вбачаємо у модернізації системи музичної освіти. Нами передбачено ключові перспективні цілі, основні стратегічні пріоритети, визначені напрямки і обґрунтовані умови та принципи практичного впровадження системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета концепції – визначення основних напрямків і чинників формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, як-от: побудову педагогічної системи досліджуваного феномену, її компонентів та структурних елементів, які приведуть до якісно нового рівня музично-педагогічної освіти, суттєво покращать результати діяльності факультетів мистецтв та музично-педагогічних факультетів [301; 327].

Стратегія концепції – врахування основ інтегративного розвитку мистецької галузі як провідного чинника модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та розвитку музично-педагогічної практики.

Концепція формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва заснована на *інтегративності* (міжпредметній та міжгалузевій), *комплексності* (багатокомпонентності) *національній визначеності та системності* і спрямована на розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена, що регулюють практичні сторони навчально-виховного процесу, вимагають ділової співпраці й співтворчості викладача і студента, а також поєднання колективних форм навчання з індивідуальними. В основі концептуальної ідеї лежать принципи формування досвіду музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта [301; 327].

Концепція формування досвіду музично-педагогічної діяльності охоплює:

- обґрунтоване коло характеристик, щоб її можна було швидко пізнати та відтворити;

- кожний елемент продовжує і доповнює попередні положення музично-педагогічної теорії;

- охоплює основні музично-педагогічні проблеми сучасності і, на нашу думку, є універсальним варіантом їхнього вирішення;

- вибудована на науково вивіренних основах музично-педагогічної діяльності, що є результатом теоретичного аналізу сучасної теорії і практики музично-педагогічної освіти та індивідуальних особливостей дослідника;

- пов'язана з практичною діяльністю дослідника й враховує умови фахової діяльності;

- має доступне викладення основних положень [301; 327].

Робота над концепцією була поділена за етапами, представленими в дослідженні І. Колеснікової [197, с.184-187]. У процесі опису концепції формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів

музичного мистецтва автори враховували філософський, загальнонауковий і соціокультурний аспекти професійної підготовки вчителів-музикантів; викристалізувалося комплексне розуміння кінцевого результату сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності; обиралися структурні елементи змісту концепції відповідно до професійної діяльності вчителів музичного мистецтва з урахуванням вимог чинних державних стандартів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво); аналізувався досвід музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів у міжнародній і вітчизняній практиці; проектувалися оптимальні умови реалізації досліджуваного феномена; вивчався стан сформованості основних компонентів фахової діяльності; структурувався зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; аналізувалися можливості наявних навчальних предметів і дисциплін у вирішенні зазначених проблем; проектувалася структурно-функціональна модель формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; прогнозувалося подальше концептуальне опрацювання кожного з виділених структурних компонентів змісту досліджуваного феномена.

Певні зміни вносяться в технологію проведення лекцій, семінарів, лабораторних і практичних занять, індивідуально-дослідні навчальні завдання, самостійну роботу студентів, оснований на нових формах і методах засвоєння досвіду музично-педагогічної діяльності особистості фахівця з музичного мистецтва.

До основ формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва належать:

- організація практичних інтегративних занять;
- підготовка і конструювання основ діалогової взаємодії між викладачем і студентами на основі емоційного і раціонального, об'єктивного й суб'єктивного, свідомого і підсвідомого;

- розвиток комплексної триєдності пізнання, оцінювання і творення в процесі навчальної діяльності;

- розвиток умінь прогнозувати та корегувати зміст дій і операцій у фаховій діяльності [327].

У нашому дослідженні ми передбачили збагачення музично-теоретичних дисциплін інформативним матеріалом стосовно методики викладання інтегрованого курсу «Мистецтво». Побудова фахових курсів базується на виборі оптимальної моделі підготовки серед великої сукупності педагогічних технологій та інновацій і їхньої адаптації до специфічної підготовки музикантів-педагогів. В основу моделі покладені необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва компетентності, відповідно до професійних стандартів, які розглядаються комплексно. Це допоможе об'єднати традиційне навчання з інноваційними педагогічними технологіями в досліджуваній системі.

Термін «комплексність» бере свій початок від слова complex і складається з двох латинських коренів com («разом») і plex («сплетений») – «це єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм виховання» [204]. Цей термін вказує на багатшаровість, взаємозалежність та обумовленість.

Комплексне об'єднання навчального матеріалу, взаємозв'язок і взаємопроникнення знань, умінь студентів забезпечують якість музично-педагогічної підготовки. Це гарантується наявністю комплексних дисциплін у навчальному плані, комплексних видів занять з тими, хто отримує освіту, та проведенням комплексних іспитів під час підсумкової державної атестації випускників та семестрових екзаменів.

У більшості сучасних навчальних закладів України відбувається об'єднання навчального матеріалу в єдиному курсі (наприклад, предмети «Музична педагогіка», «Музична психологія», «Історія музичної освіти» та «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі» в об'єднаному курсі «Теорія і методика музичної освіти»); злиття більшої частини

навчального матеріалу з визначенням специфічних розділів (розділ – теоретико-методичні основи музичної освіти школярів або методологічні й методичні проблеми музичної освіти школярів тощо); побудова автономних блоків із самостійними програмами і методиками. Ці нові підходи визначаються плануванням і структуруванням навчального матеріалу, поданого великими змістовими модулями, у яких єднуються теми різних курсів (предметів).

У випадку, коли існують значні відмінності в підходах до побудови навчальних предметів, у змісті, а також у характері їхнього вивчення, найбільш оптимальною формою узгодження виступають теми інтегративного характеру. Визначаючи в процесі навчання такі теми міжпредметного характеру, беруться до уваги лише суттєві зв'язки в навчальному матеріалі, об'єктивно необхідні для розкриття змісту. Таке синтезування предметів відбувається всередині одного циклу. Наприклад, у циклі музично-теоретичної підготовки інтегруються предмети «Елементарна теорія музики», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Поліфонія» в курс «Основи теорії музики».

Для розкриття основних положень враховується, щоб понятійний апарат спирався на зміст інших базових предметів, на інформацію, яку отримують студенти на практиці в загальноосвітній школі та дошкільному навчальному закладі, із засобів масової інформації, інтернету, мистецтва та власного життєвого досвіду. Узгодженість між предметами фахового спрямування за своєю суттю є засобом, який через підбір навчального матеріалу створює умови для широкого охоплення змісту і передбачає скорочення терміну навчання майже вдвічі. Педагогічна інтеграція, з одного боку, створює можливості для економії навчального часу; з іншого, – великий обсяг навчального матеріалу загрожує перевантаженням [257].

Оскільки вчитель музичного мистецтва є особистістю, яка вбирає велику кількість компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності, то наступною особливістю системи є багатоконпонентна підготовка майбутнього фахівця. Ураховуючи компоненти досвіду, які майбутній фахівець має засвоїти

(когнітивний, практичний, емоційно-вольовий, прогностичний, творчий, комунікативний) та діяльності, яку має апробувати (творчу, гностичну, організаційну, комунікативну, аналітичну, конструктивну, проектувальну, діагностичну, прогностичну), майбутній спеціаліст отримує велику кількість інформації, яка забезпечує багатоплановість підготовки.

Акцентуючи увагу на національній визначеності музичної освіти слід згадати слова Г. Падалки, що «залучаючи учнів до художнього розвитку в царині національного музичного мистецтва, учитель має змогу через генетично рідне, знайоме підводити учня до розкодування, дешифровки образного змісту твору. Використовуючи скарбницю національного мистецького фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння музичного розвитку учня, його здатності глибше і повніше сприймати художні образи» [384, с.27]. Цю думку цілком підтримав О. Ростовський і в узагальненому вигляді описав суть концепції музичної освіти школярів, яка полягає у «ставленні до музичного фольклору як до невід'ємної частини духовного життя українського народу; у визнанні провідної ролі фольклору в музичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості через призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини; у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики через призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва» [451, с.178-179].

Концепцію формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва можна охарактеризувати як алгоритм операцій і дій, прийомів, учинків і навичок студента, які координуються викладачем від початку навчання до підсумкового результату професійної підготовки, які відповідають освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника навчального закладу. У процесі засвоєння традиційних та інноваційних методів відбувається засвоєння фахівцем способів виконання

операцій і дій, у результаті чого здійснюється постійний розвиток індивідуального досвіду, практичних навичок та професійних знань. Це приводить до самовдосконалення індивіда, становлення його музично-педагогічної майстерності й утворення передового музично-педагогічного досвіду.

Кожний наступний етап професійної підготовки будується з розрахунком на вже освоєні студентом прийоми і способи дії, відбувається новий, відкоригований шабелю здійснення способів діяльності. Студент є суб'єктом навчання і передбачає реакцію викладача на свої дії. Оцінює діяльність він з огляду на соціальні, професійні, етичні норми, які увійшли в процесі навчання в його досвід музично-педагогічної діяльності.

У контексті нашого дослідження окремого розгляду потребують висвітлення принципів формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва, оскільки вони характеризують основні ідеї та вимоги до продуктивного виконання діяльності вчителя й визначають зміст навчального процесу. У процесі розвитку педагогічної науки оцінка принципів дещо змінювалась і переосмислювалась, поглиблювалась і доповнювалась, оскільки йшлося про логічну побудову процесу підготовки вчителя до продуктивної діяльності зі школярами. Однак і на сьогоднішній день єдиної класифікації педагогічних принципів не існує [313].

У перекладі з латинського «*principium*» - означає основа, начало. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле [385, с.148]. На думку О. Рудницької, принципи – це вихідні положення, провідна ідея, основне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності, або припис щодо порядку і способу її здійснення [457]. Аналізуючи принципи музичної освіти, О. Ростовський характеризує їх як «...внутрішнє переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності» [451, с.619].

Е. Абдуллін сприймає принцип музичної освіти як початкове положення, яке розкриває сутність, цілі й мету музичної освіти, спрямованість та характер її змісту й процесу розвитку [1, с.121]. Тотожною є думка Г. Падалки, яка зазначає, що принципи потрактовуються як засадниче першоджерело, вихідні пункти теорії і практики, їх корінна основа, навколо якої синтезуються провідні поняття і закони мистецького навчання [385, с.148]. До загальних принципів художньої і музичної освіти відносяться: демократизації (співробітництва); гуманізації (поваги до інтересів і потреб особистості); природовідповідності (врахування вікових особливостей).

Л. Масол, розглядаючи основи мистецького навчання виділяє наступні принципи: взаємозв'язку навчальної та позаурочної діяльності; комунікативної спрямованості, толерантності взаємин і спілкування; емоційної, духовно-енергетичної насиченості уроків, устремління до досягнення учнями на уроках катарсису у процесі сприймання шедеврів світового мистецтва та власної художньо-творчої діяльності; диференціації та індивідуалізації; синергетичний принцип окреслює відкритість освіти до постійних змін, перманентного оновлення, постійної педагогічної творчості [276, с.12-14]. Автор зазначає, що «лише в постійному діалозі традицій і інновацій під впливом чисельних змінних факторів (науково-технічний поступ, кадровий педагогічний потенціал, специфіка побутування мистецтва в певному середовищі) відбувається корекція теоретичних положень музичної педагогіки, що безперервно вдосконалюється» [276, с.13-14].

Крім того, досліджуючи загально дидактичні принципи мистецької освіти, які конкретизують та опосередковують вибір змісту, форм і методів навчання і виховання, науковець відносить до них принцип активності, самостійності, творчості, саморозвитку учнів у навчальній діяльності. Уточнюючи, що художньо-педагогічний процес має свої специфічні характеристики дослідниця вказує, що засвоюючи твори мистецтва доцільно

спиратися на принцип єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного [273, с.39].

Зміст загальної музичної освіти, який регламентується навчальною програмою, був проаналізований В. Черкасовим. Автор виділив принципи: єдності національного та загальнолюдського; взаємодії компонентів соціального досвіду; неперервності й наступності; варіативності; поліхудожності; науковості; цілісності; тематизму; систематичності й послідовності; доступності; міцності; свідомості й активності; наочності; індивідуалізації навчання; зв'язку навчання з практичною діяльністю; єдність художнього і технічного; єдність емоційного і свідомого; єдність освітньої, розвивальної та виховної функцій [563, с.147, с.515].

Пояснюючи кожен з принципів В. Черкасов уточнює, що принцип активності стимулює процес засвоєння закономірностей розвитку музичного мистецтва, сприяє самореалізації в певних видах музичної діяльності; доступності – дозволяє вчителю засвоювати знання і формувати уміння і навички від легкого до більш складного, від відомого до нового, до невідомого [563, с. 512].

Принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання музичного мистецтва передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, котра спрямована на формування музичної культури особистості, оволодіння знаннями, уміннями і навичками в різних видах музичної діяльності. Принцип єдності емоційного і свідомого у засвоєнні закономірностей музичного мистецтва допомагає розвинути емоційну сприйнятливості, реалізувати власні здібності, спрямувати зусилля на формування музичного світогляду, базових якостей особистості.

Єдність художнього і технічного полягає у відтворенні інтонаційно-образного змісту музичного твору та поєднує два компоненти процесу: відтворення (розкриття художньо-образного змісту музичного твору за допомогою основних засобів музичної виразності) і виконання (технічне

програвання мелодичної лінії та ритмічного малюнку в означеному темпі відповідно до динаміки і штрихів) музичних добутоків передбачених шкільною програмою. Принцип індивідуалізації навчання передбачає максимальний розвиток музичних здібностей (музичний слух, музична пам'ять, відчуття гармонії і метро ритму, чистота інтонування мелодії тощо) молоді в різних видах музично-творчої діяльності [563, с. 513].

Міцність в навчанні означає ґрунтовне засвоєння знань умінь і навичок, котрі здобувають учні в процесі спілкування с творами музичного мистецтва. Принцип науковості змісту і методів навчання музичного мистецтва розкриває його зв'язок із сучасними науковими знаннями, закономірностями розвитку, шедеврами європейської та вітчизняної музики і практикою художньо-естетичного виховання молоді на уроках та в позакласній діяльності.

Принцип систематичності й послідовності ґрунтується на засвоєнні закономірностей розвитку музичного мистецтва за допомогою розроблених музично-педагогічних технологій, відповідно до вікових особливостей дітей, що забезпечує певну систему в засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок у галузі музично-творчої діяльності, спрямованих на послідовний розвиток і вдосконалення індивідуальних здібностей суб'єктів навчально-виховного процесу [563, с. 514].

Узагальнюючи аналіз, слід звернути увагу на думку В. Черкасова, що принципи музичного навчання являють собою вихідні вимоги до організації навчального процесу з художньо-естетичного виховання молоді. Він зазначає, що це основні положення, що визначають основний зміст, форми і методи музично-творчої діяльності [563, с. 514].

Серед великої кількості принципів, які ми проаналізували в контексті нашого дослідження досить часто зустрічаються наступні: демократизації (співробітництва учня та вчителя) та гуманізації (поваги до потреб та інтересів особистості); єдності навчання, виховання та розвитку; спрямування навчально-виховного процесу на формування національної свідомості та патріотизму;

природовідповідності та культуровідповідності; органічного поєднання загальнолюдського, національного й регіонального компонентів змісту освіти [313].

Всі вони мають супроводжувати й процес музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Але нашу увагу привертає саме музично-педагогічна діяльність як проєктована, прогнозована дія, заснована на осмисленні її мети, засобів виконання, принципів вибору засобів [3, с.19-20].

Принципи реалізації досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії викладачів і студентів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння музичним мистецтвом у процесі фахової підготовки [313].

Практичне втілення концепції відбувається за допомогою реалізації інформаційних ресурсів, серед яких: здобуття і обмін інформацією, зокрема дистанційно та на індивідуальних заняттях; комплексна інформаційно-методична підтримка освітнього процесу кафедрами факультету; відкритий доступ до науково-методичних семінарів випускових кафедр.

Отже, визначаючи творчість, виконавство та сприймання основними видами музичної діяльності, що спонукають до засвоєння музичного мистецтва, серед провідних ми виділяємо наступні *принципи досвіду музично-педагогічної діяльності*:

- комплексної та системної підготовки;
- національної спрямованості музичної освіти;
- єдності свідомої та активної діяльності;
- цілісності й урізноманітнення всіх видів діяльності;
- емоційності навчання;
- творчої свободи у всіх видах діяльності.

Перший принцип комплексної та системної підготовки охоплює взаємопов'язаність елементів діяльності та досвіду у музично-педагогічній

освіті. У якості відправної точки приймемо думку Е. Абдулліна про те, що високого рівня викладання може досягнути лише той вчитель, який володіє достатньо розвинутим діалектичним стилем мислення, здатним до об'єктивного та всебічного осмислення музично-педагогічної дійсності, до її самостійної, критичної оцінки й творчого перетворення в діяльності [2, с.5].

У цій тезі закладений важливий науковий і методичний орієнтир, який спрямовує на розуміння професійної підготовки як явища, що існує тільки в дієвому стані і залежить від практичного опрацювання. На думку О. Леонтєва, засновника теорії діяльності, «...реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою відносин до світу або відносин, що реалізуються... її діяльністю, точніше сукупністю її багатоманітних діяльностей». Але не вся діяльність збагачує культуру особистості, а лише та, внаслідок якої розвивається і змінюється сама людина [251, с.123].

Однак у системі підготовки вчителя музики найважливішою визнається провідна роль музичної діяльності. На це звертає увагу Е. Абдуллін, вважаючи, що на уроках музики ця діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок [2, с. 30-31].

Системний та комплексний підхід до вивчення проблем музичної педагогіки, вимагає осягнення не тільки сутності й структурно-змістових його рівнів, але й тих положень – принципів, які обумовлюють специфічний характер пов'язаної з ним професійно-творчої діяльності педагога-музиканта [1, с.51]. Він утворює «цілісний» підхід до предмету в якому виявляються всі зв'язки і відносини, забезпечуються послідовність операцій професійної діяльності у відповідності до специфіки й особливостей, взаємодії явищ та процесів.

Другий принцип національної спрямованості професійної підготовки передбачає врахування стратегії розвитку вітчизняної музичної освіти та

використання у навчальному процесі найкращих зразків музичної культури України та ідей педагогів-практиків.

Учені акцентували увагу на необхідності національної визначеності програм музичної підготовки школярів, але забезпечити цю освіту покликані майбутні вчителі музичного мистецтва, тому й цей елемент був слушно доданий до нашої концепції та підкріплений змістом фахових дисциплін («Музичний фольклор України», «Історія української музики» тощо), які мають розкрити красу національного музичного мистецтва.

Звертаємо увагу на третій принцип досвіду музично-педагогічної діяльності – єдності свідомої та активної діяльності в процесі музично-педагогічної підготовки. Він включає у своєму змісті багато внутрішніх складових, які характеризують основні правила певної роботи. Так, наприклад, принцип співпраці викладача і студента (Т. Рейзенкінд [436], О. Ростовський [451]) може бути розглянутий як окреме положення, але ми його включаємо як необхідне правило здійснення принципу єдності свідомої і активної діяльності. Крім того, на нашу думку, складниками цього принципу можуть бути: принцип інтенсифікації та інтегративності навчання (А. Козир [194; 195], Л. Масол [273]); проблематизації та діалогізації (Т. Рейзенкінд); освітньої рефлексії (В. Краевський [229], Г. Падалка [385; 384], А. Хуторський [229]); міцності набутих знань (Д. Кабалєвський [173], Я. Кушка [244], О. Михайличенко [286], М. Фіцула [544]); варіабельності змісту художньо-педагогічних технологій (Л. Масол); науковості (Ю. Бабанський [24; 25], Д. Кабалєвський, А. Козир, Я. Кушка, О. Михайличенко, В. Сластьонін [479], М. Фіцула); взаємозв'язку навчання з життям (Ю. Бабанський, Д. Кабалєвський, А. Козир, Я. Кушка, О. Михайличенко, О. Ростовський, О. Рудницька [458], В. Сластьонін, М. Фіцула); доступності (Ю. Бабанський, А. Козир, Я. Кушка, О. Михайличенко, О. Ростовський, В. Сластьонін); наочності (Ю. Бабанський, Я. Каменський [129], А. Козир, О. Михайличенко, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, В. Сластьонін, М. Фіцула, А. Хуторський).

Будь-яка діяльність як процес вимагає свідомого до неї ставлення, розуміння необхідності та активності цієї діяльності. Багато науковців-педагогів ХХ століття (Ю. Бабанський [24; 25], В. Краевский [229], В. Сластьонін [479], А. Хуторської [229], М. Фіцула [544]) визнавали свідомість та активність необхідними характеристиками навчальної діяльності. Відзначимо, що цей принцип історично склався в роботах Я. Каменського та А. Дістервега й поєднував декілька суттєвих характеристик, зокрема, прагнення до свідомої самостійної діяльності та усвідомлення виконуваних дій [133, с.71].

Четвертим принципом у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності є принцип цілісності і урізноманітнення усіх видів діяльності. Зокрема, Г. Падалка відзначала, що цілісність передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня [385, с.149]. Він передбачає відбір найдоцільніших матеріалів у їх взаємозалежній узгодженості; структурування методичного забезпечення; взаємодію класних і позакласних, аудиторних і позааудиторних занять, відбір тих чи інших форм художньо-виховної роботи тощо [385, с.150-151].

Дослідники мистецької педагогіки пропонували, враховуючи використання всіх видів музичної діяльності, дотримуватись таких вимог: співставляти частини й ціле у музичному матеріалі та в педагогічному процесі; співвідносити свідоме та підсвідоме, емоційне й раціональне; підходити цілісно до формування духовної культури особистості [98, с.7-8]. Отже, розвиток внутрішніх якостей особистості досягається завдяки їх реалізації у різноманітній діяльності, яка відповідає поставленій меті.

Внутрішній зміст другого принципу складають положення, що описують порядок і спосіб дії: доступність і рівність (О. Михайличенко [286], М. Фіцула [544]); взаємозв'язок з досвідом інших країн (О. Михайличенко); ступеневість і безперервність (Л. Масол [273], О. Михайличенко); поєднання практичної музичної діяльності і самодіяльності (Л. Масол, О. Михайличенко,

Я. Кушка [244]); продуктивності та ситуативності навчання (А. Хуторський [229]); керівної ролі викладача (О. Ростовський [451], О. Рудницька [458]); цілеспрямованості педагогічного процесу (Ю. Бабанський [24; 25], Д. Кабалевський [173], А. Козир [194; 195], О. Михайличенко, О. Ростовський, В. Сластьонін [479]); систематичності і послідовності (Е. Абдуллін [1], Ю. Бабанський, Д. Кабалевський, Я. Каменський [129], А. Козир, Я. Кушка, Л. Масол [273], О. Ростовський, О. Рудницька, В. Сластьонін, М. Фіцула); дієвості результатів та колективного характеру навчання (Ю. Бабанський, В. Сластьонін); міжпредметних основ навчального процесу (О. Михайличенко, О. Ростовський, А. Хуторський).

Вихідним положенням досвіду музично-педагогічної діяльності є принцип емоційності навчання, який ґрунтується на науково доведеній ролі емоцій як регулятора діяльності людини. Урок музики, як урок мистецтва, вирізняється творчою організацією процесу й спрямований на вияв особистої ініціативи та ставлення учнів до музики, а діяльність майбутнього вчителя музики поєднує музично-творчий досвід й емоційно-ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва. Цей принцип дехто з науковців розглядає пристосовуючи до роботи вчителя, який має подавати матеріал емоційно, із захопленням. Але багато хто розуміє цей принцип як принцип навчання дітей, їх емоційно-естетичного ставлення до музики.

Дослідники професійної підготовки майбутніх вчителів музики Я. Кушка [244], Н. Миропольська [285], Г. Падалка [385; 384], В. Черкасов [563], Л. Хлебнікова [547] підкреслюють, що він у процесі пізнавальної діяльності забезпечує певний емоційний стан.

У сучасній науці доведено вплив емоцій на внутрішні процеси (мислення, мотиви, пам'ять, уяву тощо) та творчі види розумової і художньої діяльності. Саме емоції дають можливість контролювати та коригувати діяльність. Досліджуючи процес навчання мистецтва, Л. Масол підтверджує, що процес музичного сприймання, художньо-творча та виконавська діяльність передбачає

емоційну, духовно-енергетичну насиченість [273, с.39]. Я. Кушка відносить до дидактичних принципів музичної педагогіки, що базуються на взаємозв'язку мети, завдань, змісту шкільної програми «Музика», такий принцип - «...захопленість вчителя музики своїм предметом, зацікавлення ним учнів, виховання осмисленого сприймання ними музичного мистецтва, взаємодія вчителя з учнями та розвиток у них емоційно-естетичного ставлення до музики» [244, с.84-85].

Стосовно розвитку емоційної сфери учнів колектив дослідників уроків художньо-естетичного циклу уточнюють, що емоційне забарвлення викладання перетворює формальний процес у живе спілкування, активізує сприймання учнів, викликає у них особисту, індивідуально забарвлену, емоційно-оцінну реакцію на нову інформацію [285, с.115]. Отже, цей принцип передбачає педагогічний вплив учителя, його уміння зацікавити дітей музикою та обрати доцільну форму спілкування.

Важливим, на нашу думку, є твердження О. Ростовського про те, що «...емоційний відгук і тонке, диференційоване відчуття звукової тканини, взяті окремо, не мають сенсу...Цілісність сприймання знаходиться у нерозривному зв'язку з його диференціацією, розрізненням провідних музичних засобів». Тому педагог об'єднує у принципі емоційну і свідому сторону в музичному навчанні [451, с.562-563]. Узагальнюючи, слід підкреслити, що розвиток емоційно-чуттєвої сфери є основою успішності естетичного виховання.

Змістовне наповнення принципу складають положення, що описують морально-естетичні засади, якими людина керується в різноманітних сферах діяльності, зокрема: культуро відповідність та естетична спрямованість (А. Козир [194], Л. Масол [273], Н. Миропольська [285], О. Михайличенко [286], Г. Падалка [385], О. Ростовський [451]); розвитку потреб, інтересу, стимуляції позитивного ставлення до навчання (Д. Кабалєвський [173], А. Козир, О. Ростовський); створення комфортних умов навчання (А. Козир); гармонізації родинного та суспільного впливів (Л. Масол); відповідність

індивідуальних якостей змісту і особливостям художньо-педагогічної діяльності (В. Орлов [367]); спрямування педагогічних впливів на виховання особистісного ставлення до музики; орієнтація на художньо-естетичні потреби, смаки учнів; художньо-творчого спілкування (О. Ростовський).

Шостим принципом досвіду музично-педагогічної діяльності виступає потреба творчої свободи у всіх видах діяльності. Творчий характер діяльності – необхідна складова становлення гармонійно розвинутої особистості. Саме в ній беруть участь всі механізми психіки людини: вона сприяє формуванню особистісних якостей, самостійності мислення, власних позицій, ставленню до мистецтва і до життя. Творчість розглядається науковцями як необхідний компонент підготовки учнів на уроках музичного мистецтва та студентів в процесі професійної підготовки.

У музично-педагогічній концепції Д. Кабалєвського цей принцип розкривається у стимулюванні дітей до музично-творчого самовираження та розвитку творчих задатків учнів [173, с.55-78.]. У дослідженні Т. Рейзенкінд реалізація «вихідної базисної функції на основі розвитку цілісної творчої особистості, здатної до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуації, що виникають, синтезу нових знань, оволодіння засобами творчої діяльності» відноситься до принципу гуманістичної цілеспрямованості [436, с.25-26]. Н. Миропольська та колектив авторів вважають творчість основою принципу спонування до творчого самовираження [285, с.116].

Визначаючи творчість провідним загально дидактичним принципом, Л. Масол відносить її і до художньо-педагогічних принципів мистецького навчання як принцип емоційної духовно-енергетичної насиченості уроків музичного мистецтва, спрямованих на досягнення учнями катарсису в процесі сприйняття світових художніх шедеврів і власної художньо-творчої діяльності [273, с.39].

В. Орлов, наголошуючи на емоційно-естетичній природі мистецтва, акцентує увагу на необхідності суб'єктивного, захопленого ставлення до художньої творчості, що зумовлює духовно-рефлексивний, творчий характер спілкування викладачів і студентів, учнів та вчителів з творами мистецтва [367, с.170]. О. Ростовський одним з провідних принципів музичної освіти визнає «...принцип активізації музично-творчої діяльності учнів», оскільки дітей завжди приваблює самостійна творча діяльність, активне спілкування з музикою [451, с.561]. Тому, на нашу думку, вчитель музики розвиваючи на заняттях творчі здібності учнів, реалізовує їх виконавські уміння та навички сприймання, дотримується принципу творчої свободи у різних видах діяльності.

Цей принцип скеровує людину на засвоєння змісту та процесу розвитку музичної освіти й включає: принцип особистісно-орієнтованого підходу та персоналізації навчання (І. Бех [392]); принцип тематичної побудови, вивчення спільних та відмінних рис музичного матеріалу, розуміння сприйняття музики (Д. Кабалевський [173]); принцип взаємодії базової та варіативної мистецької освіти (Л. Масол [273]); взаємозв'язку компонентів професійного становлення (В. Орлов [367]); комплексного підходу до виховання (Ю. Бабанський [24; 25], Л. Масол, В. Сластьонін [479]).

У процесі реалізації концепції передбачено використання таких механізмів: педагогічне прогнозування умов функціонування системи; проектування структурно-функціональної моделі формування системи; програмування (створення програм) формування системи; перетворення та модернізація структури на основі принципів формування досвіду музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта: комплексної та системної підготовки; національної спрямованості музичної освіти; єдності свідомої та активної діяльності; цілісності і урізноманітнення усіх видів діяльності; емоційності навчання; творчої свободи у всіх видах діяльності.

3.2 Компоненти сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

Розглядаючи визначену відносно нашого дослідження структуру, ми зазначаємо, що компонентами досвіду музично-педагогічної діяльності є самостійні функційні елементи фахової (мистецької) діяльності, які охоплюють сукупність складників необхідних для його сформованості, зокрема: когнітивний, результативно-практичний, комунікативний, емоційно-ціннісний, організаційно-прогностичний та творчий компонент. У роботі нас цікавить перший рівень діяльності педагога, визначений Н. Кузьміною як «майстерності немає, але деякі компоненти в діяльності вчителя та його особистості дають можливість її здійснювати» [240, с.13].

Когнітивний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності включає знання майбутніх фахівців з питань теорії та методики музично-педагогічної діяльності (зовнішній вияв), професійно-педагогічне та інноваційне мислення (внутрішній прояв). Розумові процеси (міркування, аналіз, пояснення, уявлення, уточнення, зіставлення, порівняння, узагальнення) допомагають студентам формувати результативні показники знань – освіченість та обізнаність [326; 328].

У філософському енциклопедичному словнику знання визначаються, як селективна, організовано-впорядкована, одержана правдивим способом чи методом інформація (повідомлення), яка формується за певними критеріальними нормами, має вагому соціальну значущість і окреслюється саме в якості знань певними соціальними суб'єктами та суспільством загалом [543, с.228-229]. Таким чином, знання – це цілісна система наукових понять щодо законів розвитку природи, суспільства, людського мислення, що накопичені людством у процесі суспільно-історичної практики, і є результатом пізнавальної діяльності людини, які проявляються у вигляді уявлень, понять, фактів, термінів, суджень, теорії [161, с.2]. Разом з тим вони визначаються як

форми інформації, існування систематизованого результату інтелектуальної діяльності людини (пізнання), або суб'єктивний образ об'єктивної реальності, тобто адекватне віддзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу у свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій [163, с.1].

Перетворення інформації у знання відбувається у взаємозв'язку почутого, побаченого і прочитаного з запам'ятованими, осмисленим і емоційно забарвленим до сказаного, показаного та написаного [466, с.152]. Вчені дають визначення знань, як особливої форми духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності і виражається у поняттях, судженнях, висновках, концепціях, теоріях [451, с.596].

За рівнем функціонування знань в педагогіці виокремлюються професійні знання, які є результатом здобуття фахової освіти в процесі навчання в закладах вищої освіти. Професійні знання вчителя, за визначенням І. Зязюна, це основа становлення педагогічної майстерності, яка базується на знаннях спеціального предмета, його методики, а також педагогіки й психології. Вчений зазначає, що рівень професійних знань може бути оцінений ступінню узагальнення всіх часткових знань, глибиною засвоєння, вмінням використовувати їх на практиці на репродуктивному й творчому рівнях [536, с. 95]. Наукове знання, якого набуває майбутній учитель мистецьких дисциплін у процесі професійної підготовки, на думку В.Орлова, орієнтоване на дослідження закономірностей навчально-виховного процесу і пов'язаний з його теоретичною формою відображення [367, с.241].

У зміст загально-педагогічних знань, О. Абдуліна та А. Піскунов включають: знання провідних ідей, підходів, законів розвитку педагогічних явищ, які розкривають діалектичний взаємозв'язок педагогічної теорії й шкільної практики і допомагають будувати навчальний і виховний процес; знання прогресивних педагогічних теорій, основних принципів і методів педагогіки, які є базисом наукового, цілеспрямованого викладання; знання

відомих фактів із теорії педагогіки, які спрямовують розвиток шкільної практики; знання загальної та спеціальної методики навчання і виховання учнів у сучасних умовах [5, с.7].

Система знань майбутніх педагогів-музикантів повинна включати світоглядні та загальнокультурні знання, фахові знання з методики викладання дисципліни, а також зміст і особливості музичного мистецтва. Фахівець повинен також мати знання в сфері суміжних дисциплін та практичні знання. Якщо узагальнити необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва знання, то їх можна об'єднати в декілька груп: методологічні, нормативно-правові, психолого-педагогічні, організаційні, методичні, предметно-посадові, фахові.

Повноцінна музична освіта, за твердженням О. Ростовського, передбачає «засвоєння знань у обсязі, необхідному і достатньому для формування в людини можливого рівня музичної культури, тобто здатності до осягнення, осмислення й переживання музичних творів, грамотного і виразного їх виконання, музичної імпровізації, оцінного ставлення до явищ музичної культури, розуміння музичних термінів тощо» [451, с. 416]. На думку автора майбутній учитель музики повинен знати: «особливості музичного мистецтва як складової частини духовної культури суспільства, його пізнавальні та виховні можливості; теоретичні основи методики викладання музики в загальноосвітніх закладах різного типу, організації позанавчальної виховної роботи з дітьми; суть, мету і завдання музичної освіти школярів; педагогічну спадщину відомих діячів музичної освіти, програми з музики для навчальних закладів різного типу; особливості проведення уроків музики, вимоги до сучасного уроку музики; основну спеціальну монографічну, науково-теоретичну і методичну літературу з мистецтвознавства, музикознавства, музичної педагогіки» [451, с.19-20].

Наприклад, музично-теоретичні знання студентів, а також знання аспектів виконавського аналізу музичного твору та виконавської діяльності

допомагають, на думку О. Хлебнікової [547, с.1-2], «відображати наявність знань, практичних умінь та навичок пізнання, виконавського освоєння нотного тексту твору, що передбачає його сприймання, естетичну оцінку, визначення жанру, стилю, форми твору; розгляд засобів художньої виразності, виявлення їх ролі у відтворенні змісту твору, а також створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму».

Оскільки досвід музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів формуються з орієнтацією на предметну галузь «Мистецтво», то і засвоювати, на думку Л. Масол, потрібно загальні естетичні категорії (гармонія, ритм, образ, стиль тощо) [273, с.24]. Ці знання допоможуть знайти взаємозв'язок та педагогічний «ключ» до інформаційної інтеграції. Автор зазначає, що в сучасній фаховій підготовці результативними показниками освіти мають стати «здатність переносу знань і вмінь, утворення узагальнених, системних знань («знань на межі», метазнань)» [273, с.25].

Мислення педагога-музиканта визначається загальними для людської діяльності закономірностями, специфікою інтонаційного змісту музики, засобами і закономірностями музичної мови [102, с.39]. В. Орлов визначив саме художньо-педагогічне мислення як функцію свідомості індивіда, яка спрямована на виконання професійних обов'язків вчителів мистецьких дисциплін та інтегрує у собі психолого-педагогічну і художньо-естетичну сфери діяльності педагога. Воно проявляється у педагогічній творчості, критичному ставленні до результатів і досвіду попередньої діяльності, виробленні конструктивних ідей щодо самопізнання та професійного самовдосконалення [367, с.94-95].

Результативно-практичний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів забезпечує фахівця вміннями та навичками музично-педагогічної діяльності за допомогою прийомів та операцій (зовнішній прояв) та вияв самореалізації, рефлексії особи в практичній роботі (внутрішній прояв) [326].

Як було зазначено в попередніх параграфах, в діяльності людини основними елементами виступають рухи і дії, які є змістовним наповненням уміння. Дія виступає відносно закінченим елементом, спрямованим на виконання одного простого завдання, яка постійно контролюється та корегується [128, с.1]. У науковій літературі дія розглядається як основний елемент у структурі діяльності; довільна, навмисна, опосередкована активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети [451, с.590]. За класифікацією розрізняють орієнтовні (теоретичні та практичні), виконавські, корегувальні та завершальні робочі дії. Наприклад, дією є показ ауфтакту диригентом перед початком виконання хорового твору.

Робочу дію у виробничій практиці іноді називають прийомом, дещо рідше – операцією [401, с.6]. Визначення операції дав автор теорії діяльності А. Леонт'єв й зазначив, що вони за допомогою діяльності реалізуються в залежності від умов [500, с.2]. Операцією називають ряд дій, спрямованих на рішення певної задачі, досягнення певних цілей [401, с.6]. Вчені-теоретики розуміють її як «засіб виконання тієї чи іншої дії в залежності від ситуації, який забезпечується технічним аспектом дії» [490, с.2]. Видами операцій є технологічні та психологічні. У виконавській діяльності музиканта-інструменталіста операцією, наприклад, можна назвати гру гам чи арпеджіо.

Як різновид технічних операцій, в літературі зустрічаємо термін «прийом». Прийомами в педагогіці найчастіше називають завершені дії, які мають певну елементарну технологічну мету [401, с.6]. Характеристику психологічних операцій, завдяки якій індивід спроможний виконувати певну дію, вчені називають навичкою. Знаходимо також визначення навички, як окремої дії, яка багаторазово повторюючись автоматизується [161, с.12]. Наприклад, звукоутворення, як вокально-хорова навичка застосовується майбутніми педагогами-музикантами підсвідомо під час співу.

Основним елементом компоненту виступають уміння – як здатність на належному рівні виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні

людиною знань і навичок [544, с.83; 361]. Способом виконання дії у звичних і змінених умовах, розуміє уміння музичний педагог О. Ростовський [451, с.634].

У науковій літературі уміння класифікують за діями і операціями: розумові і практичні; первинні, які підпорядковані певним правилам, і вторинні, що носять творчий характер дії [544, с.83; 161 с.12]. О. Михайличенко поділяє уміння на загальнонавчальні, мовленнєві, побутові, професійні, трудові, мистецькі та спортивні [286, с.154; 161, с.12]. Кожний з цих видів також має свій поділ. Наприклад, до загально навчальних умінь Н. Кудикіна віднесла організаційні, загально-мовленнєві, загально-пізнавальні і контрольні-оцінні [236, с.40].

Відповідно до роботи вчителя, професійні уміння ми визначаємо як педагогічні. Під педагогічними уміннями О. Абдуліна і М. Кузьмін розуміють володіння засобами, прийомами навчання та виховання й одночасно наявність певних професійно значущих особистих якостей, які в сукупності забезпечують можливість ефективного вирішення поставлених навчально-виховних завдань [3, с.23-25]. Зокрема, до них автори відносять комунікативні, організаційні, конструктивні, перцептивні, сугестивні, дидактичні, пізнавальні та саморегуляційні уміння [501].

Відносно до фаху музиканта-педагога нас цікавлять спеціальні музичні уміння характерні для діяльності майбутніх учителів. На думку Е. Абдуліна музична діяльність на уроках музики особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок. Автор до музичних умінь включає: уміння, пов'язані із знаннями щодо окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань щодо життєдіяльності композиторів, особливостей інструментів тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти. Спеціальні навички він поділяє за видами музичної діяльності на уроці музики, а саме: хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [2, с. 30-31].

За твердженням О. Ростовського, до музично-педагогічних слід віднести уміння: «вирішувати педагогічні, навчально-виховні, художньо-творчі завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їхньої музичної підготовки; розвивати у процесі занять музичні здібності дітей; організовувати і керувати діяльністю дитячих самодіяльних колективів; творчо проводити уроки музики у відповідності з метою, завданнями і принципами художньо-освітньої роботи в школі та позашкільних освітньо-виховних закладах; аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у царині музичної освіти школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо підходити до впровадження нових ідей, методик, програм» [451, с.20].

Характерними для музичної діяльності є виконавські уміння майбутнього вчителя музики. О. Хлебнікова до їх структури включила: уміння музично-теоретичного і виконавського аналізу музичного твору; уміння освоєння технології виконання музичного твору; уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; інтерпретаційні уміння [547, с.1]. Наприклад, автор освоєння технології виконання музичного твору майбутніми фахівцями розуміє як «процес оволодіння виконавцем нотним текстом (адекватне акустичне відтворення позначень, вибір і освоєння доцільної аплікатури, виявлення та подолання складних для виконання місць, досягнення художньої цілісності виконання)» [547, с.2].

Внутрішнім елементом результативно-практичного компоненту, виступає самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме в процесі самореалізації та самовдосконалення особистість досягає самоактуалізації. Це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі тощо, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньої синергії особистості. Компонентами структури самореалізації особистості В. Слюсар визначив: самодіяльність, цілепокладання та етапи його циклічного протікання (формування

самосвідомості, самопізнання, самовизначення, самоідентифікації, самооцінки), сформованість потреби самореалізації [486, с.246].

Нам цікава самоактуалізація, оскільки вона «розглядається як пошук «себе в професії», власної професійної ролі, образу Я, професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, досягнення їх, встановлення нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриття і реалізації свого потенціалу в обраній професії» [462, с.165]. За визначенням Ю. Рутиной професійна актуалізація включає: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетенції [459, с.68]. Саме ці елементи, на нашу думку, виявляють результативність професійної діяльності майбутнього вчителя.

Але, в процесі формування досвіду музично-педагогічної діяльності студенти факультетів мистецтв навчаючись у вищому навчальному закладі встигають пройти тільки три із чотирьох етапів процесу самоактуалізації [459, с.68]. Це самовизначення у професійній діяльності, самовираження у професійній діяльності, особистісну самоактуалізацію. Четвертий етап – досягнення професійної «акме» відбувається вже за межами навчального закладу.

Нам імпонує інший підхід до самоактуалізації, який розглядає її як «процес реалізації індивідуальності людини, що відбувається через різні види активності (саморозвиток, самовираження, самоствердження, самореалізацію) та має на меті удосконалення та розвиток можливостей, які відображають динамічні процеси особистості [114].

Результативним показником професійного самовиховання майбутнього фахівця має стати, на думку В. Семиченко, орієнтування на вимоги, що висувуються до професіонала, переліку його базових функцій, які складають зміст професіограми, та формування якостей, які входять до моделі спеціаліста [468, с.121]. Характеристикою сформованості досвіду музично-педагогічної

діяльності, на нашу думку, виступає самостійність особистості, яка виражається в готовності до виконання і безпосереднє виконання без сторонньої допомоги певних функцій в якості вчителя музичного мистецтва, яка характеризується стійкими мотивами і інтересами, поглядами і переконаннями, високими професійними якостями, впевненістю в своїх силах, досвідом проведення уроків музичного мистецтва, культурою відносин та виявляється в рефлексії особи.

У сучасних мистецьких дослідженнях до складників музично-педагогічної діяльності відносять мистецьку рефлексію, тому проаналізуємо визначення терміну «рефлексія» та її складників. Так, в філософії вона розуміється як самосвідомість і самопізнання, співвіднесеність елементів мислення і дійсності, аналіз власного психічного стану, який повернений на духовний світ людини [437]. У літературі знаходимо визначення рефлексії як самоспрямованості свідомості на власні переживання; розмірковування, самоспостереження, самопізнання, форма теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення власних дій, їх законів культури та їх засад [488, с.1118].

У наукових джерелах дається визначення терміну як: осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності (О. Михайличенко) [286, с.207; 276, с.23]; здатності людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і порівнювати їх зі суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей (О. Ростовський) [451, с.623]; ставлення особистості до власного «я» «як форми теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на усвідомлення нею своїх власних психічних актів і станів і, таким чином, розкриває її духовний світ» (О. Рудницька) [457, с.70-71]; переосмислений і перебудований особистісний досвід, який виявляється у діалектичному співвідношенні професійної діяльності та рефлексивної позиції особистості, що задіяна в цій діяльності (І. Парфентьева) [387, с.286]. Обґрунтовується, що

джерелом виникнення рефлексії є планування особою тих чи інших змін у собі, які зумовлені потребами безпосередньої діяльності людини або її досвідом міжособистісного спілкування [457, с.70-71].

Переважно знаходимо поділ рефлексії на комунікативну (самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування), інтелектуальну (самоусвідомлення себе як суб'єкта пізнання), праксіологічну (самоусвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності), особистісну (самоусвідомлення себе як індивіда в цілому) [457, с. 72]. В інших джерелах рефлексію розрізняють як: психологічну, феноменологічну, методологічну, професійну (художньо-педагогічну) [367, с.248].

З різних точок зору на предмет дослідження, нам цікавий рефлексивний аналіз та саморегуляція «як вид професійної творчості вчителя, спрямований на осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей і рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї, тих засад своєї діяльності, які приводять до її пізнання і перетворення»[199, с.18]. Особистість співставляє рівень власних домагань, порівнює себе з іншими людьми і співставляє власні дії і можливості в плані не лише того «що я можу», але і «як я можу» [367, с.21]. В освітньому процесі цей вид діяльності спрямований на особистісну цілеспрямовану інтелектуальну роботу суб'єкта, скерована на оволодіння ним загальними способами дій репродуктивного, проблемно-творчого та дослідницько-пізнавального характеру (таких як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо), попередніх до вирішення практичних задач [387, с.287].

Відповідно до нашого дослідження розглянемо професійну рефлексію. В. Орлов розглядає її як спрямованість свідомості на об'єкти професійної діяльності, в тому числі й на розвиток професійних якостей фахівця; як суттєву характеристику готовності вчителів мистецьких дисциплін до художньо-педагогічної діяльності; як самоціль навчання і змістом, джерелом

особистісного досвіду; фактором актуалізації професійного становлення і розвитку професійної культури [367, с. 169-170].

До праксіологічної (професійної) рефлексії ми відносимо мистецьку, під якою О. Ростовський розуміє усвідомлення власних психічних станів і процесів у порівнянні з переживаннями, відтвореними в художньому образі; роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору; порівняння об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя [451, с.623]. Г. Падалка розглядає її як 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 [385, с.133]. Отже, ознаками мистецької рефлексії визначено: принципову новизну, оригінальність, цінність створеного та прогресивний характер творчого продукту як для суспільства, так і для окремої особистості.

Емоційно-ціннісний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів включає систему особистісних сенсів суб'єкта, яка інтегрує процеси професійного розвитку. Складовими змісту ціннісної характеристики (зовнішній прояв) є мотиви (прагнення та потреби), ідеали, ставлення до фахової діяльності, вчинки тощо. До складу емоційної характеристики (внутрішній прояв) входять високий емоційно-вольовий тонус (оптимізм, емоційна сприйнятливість і чуйність, витримка), почуття (відчуття) особистості тощо [326].

Так, до основних якостей особистості, що діє С. Рубінштейн відносив емоційну та вольову сфери. До емоційної належали почуття, емпатійні переживання, емоційність ставлення до професійної діяльності взагалі та окремих конкретних ситуацій зокрема. До вольової сфери автор відніс спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивоване

відповідальне ставлення до художньо-педагогічної діяльності, здібність до прийняття рішень [453].

Необхідно зупинитися на характеристиці основних складників ціннісної складової досліджуваного компоненту. Одним з центральних рушійних сил діяльності педагога є мотив. У філософії під мотивами розуміють спонуки до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта й визначають його спрямованість [543]. Знаходимо визначення мотиву як психічного явища, яке породжує виконання тої чи іншої дії, вчинку [401, с.1]. О. Гумінська дає визначення мотиву як предметної чи ідеальної речі, яка спонукає і спрямовує на себе діяльність [108, с.3]

До структури мотиву в науковій літературі включають: спрямованість (мета діяльності індивіда), емоції (престижу, співпереживання, досягнення успіху, допитливості, позитивних емоцій, самостійності, незадоволеності тощо), характер мотиву, характер діяльності. Серед видів мотивів виділяють: зовнішні матеріальні стимули, спонукання, що пов'язані з самоствердженням; професійні мотиви; мотиви особистісної самореалізації [507, с.22].

Траєкторія терміну «мотив» розглядається науковцями в різних аспектах. Так, О. Ростовський дає визначення мотиву (фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) як спонукальної причини дій і вчинків, основою яких є різноманітні потреби людини. Внаслідок усвідомлення і переживання первинних (природних) і вторинних (матеріальних і духовних) потреб у людини виникають певні спонуки до дій, завдяки яким ці потреби задовольняються [451, с.607]. У структуру мотивації навчальної музичної діяльності П. Анісімов включив: зовнішні (об'єктивно – предметні: музичне мистецтво, мета й завдання програм з музики, особистість вчителя, умови проведення музичних занять) й внутрішні (суб'єктивно-особистісні: духовні потреби, здібності, мотиви й ціннісні орієнтації) складники [14, с.14].

Оскільки внутрішньою спонукою активності особистості є потреба, її розглядають як стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності [451, с.619; 108, с.3]. Відповідно до музики вона відображає ціннісно-вольову установку музичної діяльності людини, яка виражається в бажанні та умінні засвоювати певні цінності музичного мистецтва [451, с.619]. П. Анісімов, виділив наступні потреби в музичній діяльності: «потреба в емоційному переживанні музики як частини життя, вищим рівнем прояву якої є емоції співпереживання; пізнавальна потреба, яка забезпечує проникнення в художньо-естетичну природу музики й морально-естетичну сутність життєвих явищ; комунікативна потреба, яка детермінує процес спілкування учнів з музичним мистецтвом» [14, с.8].

Під певним видом дій розуміють такі, в яких проявляються суспільна сутність людини, її ставлення до інших та яка має соціальний сенс. Вони мають визначення вчинків [401, с.6]. Під цим терміном розуміють «перетворення людиною моральної ситуації, акція духовного розвитку індивіда і творення моральних цінностей» [442, с.196]. Вчинки бувають правильними та хибними, позитивними і негативними, моральними та аморальними [401, с.6]. У професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва демонструються вчинки, які несуть позитивні моральні зразки поведінки та високі духовні цінності.

Наступним елементом ціннісної характеристики є ідеал (від французького *ideal*, грецького *idea* – ідея, першообраз). Це уявлення про найвищу досконалість, яка, як взірець, норма і найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини чи суспільства [451, с.596]. У боротьбі мотивів людина обирає моральне, справедливе вирішення конфлікту відповідно до її ідеалів, а також враховує моральність засобів дії. На думку В. Роменець, те, що наповнює смыслом дію є піднесеним ідеалом людини [442, с.197]. Ідеалом праці вчителя музичного мистецтва є професійні орієнтири які зорієнтують роботу педагога

на виховання розуміння музики і цікавості до музичного мистецтва, яке несе високі моральні якості та ідеали, формує погляди на сутність і роль його в житті.

Ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності є засобом реалізації своїх здібностей та соціальних ідеалів відповідно до свідомо обраної професії чи покликання, вираження любові до мистецької праці та прагнення до творчості, бажання виховувати підростаюче покоління.

Змістовним наповненням наступної складової досвіду музично-педагогічної діяльності є емоції (від латинського *emoveo* – хвилюю, збуджую). Вони розглядаються як психічні стани і процеси в людини і тварини, у яких реалізуються ситуації переживання. Емоція, за словами О. Михайличенко, це внутрішній стан, реакція на дійсність, що супроводжується переживанням, хвилюванням [286, с.204]. У літературі знаходимо класифікацію емоцій за видами: радість, гнів, печаль і страх, відчуття огиди і здивування тощо. Умовно їх можна поділити на позитивні, нейтральні та негативні [67]. Формою суб'єктивного, безпосереднього переживання людиною взаємовідношень з позитивними чи негативними для неї явищами суспільної дійсності і природи є почуття [451, с.619]. Психологічною характеристикою слугують відчуття особистості.

Формою співпереживання у навчальному процесі виступає емпатія. На думку О. Рудницької емпатія визначається доброзичливістю і чуйністю учителя, його спостережливостю і дбайливістю, толерантністю і емоційною витриманістю, тактовністю і демократичністю поведінки. Така здатність, на думку автора, зумовлює розвиток умінь «відчувати клас», збалансовувати міжособистісні стосунки, активізує педагогічний оптимізм, почуття гумору, домінування радощів [457, с.66-67].

У музичній діяльності емоції допомагають реагувати на музичний твір з позицій слухача, виконавця, творця або критика. Наприклад, в якості

виконавця вони допоможуть в саморегуляції психічного стану і налаштуванні психофункціонального фону в процесі гри на музичному інструменті або у диригентсько-хоровій та вокальній діяльності [547, с.2]. У роботі педагога-музиканта дозволяють формувати оптимізм, емоційну сприйнятливість, чуйність і витримку. Робота вчителя музичного мистецтва передбачає стійкість та концентрацію уваги, емоційну чутливість, бадьорість, активність, стриманість, терплячість, врівноваженість та зібраність, швидкість переключення з одного виду музичної діяльності на інший, швидкість звикання до змін.

Комунікативний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності включає елементи спілкування (зовнішній прояв) та діалогічної взаємодії (внутрішній прояв) в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Цей компонент передбачає здатність до комунікативної і спільної діяльності, яка надає студентам можливість слухати партнерів спілкування і позитивно до них ставитися, уміти говорити, дискутувати, аргументувати власну думку, уміти взаємодіяти та співпрацювати з учасниками процесу. Внутрішнім елементом компоненту виступає взаємодія, зовнішніми складниками є спілкування і діалог суб'єктів комунікації [326].

Комунікативність передбачає здатність людини до діалогового спілкування [458, с.57], легкість та адекватність встановлення контакту із співрозмовником, вміння слідкувати за його реакцією, самому адекватно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування [506, с.2]. Викладач (вчитель) передає інформацію спираючись на вміння говорити літературною мовою, гарно й зрозуміло, виразно інтонуючи, влучно виражати словами свої думки і почуття. Серед комунікативних умінь М. Васил'єва виділяє: вміння планувати спілкування; визначати стратегію поведінки; входити (виходити) в ситуацію; орієнтуватися в ситуації; орієнтуватися в комунікантах; враховувати індивідуальні й вікові особливості комунікантів; вибирати засоби комунікації для певної ситуації; використовувати вербальні (невербальні) засоби

комунікації; використовувати паралінгвістичну систему знаків у комунікативній ситуації (голос, тональність, діапазон); використовувати екстралінгвістичну систему знаків (темп мови, логічний наголос, паузи); слухати співрозмовника; використовувати особистісний простір («просторові зони») у спілкуванні; орієнтуватися в нестандартних ситуаціях; діяти в конфліктних ситуаціях [60, с.10].

Комунікативний компонент включає, за визначенням Н. Кузьминої, встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин з учнями, колегами, батьками, представниками спільноти [501]. У зв'язку з цим, саме навчальне спілкування цікаве нам в контексті досліджуваного явища. Навчальне спілкування визначається як мотивована комунікативно-пізнавальна діяльність, спрямована на отримання, засвоєння і передачу певної інформації [451, с.629].

Натомість комунікативна функція мистецтва, на думку Л. Масол, виявляється в специфічних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, діалог особистісних смислів у системі «учень–учень» або «вчитель–учні», внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія) [273, с.93]. Діяльність музиканта-педагога, диригента, керівника ансамбля, режисера музичного театру, музикознавця-лектора передбачає специфічну комунікативну діяльність, яка на думку А. Маліновської передбачає високу художньо-етичну налаштованість в спілкуванні, глибоку внутрішню потребу «говорити з людьми» мовою мистецтва, артистизм. В цій комунікативній діяльності розрізняють три різновиди: творчу, організаційно-творчу, виробничо-організаційну [263, с.33].

Цей процес передбачає щільну взаємодію суб'єктів спілкування. Ми зустрічаємо визначення взаємодії як форми взаємозв'язку між явищами, суть якої полягає в зворотному діянні одного предмета чи явища на інше [451, с.585]. Якщо розглядати взаємодію як обумовленість індивідуальних дій, то вони будуть характеризуватися циклічною причинною залежністю, у процесі якої поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на

поведінку інших [127, с.5-43]. Такою взаємодією ми розглядаємо спілкування учасників музично-педагогічного процесу.

Зустрічається педагогічна взаємодія в процесі роботи творчого колективу (хорового, оркестрового, ансамблевого). А. Козир та В. Федоришин звертають увагу на спільну діяльність учасників, котра спрямована на вирішення навчально-професійних завдань і характеризують цей процес наступними факторами: «наявність у партнерів з взаємодії потенційно значущих для спільної діяльності якостей, а саме: готовність до спільної роботи, емоційної стабільності, адекватної самооцінки; авторитетом керівника творчого колективу та задоволенням партнерів по спілкуванню своїми взаємними стосунками» [195, с.94].

Досягаючи найвищого «акме» рівня майбутні вчителі музичного мистецтва набувають навичок творчої взаємодії, які допомагають їм удосконалювати фахову майстерність та досягати секретів різноманітних форм спілкування [195, с.91]. А. Козир та В. Федоришин з опорою на психолого-педагогічні дослідження розглядають взаємодію, як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єкта на суб'єкт, у результаті чого виникає взаємна обумовленість та зв'язок [195, с.92]. Науковці зазначають, що «взаємодія – це дія, взаємний вплив, зв'язок та погодження дій, отже, вона одночасно виступає як сторона спілкування та як форма діяльності» [195, с.92].

Водночас процес взаємодії в наукових джерелах розглядається разом із поняттями «спілкування» та «комунікація». Науковці слушно зауважують, що ці визначення не можуть існувати один без одного, оскільки у спілкуванні суб'єкти обмінюються інформацією. Слід уточнити, що спілкування є однією з форм комунікації. Спілкування викладача і студента забезпечує вирішення спільних комунікативних задач, які пов'язані з реалізацією основних навчальних, виховних цілей професійної підготовки. Викладач, прогножуючи зміст предмета, повинен передбачати можливість використання навчального матеріалу у обговоренні, суперечках, бути джерелом спілкування і взаємодії.

Це допоможе досягти взаєморозуміння учасників освітнього процесу в тематично спрямованому спілкуванні.

Л. Масол дає визначення спілкування, як форми діяльності, психічного контакту, що здійснюється між людьми як рівноправними партнерами і виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні [273, с.91]. Комунікація, на думку автора, це передача інформації яка не передбачає психічних зв'язків і взаємовідносин суб'єктів. Вона є інформативним процесом передачі повідомлень, а «спілкування має також і практичний, матеріальний і духовний, інформаційний і практично-духовний характер» [174, с.143-144].

У науковій літературі знаходимо характеристики спілкування, зокрема: комунікативну (пов'язану з засвоєнням змісту освіти), інтерактивну (пов'язана зі змінами характеру спільної діяльності), перцептивну (як опосередкованого розуміння). Зустрічається поділ спілкування за видами: вербальні (мова); невербальні (візуально-оптичні (міміка, жест, погляди, пантоміма); акустичні (темп мовлення, висота, гучність, паузи, дихання тощо); тактильно-кінетичні (дотики, рукостискання) [195, с.137]. Мовне спілкування поділяється на: інтелектуальне, емоційне, образне, асоціативне, волюнтариське [401, с.2]. Стосовно фахової діяльності нас цікавить мистецьке (художнє) спілкування, яке на думку О. Рудницької, складає внутрішню діалогову форму осягнення смислу мистецького твору, авторської ідеї, а також міжособистісного спілкування щодо мистецтва [458, с.57].

Одним із різновидів спілкування в навчально-виховному процесі є діалог, який розуміється як не просто розмова, бесіда, «а насамперед ланцюжок взаємозалежних вербальних і невербальних дій-спілкувань між педагогом і учнями на основі партнерських відносин, обміну особистісними духовними цінностями» [273, с.93]. За класифікацією діалог поділяють на: вербальний, візуальний, кінетичний, діяльнісний, паралінгвістичний та інші [275, с.8].

Діалогічні форми педагогічного спілкування є засобом формування комунікативних аспектів досвіду музично-педагогічної діяльності. Тому, нам

цікаве визначення саме педагогічного діалогу як «своєрідної поліфонії взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчальний процес на партнерських стосунках (відкритість, довіра, повага, симпатія тощо), створюють умови для самовираження кожного учня» [275, с.8]. Діалогове спілкування, за визначенням О. Рудницької, розуміється не тільки як передача інформації, в якій зворотного зв'язку може і не бути, а як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаємне розуміння [458, с.54]. Вона є невід'ємною частиною мистецької освіти й вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва» і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу, на думку автора, пов'язане з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, із своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях. Способами осмислення свого ставлення до мистецтва слугують внутрішнє висловлювання, формулювання власної думки, прагнення довести її та протипоставити іншому судженню, вибір і прийняття своєї позиції тощо [458, с.53].

За визначенням Н. Тимошенко, схема діалогічного спілкування, що включає і комунікацію, в процесі музичної діяльності має такий вигляд [519, с.145](див. рис.31.)



Рис. 3.1. Схема діалогічного спілкування в процесі музичної діяльності за Н.Тимошенко

Саме в музичній діяльності, на думку О. Ростовського, комунікативний, мовний, руховий і сенсорний досвід становить загальну базу для музичного розвитку особистості, що полегшує засвоєння музичної мови і сприяє формуванню навичок музичного сприймання [451, с.253]. Наприклад, у виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва одним із виявів комунікативної діяльності є виконавська інтерпретація музичного твору, яка на думку О. Хлебнікової відтворює «рівень відповідності реального звучання інтерпретаційному задуму і свідчить про наявність виконавської майстерності, виконавської надійності і артистизму» [547, с.2].

Виділення в окремий елемент досвіду музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта *організаційно-прогностичного компоненту* покликане виокремленням в роботі специфічних функцій, які є механізмами реалізації цієї діяльності. Він виявляє змістовні складники досвіду педагога-музиканта та розкриває рівень досягнутий студентами на певному етапі професійної підготовки, зокрема сформованість: зовнішніх характеристик – організаційних та проектувальних; внутрішніх проявів – аналітичних, конструктивних та діагностичних здібностей і умінь [326].

На думку Т. Клименко цей складник дозволяє проектувати навчально-виховну роботу на основі діагностування, аналізу і корегування, перетворення практики навчання й виховання з метою отримання більш ефективних результатів, передбачення результатів своєї праці, прогнозування шляхів його удосконалення [186, с.87]. Характеристикою компоненту виступає управління, яке складається з планування, організації й практичного здійснення педагогічної діяльності та її контролю. У процесі роботи потрібно проводити контроль поточних результатів та корегувати методи і засоби, що використовуються [506, с.4].

Діяльність майбутнього педагога спрямована на те, щоб здійснювати педагогічний процес, зокрема діагностику учнів, вибір типу педагогічного впливу, планування і організація навчальної діяльності учня, бути готовим до

управління навчальною діяльністю учня, допомоги у роботі, формувати мотиваційні дії [458, с.69].

До складу організаційно-прогностичного компоненту були включені складники, які Н. Кузьміна поділяє на конструктивний та організаційний компонент. Конструктивні уміння пов'язані з відбором та композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей; плануванням та побудовою педагогічного процесу; визначенням структури своїх дій і вчинків; проектуванням навчально-матеріальної бази для здійснення навчально-виховної роботи; організацією колективу [501]. Організаційні здібності передбачають виконання системи дій, спрямованих на включення в різні види діяльності студентів (учнів); на організацію викладачем своєї діяльності (поведінки в реальних умовах), діяльності студентів (учнів); контролю результатів педагогічного впливу та корегування активності студентів; організацію спільної діяльності [506, с.7].

Прогностичні здібності педагога-музиканта полягають в умінні ставити конкретну мету і завдання, визначати зміст, форми і методи навчально-виховної діяльності, передбачати її результати на основі знань індивідуальних здібностей студентів (учнів). В аналітичні здібності входить аналіз власних дій, а також дій своїх вихованців, у з'ясуванні їх позитивних сторін і недоліків, в порівнянні результатів з очікуваннями [506, с.8].

Вони передбачають складний сплав розумових та практичних дій педагога-музиканта, спрямовані одночасно як на вивчення конкретної професійної проблеми, так на усвідомлення шляхів та засобів її наукового, художньо-педагогічного рішення [137, с.10]. Основною дією цих здібностей виступає аналіз (від грец. analysis – розчленування), як логічний прийом, метод дослідження, який полягає в мисленому або практичному розчленуванні цілого на складові частини з метою поглибленого розгляду кожного з них [451, с.582].

У досвід музично-педагогічної діяльності фахівців музичного мистецтва також входить і науково-педагогічна діяльність, яка складається з проведення

науково-педагогічних досліджень та експериментів, розробки, апробації та використання інноваційних ефективних музично-педагогічних технологій [506, с.5]. Студенти музично-педагогічних факультетів та факультетів мистецтв пишуть реферативні повідомлення, курсові роботи, дипломні та магістерські дослідження.

У виконавській діяльності музиканта-педагога рівень володіння уміннями аналізу, контролю і корекції музичного твору включає за твердженням О. Хлебнікової «сприймання і аналіз (аналіз якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, засобів художньої виразності, глибини відображення задуму автора); контроль виконання (аналіз відповідності реального звучання авторському нотному тексту, якості виконання попереднім слуховим уявленням виконавця, якості виконання еталону звучання); корекцію виконання з метою наближення до попереднього ідеалу звучання» [547, с.2].

Як зазначено у багатьох наукових джерелах навчання мистецтва втрачає сенс, якщо не залучати учнів до творчої діяльності [385, с.115]. Тому, *творчий компонент* свідомо включений нами у склад досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. В зміст компоненту, відповідно до музично-педагогічної діяльності, нами включено спрямованість на реалізацію творчих інтерпретаційних та імпровізаційних умінь у професійній діяльності (зовнішній прояв), прагнення до творчого перетворення дійсності та творчу уяву (внутрішній прояв) [326].

У психолого-педагогічних дослідженнях ми знаходимо поняття «творчість» та «креативність», які науковці досить часто ототожнюють та взаємо замінюють. На думку О. Ростовського творчість це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності. Автор до особистісних і процесуальних характеристик творчості відносить здібності, мотиви, уміння, уяву і інтуїцію [451, с.633]. Відповідно до педагогічної роботи зустрічається визначення творчості як удосконалення відомих і творення нових способів, прийомів, засобів підвищення якості

освітнього процесу [451, с.634]. Психологічними механізмами педагогічної творчості вчені визначають творче мислення, мобільну пам'ять, творчу уяву в поєднанні з інноваційністю, інтелектуальними та спонукальними вміння [243, с.9]. Педагогічними складниками, на думку науковців, є широта кругозору, неординарність та мобільність мислення, вольова напруга, емоційний підйом, натхнення [243, с.17].

Дещо інакше розуміють педагогічну творчість Н. Кухарев та В. Решетько. Вони вважають, що це діяльність, заснована на здібностях, які забезпечують успіх прогнозування, реконструювання та корекції продуктивної педагогічної діяльності та її результату [243, с.7]. Вона на думку С. Барановської, проявляється «в успішному виборі педагогічних засобів впливу на навчально-виховний процес, в умінні обґрунтовувати інтуїтивні рішення, в емоційному освітленні змісту уроку, в умінні розвивати ідею, в індивідуальному способі практичної реалізації нової теорії, в умінні фантазувати і імпровізувати на уроці» [28, с.263]. Знаходимо тотожне визначення креативності майбутнього педагога як особистісно-професійної властивості яка формується у студента на основі розвиненого творчого мислення, здібностей, знань, умінь і навичок та сприяє продукуванню креативних ідей у процесі вирішення професійно орієнтованих педагогічних задач, закладає підґрунтя креативної компетентності фахівця [142, с.19-26].

Окресленню сутності творчих дій в процесі мистецького навчання, висвітлення компонентів творчого процесу і його етапів, а також визначення чинників, рушіїв, сприятливих умов ефективного протікання творчого процесу, присвятила свою увагу Г. Падалка [385, с.115]. Автор до провідних компонентів навчальної творчої діяльності віднесла логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уяву [385, с.116]. Слід зазначити, що специфікою професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є мистецтво, як сфера його «виробництва». Тому, А. Маліновська вказує, що музиканта повинні відрізнити не тільки висока

інтенсивність художніх потреб, але і творчо-продуктивна установка в діяльності [263, с.34].

Зовнішніми проявами творчого компонента музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва виступають інтерпретація та імпровізація. Перше передбачає практичне втілення задуму, друге – розуміння та роз'яснення (вербальне, виконавське тощо) предмету вивчення. Так, імпровізація (від лат. *improvises* – несподіваний) розуміється як творчий акт створення художнього твору безпосередньо в процесі його виконання, фантазія на задану тему [451, с.597]. Вона відбувається в процесі вільного варіювання з постійним оновленням та збагаченням музики [563, с.502].

Інтерпретація в мистецтві (лат. *interpretatio* – тлумачення, роз'яснення) – це своєрідне тлумачення художнього твору залежно від індивідуальності, соціальної приналежності, рівня розвитку суб'єкта, художньої освіченості тощо; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприймання мистецтва; суттєва характеристика виконавської майстерності [451, с. 598]. У музичній педагогіці знаходимо визначення інтерпретації як розкриття інтонаційно-образного змісту музичного твору за допомогою емоційно-образних визначень відповідно до мети та завдань поставлених композитором [563, с.503]. В. Черкасов виділяє, що інтерпретація представляє собою динамічний процес, який інтегрує художньо-образні уявлення композитора, виконавця, слухача [563, с.503].

Внутрішніми елементами творчого компонента досвіду музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта є прагнення до творчості майбутніх фахівців та його творча уява. Усвідомленим мотивом поведінки або психологічною характеристикою творчості виступає прагнення, як потяг до здійснення чого-небудь, хотіння, бажання [95, с.35]. Прагнення полягає в задоволенні базової потреби самореалізації в різних видах діяльності, де особистість переслідує свою життєву мету, знаходить своє місце в системі

суспільних зв'язків і відносин. У філософії зустрічаємо визначення К. Юнга, який розглядав прагнення до творчості, як частину базової енергії лібідо та прояв архетипів колективного несвідомого, пропущених крізь призму індивідуального досвіду й сприйняття творця [6].

Творчий процес неможливий без розвиненої уяви педагога-музиканта. Це, на думку Л. Шрагіної, психічний процес, підсвідома здатність комбінувати факти новими способами [571, с.12]. У літературі знаходимо класифікацію уяви як наукової, синкретичної, художньої та поєднаної наукової й художньої уяви [442, с.144]. Відповідно до творчої діяльності знаходимо її визначення як виду, в ході якого людина самостійно створює нові образи та ідеї, що представляють певну цінність. Ці ідеї можуть втілюватися в конкретні продукти творчої діяльності [576].

На думку А. Душного, в результаті професійної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва досягнуть творчої діяльності у декількох вимірах: як спонукання учнів до творчого наслідування, яке містить творчі підходи; як творчість, яка викликана конкретним завданням (створити варіації, інструктивну п'єсу тощо); як вільну, нічим не обмежену творчість, де відбувається повне розкріпачення їх творчої енергії [146].

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що запропонований перелік характеристик досвіду музично-педагогічної діяльності слід інтерпретувати не як сукупність окремих якостей, а як систему взаємопов'язаних елементів які себе доповнюють та збагачують.

У процесі музичної освіти майбутні фахівці засвоюють знання щодо музичного мистецтва з опорою на музично-слухові уявлення, реальне звучання музики та наявний інтонаційно-слуховий та виконавський досвід й вчать розуміти її зміст. Тому в зміст когнітивного компонента досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва нами віднесено світоглядні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні, методичні, диригентсько-хорові, виконавські знання.

Результативно-практичний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності включає музично-педагогічні уміння: комунікативні, організаційні, конструктивні, перцептивні, сугестивні, дидактичні, пізнавальні та саморегуляційні; музично-теоретичні, виконавські, методичні, творчі. У результаті їх засвоєння фахівці досягають певного рівня самореалізації та рефлексії в професійній діяльності.

Емоційно-ціннісний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів включає мотив, який виражає спонукальні причини дій за допомогою внутрішніх потреб, певний спосіб і характер дії характеризує ідеал, наповнюючи її сенсом, а емоції – спрямовують реакцію особистості на музично-педагогічну дійсність. Емоційно-ціннісна готовність до музично-педагогічної діяльності, як активний стан особистості, забезпечує її мотиваційну складову майбутньої професійної діяльності, формує потребу і емоційну сприйнятливості в мистецькій діяльності.

Результатом сформованості комунікативного компоненту досвіду музично-педагогічної діяльності стає діалогова стратегія педагогічної взаємодії, «забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, захопленням художньою діяльністю, емпатійними почуттями, з домінуванням відчуття успіху, насолоди від бодай мінімальної самостійної участі на шляху до пізнання мистецтва» [275, с.9].

Організаційно-прогностичний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності включає сформовані у навчанні уміння аналізу, організації, проектування, управління, діагностики музично-педагогічної діяльності.

Творчий компонент досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає формування творчої уяви та ставлення до творчої діяльності, на основі яких формується здатність до певних інновацій і прийняття нових нестандартних рішень; розвитку імпровізаційних та інтерпретаційних умінь, в основі яких лежить бажання творчої реалізації, урізноманітнення діяльності.

Отже, професія музиканта-педагога допомагає реалізувати оригінальні способи подачі навчального матеріалу та вимагає творчої уяви в проведенні різних видів аналітичної, практичної, методичної, управлінської та науково-педагогічної діяльності.

3.3 Критерії, показники та рівні сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

Ефективність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва значно залежить від обґрунтованого визначення рівня сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності, що спонукає до виявлення критеріїв і показників, за якими можна діагностувати цей феномен. Згідно із розумінням досвіду музично-педагогічної діяльності як отриманого в процесі навчання продукту здійснення способів і засобів вирішення поставлених музично-педагогічних завдань, який реалізується в музичній діяльності, на основі всіх елементів, предметом діагностики мають бути всі компоненти досліджуваного явища.

Поняття «критерій» (з грецької – засіб, переконання, мірило) включає підстави для оцінки, визначення або класифікації чогось [360, с.382]. Під визначенням «критерій» розуміється об'єктивна ознака, на основі якої виробляється порівняльна оцінка чи класифікація процесів і чинників, що вивчаються [119, с.18].

Вимір сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, є до певної міри суб'єктивним і відбиває позицію дослідника з означеної проблеми [328]. На основі теоретичного аналізу сутності досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва нами визначено *шість критеріїв*:

- *повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення;*

- *ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності;*
- *наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності;*
- *активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності;*
- *рівень володіння вміннями прогнозувати, аналізувати, контролювати і коригувати музично-педагогічну діяльність;*
- *оригінальність творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності.*

Під першим (повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення) розуміють сукупність знань із предметів соціально-гуманітарного (світоглядного), психолого-педагогічного спрямування, музично-педагогічного, історико-теоретичного, інструментально-виконавського та диригентсько-хорового циклів [328]. Ці знання сприяють цілісному уявленню щодо способів здійснення музично-педагогічної діяльності, специфіки музичного мистецтва та його особливостей, стильової специфіки музики композиторів України та світу, методичного аспекту майбутньої професійної діяльності тощо. На нашу думку, обізнаність та світоглядна зрілість створює основу для оволодіння майбутнім учителем способами музично-професійної діяльності. Крім того, цей критерій розкриває способи інтелектуального і практичного характеру, які виявляються в сприйманні, розумінні та запам'ятовуванні навчальної інформації.

Системні музично-педагогічні знання створюють основу для оволодіння майбутнім учителем механізмами професійної діяльності, її змістовним і практичним аспектами. Оптимальне співвідношення фахових знань надає навчанню необхідної змістовності й лабільності, від якої залежить якість досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому цей критерій характеризується необхідною та достатньою

інформаційною забезпеченістю, достатнім рівнем музично-теоретичного та виконавського аналізу музичних творів, здатністю до самоосвіти.

Відтак показниками повноти, системності та міцності знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення студентів у музично-педагогічній царині є:

- сформоване професійно-педагогічне та інноваційне мислення майбутнього педагога;
- ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності;
- достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта.

Розглянемо другий критерій – *ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності*. Він розкриває практичний аспект роботи вчителя музичного мистецтва та її результат відповідно до цілей та умов музично-освітнього процесу й охоплює музично-теоретичні, виконавські й методичні вміння (прийоми, операції, дії) [328].

Уміння, необхідні вчителю музичного мистецтва, мають визначатися такими характеристиками: рівнем практичної готовності в сфері музично-педагогічного досвіду; дієвістю в реальній поведінці й вчинках, критичним ставленням до себе як суб'єкта практичної діяльності; орієнтацією на ефективні засоби діяльності; усвідомленістю знань і оперування ними на практиці.

Показниками ступеня сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності є:

- наявність уміння оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності;
- здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення в різних видах музично-педагогічної діяльності в мистецтві;
- результативність застосування дій у знайомій ситуації, у новій ситуації та за взірцем.

Третім критерієм є наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Навчання у закладі вищої освіти передбачає накопичення знань шляхом осягнення духовних цінностей, які створюються кожною людиною самостійно, а також засвоюються в готовому вигляді на основі духовної діяльності людей. Вони органічно пов'язуються із досвідом, почуттями, свідомістю, емоціями. Готовність визначати цінність музичних творів, здатність доводити своє ставлення до музичного мистецтва і виявляти стійкий інтерес до музично-педагогічної діяльності розкривають зовнішні елементи досвіду музично-педагогічної діяльності. Ціннісні орієнтири характеризують мотиви (прагнення, потреби) та ідеали особи, є складовою частиною світорозуміння особистості, тобто елементом свідомості, внутрішньою основою ставлення особистості до дійсності. Унаслідок усвідомлення і переживання потреб у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Відповідно до цього, необхідно аналізувати якість свідомих та несвідомих мотивів, а саме: інтерес, переконання, наміри, мрії, прагнення, пристрасті, ідеали, установки, потяги [328].

Емоційний складник розкриває відчуття та вчинки в мистецькій діяльності, здатність до емоційної сприйнятливості та керування власним емоційним станом, формує емпатійність та позитивний емоційний тон мистецької діяльності. У процесі навчально-практичної діяльності особистість актуалізує потребу в майбутній фаховій діяльності та інтерес до неї.

Цей критерій містить такі показники:

- наявність пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності;
- отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності;
- відчуття потреби та естетичної насолоди в сприйманні та виконанні музики.

Наступним критерієм сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності є активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників

музично-педагогічної діяльності. Ознаками зовнішніх виявів є вміння спілкуватися з питань музичного мистецтва та вільне оперування професійно-мовленнєвою культурою, швидкий темп мови та якість відтворення виконавської інтерпретації музичного твору. Внутрішнє наповнення цього критерію містить установлення контакту із співрозмовником, отримання задоволення від спілкування, налагодження довіри під час комунікації [328].

Показниками критерію є:

- взаємна довіра в спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії;
- вільне оперування професійною та мистецькою термінологією в музично-педагогічній діяльності;
- легкість та адекватність установлення контакту зі співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій.

Організаційно-прогностичні складники досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва дають змогу з'ясувати *рівень володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності.* Цей критерій виявляє тривалість, перспективність дій та операцій відповідно до моделювання навчально-виховного процесу. Майбутній учитель музичного мистецтва в процесі навчання дає власну оцінку музики, мистецьким явищам та дійсності, виявляє ініціативу в плануванні та проведенні традиційних та нестандартних уроків, структурує зміст навчальної дисципліни, систему дій, методів і форм проведення занять. Крім того, в обов'язки вчителя входить вивчення особливостей та здібностей (індивідуальних, психологічних) учнів (студентів), планування раціональної витрати часу [328].

Основними показниками цього критерію є:

- вміння проектувати, організовувати та управляти музично-педагогічною діяльністю;
- вміння аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції;

- уміння давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності.

Шостим критерієм сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності є *оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності*. Упевненість у своїх силах майбутнього вчителя музичного мистецтва дає бажання створювати щось нове, цікаве в роботі, знаходити варіантне вирішення музично-педагогічних завдань, зіставляти стандартні педагогічні прийоми і нетипові ситуації [328]. Майбутні вчителі вчаться оригінально інтерпретувати музичний твір, імпровізувати ритмічно, мелодично, вокально, інструментально, створювати літературні та живописні композиції. У процесі навчально-виховної діяльності формується артистизм та творчий імідж учителя музичного мистецтва, розвивається творча уява та прагнення до творчості.

Відтак показниками є:

- здатність реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, зіставляти традиційні та інноваційні педагогічні прийоми;
- творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове в різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференсьє тощо);
- нетипові, цікаві інтерпретаційні та імпровізаційні рішення в різних видах музично-педагогічної діяльності.

Визначаючи рівні системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми враховували вияви, які характеризують діяльність фахівця та результативні спонуки майбутньої професійної роботи (отриманий досвід роботи в якості вчителя, виконавця, лектора, дослідника) (див. додаток Б).

У процесі фахової підготовки отримуються музично-педагогічні знання, формуються технологічні (виконавські, методичні) уміння і навички,

забезпечується реалізація творчих можливостей особистості майбутнього педагога й коригуються результати навчальної діяльності. Емоційно-ціннісні елементи активізують й інтенсифікують навчальний процес, спрямовуючи його відповідно до соціальних норм. Організаційно-прогностичні елементи визначають пріоритет аналітичної, конструктивної, діагностичної та проектувальної діяльності в майбутній роботі.

Здійснений теоретичний аналіз критеріїв і показників дозволив гіпотетично охарактеризувати рівні формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Низький рівень досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів характеризується:

недостатньою теоретичною обізнаністю студента, коли знання застосовуються за зразком або певним алгоритмом, професійно-педагогічне мислення не сформоване;

ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності незначний, студенти потребують значної допомоги у організації діяльності у знайомій ситуації, в новій та за взірцем, прагнення до самовдосконалення малопомітне;

мотивація музично-педагогічної діяльності поверхова, ціннісні орієнтації несформовані, потребують розвитку емоційної сприйнятливості та керування власним емоційним станом;

навички спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності потребує коригування з боку педагога, відчувається складність з встановленням взаємодії у навчальному процесі;

моделювання, організація та управління музично-педагогічною діяльністю здійснюється тільки під керівництвом педагога, виявляють байдужість у спільних діях та операціях, не цікавляться традиційними та інноваційними здобутками музично-педагогічної діяльності;

відчувається затруднення в імпровізації й інтерпретації музичних творів та музично-педагогічних ситуацій, малопомітне прагнення реалізовувати практичні завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове в різноманітних ролях відсутні.

Середній рівень досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується:

достатньою теоретичною обізнаністю, системністю й міцністю знань студентів, професійно-педагогічне мислення виявляється у педагогічних ситуаціях, схожих з відомими;

ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-освітньої діяльності досить розвинутий, виявляють прогнозоване дії в знайомих ситуаціях, помітне прагнення до самовдосконалення;

ціннісні орієнтації сформовані, студенти здатні визначити естетичну цінність музичного твору, хоча відчувають затруднення в аргументації особистісної позиції, мотивація здійснення музично-педагогічної діяльності достатня, мають розвинутий емоційний досвід в мистецькій діяльності;

характеризується бажанням спілкуватися з дітьми й музичним мистецтвом, застосовують на достатньому рівні професійну та мистецьку термінологію, але відчувають складність у встановленні контакту зі співрозмовником;

можуть провести змістовний урок за наявності добре продуманого плану, але вміння організовувати та управляти музично-педагогічною діяльністю вимагають підтримки з боку методиста-педагога, не завжди можуть дати власну оцінку інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності, але добре обізнані із традиційними діями та операціями;

студенти поверхово виявляють здатність реалізовувати творчі завдання, вміння знаходити неординарні рішення музично-педагогічних завдань проявляються в знайомих ситуаціях, або відповідно до алгоритму дії, відчувається брак артистичних умінь в реалізації різноманітних ролей (учителя,

керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференс'є тощо).

Достатній рівень досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів характеризується:

ґрунтовними й осмисленими знаннями щодо особливостей музичного мистецтва й музично-педагогічної діяльності, усвідомленням значущості інноваційного мислення і його практичного втілення;

досвід здійснення способів музично-педагогічної діяльності студентів характеризується готовністю студентів до професійної діяльності, обізнаністю у здійсненні дій, які з деякими уточненнями демонструються у знайомих ситуаціях, в нових ситуаціях та за взірцем. Музично-виконавська діяльність виявляється у сформованих уміннях та ситуативній потребі та прагненні до самовдосконалення.

ціннісні орієнтації наявні, за допомогою розвинутого естетичного почуття, інтелекту здатні на достатньому рівні оцінити ціннісні аспекти культури, ситуативна емоційна сприйнятливість та свідоме керування власним емоційним станом, мотивація музично-педагогічної діяльності розвинена, студенти виявляють позитивне ставлення до роботи, програмована активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю;

взаємною довірою в спілкуванні, на достатньому рівні оперують професійною і мистецькою термінологією, встановлюють контакт із співрозмовником у професійних ситуаціях схожих з відомими та вміють узгоджувати конфлікти у знайомих ситуаціях та за взірцем;

сформованими організаційними, аналітичними, конструктивними уміннями та уміннями проектувати, управляти, діагностувати за допомогою педагога, готовністю давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності;

студенти на елементарному рівні здатні до педагогічної та музичної імпровізації, посередньо володіють уміннями виконавської інтерпретації,

художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору, здатні реалізовувати творчі завдання, знаходити типові рішення музично-педагогічних завдань, за алгоритмом виконувати різноманітні ролі (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференсьє тощо).

Високий рівень досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів визначається:

ґрунтовною теоретичною обізнаністю, знання систематизовані й усвідомлені, студенти добре розуміються у змісті професійно-педагогічної та інноваційної діяльності;

досвід здійснення способів музично-педагогічної діяльності студентів досить багатий, змістовний, виявляється висока ступінь готовності студентів до здійснення дій у знайомих ситуаціях, в нових ситуаціях та за взірцем, музично-виконавська діяльність виявляється у сформованих уміннях, стійка потреба та прагнення до самовдосконалення;

ціннісні орієнтації визначені, за допомогою розвинутого естетичного почуття, інтелекту здатні оцінити ціннісні аспекти культури, емоційна сприйнятливість та керування власним емоційним станом висока, мотивація музично-педагогічної діяльності розвинена, студенти виявляють позитивне ставлення до роботи, активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю висока;

високою мірою взаємної довіри в спілкуванні, вільним оперуванням професійною і мистецькою термінологією, легкістю встановлення контакту зі співрозмовником у професійних ситуаціях та вмінням ліквідувати конфлікти;

сформованими на високому рівні організаційними, проектувальними, управлінськими, аналітичними, конструктивними та діагностичними вміннями, готовністю давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності;

студенти здатні до педагогічної та музичної імпровізації, володіють уміннями виконавської інтерпретації, художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору, здатні на високому рівні реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних завдань, упроваджувати традиційні та інноваційні педагогічні прийоми, оригінально виконувати різноманітні ролі (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференсьє тощо).

На нашу думку, діагностика досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва за означеними критеріями та показниками дає можливість оцінити рівень її сформованості, прогнозувати підходи, умови та систему підвищення ефективності професійної підготовки педагогів-музикантів.

3.4 Умови формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

Ефективність формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечують педагогічні умови. Для кращого розуміння цього процесу проаналізуємо визначення категорій «умова» та «педагогічна умова».

У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [359, с.632]. У філософському словнику умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності [540]. Визначення терміну «умова» знаходимо у підручнику О. Ростовського «Теорія і методика музичної освіти» як «філософської категорії, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує» [451, с. 635].

Натомість, педагогічні умови, на думку О. Дурманенко, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька і виховна діяльність студентів, спрямована на формування в них насамперед професійних знань, умінь і навичок, розвиток їх світоглядної культури, професійної компетентності тощо. Автор визначає педагогічні умови як особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення [145].

На думку Т. Шмоніної та І. Глухова педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу. Педагогічні умови включають до своєї структури такі компоненти: нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу і психологічний мікроклімат. Ефективність досягнення поставленої мети навчально-виховного процесу залежить від вибору тих чи інших компонентів і їх взаємодії [569].

Варт уваги думка Г. Кондрацької, яка зазначила, що умови визначаються як фактори, обставини, від яких залежить функціонування педагогічної системи. Під педагогічними умовами автор розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішність досягнення поставленого завдання [208, с.254].

Проаналізувавши різноманітні підходи до трактування поняття «педагогічні умови», Н. Тверезовська та Л. Філіппова узагальнили, що вони включають: характеристику педагогічного середовища; обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу; фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу; уявні результати педагогічного процесу; форми, методи, педагогічні прийоми [509].

Оскільки ми визначаємо досвід діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідно з'ясувати умови його реалізації відповідно до музичної освіти. Спробуємо окреслити існуючі думки науковців стосовно умов музичного навчання. На думку Н. Миропольської зустрічі з мистецтвом створюють умови, завдяки яким індивід може оприлюднити свої почуття, оскільки мистецтво спрямоване на особистісні переживання, розум та почуття людини [285, с. 7]. Музична діяльність, узагальнюючи віковий досвід взаємовідносин музики з людиною, наближає особистість до необхідності розв'язання проблем існування, загострює відповідальність морального, естетичного, світоглядного вибору. Цьому сприяє зміст музичної діяльності, як результат різних видів дій і операцій.

О. Михайличенко поділяє умови, від яких залежить успіх музично-виховної роботи за двома чинниками: економічним (матеріальним) та морально-психологічним. Так, за умови економічного забезпечення, яке визначається наявністю матеріальних можливостей, музичне виховання здійснюється на трьох рівнях: у загальноосвітніх навчальних закладах, у спеціальних навчальних закладах (музичні школи, студії тощо), у вищих навчальних закладах [286, с.127-128].

Морально-психологічна умова забезпечується наявністю у виховному процесі мотиваційних та стимулюючих характеристик, які сприяють та поліпшують якість музично-естетичного середовища [286, с.128]. Автор цю умову поділяє на: соціальну музично-естетичну умову, матеріальну музично-естетичну умову та духовну музично-естетичну умову. Перша, забезпечує

наявність цілеспрямованого, правового, декларативно визначеного статусу музичного навчального закладу або певного його структурного підрозділу. Друга умова передбачає наявність матеріальних та навчально-методичних атрибутів, які використовуються в навчально-виховному процесі. Третя умова створює ситуацію постійного художньо-естетичного спілкування в громадському житті та міжособистісних стосунках, базованого на кращих морально-естетичних цінностях; використання в навчально-виховному процесі найкращих зразків музичного мистецтва та світової музичної культури [286, с.129].

Під умовами музичного навчання дітей, які реалізують учителі музичного мистецтва, С. Науменко розуміє специфічні ситуації, які допомагають розвивати музичність школярів. До таких науковець відносить цілеспрямованість та одночасність розвитку структурних компонентів музичності, проблемність навчання [348, с.179-180]. З метою гармонійного розвитку особи автор створила таку модель уроку, в якій задіяла всі види музичної діяльності, що забезпечило специфічну атмосферу діяльності, активності та міжфункціональних зв'язків. Проблемність навчання з одного боку, активізує накопичений дітьми музичний досвід, а з другого – стимулює розвиток притаманних їм внутрішніх якостей [348, с.194].

Провідними умовами, які допомагають досягнути результативності у музичному навчанні вищого навчального закладу Г. Падалка визначає: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [385, с.148]. Пояснюючи другу умову, науковець зазначила, що в результаті взаємодії тих, хто навчає і тих, хто навчається, відбувається пізнання, засвоєння і створення суспільно значущого мистецького досвіду. Пріоритетність практичної діяльності автор визначає, як провідну умову роботи музиканта та включає в її структуру в галузі мистецтва: сформованість сфери потреб, чітке уявлення учнем мети практичної діяльності,

оволодіння і свідоме застосування засобів практичного вирішення поставленої художньої мети, аналіз результату діяльності [385, с.173].

Виділяючи педагогічні умови, спрямовані на взаємодію вокального та методичного компонентів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Л. Василенко пропонує орієнтуватися на включення їх в ситуацію професійно орієнтованої діяльності й включає: забезпечення інтегративних зв'язків між вокальною і методичною підготовкою студентів; застосування у навчальному процесі педагогічно доцільних засобів адаптації майбутніх спеціалістів до вокально-методичної діяльності; орієнтація викладання вокальних дисциплін на вироблення у студентів індивідуального стилю вокально-методичної діяльності [59, с.168].

Стосовно першої умови заслуговує на увагу думка автора, яка вказує, що інтегративні знання зумовлюють вироблення у майбутніх фахівців системи дій щодо здійснення професійних операцій у процесі навчання [59, с. 169]. Друга умова є підґрунтям ефективної діяльності. Автор вказує, що професійна адаптація визначається як процес входження студентів у стінах вищого навчального закладу в певні фахові відносини, в результаті чого відшліфовуються набуті знання, удосконалюються вміння та розвиваються фахові якості [59, с.170].

Результату у створенні професійних якостей особистості, які відповідають вимогам професії вчителя мистецьких дисциплін, В. Орлов пропонує досягнути із застосуванням наступних умов: наявність мотивації самопізнання і самовдосконалення; усвідомлення власного рівня професійної підготовленості та її ролі у становленні й розвитку як фахівця; діалогічний характер спілкування-взаємодії у системі «викладач – твор мистецтва – студент»; постановка мети і розробка педагогічних технологій, що відповідають за своїми характеристиками цілям і завданням професійного становлення майбутнього фахівця [367, с.93].

Умови формування професіоналізму майбутніх учителів музики у процесі акмеологічного становлення визначили в роботі «Вступ до акмеології мистецької світи» А. Козир та Ф. Федоришин. Автори запропонували створення та дотримання таких умов: забезпечення гуманістичної спрямованості акмеологічної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; взаємодія логічної виваженості та емоційної насиченості творчої діяльності студентів; творча взаємодія викладача зі студентами у процесі індивідуального навчання та колективного музикування; актуалізації музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду студентів [195, с.170-171]

Обов'язковою педагогічною умовою формування професіоналізму майбутніх учителів музики в акмеологічному зростанні є, на думку авторів, перевага практичних активно-дієвих засобів перед теоретико-умоглядним у навчальному процесі. Дослідники додають, що «узагальнені та конкретні знання, які засвоєні переважно за допомогою активно-дієвих засобів, вносять у свідомість вчителя не тільки об'єктивну інформацію, але й оцінки різноманітних аспектів педагогічної комунікації (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що призводить до певної перебудови індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей. У цьому процесі професійні уміння об'єктивують, проявляють на практиці установки та ціннісні орієнтації педагога; рефлексивні уміння, забезпечуючи усвідомлення фахової діяльності, дають можливість зрозуміти мотиви, смисли, цінності, котрі лежать в її основі, та у разі виникнення необхідності, переглянути їх» [195, с.173].

Зупинимось передусім на визначених нами *умовах формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва*:

- актуалізації мотивів отримання досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- формування у вищому навчальному закладі музично-педагогічного середовища міждисциплінарної інтеграції з метою формування досвіду музично-педагогічної діяльності;

- застосування отриманих у навчальній діяльності дій і операцій у знайомій ситуації, у нових умовах та за взірцем й розширення діапазону професійних умінь та навичок до рівня пошуково-творчої діяльності;
- поєднання традиційних та інноваційних підходів у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з метою досягнення досвіду музично-педагогічної діяльності;
- впровадження умінь самоактуалізації операцій і дій у процесі практичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва [321].

Першою умовою сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є *актуалізація мотивації студентів* у самопізнанні та духовному збагаченні через музичне мистецтво та потреба постійної взаємодії з ним. Учитель музичного мистецтва – це не лише фахівець, який доносить інформацію до учнів щодо виду мистецтва, засобів музичної виразності та особливостей його мови, а й своєрідний комунікатор емоцій та позитивного ставлення до творів музичного мистецтва. Якщо він сам не виявляє позитивного ставлення до музичних творів, він не зможе захопити учнів емоційним переживанням художніх образів, зацікавити музикою.

Багаторічні дослідження в галузі психології та педагогіки підвели науковців до думки, що продуктивність педагогічної діяльності залежить від сили та структури професійної мотивації майбутнього педагога. Так, до мотивів педагогічної діяльності вчителя А. Байметов відносить: посадові мотиви, мотиви зацікавлення та захоплення предметом який викладається, мотиви захоплення спілкуванням з дітьми – «любов до дітей». Домінування у вчителя посадового мотиву (авторитарний стиль) передбачає велику кількість вимог педагога до засвоєння навчального матеріалу дітьми та до їх дисципліни. Мотив зацікавлення та захоплення предметом (ліберальний стиль) в основному виявляє вимоги до засвоєння навчального матеріалу. А потреба вчителя спілкуватися з учнем на фоні малої вимогливості (демократичний стиль) більше спрямований на формування особистості учня [507]. На відміну від попередніх,

мотиви, які запропонувала Л. Захарова включають: матеріальні стимули; намагання, які пов'язані з самоствердженням; професійні мотиви; мотиви особистої самореалізації [507]. Матеріальні стимули орієнтовані на зовнішні показники праці (службова необхідність, атестація, іспит). Мотиви самоствердження передбачають позитивну оцінку праці ззовні і не спрямовані на покращення особистого рівня діяльності. Професійний мотив виступає бажанням вчити і виховувати дітей і намаганням покращити результат їх освіченості. Мотиви особистої самореалізації спрямовують діяльність на творчі види праці, які дають можливості для саморозвитку. Діяльність такого студента відрізняється високим рівнем усвідомлення нововведень, постійний пошук себе в професійній діяльності, потреба в створенні нового бачення різних форм педагогічної діяльності [507].

Так, мотиваційна готовність до музично-педагогічної діяльності, на думку А. Козир та В. Федоришина, це активний стан особистості, який забезпечує її самореалізацію у майбутній продуктивній діяльності у співвідношенні до конкретних умов, особливостей музичної культури, психолого-педагогічного досвіду [195, с.77].

Друга умова передбачає створення у вищому навчальному закладі *музично-педагогічного середовища міждисциплінарної інтеграції* з метою формування досвіду музично-педагогічної діяльності, необхідної для подальшої діяльності фахівця [321]. Весь навчально-виховний процес спрямовується на врахування адміністрацією, викладачами соціально-психологічних і організаційно-методичних факторів, що вплинуть на майбутню діяльність фахівців і забезпечать визначення провідної ідеї та мети підготовки. Оскільки останнім часом предмет «Музичне мистецтво» поступово інтегрується із предметом «Мистецтво» (для 1, 2, 7, 8 класів), від вчителів музичного мистецтва вимагається інтеграція мистецьких знань та умінь із іншими дисциплінами («Образотворче мистецтво», «Хореографія» тощо), то і вектор фахової підготовки дещо змінений. Майбутній спеціаліст повинен навчитися

вже у навчальному закладі знаходити спільні точки перетину між дисциплінами, бачити загальні та відмінні риси різних видів мистецтв, вміти конструювати пізнавальні проблеми і знаходити шляхи їх вирішення.

У філософському розумінні інтеграція – це момент розвитку, який полягає в поєднанні розрізненого в ціле [412, с.580]. В. Черкасов описує інтеграцію у музично-педагогічній освіті за внутрішніми та зовнішніми показниками. Перша зумовлює інформаційний обмін знань, умінь і навичок між психолого-педагогічними і фаховими дисциплінами. Друга передбачає взаємозв'язок різних навчальних закладів в процесі удосконалення теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [561, с.30]. Автор уточнює, що інтеграція у змісті навчальних планів та навчальних програм передбачає інтеграцію навчального матеріалу з інших дисциплін, групування навчального матеріалу навколо концептуальних положень науково-предметної галузі [561, с.33].

Інтеграцію в музичній діяльності розглядає у своїх працях Л. Масол зазначаючи зокрема, що загальна інтегративна спрямованість освіти зумовлює необхідність посилення взаємодії мистецтв при автономному викладанні музики в школі [276, с.18]. Таку інтеграцію автор називає локальною та уточнює, що вона здійснюється у взаємодії музично-інтонаційного, візуально-образного, рухо-пластичного аспектів [276, с.19]. Сам термін «інтеграція» розглядається як: процес упорядкування, узгодження і об'єднання структур і функцій у цілісну організацію; вища форма прояву єдності елементів; відновлення цілісності системи [276, с.23; 273, с.8].

Л. Масол вказує, що інтеграція як принцип освіти відображає соціокультурні тенденції і потреби сучасного суспільства; як освітня мета – створення у суб'єкта навчання цілісного уявлення щодо навколишнього світу; як інструментарію є засобом удосконалення педагогічного процесу; як змісту освіти – передбачає знаходження загальної основи способів і форм об'єднання предметних знань (інтегрований курс, інтегрована програма, інтегрований

урок); як спосіб взаємодії педагога і учнів (педагогічна технологія) [273, с.23]. Інтегрування розглядається як процес упорядкування системи через виділення стрижневих компонентів і з'ясування зв'язків між ними навколо певної провідної ідеї (теми). На рівні навчального матеріалу планується послідовність обраних спільних тем, переходи між ними. Утворенню цілісності сприяють конкретні «інтегратори» (однотипні універсальні сутності) [273, с.24]. Це можуть бути спільні терміни і поняття, загальні знання, тематика різних предметів тощо. Наприклад, гармонія, стиль, образ тощо є тим спільним поняттям, за допомогою якого викладач знаходить точку перетину, групування між змістом предметів. «Додавання одного, двох чи більше структурних елементів, їх різноманітні поєднання, групування, неминуче приводять до переструктурування традиційного змісту та технології викладання окремих дисциплін і утворення нового цілого - говорить Л. Масол. Дидактична інтеграція здатна не просто змінювати якісні параметри змісту як цілого, а й стимулювати появу нового знання, яке не завжди забезпечується відокремленим засвоєнням цих елементів (відбувається своєрідний перехід кількості в якість)» [273, с.72].

Системним інтегрованим способом організації навчально-виховного процесу Л. Масол визначає педагогічні технології, які забезпечують планування цілей і завдань, прогнозування, оцінювання й коректування результатів педагогічної взаємодії. Але для нашого дослідження важливим є те, що реалізації цього процесу можлива через систему засобів, інструментальних дій і операцій у ході організації взаємодії [273, с.71].

Мистецькі дисципліни спроможні, на думку Т. Тарасенко, завдяки творчо-інтерпретаційній природі художніх образів, забезпечити належний розвиток проєктивної уяви, дивергентного мислення, особистісної рефлексії тощо [508, с.3]. Науковець зазначає, що результатом інтегрованої освіти повинно стати народження у суб'єкта навчання образу світу [161, с.4].

Різні форми інтеграції пропонує Т. Бакланова [27, с.39] відповідно до уроків музичного мистецтва: на основі наскрізного тематичного планування; за допомогою питань та завдань відповідно до програми; за допомогою проєктів пошуково-творчої діяльності (наприклад: написання анотацій до музичних творів, створення портфоліо); на основі інтегрованих мистецьких завдань.

Три типи інтеграції в мистецькій освіті пропонує Л. Масол: духовно-світоглядний вид інтеграції, що здійснюється на основі спільної для всіх видів мистецтв тематизму, пов'язаного з відображенням у мистецтві різних аспектів життя; естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що здійснюється на основі введення споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій – естетичних, художньо-мовних, жанрових тощо; комплексний вид інтеграції, що передбачає одночасне поєднання декількох видів інтеграції, провідних інтеграторів із двох попередніх груп або й із додаванням до них інших [273]. Відповідно до мети нашого дослідження розглянемо комплексний вид інтеграції оскільки він враховує всі компоненти системи.

Наступна умова передбачає *застосування умінь і навичок* (сенсорний досвід) у навчальному процесі, коли студент використовує весь спектр дій (емоційних, розумових, психомоторних, мнемонічних та вольових) і доводить їх до певного рівня (орієнтовного, виконавського, корегувального, завершального) [321]. Операції в даному випадку виступають способами виконання дії і допомагають розширити діапазон професійних умінь і навичок. За допомогою отриманих у навчальній музично-педагогічній діяльності знань (когнітивний досвід), студент отримує модель послідовності дій у знайомих ситуаціях, передбачає можливі варіанти дії у нових умовах та утримує в пам'яті еталон поведінки, який йому пропонували у навчальному закладі в якості зразка. У результаті музичної освітньої діяльності на державних іспитах випускник демонструє початковий рівень пошуково-творчої діяльності і готовність до виконання професійних дій.

Основою нашої концепції є твердження, що практичні дії та операції є основою, яка живить формування досвіду музично-педагогічної діяльності. Це не остаточний варіант сформованості досвіду, коли він переходить у стадію передового педагогічного досвіду, не завершений етап переходу у педагогічну майстерність й досягнення акме-рівня, а певні знання й уміння, які пов'язані з музично-педагогічною теорією та методичними діями викладача, якими студент користується на практиці. Досвід є і практикою дії, і її результатом. З нашої точки зору це і музично-педагогічні знання й уміння, і музично-педагогічна наука, і музичне мистецтво. Проміжним результатом між досвідом музично-педагогічної діяльності і акме-рівнем є передовий музично-педагогічний досвід. Він є тією ланкою, в якій випускник вищого навчального закладу вже маючи певні напрацювання модифікує вже отримані данні, форми роботи, методи і прийоми дії і в результаті творчого пошуку свого і вчителів загальноосвітньої школи, стимулює розвиток музично-педагогічної науки [196].

За умови *поєднання традиційних та інноваційних підходів* у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва можна досягти достатнього рівня сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності спеціаліста. Сучасна освіта передбачає залучення нових технологій навчання, які дозволяють прогнозувати перспективи результативності підготовки, дають уявлення щодо необхідних особливостей і професійних якостей педагога. Ознайомлення педагогів-музикантів із сучасними підходами дозволить запропонувати їм вибір методів, прийомів, способів діяльності. Традиційний підхід запропонує перевірені та апробовані часом методи роботи з учнями. Інноваційний підхід забезпечить новими цікавими технологічними прийомами здійснення навчальної діяльності. Інноваційна діяльність передбачає уміння приймати нові рішення, йти на певний ризик, успішно вирішувати конфліктні ситуації, які виникають під час реалізації нововведень та знімати інноваційні перепони, створення інноваційного клімату в колективі.

Традиційна освітня парадигма, за визначенням Н. Сидорчук, «передбачає основним видом діяльності тих, хто навчається, отримання знань» [472, с.99]. Інноваційний підхід, за твердженням О. Дубасенюк, «це процес створення, впровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [142, с.168].

Поєднання інноваційних та традиційних підходів до музично-педагогічної підготовки забезпечить:

- зручний та цікавий результативний процес навчання;
- достатній та високий рівень готовності до професійної діяльності у засвоєнні різних освітніх програм;
- формування у студента умінь й стійких навичок до самоосвіти;
- взаємопроникнення знань і практичних умінь;
- об'єднання навчальної діяльності та виховних дій у цілеспрямований навчально-виховний процес;
- реальну соціалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва.

Багаторічний досвід функціонування професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв (музично-педагогічних факультетах) дозволяє будувати та керувати педагогічним процесом; аналізувати та систематизувати практичний та теоретичний досвід його використання; вирішувати професійні проблеми; забезпечувати розвиток особистості в процесі фахового навчання; впроваджувати традиційні і інноваційні технології професійної освіти. Як зазначає В. Орлов, змінюється позиція майбутнього вчителя до навчально-виховного процесу, погляд на спілкування з учнями, викладачем, мистецтвом. Сучасний викладач є носієм досвіду, який сприймається як предмет осмислення і практичного застосування у власній самостійній художньо-педагогічній діяльності, досвіду життєво необхідного йому як фахівцю, як майбутньому вчителю мистецьких дисциплін.

Автор звертає увагу, що у свідомості студента викладач перестає бути представником фіскального органу держави, який дає інформацію, контролює її засвоєння і виносить вердикт про доцільність перебування студентів у навчальному закладі та його придатність до подальшої професійної діяльності [367, с.180]. Традиційний підхід передбачає перехід від знань до вмінь.

Проаналізувавши традиційну технологію музичного навчання і виховання С. Горбенко виділив, що відповідно до методології музичної освіти у центрі процесу навчання і виховання є вчитель музики. Учень є об'єктом цього процесу. Навчання базується на принципах змагання, а технологія зорієнтована на зовнішню мотивацію з відчутними елементами примушення. Автор зазначив, що метою традиційного підходу є повідомлення учням програмової інформації, надання певних музичних знань, отримання необхідних умінь і навичок. Як стверджує науковець, зміст є кінцевою метою навчання й визначається суто по тому матеріалу, який дав учитель. Методика зорієнтована на відтворення завченого або скопійованого змісту й зорієнтована на учня із середніми здібностями [96, с.323]

На думку Г. Падалки, традиційна педагогіка мистецтва нерідко в гіпертрофованій формі оцінює здатність учителя до подачі в готовому вигляді знань, до демонстрації власних художніх умінь з метою спонукання учнів до наслідування. Автор уточнює, що на відміну від нього, особистісний підхід більш необхідний сучасному вчителю, оскільки допомагає не тільки пояснювати і показувати, як треба діяти, а й залучати учнів до прагнення бути неповторною особистістю в мистецтві, шукати оригінальні, самобутні вирішення мистецьких проблем [385, с.74].

Інноваційний підхід передбачає, на нашу думку, перехід до особистісно-ціннісних форм діяльності, які для особи виявляють суб'єктивний сенс, готовність до реалізації своїх ідей, бажання активно впроваджувати дії, трансформувати й змінювати отримані знання за потребою конкретної ситуації.

У контексті роз'яснення думки зазначимо, що цей підхід впливає на продуктивність дії.

У результаті проходження практики під час навчання на музично-педагогічних факультетах та факультетах мистецтв студенти отримують певний досвід роботи в якості вчителя музичного мистецтва. Але для досягнення задоволення від своєї діяльності, на нашу думку, необхідно в закладі забезпечити впровадження умінь *самоактуалізації операцій і дій* у процесі практичної діяльності. Адже недостатньо навчити як діяти і що робити в певних ситуаціях, необхідно навчити удосконалювати свої уміння і навички, шукати шляхи покращання результату роботи і виходу на пошуково-творчий рівень. Цей процес неможливий без урахування взаємодії студентів і викладачів, а також забезпечення позитивного мікроклімату пошуків нового в колективі.

У словниках знаходимо визначення самоактуалізації (від лат. *actualis* – дійсний, справжній), як прагнення людини до повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, найповнішої самореалізації та самовдосконалення. Це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі тощо, як повніше пізнання і, отже, прийняття своєї власної початкової природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньої синергії особистості. Самоактуалізація не має зовнішньої мети і не може задаватися соціумом оскільки виражає його внутрішню (позитивну) природу. Вона може бути активна і пасивна, глибока та поверхнева, гармонійна і проблемна [463].

Є. Ісаєв та В. Слободчиков розуміють «самоактуалізацію», як процес становлення людини суб'єктом власної життєдіяльності і потребує засвоєння ним норм і засобів діяльності, основних змістів і цінностей, які регулюють сумісне життя у суспільстві [481; 262]. На думку Н. Гусейнова самоактуалізація – це процес реалізації індивідуальності людини, що відбувається через різні види активності (саморозвиток, самовираження, самоствердження,

самореалізація) та має на меті удосконалення та розвиток можливостей, які відображають динамічні процеси особистості [114]. Отже, визначення категорії «самоактуалізація» на даний час не є остаточним, оскільки вчені розглядають її і як процес, і стан, і рису, і як показник самореалізації особистості. Що стосується вітчизняних досліджень, то Н. Гусейнова узагальнює, що в нашій країні більш прийнятним є термін самореалізація, а за кордоном – самоактуалізація [114]. Як зазначено в роботі О. Городілової, деякі розбіжності даних термінів пов'язують з різними акцентами аналізу: обидва терміни відображають один і той же процес, але самоактуалізація – в більшій мірі у внутрішньому, суб'єктивному плані здійснення особистості, а самореалізація – у зовнішньому, об'єктивному плані особистості [97].

Уточнює природу самоактуалізації в контексті здійснення самореалізації В. Слюсар й підкреслює, що це є утвердженням індивідуальної свободи [486, с. 41]. Він вказує, що готові моделі для самореалізації особистості повинні передбачати наявність у цьому процесі свободу вибору її змісту та форми, детермінант, що не дозволять перейти свободі у свавілля. Компонентами структури самореалізації особистості, автор визначає: самодіяльність, цілепокладання та етапи його циклічного протікання (формування самосвідомості, самопізнання, самовизначення, самоідентифікація, самооцінка), сформованість потреби самореалізації [486, с.246].

Відповідно до фахової діяльності нам цікаве поєднання двох елементів професійного та особистісного. Тому визначення професійної самоактуалізації запропонованою Ю. Рутиною підтримується нами і визначається як пошук «себе в професії», власної професійної ролі, образу Я, професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, досягнення їх, встановлення нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриття і реалізації свого потенціалу в обраній професії [459]. Автор конкретизує, що під поняттям «професійна самоактуалізація» розуміється соціалізований шлях гармонійного розвитку

особистості, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу.

На думку автора професійна актуалізація особистості на її життєвому шляху передбачає такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання, розвиток компетенції. У контексті нашого дослідження ми передбачаємо реалізацію професійного самовизначення та розвиток компетенції, оскільки шлях зростання та професійне становлення, який буде відбуватися поза межами навчального закладу ми прослідкувати не можемо.

Стосовно професійного самовизначення, зазначено, що вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності відбувається за наявності професійних нахилів, інтересів, сформованих здібностей. Розвиток компетенції передбачає базові знання, вміння та здібності особистості, що являють собою інваріантний компонент особистості сучасного фахівця та сприяють успіху в його професійній діяльності, а також рольові компетенції як особисті характеристики, що визначають соціальну активність індивідуума у процесі організації та здійснення спільної діяльності людей у групах під час виконання певних виробничих завдань [459, с.67]. Професійна самоактуалізація особистості розглядається науковцем як характеристика всього її життєвого шляху в контексті професійної сфери [459, с.68].

До факторів, які приносять досягненню особистістю високого рівня професійної підготовки А. Козир та В. Федоришин відносять: відповідальність особистості; ефективне опанування фаховою досконалістю; потреба у досягненні неординарних результатів; різнобічні прояви творчості; самореалізацію у досягненні акме-рівня [195, с.113-114]. На думку

О. Рудницької [458, с.172] суб'єкту професійної діяльності й саморозвитку властиві активне орієнтування, усвідомлення структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого та професійного шляху, ініціативність, самостійне цілепокладання, планування, інтенсивність спрямованих сил, виходу за свої межі, прагнення до самореалізації, творчість у самоспогляданні, структурування свого досвіду, вміння бачити його в перспективі, усвідомлювати «уроки» власного досвіду й досвіду інших.

Це можливо тільки в результаті цілеспрямованої взаємодії викладача і студента в навчально-виховній діяльності. Автори вказують, що у процесі фахової підготовки студенти набувають навичок творчої взаємодії, адже засобами музичного мистецтва можна не тільки удосконалювати фахову майстерність, а й досягти секрети різноманітних форм спілкування [195, с.91].

У наукових джерелах останніх років досить часто можна спостерігати звуження терміну взаємодія до визначень «спілкування», «комунікація». Але не можна не зазначити, що взаємодія студентів музично-педагогічних факультетів (факультетів мистецтв) з викладачами не обмежується тільки цими видами. Наприклад, ансамблева діяльність (гра в ансамблі фортепіанному, камерному, вокальному тощо), диригентсько-хорова діяльність (спів у хорових колективах, робота в клас хорового диригування) тощо.

Взаємодія є системою взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, у процесі якої поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших, вказують А. Козир та В. Федоришин. У цій ідеї закладений важливий науковий та методологічний орієнтир, який вказує, що взаємодія – це дія, взаємний вплив, зв'язок та погодження дій, отже, вона одночасно виступає як сторона спілкування та як форма організації діяльності. Це система реалізації спільної діяльності, мета котрої вимагає розмежування та кооперації функцій, призводить до спільного погодження та координації індивідуальних дій [106].

На думку Л. Масол необхідною умовою здійснення духовного впливу на учнів під час педагогічного спілкування є майстерне володіння словом і організація діалогу (вербального, візуального, кінетичного, паралінгвістичного та ін.) процесу міжособистісної взаємодії. «Педагогічний діалог, вказує науковець, це своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя створюють умови для самовираження кожного учня». Автор зазначає, що під терміном «діалог» розуміють не просто розмову, бесіду, а насамперед ланцюжок взаємозалежних вербальних і невербальних дій – спілкувань між педагогом і учнями на основі партнерських відносин, обміну особистісними духовними цінностями [273, с.92]. У навчальному процесі слід, на думку автора, застосовувати і діалог з митцем, і діалог з образом твору, і діалог культур, і діалог особистісних смислів у системі «учень-учень» або «вчитель-учень», і внутрішній діалог [273, с.93]. Вчена-практик говорить про вчителів і учнів у школі, але і для нашої роботи, яка стосується викладачів і студентів ці думки не втрачають актуальності.

Отже, ключовими аспектами у формуванні досвіду музично-педагогічної діяльності можуть стати актуальні мотиви спілкування з музичним мистецтвом, середовище міждисциплінарної інтеграції, отримання в навчальній діяльності дій і операцій (у знайомій ситуації, у нових умовах та за взірцем), поєднання традиційної та інноваційної підготовки майбутніх фахівців, впровадження педагогічних технологій самоактуалізації операцій і дій у процесі практичної діяльності. У результаті навчально-виховної роботи у студентів з'явиться усвідомлення власного рівня професійної підготовленості та її ролі у становленні й розвитку як фахівця, актуалізується музично-творчий і педагогічний навчальний досвід студентів.

Ми розуміємо педагогічні умови, як фактори, які позитивно впливають на досягнення достатнього рівня досвіду музично-педагогічної діяльності і забезпечують результативність освітнього процесу на факультетах мистецтв. Під час визначення необхідних умов ми враховували характеристику музично-

педагогічного середовища (середовище міждисциплінарної інтеграції), обставини здійснення навчання (отримання дій і операцій у знайомій ситуації, у нових умовах та за взірцем), шляхи і напрями педагогічного процесу (актуалізація мотивів тримання досвіду музично-педагогічної діяльності), уявні результати навчання (отримання умінь самоактуалізації операцій і дій у процесі практичної діяльності), форми, методи, прийоми здійснення навчання (поєднання традиційних і інноваційних підходів у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва). Отже, врахування цих умов, дозволить забезпечити якісне формування досвіду музично-педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва.

Визначено, що концепція формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва заснована на інтегративності (міжпредметній та міжгалузевій), комплексності (багатокомпонентності) національній визначеності та системності. Реалізація концепції сприятиме створенню програм професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпеченню скоординованої діяльності окремих напрямків фахової підготовки. Результатом має стати утвердження в Україні моделі формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, підтвердженій принципами: комплексної та системної підготовки; національної спрямованості музичної освіти; єдності свідомої та активної діяльності; цілісності й урізноманітнення всіх видів діяльності; емоційності навчання; творчої свободи у всіх видах діяльності.

Обґрунтовано, що компонентами досвіду музично-педагогічної діяльності є самостійні функційні елементи фахової (музичної) діяльності, зокрема: когнітивний, результативно-практичний, комунікативний, емоційно-ціннісний, організаційно-прогностичний та творчий компонент. Когнітивний компонент включає знання з питань теорії та методики музично-педагогічної діяльності (зовнішній вияв), професійно-педагогічне та інноваційне мислення (внутрішній прояв). Результативно-практичний компонент забезпечує фахівця уміннями та

навичками музично-педагогічної діяльності за допомогою прийомів та операцій (зовнішній прояв) та вияв самореалізації, рефлексії особи в практичній роботі (внутрішній прояв). Емоційно-ціннісний компонент включає: складові ціннісних характеристик (зовнішній прояв) – мотиви (прагнення та потреби), ідеали, ставлення до фахової діяльності, вчинки; складові емоційних характеристик (внутрішній прояв) – високий емоційно-вольовий тонус (оптимізм, емоційна сприйнятливість і чуйність, витримка), почуття (відчуття) особистості тощо. Комунікативний компонент включає елементи спілкування (зовнішній прояв) та діалогічної взаємодії (внутрішній прояв) в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Організаційно-прогностичний компонент виявляє організаційні та проектувальні уміння (зовнішні характеристики), аналітичні, конструктивні та діагностичні здібності і уміння (внутрішні прояви). Творчий компонент включає спрямованість на реалізацію творчих інтерпретаційних та імпровізаційних умінь у професійній діяльності (зовнішній прояв), прагнення до творчого перетворення дійсності та творчу уяву (внутрішній прояв).

На основі теоретичного аналізу сутності досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва нами визначено шість критеріїв та показників до них. Повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення демонструє сформоване професійно-педагогічне та інноваційне мислення майбутнього педагога; ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності; достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта. Ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності розкриває наявність уміння оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності; здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення в різних видах музично-педагогічної діяльності в мистецтві; результативність

застосування дій у знайомій ситуації, у новій ситуації та за взірцем. Наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності визначає наявність пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності; отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності; відчуття потреби та естетичної насолоди в сприйманні та виконанні музики. Активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності можлива за допомогою взаємної довіри в спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії; вільного оперування професійною та мистецькою термінологією в музично-педагогічній діяльності; легкості та адекватності установлення контакту зі співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій. Рівень володіння вміннями прогнозувати, аналізувати, контролювати і коригувати музично-педагогічну діяльність визначається вміннями проектувати, організовувати та управляти музично-педагогічною діяльністю; вміннями аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції; вміннями давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності. Оригінальність творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності демонструється здатністю реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, зіставляти традиційні та інноваційні педагогічні прийоми; творчою спрямованістю музично-педагогічної діяльності, бажанням створювати щось нове в різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференсьє тощо); нетиповими, цікавими інтерпретаційними та імпровізаційними рішеннями в різних видах музично-педагогічної діяльності. Визначені високий, достатній, середній, низький рівні формування досвіду музично-педагогічної діяльності музиканта-педагога.

Запропоновані умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, як-от: актуалізація мотивів отримання досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів

музичного мистецтва; формування у вищому навчальному закладі музично-педагогічного середовища міждисциплінарної інтеграції з метою формування досвіду музично-педагогічної діяльності; застосування отриманих у навчальній діяльності дій і операцій у знайомій ситуації, у нових умовах та за взірцем й розширення діапазону професійних умінь та навичок до рівня пошуково-творчої діяльності; поєднання традиційних та інноваційних підходів у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з метою досягнення досвіду музично-педагогічної діяльності; впровадження умінь самоактуалізації операцій і дій у процесі практичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічні умови охоплюють всі компоненти цілеспрямованої навчально-виховної діяльності у закладі та позитивно впливають на формування досвіду музично-педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі обґрунтовано структурно-функціональну модель та зміст системи формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, розкрито форми, методи, засоби і методику формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів музикантів в закладах вищої освіти.

4.1 Структурно-функціональна модель формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

В основі концепції лежить структурно-функціональна модель організації навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва на факультетах мистецтв. Вона активізує різноманітні сфери людини, сторони особистості (розум, емоції, волю, дії), розвиває внутрішні якості спеціаліста (сприйняття, відчуття, уяву, увагу, пам'ять, мислення), здібності, його спонукальну сферу (потреби, інтереси, переконання, світогляд, смак).

Кінцевою метою діяльності вищої школи, яка відповідає всім вимогам практики, з врахуванням тих змін, які прогнозуються в недалекому майбутньому є модель спеціаліста як узагальнений взірць професіонала [367, с.125]. Вона узагальнює в певну систему характерні саме для цього виду діяльності особистісні якості, знання, навички і вміння, що забезпечують її виконання в будь-яких умовах [367, с.125].

Навчання фахівця закладу вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) включає виконавську діяльність (соліста,

диригента оркестру і хору, ансамбліста, артиста театру, оркестру, концертмейстера); роботу викладача виконавських спеціальностей, музикознавця (лектора, дослідника, критика); діяльність педагога музично-теоретичних дисциплін [263, с.26]. Вона складається з характеристики суб'єкта діяльності (особистий комплекс випускника) та широкої професійної підготовки та спеціалізації.

Як зазначила А. Маліновська, підготовка фахівця орієнтована на пізнавальну активність, уміння самостійно поповнювати свої знання, переводити їх в систему, виявляти міжпредметні зв'язки, взаємо збагачуючи та взаємодоповнюючи різні області знань, вміння з'єднувати теоретичні знання з практичним досвідом, спиратися на науково-об'єктивні критерії в досягненні явищ, удосконалюючи при цьому особистісні судження і оцінки тощо [263, с.31]. Її завданням є визначення, систематизація й аналіз особистих та професійних комплексів установок та напрямків, здібностей, якостей мислення, знань, практичних умінь та навичок, адаптивних якостей випускника, які забезпечують успіх виконання означеної діяльності [263, с.26-27].

Професійна підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, за визначенням А. Козир і В. Федоришина, «це не стільки випередження окремих якостей, здібностей чи різновидів діяльності до котрих тяжіє вчитель (вони можуть бути встановлені емпірично), скільки той еталон фахівця, котрий ним визначений, та якого він повинен прагнути досягти у процесі практичної діяльності» [195, с.169]. Відповідно до підготовки фахівців в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів автори зазначають, що професійна діяльність має враховувати: музично-педагогічні компетенції та виконавські уміння студентів; уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ; здатність до швидкого реагування в умовах непередбачуваних педагогічних ситуацій; розвиток уяви та мнемонічних можливостей; творчу готовність до продуктивної діяльності [195, с.170].

Розробляючи структурно-функціональну модель учителя музичного мистецтва ми враховували систему необхідних для професійної діяльності знань, передбачали професійні якості, ступінь соціальної і професійної готовності, перспективу самостійної професійної діяльності, опис професійних функцій. Вона в навчальній діяльності реалізується педагогом, який вносить в її реалізацію власне бачення змісту предмету, структури подачі матеріалу тощо, тобто надає навчання суб'єктивізму викладача.

Структурно-функціональна модель формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва включає концептуальний, евристичний, алгоритмічно-процесуальний та творчо-результативний етап. Об'єднуючим фактором професійної підготовки є специфічні для музики мистецькі дії сприймання, оцінювання, виконання і творення.

На першому концептуальному етапі підготовки фахівця відбувається осмислення професії, яка в нашому випадку має дуальну структуру, оскільки вчитель музичного мистецтва є за своєю професіональною спрямованістю – вчителем, і разом з тим виконує всі функції музиканта-виконавця (інструменталіста, вокаліста, хормейстера).

Об'єктом виступає освітній процес у закладах вищої освіти. Музична підготовка здійснюється на музично-педагогічних факультетах та факультетах мистецтв закладів вищої освіти, які організують діяльність фахівців музичного мистецтва й створюють систему управління якістю мистецької освіти; визначають зміст музично-педагогічної підготовки у освітніх програмах та навчальних планах, описують освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця; передбачають та проводять наукову та методичну роботу з означеного напрямку; проектують процес підвищення кваліфікації викладачів інтегрованого курсу «Мистецтво» та «Музичне мистецтво», а також на засіданнях кафедр вивчають та обговорюють передовий музично-педагогічний досвід; впроваджують нові освітні технології і методики мистецької діяльності;

поповнюють навчально-методичну базу та матеріально-технічне забезпечення; здійснюють контроль якості підготовки фахівців з музичного мистецтва.

Суб'єктом освітнього процесу виступає викладач у взаємозв'язку зі студентом. Викладач фахових дисциплін (музично-теоретичних, диригентсько-хорових, виконавських (інструментальних, вокальних)) удосконалюють зміст навчальних дисциплін; готують науково-теоретичні, емпіричні та репертуарні розробки, навчальні та навчально-методичні посібники; удосконалюють методику проведення навчальних занять, підвищують особисту професійно-педагогічну та виконавську майстерність; впроваджують у навчально-виховний процес передовий музично-педагогічний досвід; проводять індивідуальний патронат студентів, відповідно до індивідуальних обдарувань; систематично спрямовують самостійну роботу студентів та корегують її.

Студенти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) засвоюють навчальний матеріал; беруть участь у виховній, концертно-просвітницькій діяльності закладу та підшефних установ; розвивають особисті обдарування й готують творчі роботи; підвищують рівень фахових знань і умінь в самостійній діяльності; беруть участь в оцінці якості освіти та висловлюють думки щодо її вдосконалення.

Метою структурно-функціональної моделі виступає процес формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглядаючи концептуальні основи досліджуваного феномену ми базувалися на методологічних рівнях аналізу – філософському, загальнонауковому, професійному (частковому). Кожний з них допоміг визначити цілеспрямованість і характер постановки проблем, шляхи і способи її вивчення. Філософський рівень визначив початкову методологічну базу категорій і законів в контексті проблеми формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та виявив принципи, погляди, і підходи які виникли з цієї проблеми в минулому і теперішньому [1]. Сутністю загальнонаукового рівня є звернення до знань

різного характеру в наукових і художній областях (психології, естетики музики, музикознавства, театральної педагогіки, виконавської педагогіки). Професійний (частковий) рівень методологічного аналізу базується на використанні всієї маси знань, принципів та дослідницьких методів мистецької (музичної) області [1].

Основу сутності досліджуваного феномену складають науково-методологічні підходи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: системний, діяльнісно-особистісний, компетентісний, синергетичний та культурологічний, які в найвищому рівні переходять у герменевтичний та акмеологічний, феноменологічний та інформаційно-технологічний підхід.

Процес формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва будується на ідеях інтегративності (міжпредметній та міжгалузевій), комплексності (багатокомпонентності) національній визначеності та системності і спрямована на розвиток всіх компонентів досліджуваного феномену.

Визначено базові принципи і умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, які приведуть до якісно нового рівня музично-педагогічної освіти, суттєво покращать результати діяльності факультетів мистецтв та музично-педагогічних факультетів. Провідними принципами моделі виступають: принцип комплексної та системної підготовки; національної спрямованості музичної освіти; єдності свідомої та активної діяльності; цілісності і урізноманітнення усіх видів діяльності; емоційності навчання; творчої свободи у всіх видах діяльності.

Нами обґрунтовані умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, що становлять основу концептуального етапу структурно-функціональної моделі: актуалізація мотивів отримання досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів

музичного мистецтва; формування у вищому навчальному закладі музично-педагогічного середовища міждисциплінарної інтеграції з метою формування досвіду музично-педагогічної діяльності; застосування отриманих у навчальній діяльності дій і операцій у знайомій ситуації, у нових умовах та за взірцем й розширення діапазону професійних умінь та навичок до рівня пошуково-творчої діяльності; поєднання традиційних та інноваційних підходів у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з метою досягнення досвіду музично-педагогічної діяльності; впровадження умінь самоактуалізації операцій і дій у процесі практичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Другий евристичний етап підготовки фахівця запрограмований на накопичення фактологічного матеріалу та засвоєння алгоритмічних дій і операцій в фаховій діяльності. На цьому етапі відбувається засвоєння змісту предметів циклу соціально-гуманітарних дисциплін (історія України, історія української культури, філософія з основами релігієзнавства, українська та іноземна мова (за професійним спрямуванням)), природничо-наукових дисциплін (безпека життєдіяльності з основами охорони праці, нові інформаційні технології (музична інформатика)), цикл дисциплін загально-професійної підготовки (історія зарубіжної музики, історія української музики, аналіз музичних творів, постановка голосу (вокал), музична психологія, музична педагогіка, методика музичного виховання, комп'ютерне аранжування, українська народна музична творчість), дисциплін професійної і практичної підготовки (гармонія, сольфеджіо, поліфонія, хоровий клас, хорове диригування, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, акомпанемент, хорознавство та хорове аранжування), а також дисциплін самостійного вибору навчального закладу та практики (виробнича, переддипломна).

Мистецька освіта покликана виконувати декілька функцій. Узагальнюючи джерела, що віддзеркалюють філософську множинність поглядів на

використання мистецтва в соціумі, коротко перерахуємо основні функції: духовно-творчу, естетичну, гносеологічну, інформаційно-пізнавальну, світоглядно-виховну, аксіологічну, евристичну, соціально-орієнтаційну, комунікативну, регулятивну, сугестивну, гедоністичну, компенсаторну, катарсичну та інші [276, с.11].

Масол Л. пропонує виділити в поліфункціональному феномені інші функції, як-от:

- ціннісно-орієнтаційну (світоглядну), котра сприятиме вихованню естетичних смаків учнів, формуванню адекватних критеріїв оцінки різноманітних явищ в сфері музики, що зможуть нейтралізувати зовнішні і антихудожні впливи мікро- і макросередовища;

- інтегративну, спрямовану не тільки і не стільки на розширення знань і досвіду, скільки на забезпечення систематизації музично-естетичних знань учнів, координацію різноаспектних мистецьких уявлень, вражень.

- духовно-творчу, що забезпечує самореалізацію та самовдосконалення особистості в сфері музичного мистецтва, самоосвіту та самовиховання [276, с.12].

У контексті нашого дослідження відповідно до структури досвіду музично-педагогічної діяльності нам цікаві функції, необхідні в роботі майбутнім учителям музичного мистецтва, які набуваються в процесі засвоєння предметів фахової підготовки [325]. Реалізація навчальних програм забезпечує формування функцій діяльності спеціаліста (навчальну, розвиваючу, виховну, організаційно-методичну, плануючу, діагностичну, контролюючу, дослідницьку, консультативну).

Навчальна функція досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає формування наполегливості у досягненні мети; турботи щодо якості виконуваної роботи; креативності та здатності до системного мислення; отримання базових знань; формування знань української та світової культури; здатності до письмової та усної комунікації рідною

мовою; базових уявлень (філософії, психології, педагогіки), схильності до етнічних цінностей, знань вітчизняної історії, економіки, права; активності та комунікативності; здатності до критики та самокритики; базових знань з інформатики, сучасних інформаційних технологій, програмних засобів роботи з комп'ютером, мережами Інтернет [254].

Предмети виконавського спрямування (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас, акомпанемент) забезпечує отримання умінь гри на музичному інструменті (фортепіано, баян, скрипка, бандура, гітара та ін.) на основі розвитку спеціальних здібностей, виконавської техніки та готовності вирішувати художні завдання інтерпретації музичних творів.

Цикл предметів психолого-педагогічного спрямування (методика музичного виховання в загальноосвітній школі, музична педагогіка, методика музичного виховання в дошкільних закладах, музична психологія) спрямовує навчальний процес на накопичення музично-інструментального репертуару, його аналізу та естетичної оцінки для проведення різноманітних форм урочної і позаурочної музично-просвітницької діяльності у загальноосвітній школі; засвоєння знань в галузі методики музичного виховання з врахуванням історичного досвіду педагогів-музикантів; засвоєння методики вокально-хорової роботи з дітьми; методики проведення творчих занять з музики з дітьми молодшого шкільного віку.

Перелік навчальних здібностей реалізуються у циклі предметів диригентсько-хорової та вокальної підготовки (хоровий клас, хорове диригування, хорознавство, постановка голосу, хорове аранжування), які забезпечують: розвиток диригентських вмінь з метою постановки диригентського апарату і підготовки його до практичної діяльності; розвиток співацької культури в кращих вітчизняних традиціях; уміння вирішувати художньо-естетичні завдання інтерпретації вокальних творів; оволодіння

навичками управління колективами, різними за типами (однорідні, мішані, дитячі); організацію вокально-хорової діяльності в роботі з дітьми.

Предмети музично-теоретичної підготовки (елементарна теорія музики, гармонія, сольфеджіо, аналіз музичних творів, поліфонія, історія зарубіжної музики, історія української музики, українська народна музична творчість, комп'ютерне аранжування) забезпечують засвоєння знань з гармонії, сольфеджіо, аналізу музичних творів, історії музики; розвиток умінь підбору на слух музичного супроводу; розвиток музично-слухових уявлень; засвоєння знань з теорії та історії різних форм гомофонної та поліфонічної фактури; вивчення та аналіз специфіки музичного фольклору України тощо.

Розвиваюча функція досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає турботу щодо якості виконуваної роботи, креативність та здатність до системного мислення, отримання базових знань загально-професійних дисциплін (музично-теоретичних та спеціальних), здатність вчитися, критично ставитись до себе і оточення, активність та комунікабельність, наполегливість у досягненні мети, здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою, розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя [254].

Цикл предметів виконавського спрямування забезпечує готовність студента до керування оркестровим колективом та ансамблем; готує студента до супроводу та імпровізації, читки нот з аркуша, транспонування музичних творів.

Цикл предметів музично-теоретичної підготовки та психолого-педагогічного спрямування передбачає застосування одержаних знань з музичної освіти у розв'язанні музично-педагогічних завдань розвитку творчої ініціативи учнів.

Предмети диригентсько-хорової підготовки забезпечують готовність студента до керування хоровим колективом та стимулювання розвитку вокально-хорової культури.

Виховна функція досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає: креативність та здатність до системного мислення; здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою; отримання базових знань з української та світової культури і мистецтва; розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей та природи; активність і комунікабельність; турботу щодо якості виконуваної роботи; наполегливість у досягненні мети; навички роботи з комп'ютером; фундаментальних професійних наук та знань загально-професійних дисциплін [254].

Виконавські дисципліни забезпечують творче і всебічне використання можливостей музичного інструменту. Фахові дисципліни забезпечують формування творчого ставлення до музичного мистецтва та до музичної діяльності.

Плануюча, організаційна функція досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає: здатність до критики і самокритики; креативність та здатність до системного мислення; наполегливість у досягненні мети; турботу щодо якості виконуваної роботи; базові уявлення (філософії, психології, педагогіки), схильність до етнічних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки, права; отримання базових знань загально-професійних дисциплін, фундаментальних фахових дисциплін; здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою [254].

Цикл предметів виконавського спрямування забезпечує уміння складати календарні плани діяльності гуртків художньої самодіяльності в умовах групових занять оркестрових колективів та функціонування студій навчання гри на одному з музичних інструментів (ф-но, баян, бандура, гітара та ін.), віддаючи пріоритет у доборі навчального репертуару доробку української народної та композиторської школи як вагомому компоненту всесвітнього мистецтва.

Дисципліни музично-теоретичної, диригентсько-хорової та вокальної підготовки, психолого-педагогічного спрямування забезпечують вивчення вікових та індивідуально-типологічних відмінностей учнів і врахування їх специфіки, психологічних характеристик дитячих художніх колективів, планування та організацію навчально-виховної роботи.

Діагностична функція досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає: здатність до критики і самокритики; креативність та здатність до системного мислення; наполегливість у досягненні мети; отримання базових знань загально-професійних дисциплін, фундаментальних фахових дисциплін; здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою; навички роботи з комп'ютером [254].

Цикл предметів фахового спрямування забезпечує діагностику успішності студентів, сформованості у них естетичних та моральних уявлень, пізнавальних умінь та розвитку музичних здібностей; навчальну диференціацію студентів; оптимальний вибір форм, методів і засобів навчання, засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; аналіз і систематизацію дослідно-експериментального матеріалу зібраного в навчально-виховному процесі.

Контролююча функція досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає здатність до критики і самокритики; турботу щодо якості виконуваної роботи; отримання базових знань загально-професійних дисциплін, фундаментальних фахових дисциплін [254]. У процесі проведення занять фахового спрямування забезпечується проведення поточного опитування студентів; рубіжного контролю знань та вмінь; корекція знань та вмінь, контроль за психічним розвитком особистості; виправлення поведінки та вчинків; оцінювання результатів роботи вчителя музичного мистецтва та учнів.

Організаційно-методична функція досліджуваного феномену передбачає: наполегливість у досягненні мети; турботу щодо якості виконуваної роботи; отримання базових знань загально-професійних дисциплін, фундаментальних фахових дисциплін; здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою

[254]. Предмети фахового спрямування забезпечують опанування виконавськими та музично-теоретичними знаннями та вміннями.

Дослідницька функція професійної діяльності передбачає: креативність та здатність до системного мислення; формування знань української та світової культури; базові уявлення (філософії, психології, педагогіки), схильність до етнічних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки, права; базових знань загально професійних дисциплін; базові знання з інформатики, сучасних інформаційних технологій, програмних засобів роботи з комп'ютером, мережами Інтернет; отримання базових знань загально-професійних дисциплін, фундаментальних фахових дисциплін; здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою [254]. Вона забезпечує використання методів проведення наукових досліджень, проведення аналізу музичних явищ у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

Консультативна функція досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає: застосування базових знань з інформатики, сучасних інформаційних технологій, програмних засобів роботи з комп'ютером, мережами Інтернет; навички управління інформацією; навички роботи з комп'ютером [254]. Вона допомагає у наданні науково-консультативної допомоги районним, міським, державним органам освіти, навчальним і виховним закладам, державним підприємствам і іншим установам

Творча (педагогічно-творча, музично-виконавська) функція [331] досвіду музично-педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва передбачає вищий рівень саморозвитку особистості педагога; досягнення педагогічної майстерності; творчу самореалізацію педагога; вдосконалення власної музичної майстерності (виконавця інструменталіста, вокаліста-диригента, аранжувальника, лектора тощо); підвищення рівня керування музичними колективами, розширення їхніх репертуарних можливостей.

Третій алгоритмічно-процесуальний етап структурно-функціональної моделі сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього

вчителя музичного мистецтва включає інтегральні, загальні та фахові компетентності фахівця. Інтегральна компетентність фахівця з музичного мистецтва передбачає володіння здатністю розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі музичної професійної діяльності. Загальна компетентність включає комунікативні, розумові процеси, здатність вирішувати професійні проблеми та взаємодіяти в інформаційному суспільстві, здатність оцінювати об'єкти культури та свою діяльність, розвивати свої практичні уміння та творчі здібності [494].

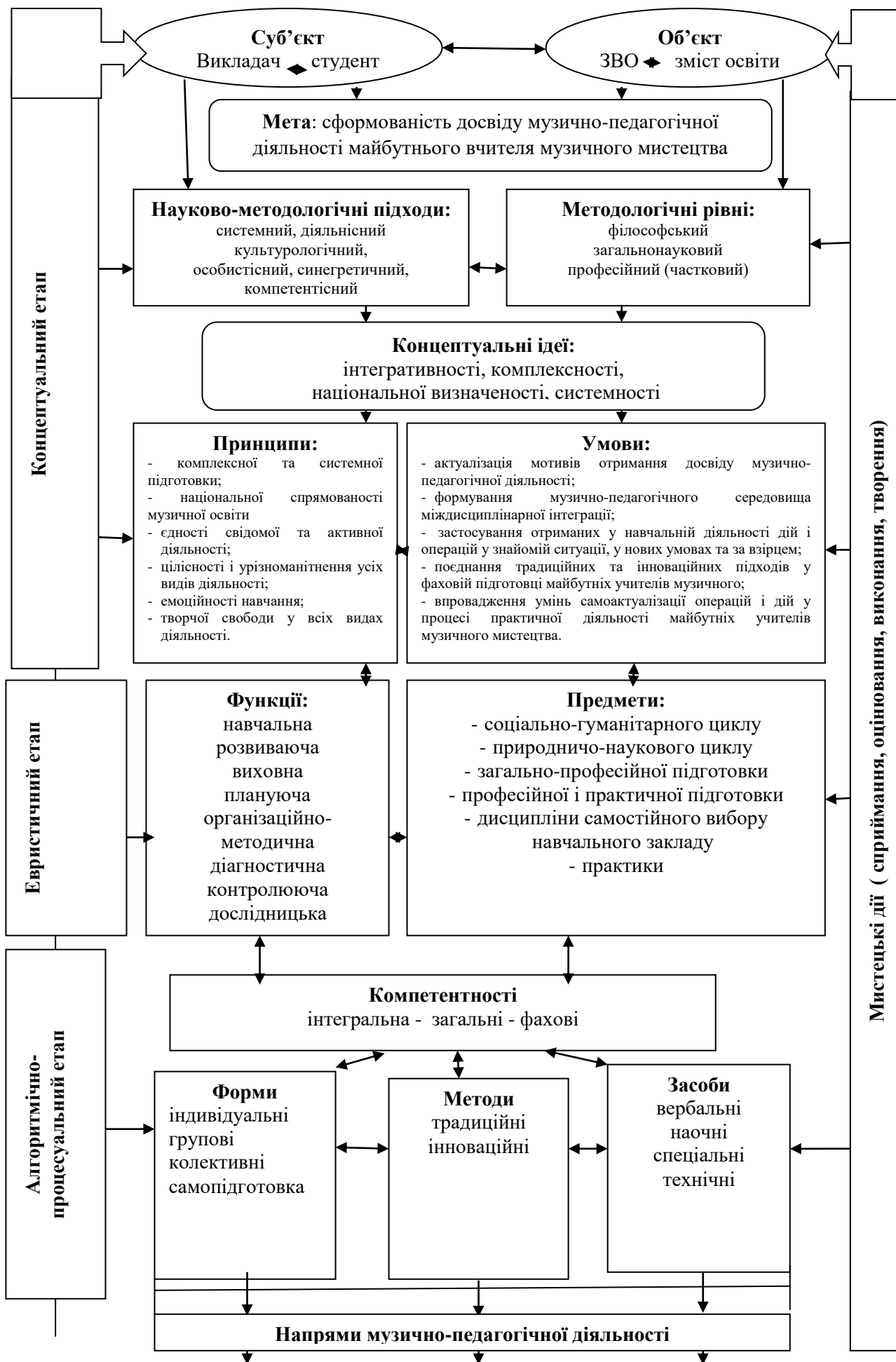
Фахові компетентності музиканта-педагога враховують базові теоретичні та практичні знання та уміння музичного мистецтва; обізнаність щодо історії та методології музичного мистецтва; базових музикознавчих, музично-педагогічних, методичних джерел та нотного репертуару; виконавські уміння гри на музичному інструменті (оркестрової та ансамблевої гри), репетиційної роботи та концертних виступів; володіння техніками, прийомами та виконавськими методиками; здатність інтегрувати знання та навички і використовувати їх в процесі творчої діяльності по створенню, інтерпретації, аранжуванню, перекладу музики, звукорежисерської практики обробки звуку, створенні мультимедійних презентацій; дії та операції науково-дослідницької, редакторської, лекторської та музично-критичної діяльності; здатність впроваджувати музично-теоретичних системи та концепції, історичні та культурологічні процеси розвитку музичного мистецтва в музикознавчій, виконавській, педагогічній діяльності; спроможність оперувати професійною термінологією в сфері фахової діяльності виконавця / музикознавця / викладача; уміння проводити міждисциплінарні зв'язки; уміння використовувати традиційні та інноваційні технології в процесі музикознавчої, виконавської, педагогічної діяльності; здатність сприймати новітні концепції в сфері музичного виконавства, музикознавства, методології, музичної педагогіки та свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями [493; 494].

На рівні осмислення технологічного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутні фахівці вчаться застосовувати форми роботи (індивідуальні, групові, колективні) та самопідготовку, використовуючи традиційні та інноваційні методи проведення різних видів музичної діяльності за допомогою засобів навчання (вербальних, наочних, спеціальних, технічних).

Творчо-результативний етап структурно-функціональної моделі професійного досвіду музично-педагогічної діяльності включав узагальнення та перевірку сформованості досліджуваного феномену. Робота була спрямована на виявлення сформованості компонентів (когнітивного, результативно-практичного, емоційно-ціннісного, комунікативного, організаційно-прогностичного, творчого) відповідно до рівнів (високий, достатній, середній, низький). Кожний із запропонованих елементів дозволив розкрити змістове наповнення досвіду музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта.

Так, знання фахівців розкривались за допомогою виявлення повноти, системності та міцності знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення. Музично-педагогічні уміння досліджувались відповідно до ступеня сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності. Мотиви, ідеали, емоції та відчуття фахівців відповідали наявності емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності. Здатність до комунікації в навчально-виховному процесі виявлялась у активізації спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності. Організаційно-прогностичний компонент розкривався рівнем володіння умінь прогнозувати, аналізувати, контролювати, коригувати музично-педагогічну діяльність. Творчість майбутнього фахівця можна прослідкувати за оригінальністю отриманого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності.

Поділ на етапи та рівні в структурно-функціональній моделі носив умовний характер, оскільки фахова підготовка здійснювалась комплексно (див. рисунок 4.1).



Продовження структурно-функціональної моделі 4.1

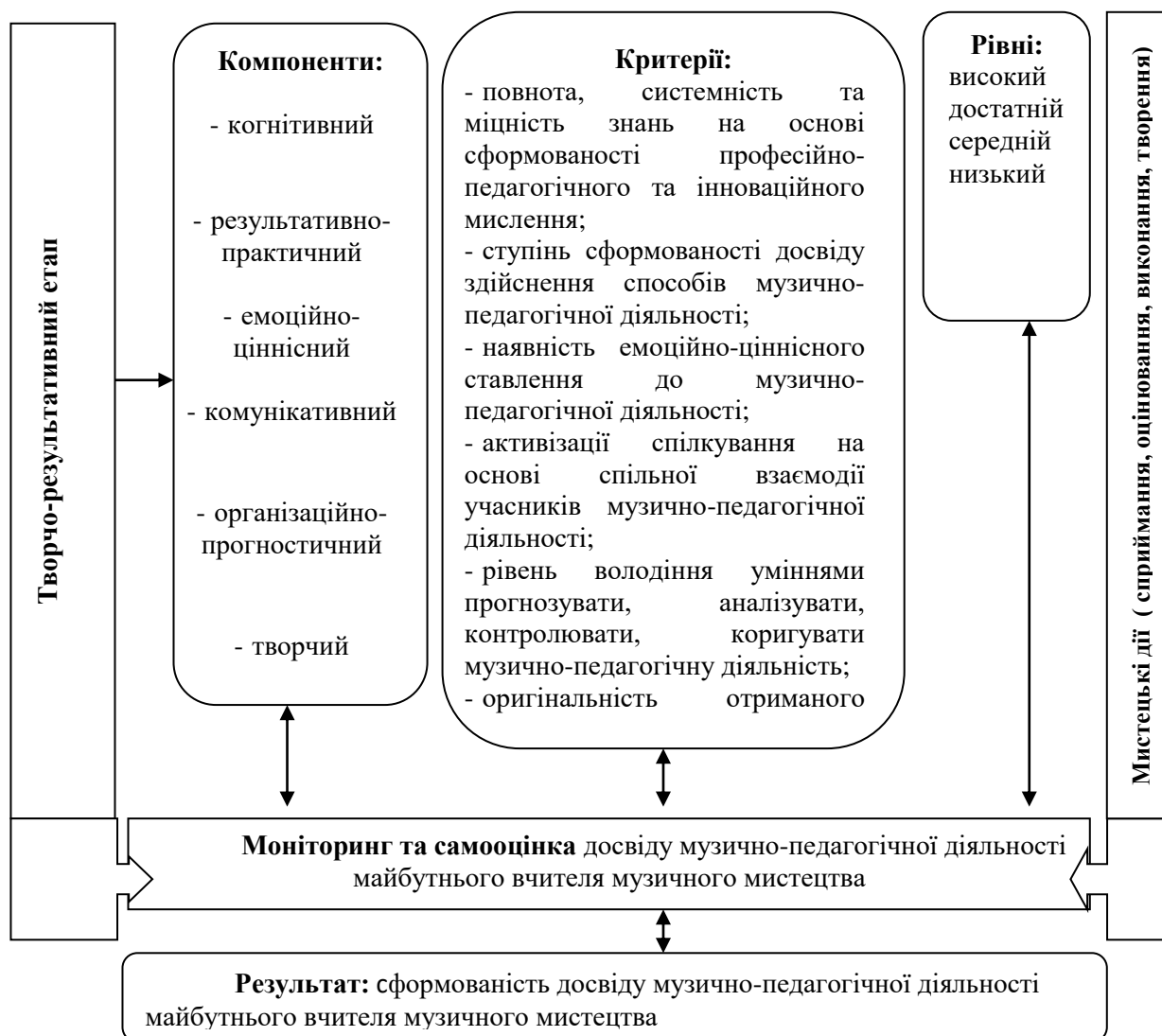


Рис. 4.1. Структурно-функціональна модель сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Структурно-функціональна модель сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в результаті дозволить продемонструвати артистизм, художню культуру та музично-педагогічну майстерність під час роботи. Високий рівень професіоналізму – це володіння техніками, прийомами та методиками у музично-педагогічній та виконавській діяльності, знання історії та теорії музики й музичного

репертуару, володіння методами та навичками оркестрової та ансамблевої гри, спроможність до самостійної розробки наукових проблеми з теорії, історії або методології музики та написання музикознавчих праць, готовність дискутувати і аргументувати власну позицію, застосовування знань та навичок в редакторській, лекторській та звукорежисерській практичній діяльності.

У межах нашого дослідження, ми здійснили спробу вибудувати модель досвіду музично-педагогічної діяльності від поелементного до цілісного системно-структурного, від діяльнісного до технологічного (професіографічного) підходу.

У результаті модель формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва на методологічному рівні передбачає взаємодію суб'єкту (викладача і студента) із об'єктом (зкладами вищої освіти та змістом професійної підготовки) з метою формування досвіду музично-педагогічної діяльності фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Основою концептуального етапу є: методологічні рівні (філософський, загальнонауковий та професійний (частковий)), науково-методологічні підходи (системний, діяльнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний та компетенісний), концептуальні ідеї (інтегративності, комплексності, національної визначеності та системності), принципи (комплексної та системної підготовки, національної спрямованості музичної освіти, єдності свідомої та активної діяльності, цілісності і урізноманітнення усіх видів діяльності, емоційності навчання, творчої свободи у всіх видах діяльності), умови (актуалізація мотивів отримання досвіду музично-педагогічної діяльності, формування музично-педагогічного середовища міждисциплінарної інтеграції, застосування отриманих у навчальній діяльності дій і операцій у знайомій ситуації, у нових умовах та за взірцем, поєднання традиційних та інноваційних підходів у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного, впровадження умінь

самоактуалізації операцій і дій у процесі практичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва).

Евристичний етап досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів врахував професійні функції (навчальну, розвиваючу, виховну, плануючу, організаційно-методичну, діагностичну, контролюючу, дослідницьку) та предмети фахової підготовки (соціально-гуманітарного циклу, природничо-наукового циклу, дисциплін загально-професійної та практичної підготовки, дисциплін самостійного вибору навчального закладу та практик).

На алгоритмічно-процесуальному етапі досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувався розвиток компетентностей (інтегральної, загальних та фахових), використовувались форми (індивідуальні, групові, колективні, самопідготовки), методи (традиційні та інноваційні), засоби (вербальні, наочні, спеціальні та технічні) та напрями музично-педагогічної діяльності (навчально-методичний, концертно-виконавський, музично-просвітницький, дослідницько-пошуковий).

Творчо-результативний етап професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволив вивчити компоненти, критерії та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості досліджуваного феномену. Так, когнітивний компонент розкриває повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення. Результативно-практичний компонент демонструє ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності. Емоційно-ціннісний компонент досліджує наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності. Комунікативний компонент демонструє активізацію спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності. Організаційно-прогностичний компонент показує рівень володіння уміннями прогнозувати, аналізувати, контролювати, коригувати музично-педагогічну діяльність. Творчий компонент досліджує оригінальність отриманого досвіду в

різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. На цьому етапі здійснюється моніторинг та самооцінка досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва й визначається результат сформованості мистецьких дій (сприймання, оцінювання, виконання, творення).

4.2 Зміст системи формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

З метою успішного подолання проблем і протиріч, уникнення застарілих форм, засобів і методів навчально-виховного процесу в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, нами створено систему освітньої роботи на факультетах мистецтв та музично-педагогічних факультетах. Досягнути бажаного результату, на нашу думку, можна лише із застосуванням системного підходу та моделюванням фахової діяльності.

Зупинимось докладніше на визначенні поняття «система» (від дав. грецького – «сполучення», «ціле», «з'єднання»), як множини взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою і мають мету [475]; як порядку, зумовленого правильним розташуванням частин, стрункого ряду, зв'язаного цілого; сукупності принципів, покладених в основу певного вчення тощо [401].

Науковці В. Желанова та О. Дудник визначають поняття «система» як наявність елементів підпорядкованих певній структурі, їх взаємодію, взаємозв'язки та функціональну спрямованість [150, с.220]. На відміну від них М. Маєрович та Л. Шрагіна під системою розуміють «об'єднання різнорідних елементів, призначених для виконання певної функції, що утворюють своїм об'єднанням нову (системну) властивість, якою не володіє жоден із системних елементів» [571, с. 78]. Л. Шрагіна уточнює, що виникнення й розвиток будь-якої системи відбувається у зв'язку з потребою у виконанні якоїсь дії, на основі

протириччя, під час задоволення основної функції – збереження й передачі новим поколінням досвіду [571, с.80].

У структурі педагогіки, система виступає сукупністю взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [178]. Вона характеризується цілеспрямованістю до розвитку учня, функціонуванням, особливими структурами, зв'язками між її елементами [421; 215; 220; 216]. Структурними компонентами педагогічної системи є мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, учень (студент, слухач) та педагог [95, с.305].

За визначенням російського педагога Н. Кузьміної, педагогічна система – це взаємозалежні структурні і функціональні компоненти, підпорядковані цілям виховання, освіти, навчання підростаючого покоління та дорослих [239, с.7-45]. Вчена В. Семиченко підкреслила, що саме навчальний процес є відносно самостійною, організованою за власними законами системою, яка несе в собі складно опосередковано елементи і зв'язки структури професійної діяльності [468, с.127]. Як зазначає науковець Я. Зорій, вона «формується на основі соціального замовлення, що знаходить відображення в кваліфікаційній характеристиці, професіограмі, моделі особистості фахівця» [164, с.259].

Розкриття систем спирається, за визначенням українського науковця Н. Сидорчук, на виявленні «системо утворюючих факторів, внутрішньо системних та зовнішніх зв'язків; основних протириччя як рушійної сили розвитку або руйнування досліджуваної системи; форм та змісту, елементів та структури, випадкового та необхідного тощо» [472, с.83-84]. Автор виділяє, що професійно-педагогічна система базується на: продукті взаємодії внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків, відповідності нормативам діяльності [472, с.99].

Побудова системи спирається на основні позиції, які відображають цілісний характер, взаємозв'язок у системі цілого та складових, перевагу цілого над складовими, ієрархічність структури, взаємодію будь-якого об'єкта з

іншими, наявність зовнішнього середовища та його впливу на систему, динамізм структури, характеристику поведінки (результативність), стабільність та ефективну адаптацію [374, с.19].

Актуальність розробки нової системи професійної підготовки вчителів музичного мистецтва виникла у зв'язку із використанням предметно-інтегративної системи, яку запропонувала для мистецької освіти школярів Л. Масол. Автор концепції інтегрованого курсу «Мистецтво» вважає її оптимальною, оскільки така педагогічна модель була покладена в основу державних освітніх стандартів у галузі «Мистецтво» [273, с.36].

Зауважимо, що ідея втілюється у практику викладання в загальноосвітніх школах вже багато років, але досі лишається відкритим питання професійної підготовки спеціалістів, які би забезпечували викладання предмету «Мистецтво» на належному рівні. Такий предмет в початковій і середній школі є, проте навчальні заклади поки ще не готують фахівців, які відповідають змісту підготовки. Проблема виникає у зв'язку з відсутністю у Національному класифікаторі України [354] і Національній рамці кваліфікацій [352] назви такої спеціальності. Тому факультети мистецтв продовжують готувати окремо вчителів образотворчого та вчителів музичного мистецтва. Натомість директори загальноосвітніх шкіл проблему кадрової нестачі долають, поділяючи цей курс по одній годині на образотворче і музичне мистецтво відповідно, тим самим забезпечуючи навантаженням фахівців. Але проблема не зникає, оскільки майбутні педагоги-музиканти і вчителі образотворчого мистецтва вивчають методику викладання фахових дисциплін, а не курсу «Мистецтво», який має свої особливості. У зв'язку з цим актуальним залишаються питання шляхів адаптації навчальних планів, відповідно до вимог шкільної програми, із невеликою корекцією робочих програм, до яких викладачі вищих навчальних закладів включають теми висвітлення інтегрованого курсу.

Л. Масол вказує, що стандарт не передбачає абсолютного протиставлення предметного та інтегративного підходів, а навпаки «робить можливим гнучке поєднання предметного та інтегративного навчання залежно від типу, профілю, кадрового забезпечення закладу, культурно-освітнього середовища та інших чинників» [273, с.36-37]. Зважаючи на зміну орієнтирів освіти цікавою є концепція поліцентричної художньої інтеграції. Автор скеровує освіту на засвоєння духовно-світоглядних, естетико-мистецтвознавчих та психолого-педагогічних інтеграторів, які об'єднані спільною наскрізною тематикою. Наприклад, для 1 класу «Абетка мистецтва», для 2 класу «Краса довкілля в мистецтві», для 3 класу «Образ людини в мистецтві», для 4 класу «Світ у мистецьких шедеврах» [273, с.46].

Запропонована система формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва цілком враховує нововведення та зміни, які останнім часом відбуваються в системі музичної освіти України. Тим самим вона включає ознаки системно-синергетичного підходу, зокрема відкритість (інноваційність), взаємодію (колективну дію), самоорганізацію (здатність діяти в умовах змінної інформації). Але досвід діяльності не передбачає досягнення повної самоорганізації, а включає контроль і реакцію педагога в освітньому процесі.

Система досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва має свою структуру (будову) – розташування елементів в системі. Вона включає в себе методологічний, теоретичний, технологічний та діагностичний рівень (див. рис. 4.2). Структуру системи складають виокремлені елементи (етапи – концептуальний, евристичний, алгоритмічно-процесуальний, творчо-результативний), а також зв'язки прямого і зворотного плану між ними.

Ознаки відкритості в системі формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, вбачаємо у збагаченні

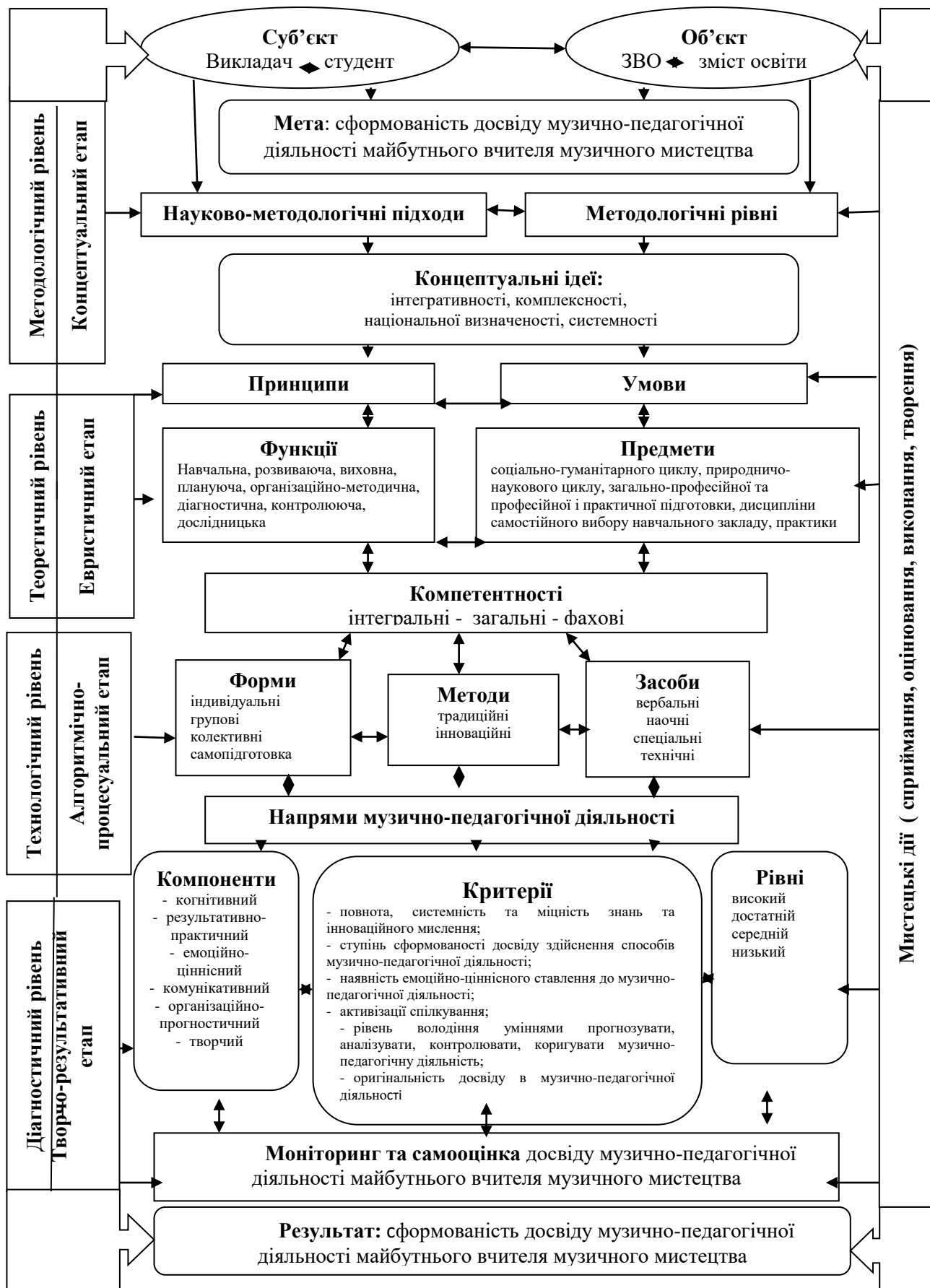


Рис. 4.2. Система сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва

фахових дисциплін інтегративним матеріалом, знаннями зарубіжного досвіду музично-педагогічної діяльності.

Нелінійність проявляється у підготовці музикантів-педагогів за допомогою новітніх освітніх технологій, їх узгодженості для фахової підготовки музикантів. Це допоможе пов'язати традиційне навчання з інноваційними художньо-педагогічними технологіями у досліджуваній системі та надасть їй рис когерентності (зв'язку).

Метою досліджуваного феномену є моделювання зовнішнього (соціальні вимоги) та внутрішнього (предметно-професійні вимоги) фахових блоків учителя музичного мистецтва; функціями – формування і розвиток компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності; структурою – музично-педагогічні завдання формування її елементів у взаємозв'язку і удосконаленні. Мета – дати основні інструменти організації музично-педагогічної діяльності, націленої на сприйняття сукупності взаємозв'язків між частинами досвіду. Для досягнення цілей, зазначених у структурно-функціональній моделі, одночасно були використані всі компоненти означеної системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва.

Завданнями системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є ознайомлення з практикою та теорією музичного мистецтва, формування професійних інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій педагогів-музикантів, виховання готовності працювати за фахом вчителя музичного мистецтва, розкриття творчих можливостей у професійній діяльності, поєднання навчання знань з виконавськими вміннями та навичками.

Методологічний рівень базується на об'єкті, суб'єкті, меті, концептуальних ідеях, науково-методологічних підходах, методологічних рівнях музично-педагогічної освіти, й в основу були покладені специфіка, принципи, умови діяльності, особливості музично-педагогічного навчання, суперечності і проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проаналізовано доцільність використання у фаховій підготовці педагогів-музикантів у закладах вищої освіти педагогічних ідей активної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, синтезу сучасних тенденцій музично-педагогічної освіти. Змістом фахового досвіду музично-педагогічної діяльності виступає упорядкування системи знань, умінь і навичок, спрямованих на ознайомлення студентів із професією, формування цінностей діяльності та утвердження особистісного досвіду.

Методологічний аналіз системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва проводився нами на філософському, загальнонауковому та професійному (частковому) рівнях. Філософський і загальнонауковий методологічний рівень дозволив нам з'ясувати методологічні засади професійної діяльності і музично-педагогічного досвіду вчителя, розкрити принципи та методологічні підходи професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Професійний (частковий) методологічний рівень системи дозволив сформулювати професійні характеристики педагога-музиканта, наповнення компонентів підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (знання, уміння, психологічні характеристики, мотиви, ідеали, переконання, потреби, відчуття тощо). Була врахована специфіка професійної діяльності вчителів музичного мистецтва, що зумовлюється інтегративністю змісту предметів, багатокомпонентною структурою, сприйманням, оцінюванням і творенням музичних зразків, поєднанням емоційного і раціонального, об'єктивно-суб'єктивного, свідомого і підсвідомого у професійній підготовці. Результатом методологічного аналізу стали визначені і обґрунтовані умови та принципи досвіду музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта. Апробація комплексу науково обґрунтованих дій відбувалась із врахуванням інтегративного, комплексного (багатокомпонентного), національно визначеного, системного аспектів концепції.

Теоретичний рівень системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва включив обґрунтування змістового наповнення фахової підготовки педагога-музиканта (предметно-програмове наповнення, функції діяльності). Евристичний етап професійної підготовки дозволяє накопичити фактологічний матеріал діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. На початковому теоретичному етапі студенти, відвідуючи предмети навчального плану, отримують алгоритм дій і операції, вивчаючи їх відповідно до фаху, оволодівають предметними методами і прийомами, моделюють особисту діяльність відповідно до висунутих норм і на основі отриманих результатів проводять корекцію своєї поведінки. Наступним етапом є перехід на більш вищий практичний рівень діяльності в якому студенти вчаться взаємодіяти із учасниками музично-педагогічного процесу, моделюють діяльність у відповідності із отриманими знаннями і отримуючи результати, корегують свою роботу та інструментарій (прийоми, вправи, вчинки тощо) діяльності. Наприкінці відбувається узагальнення практичного досвіду і проведення певних музично-педагогічних досліджень з метою прогнозування результатів та досягнення майстерності [243, с.43].

Детальна навчально-методична розробка змісту навчальної програми дає змогу майбутнім фахівцям музичного мистецтва оволодіти комплектом компетентностей (інтегральних, загальних та фахових). Представлений розподіл матеріалу є структурованим, логічним і зручним: кожному заняттю відповідає одна навчальна тема (лекція, практичне, лабораторне чи семінарське заняття), представлена до неї мультимедійна презентація. Для тематичного контролю подані проміжні та комплексні контрольні тести. Практичні навички перевіряються індивідуальними навчально-дослідними завданнями (написанням рецензій, анотацій до прослуханих творів чи літературних джерел; аналізом навчальних програм загальноосвітньої школи; складанням тестів, кросвордів; складання музичного словника для роботи в школі; підготовкою

мультимедійних проєктів, слайд-шоу, візуального супроводження тем; написанням курсових робіт і проєктів, а на заключному етапі - виконанням дипломного проєкту) та виконанням самостійних завдань студентів (складанням плану-конспекту, підготовкою доповіді на тему, виконанням рефератів, письмових робіт, творчих есе; прослуховуванням та аналізом матеріалу до тем тощо).

До кожної дисципліни згідно з наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. №161 «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», розробляється навчально-методичний комплекс дисципліни, який включає інтерактивний комплекс предмета. Він є інноваційною формою науково-методичного забезпечення навчальної діяльності в умовах кредитно-трансферної системи.

Інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення – це пакет навчально-методичних матеріалів, який містить навчальну програму дисципліни; тексти лекцій; плани семінарських, практичних та лабораторних занять; модулі перевірки знань; індивідуальні навчально-дослідні завдання; словник термінів, які повинен засвоїти студент при вивченні курсу; хрестоматію; список рекомендованої літератури; тести для самоконтролю; екзаменаційні питання; перелік літератури до курсу, підготовлений у електронному форматі на носіях або розміщений у комп'ютерній мережі, підключених до Інтернету [43].

Одним із структурних розділів виступають індивідуальні навчально-дослідні завдання (далі ІНДЗ)[300]. Вони передбачають поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які студенти одержують в процесі навчання, а також їх практичне застосування [43, с.16-18]. Це вид поза аудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького характеру, яка використовується в процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового екзамену чи заліку [160].

Мета ІНДЗ полягає у самостійному вивченні частини програмного матеріалу, систематизації, поглибленні, узагальненні, закріпленні та практичному застосуванні знань студента з навчального курсу та розвитку навичок самостійної роботи. Це завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому [43; 300]. Ефективними методами такої роботи, в яких найбільшою мірою проявляється самостійність студента, формуються вміння набувати нові знання і оперативно користуватися ними, є: кейс-метод, тренінг, перегляд та обговорення тематичних відеофільмів, метод автентичного оцінювання досягнень учнів (портфоліо), метод проєктів.

Основним засобом реалізації ключових компетентностей у фаховій підготовці майбутнього педагога-музиканта є музично-творча діяльність, представлена різними формами (написання анотацій, пластичних композицій на музичні твори, написання авторського музичного добутку (пісні, інструментальної композиції, фути, аранжування на хоровий твір,), створення ритмічних та гармонічних фрагментів, написання сценаріїв до свят і розваг, концертних програм, створення мультимедійного або відео супроводу до лекторію чи спектаклю тощо).

Для розширення слухового досвіду в програмах фахових дисциплін запропоновано високохудожні фольклорні, сучасні та класичні твори. З метою ознайомлення студентів з різними видами мистецтва використано літературні та візуальні твори, елементи хореографії, імпровізації.

Провідну роль відведено виконавській, зокрема вокальній, диригентській та інструментальній діяльності студентів. Для її організації в навчальну програму включено предмети: «Постановка голосу», «Диригування», «Хоровий клас», «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Оркестровий клас». Навчальні курси включають твори різного рівня

складності, згідно з рівнем підготовленості студента. Передбачено впровадження додаткових творчих завдань в процесі викладення музично-теоретичних предметів, які включають елементи умінь з виконавських дисциплін (імпровізування та варіювання мелодій, супроводу, рухів; відтворення ритмічних груп; ансамблева гра; вільне тактування тощо).

Авторська концепція передбачає включення у зміст професійної підготовки усіх видів діяльності, підпорядкування їх фаховим потребам, а також формування викладача здатного реагувати на зміни і корекцію навчальних завдань. Навчально-методичні комплекси фахових дисциплін орієнтовані на створення умов для комплексного формування складових досвіду музично-педагогічної діяльності, що передбачає реалізацію відповідних завдань фахової підготовки.

Семінарські заняття включають систему завдань на повторення і контроль засвоєння програмового матеріалу, які включають комплекс запитань, практичних вправ на перевірку і вдосконалення вмінь і навичок досвіду музично-педагогічної діяльності. Велика кількість завдань подана в формі проектів, портфоліо, ділових і рольових ігор тощо. Кожний тематичний розділ програми завершується комплексом підсумкового контролю завдань-тестів, а наприкінці курсу проводиться залік.

Цей рівень забезпечується структурованим обсягом дій та операцій, які забезпечують виконання музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта й проектують перелік функцій учителя (навчальної, розвиваючої, виховної, організаційно-методичної, плануючої, діагностичної, контролюючої, дослідницької та консультативної). На рівні засвоєння предметів професійного спрямування передбачена інтеграція диференційованих знань і формування в структурі особистості системи музично-педагогічних понять, умінь і навичок, генералізація музично-педагогічного досвіду і усвідомлення себе як суб'єкта музично-педагогічної діяльності [575]. Другий етап ілюструє формування у студента зразків дій і операцій.

Навчання майбутнього вчителя за алгоритмами передбачена на технологічному рівні. На алгоритмічно-практичному етапі студент отримує інформацію про музичне мистецтво та способи діяльності в школі, спостерігає приклади роботи викладача з музичними творами (виконавські, інтерпретаційні, імпровізаційні, гармонічного аналізу, диригентсько-хорового аналізу тощо). Студент пробує свої сили у взаємодії (з музичним твором, з дітьми на практиці, з викладачем тощо) під час навчальної діяльності. Слід згадати слова О. Рудницької, що структура взаємодії це замкнута послідовність дій (постановка мети й розробка плану дій, їх виконання, виділення результату, контроль його відповідності задуму, корекція плану чи дій, якщо вони не задовольняють критеріям контролю), тобто коли «одиниця» навчально-виховного процесу є завершальним циклом [457, с.202].

Технологічний рівень передбачає аналіз форм, методів, засобів та напрямів музично-педагогічної діяльності, методики викладання фахових предметів й сучасних технологій викладання шкільних дисциплін, способів інтеграції та проведення уроків «Мистецтво» та «Музичне мистецтво». Розробник теорії музичної освіти О. Ростовський вказав, що не може бути універсальної методики викладання, прийнятної для всіх викладачів оскільки вона повинна виходити з духовної сутності особистості викладача, його власного бачення художньо-освітніх проблем, сприйняття конкретного музичного твору [451, с.19]. Науковець Є. Абдулін з цього приводу зазначив, що високого рівня викладання може досягнути лише той викладач, який володіє достатньо розвинутим діалектичним стилем мислення, здатним до об'єктивного та всебічного осмислення музично-педагогічної дійсності, до її самостійної, критичної оцінки й творчого перетворення [1, с.5]

Цей етап підготовки дозволяє втілити теоретично осмислений досвід музично-педагогічної діяльності й залучити практичні уміння і навички, засвоєні способи самостійної роботи та методику професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Засобами педагогічної комунікації у

процесі фахової підготовки виступають засоби, методи і форми впливу на студента з метою отримання досвіду музично-педагогічної діяльності. У літературі їх поділяють на засоби навчання і виховання (у сфері «діяльності»), а також засоби вербального і невербального спілкування (у сфері «спілкування») [220, с.1].

Для успішної реалізації технологічного рівня у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва розроблено і реалізовано в практичній діяльності програму «Мистецький практикум». Комплекс заходів програми спрямовувався на реалізацію умов досвіду музично-педагогічної діяльності і на досягнення рівня професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, підвищення якості їх освіти, забезпечення аналітичних, конструктивних, проєктувальних, діагностичних умінь і навичок, удосконалення умінь спілкування і взаємодії, формування музично-теоретичних і педагогічних знань, професійної мотивації.

Діагностичний рівень системи характеризується активністю майбутніх учителів-музикантів, самостійністю і самосвідомістю в процесі самостійної роботи, готовністю до професійної діяльності. На цьому рівні відбувається узагальнення і перевірка сформованості компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності відповідно до критеріїв, показників та рівнів, здійснюється моніторинг і самооцінка діяльності фахівців. Цей етап передбачає самостійну взаємодію студента з музичним твором, з дітьми на практиці без участі викладача.

У процесі самостійної роботи студентами застосовуються силабуси дисциплін в які включені: опис дисципліни (назва дисципліни, ПІБ викладача, профайл викладача, контактний телефон та e-mail викладача, сторінка курсу в Інтернеті, інформація щодо консультацій); анотація до дисципліни; мета та цілі курсу; формат дисципліни; прогнозовані результати навчання; обсяг аудиторних та самостійних годин; ознаки дисципліни; пререквізити дисципліни; технічне й програмне забезпечення / обладнання; політики

дисципліни. Навчально-методична картка дисципліни (дорожня карта вивчення курсу) включає: критерії оцінювання та вимоги; джерельну базу; опорні конспекти лекцій; методичні рекомендації і контрольні завдання до виконання практичних/семінарських, лабораторних занять; методичні рекомендації та тематика контрольних, курсових робіт (проектів); методичні рекомендації та індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів; методичні рекомендації та тематика науково-дослідної роботи студентів (за наявності); пакет візуального супроводження дисципліни (за наявності).

Творчо-результативний етап передбачає моніторинг і самооцінку формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наприклад, оцінювання навчальної роботи відбувалося відповідно до розроблених нормативів та за критеріями затвердженими на випускових кафедрах. Оскільки в навчальному плані спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) є предмети музично-теоретичного та виконавського циклів, то і оцінювання відбувається виходячи з теоретичного чи практичного спрямування дисципліни (див. додаток В).

На практичних та лабораторних заняттях з музично-теоретичних дисциплін можна отримати до 5 балів. Вчасність виконання самостійних робіт, зокрема написання реферативних повідомлень, опорних конспектів, рішення гармонічних задач, гра послідовностей, підбір супроводу, побудова інтервальних та акордових послідовностей, інтонування розспівок та вправ, хорових партитур, дає можливість отримати студенту до 10 балів. Додатково оцінюється двома балами вчасність звіту щодо виконання самостійної роботи. Якісне та своєчасне оформлення звіту практик, передбачених навчальним планом, дозволяє студенту отримати до 10 балів. Якісна підготовки конспектів з предметів музично-теоретичного циклу оцінюється десятьма балами. Активна участь у діловій чи рольовій грі, виконання проекту та виконання індивідуального фольклорного чи етнографічного завдання дає можливість отримати студенту від 3 до 5 балів. Виконання модульних контрольних завдань

(тестування) чи написання музичного диктанту (звукового та ритмічного), хорової аранжировки, частини авторського музичного твору, дозволяє отримати студенту від 5 до 10 балів. Виконання творчої музичної роботи, або перемога у міжнародному конкурсі оцінюється 20 балами.

За вибором студента можна додатково підготувати письмовий реферат, виступити з доповіддю на науковій конференції й отримати від 3 до 10 балів. Виконання додаткових індивідуальних завдань, активна участь в обговоренні проблемних питань на практичних та семінарських заняттях дозволяють оцінити студента від 2 до 5 балів.

У процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін студентам дається можливість заробити заохочувальні бали. Так, виготовлення електронної версії тесту (іншого навчально-нотного матеріалу, запис фонотеки), мультимедійної презентації, участь у роботі музичних гуртків, участь у конкурсах, музичних лекторіях, олімпіадах академії, студентських конференціях оцінюється додатковими балами (від 5 до 10). Призове місце у всеукраїнських та академічних конкурсах, фестивалях, олімпіадах дозволяє заробити від 6 до 10 балів.

Предмети виконавсько-практичного спрямування («Хоровий клас», «Диригування», «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Акомпанемент», «Оркестровий клас») оцінюються з врахуванням наявності або відсутності підсумкової атестації й передбачає отримання необхідної суми балів за виконання програмових творів. Орієнтовна оцінка виконавських видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою без підсумкової атестацій (в кінці засвоєння курсу не передбачено заліків та екзаменів) та з підсумковою екзаменаційно-заліковою атестацією включає:

Перший змістовий модуль оцінюється до 20 балів та включає: виконання гам, технічних вправ, етюдів під час здачі технічного заліку («Основний музичний інструмент»); виконання з аркуша запропонованої шкільної пісні

(«Акомпанемент»); виконання з ілюстратором романсу («Концертмейстерський клас»); диригування твору з супроводом («Хорове диригування») тощо.

Другий змістовий модуль оцінюється від 10 до 20 балів та передбачає: виконання на інструменті музичної колекції з репертуару для слухання музики (2 п'єси для підготовчої групи дитячого садка або 2 п'єси для слухання музики у школі) («Основний музичний інструмент»); підбір супроводу до народної пісні («Акомпанемент»); виконання ансамблю («Концертмейстерський клас»); аналіз та диригування хорового твору а capella, гра партитури по нотах, спів хорових партій твору а capella («Хорове диригування») тощо.

Третій змістовий модуль враховує поточне оцінювання на аудиторних заняттях та якість самостійної роботи студентів й оцінюється 20 балами.

Четвертий змістовий модуль є підсумковим етапом вивчення програми дисципліни і передбачає концертне виконання музичних творів. Цей етап оцінюється 40 балами (див. додаток В.1). Студент демонструє технічне, художньо переконливе виконання всіх музичних творів індивідуального навчального плану-програми, які за стилем та жанром відповідають авторському задуму. Якісні показники оцінки виконуваних студентами програм (за кредитно-модульною технологією) запропонувала Н. Гуральник [111]:

««відмінно» ставиться в разі опанування протягом поточного семестру індивідуального навчального плану-програми та її творче художньо-переконливе виконання перед комісією з дотриманням відповідних вимог до компетентності вчителя музики;

«дуже добре» отримує студент, який опанував повним обсягом індивідуального навчального плану-програми семестру, художньо-переконливо її виконав, але з деякими помилками, загалом на високому рівні компетентності;

«добре» відповідає впевненому опануванню студентом індивідуальним навчальним планом-програмою, характеризується деякою самостійністю художньо-творчої позиції, збереженням доброго рівня компетентності;

«задовільно» ставиться студенту, який опанував індивідуальним навчальним планом-програмою в повному обсязі та виконав її з істотними недоліками;

«достатньо» ставиться студенту, який не зміг переконливо заграти запропоновану програму, продемонстрував результати, які відповідають низькому рівню оволодіння фортепіано, достатнього для подальшого навчання;

«незадовільно з можливістю повторного складання» отримує студент, який не зміг виконати заплановану програму, але здатний її опанувати за умов додаткового самостійного опрацювання;

«незадовільно з обов'язковим повторним вивченням курсу», так оцінюється студент, який не здатен виконати на фортепіано відповідну програму, рівень його компетентності потребує повторного вивчення дисципліни» [111].

Державна підсумкова атестація з педагогіки з методикою музичного виховання в школі та дошкільних закладах проводиться в усній формі. В екзаменаційний білет включаються три питання рівнозначної складності, які передбачають оволодіння студентами як теоретичним, так і практичним змістом предметів й базуються на матеріалі педагогіки та фахових методик.

Державний іспит з основою музичного інструменту передбачає виконання екзаменаційної програми, яка включає різноманітні за стилем, жанром, ступенем складності твори (зразки української та світової класики, твори сучасних композиторів). Вона повинна містити чотири твори: поліфонічний (три - або чотириголосний); твір великої форми (сонатне алегро, варіації, рондо або концерт); класичну п'єсу; п'єсу з репертуару для слухання в VI-VII класах загальноосвітньої школи.

Державний іспит з диригування та практику роботи з хором дозволяє виявити рівень володіння диригентською майстерністю, методами вокально-хорової роботи керівника шкільного хорового колективу. Програмою передбачено: концертне диригування хором (виконання двох творів); практична

робота з хором; виконання письмової анотації творів (а capella, твір з практичної роботи хором).

Оптимальний варіант оцінювання обирає викладач або комісія кафедри (інструментально-виконавських дисциплін, вокалу та диригентсько-хорових дисциплін) із врахуванням наявних спеціальних музичних здібностей, специфіки предмету.

Підсумовуючи зазначимо, що система формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва складається з множини взаємопов'язаних елементів, які мають функціональну спрямованість фахових дій відповідно до нормативів спеціальності, які мають на темі отримання інструментарію організації музично-педагогічної діяльності, націленої на сприйняття частин досвіду. Вона включає рівні (методологічний, теоретичний, технологічний, діагностичний), етапи (концептуальний, евристичний, алгоритмічно-процесуальний, творчо-результативний), об'єднуючі мистецькі дії (сприймання, оцінювання, виконання, творення). Система передбачає зв'язки прямого і зворотного плану між елементами, ознаки відкритості, динамічності, не лінійності, має риси когерентності (зв'язку) компонентів.

Упорядкування системи знань, умінь і навичок, професійних якостей і здібностей, компетентностей, формування цінностей діяльності та утвердження особистісного досвіду здійснюється в процесі засвоєння фахових предметів зміст яких описується в навчально-методичних комплексах дисципліни. Структурований обсяг дій і операцій виконавської (вокальної, інструментальної, диригентської) діяльності, теоретико-аналітичної та практичної роботи визначається у інтерактивних комплексах навчально-методичного забезпечення та силабусах дисциплін. Спрямування практичної діяльності підсилює реалізація програми алгоритмічно-практичного етапу, яка базується на умовах і принципах формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності.

Результативність системи визначається моніторингом та самооцінкою досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до теоретичного («Гармонія», «Сольфеджіо», «Аналіз музичних творів», « Історія зарубіжної музики», «Історія української музики» тощо) або практичного («Хоровий клас», «Хорове диригування», «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Постановка голосу (вокал)» тощо) спрямування дисциплін, державної підсумкової атестації.

4.3 Практичні аспекти формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

У системі музично-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва основними складниками виступають форми, методи і засоби формування досвіду музично-педагогічної діяльності. У процесі діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва відвідують, колективні, групові (лекційні, практичні, лабораторні, семінарські), а також індивідуальні заняття. Ці форми навчальної діяльності покликані забезпечити процес фахової підготовки з різних боків – когнітивного, практичного, комунікативного, емоційно-ціннісного, організаційно-прогностичного та творчого. Кожний з цих компонентів виконує певні функції та формує певні компетентності майбутнього фахівця.

Відповідно до закону України «Про вищу освіту» (стаття 50) «освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація» [156].

Категорія «форма» (від латинського *forma*) в науковій літературі пояснюється як «зовнішні обриси, зовнішній вигляд, контури предмета; зовнішнє вираження якогось змісту [451, с.636]. У педагогічній літературі знаходимо визначення форми організації навчання, як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі» [544, с.158]. О. Михайличенко під формою організації навчання розуміє «обумовлену часом окрему структуру (частку) навчального процесу тісно пов'язану з його змістом» [286, с.174], яка проявляється у зовнішньому вияві узгодженої діяльності викладачів та учнів (студентів) відповідно до встановленого порядку і режиму. Автор виділив окремо позакласні (факультативи, консультації, додаткові групові та індивідуальні заняття, предметні гуртки тощо) та позашкільні форми (екскурсії, зустрічі з представниками виробництва тощо) [286, с.182].

За визначенням науковців С. Ничкало і Н. Миропольської «поняття «форма» означає спосіб організації навчально-виховного процесу та «взаємодії його учасників», який «завжди органічно пов'язаний з внутрішнім боком роботи педагога і учня та відтворює особливості його змісту» [285, с.9]. Вчена Г. Ніколаї у процесуальному, формально-організаційному аспекті розуміє форму як очну, заочну і вечірню, теоретичну та практичну; на конструктивно-проектувальному та методичному аспекті як «форми організації навчального процесу», «загальні форми організації навчальної діяльності учнів /студентів/» й «конкретні форми організації навчального процесу» [357, с.7-8].

Описуючи форми організації навчання дослідник В. Благінін до класифікації за кількістю учнів відносить індивідуальні, групові, фронтальні; за місцем навчання включає шкільне (клас, майстерня, кабінет), позашкільне (екскурсії, домашнє завдання), екстернат та домашнє навчання; за тривалістю визначає як такі в яких час регламентується педагогом, батьками та самими учнями [40, с.27]. Автор загальні і спеціальні форми визначив складом тих, хто вчиться, місцем і часом занять, змістом навчання, характером навчально-

пізнавальної діяльності і послідовністю її основних компонентів, способами керування з боку учителя та специфічністю взаємозв'язків діяльності вчителя і учнів у навчанні [40, с. 26]. Вчений-педагог М. Фіцула до позаурочних форм навчання відносить семінари, практикуми, факультативи, екскурсії, предметні гуртки, домашню навчальну роботу, консультації [544, с. 175]. До форм навчання сучасної загальноосвітньої школи належить: урок, нетрадиційні форми навчання, екскурсії, семінари, факультативи, лекції, практикуми, заліки, консультації, гуртки, індивідуальні та групові заняття, домашні завдання [40, с.29].

Форми проведення занять у вищих навчальних закладах визначаються за місцем проведення: в закладі та поза межами закладу. У закладі навчальні заняття поділяються на аудиторні (групові та індивідуальні) та поза аудиторні (студії, гуртки, свята, вечори, конкурси, олімпіади, фестивалі тощо). Серед аудиторних форм проведення занять на факультетах мистецтв та музично-педагогічних факультетах найбільш розповсюдженими є лекційні, практичні, лабораторні, семінарські та індивідуальні заняття.

Лекція одна з основних форм навчального процесу й передбачає передачу і засвоєння нових знань у систематизованому, усному викладі. Основними вимогами до лекції є цікавий виклад матеріалу, науковість, послідовність і доступність, чітка структура. Як зауважив Е. Абдулін «головним в лекції має бути не передача студентам «готових знань» (в межах якої студенти перетворюються в байдужих споживачів чужих думок), а підготовка їх до самостійного проникнення до сутності кожного наукового поняття, оволодіння оперативним, діалектичним мисленням» [1, с.94]. Науковець окремо виділив емоційну сторону лекції, оскільки «лекція прочитана з підйомом, внутрішнім оптимістичним настроєм, з умінням викладати матеріал ніби розмірковуючи разом з аудиторією, з вмільним використанням прийомів ораторського мистецтва, яка включає в себе різні порівняння, «здатність здивувати», знаходити потрібний емоційний тон мови, без сумніву приваблює студентів та позитивно

впливає на мотиваційно-ціннісний аспект їх методологічної підготовки» [1, с.98-99].

Автор пропонує лекцію поділити на етапи: постановка завдань, план лекції; повторення та збагачення тих понять та категорій, які є основою для вивчення нової теми; формулювання нової теми та пояснення її сутності; розкриття різноманітних наукових думок на дану проблему, визначення особистої точки зору; аналіз та демонстрація змісту нової теми (ключових понять); оцінка студентами значення усвідомленого поняття для загальної та фахової підготовки; завдання до семінару, запис рекомендованої літератури [1, с.95].

На думку вченого О. Чайки традиційні лекції поділяються залежно від теми і мети на вступні, поточні (тематичні), оглядові, підсумкові. Поділ лекцій за викладом матеріалу дається автором як інформаційні, ознайомлювальні, пояснювальні, інструктивні, настановчі. Нетрадиційні лекції діляться на: проблемні, ситуативні, лекції-візуалізації, лекції-дискусії, лекції-ділову гру, лекції-прес-конференції, лекції-вдвох, лекція-анкети, лекції-бесіди, лекції-майстерні [560, с.434].

Практичне заняття – це відпрацювання практичних вмінь та навичок в застосуванні певних методів, прийомів, видів діяльності тощо, закріплення теоретичних положень [560, с.441-442]. За різновидами практичних занять О. Чайка пропонує поділити їх на репродуктивно-творчі, пошуково-творчі, дослідно-творчі [560, с.445]. Автор інноваційної стратегії розвитку творчої самостійності студентів пропонує до етапів проведення практичного заняття включити три етапи. Підготовчий етап з боку викладача передбачає осмислення теми, визначення мети, вибір методів і прийомів, постановку випереджальних дослідницько-пошукових і творчих завдань, складання й оприлюднення плану практичної роботи з методичним інструктажем, рекомендації застосування основної та додаткової літератури для опрацювання студентами, проведення консультацій, проектування заняття, розподіл часу на огляд кожного питання,

підготовка наочності й роздатково- дидактичного матеріалу для самостійної роботи студентів. З боку студента, на підготовчому етапі, здійснюється вивчення конспекту лекцій з визначеної проблеми, теоретичне опрацювання та конспектування літературних джерел рекомендованих викладачем, виконання випереджальних практичних завдань, написання планів-конспектів чи моделювання фрагментів уроків, організація місця проведення [560, с.444].

Основний етап практичного заняття на рівні теоретичного узагальнення включає виклад і обговорення теоретичних питань за планом, колективний аналіз певної методичної проблеми, розв'язання окремої навчальної ситуації, усні відповіді на поставлені запитання різного характеру, оприлюднення і відстоювання власних поглядів й обмін думками, колективний пошук істини в умовах активної співпраці з викладачем і студентів між собою, творча самостійна робота студентів, керівництво педагогом ходом заняття, узагальнення і систематизація набутих теоретико-методичних знань. Практична частина передбачає перевірку й аналіз конспектів уроку (фрагментів) змодельованих студентами, програвання фрагментів уроків з наступним обговоренням і аналізом під керівництвом методиста, захист творчих проектів, представлення самостійно підготовлених методичних розробок для проведення уроків, їхнє обговорення й оцінка, обговорення результатів самостійно виконаних вдома випереджальних завдань, рецензування відповідей одногрупників). На підсумковому етапі здійснюється самоаналіз та аналіз одногрупниками виконаних завдань [560, с.444].

Розширяючи межі практичні заняття О. Головата пропонує проводити їх використовуючи такі завдання: опрацювання літератури; підготовка усних і письмових відповідей; виконання вправ; складання основних видів ділових паперів; творчі вправи; написання конспектів, рефератів, тез, анотацій, планів; виступи з рефератами та повідомленнями; обговорення та коментарі до виступів [93].

Лабораторне заняття, за твердженням науковця О. Чайки, передбачає дослідження того чи іншого явища навчального процесу, його чітке усвідомлення та уявлення [560, с.441]. Автор пропонує поділити проведення лабораторних занять на етапи. Так, підготовчий етап включає постановку проблеми, відбір змісту лабораторної роботи, визначення мети й розробку методичного інструктажу, підготовку відеозаписів, навчально-методичної документації, проведення консультацій, організацію місця проведення, підготовку обладнання. Основний етап передбачає проведення спостереження уроку, обговорення, аналіз та узагальнення результатів, моделювання окремих елементів чи фрагментів уроку, тезисний запис в лабораторних зошитах, розбір актуальних навчальних ситуацій, розв'язання практичних завдань з опорою на теоретичні знання. На підсумковому етапі проводиться самоаналіз та взаємний аналіз [560, с.443]. Серед типів лабораторних робіт виділяються: традиційні та дослідні лабораторні заняття.

Семінарське заняття передбачає самостійне вивчення питань теми за допомогою літератури, ілюстративних і медійних джерел тощо. Семінарське заняття, на думку С. Ничкало та Н. Миропольської, «будується за принципом тематичного або проблемного підходу. Воно складається з послідовних виступів учнів з подальшим обговоренням, відповідями на запитання, коментарями педагога, підведенням підсумків» [285, с.11]. Визначення семінарського заняття знаходимо також у праці О. Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька», в якій зазначено, що вони «проводяться з метою поглиблення, конкретизації, систематизації знань, одержаних на попередніх етапах навчання, а також для розвитку навичок самостійної роботи і контролю за ступенем засвоєння навчального матеріалу» [458, с. 122]. На думку вченого Е. Абдуліна, головним завданням семінарського заняття є аналіз, аргументація та відстоювання своєї позиції студентом [1, с.118].

Різновидами семінарських занять є: просемінари, семінари, спецсемінари, семінар запитань і відповідей; семінар – розгорнута бесіда; семінар –

колективне читання; семінар, що передбачає усні відповіді студентів з наступним їх обговоренням; семінар-дискусія; семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових рефератів студентів; семінар-конференція; семінар – теоретична конференція; семінар – вирішення проблемних завдань; семінар – прес-конференція; семінар – «мозковий штурм» [68, с.296]. Наприклад семінар – диспут відбувається в більш вільній атмосфері під керівництвом педагога, під час якого висловлюються всі бажання, звучить та обговорюється особиста думка та міркування [285, с.12].

Форми мистецької навчальної діяльності, за визначенням О. Рудницької, поділяються на «колективні (урок, лекція), групові (лабораторні, практичні роботи, семінарські заняття), індивідуальні (самостійна робота, домашнє завдання, колоквиуми, педагогічна і виробнича практика)» [458, с.120]. Ці форми, на думку Л. Костенко та Л. Шумської, потрібно використовувати комплексно, «оскільки фронтальна веде до опосередкованого підходу, нівелювання особистості; індивідуальна – до появи замкненості, егоїзму, некомунікабельності; групова може привести до утримання» [226, с.5]. Класифікацію за ознакою ступеня самостійності навчальної діяльності учня (студента), участь педагога у цій діяльності, запропонувала О. Рудницька, зокрема: повної взаємодії (урок), часткової взаємодії (семінар, факультатив, практична робота, колективні художні заняття, лабораторні заняття), відсутність безпосередньої взаємодії (лекція, самостійна робота, екскурсія, педагогічна, виробнича та суспільна практика) [458, с. 120].

У системі мистецької освіти, за переконанням вченої Г. Падалки, розповсюджено заняття, як специфічну форму навчальної діяльності (заняття хорového колективу, образотворчого гуртка тощо) [385, с.211]. «Розрізняють також індивідуальні, групові, колективні уроки і позакласні заняття, у форматі яких проводиться навчання в загальноосвітніх школах (урок музики, урок образотворчого мистецтва, заняття хореографічного гуртка), в школах мистецтв (індивідуальний урок гри на фортепіано, груповий урок з хореографії, груповий

урок з історико-теоретичних дисциплін тощо), в системі професійної мистецької освіти (індивідуальні уроки з диригування, групові уроки з образотворчого мистецтва тощо), а також лекції і семінари з мистецьких теоретичних дисциплін» [385, с.212]. Мистецькі заняття, на думку автора, має пріоритет практичної діяльності над теоретичним засвоєнням матеріалу та максимальне забезпечення художньо-творчої активності учасників процесу [385, с.214].

Учителів нового покоління слід готувати до мистецьких занять, структурними елементами яких виступають: «висунення творчого завдання; уявлення художнього задуму; пошук способів вирішення творчого завдання, створення варіантів; втілення задуму у художньо-матеріалізовану форму; оцінювання художньо-творчих результатів» [385, с.216].

Аналогічно класифікує спеціальні форми організації музичного навчання О. Михайличенко та виділяє серед індивідуальних – заняття зі спеціальності та з допоміжних предметів (загального фортепіано, додаткового інструменту, читання партитур тощо). Групові форми музичного навчання включають участь групи учнів (студентів) та викладачів (концертмейстерів, працівників технічного забезпечення – лаборантів, операторів та ін.) [286, с.182]. До них автор відносить хорівий клас, оркестровий клас, оперний клас, репетиції тощо.

Особливою формою занять в музичній освіті є колективні музичні заняття, як навчальна робота з музичними колективами (оркестровий клас, хорівий клас тощо). На думку О. Рудницької «виховання художнього колективу – це завдання, рішення якого включає, крім суто творчих і педагогічних проблем, чимало психологічних, що пов'язані з закономірностями спілкування, міжособистісних відносин, формування професійної однорідності групи, принципами кооперації та конкуренції, авторитарного та демократичного стилів управління тощо» [458, с.123].

До індивідуальних занять, на думку Е. Абдуліна, слід віднести колоквиуми та консультації (індивідуальні та групові). Так, колоквиум – «це бесіда

викладача зі студентом, спрямована на стимулювання останнього в набутті, закріпленні, удосконаленні передбачених тим чи іншим етапом проведення курсу знань, умінь, здібностей й якостей особистості» [1, с.132]. Консультація, за визначенням автора, допомагає вирішити питання удосконалення у студентів навичок самостійної роботи з літературою (конспектування, анотація, складання тезисів для виступів на семінарсько-практичних заняттях, написання рефератів тощо) [1, с.134].

Індивідуальні заняття передбачають на думку О. Рудницької: «з одного боку вчитель (викладач) повинен мати достатній досвід музично-виконавської діяльності (що передбачає наявність рухово-технічного апарату, музично-образних уявлень, художньо-творчої ініціативи, сценічної майстерності), з другого – різноманітну загально-педагогічну та спеціально-методичну підготовку» [458, с. 125]. Автор говорить, що кожне заняття – це творчість педагога, що спрямовується особливостями конкретного виконавця, специфікою певного художнього твору, поточними та віддаленими навчальними завданнями: розвитком музичних даних, роботою над звуком, формуванням технічних навичок, пошуком художньої інтерпретації та ін. [458, с. 125].

Важливим чинником та ресурсом забезпечення якості професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва слугують засоби музичного навчання. Їх активне та ефективно впровадження забезпечує осмислення і розуміння музично-педагогічної діяльності, організовує сприйняття і спостереження музичної дійсності, стимулює пізнавальну і творчу активність, підвищує якість засвоєння музично-педагогічних знань тощо.

У психолого-педагогічних дослідженнях «засоби» розглядаються як «сукупності предметів, ідей, явищ та способів дій, які є неодмінною умовою реалізації цілі» [451, с.594]. Наприклад, головним засобом у музично-педагогічній системі К. Орфа визнається єдність слова, музики і руху; акцент на

пентатонічні лади, музикування на елементарних музичних інструментах, творчість як метод навчання [451, с.173].

Засобами повідомлення інформації, за визначенням вченої О. Рудницької, є слово (у промові, у текстах і технічних записах) і демонстрація об'єкта, що вивчається. Засоби наочності автор поділяє «на безпосередні (демонстрація реального об'єкта); опосередковані (його зображення); схематичні (розташування основних частин об'єкта), знакові (умовне позначення якихось об'єктів), графічні (графіки, таблиці)» [458, с.151]. Засобами взаємодії педагога і учня може бути педагог, навчальний посібник і навчальний технічний пристрій (технічні засоби навчання). Засобами здійснення контролю засвоєння знань є запитання і завдання учням [458, с.152].

Засобами цілісного педагогічного процесу – є «сукупності матеріальних об'єктів і предметів духовної культури, що призначаються для здійснення педагогічного процесу і забезпечують засвоєння змісту навчального матеріалу, розвитку і виховання учнів» [81]. До них за іншою класифікацією включені матеріальні (наочні), інтелектуальні та діяльнісні (праця, гра, навчання, спілкування, пізнання) засоби.

У методиці мистецького навчання «під засобами навчання розуміють джерела інформації, за допомогою яких учитель навчає, а учні вчаться» [205, с.24]. Нам імпонує класифікація В. Кондратової та О. Калашнікової, в якій засоби навчання можна об'єднати в групи: «вербальні (усне слово вчителя, друкований текст, дидактичні матеріали тощо); наочні (таблиці, діаграми, малюнки, графіки, реальні об'єкти, моделі); спеціальні (пристрої, прилади); технічні (екранні, звукові, комбіновані) тощо» [205, с.24].

У сучасному навчальному процесі музично-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах крім вище означених засобів часто використовуються мультимедійні дошки, відео проектори, екрани, персональні комп'ютери, ноутбуки, планшети тощо.

Таким чином, засоби формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів мають чітке цільове призначення в навчально-виховному процесі, яке визначається змістом, характером і складністю фахового матеріалу, місцем у процесі навчання, виховання і самоосвіти. Вони є основою музичної освіти і взаємодіють із методами навчального процесу.

Метою моделювання занять з фахових дисциплін є будова музично-педагогічного процесу, в якому відбувається спроба уникнути традиційних форм навчання в яких розвивається репродуктивне мислення студентів, і налаштування ходу роботи на активне конструювання знань та формування вмій, уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва через досвід музично-практичної діяльності. Сучасний студент вільно орієнтується у актуальних технічних засобах (так званих «гаджетах»), має так зване «кліпове» сприймання і прагне до отримання інформації у вигляді коротких схем і картинок, подачі матеріалу у тезовому вигляді. Тому викладач на заняттях звертається до традиційних і інноваційних методів та прийомів, які активізують діяльність студентів, стимулюють їх до різноманітних дій та операцій. Інтегрований підхід до викладання мистецьких дисциплін у вузі допоможе врівноважити лівопівкульний тип мислення студентів механізмами асоціативно-образного сприймання, забезпечить формування основ цілісної художньої картини світу.

Проаналізуємо практичні аспекти підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) за традиційними методами. У науковій літературі знаходимо визначення методу як систематизованої сукупності кроків, які потрібно здійснити, щоб виконати певну задачу чи досягти певної мети; поняття тотожне алгоритму дій і технологічному процесу [163]. Метод, за визначенням В. Ягупова, це засіб досягнення будь-якої мети, вирішення конкретного завдання; сукупність прийомів або операцій практичного чи теоретичного засвоєння (пізнання) дійсності [579].

У музичній педагогіці одночасно залучаються методи виховання та методи навчання, оскільки музикою та музичною діяльністю можна не тільки

виховувати, але й навчати. Зупинимось, передусім на методах музичного виховання, оскільки саме вони були ведучими у музичному навчанні до середини ХХ століття.

За визначенням педагога М. Фіцули, метод виховання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування у вихованців поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки [544, с.314]. За визначенням О. Михайличенко до загальних методів музичного виховання відносяться: методи формування музично-естетичної свідомості (музично-емоційний вплив, переконання); методи організації музично-естетичної діяльності і формування досвіду практичної музичної творчості (привчання, вправи, педагогічна вимога); методи стимулювання практичної музичної діяльності (виховна вимога, змагання, заохочення, покарання); методи музичного самовиховання (методи самопізнання, самоутримання, самопримушення, творчі та евристичні методи) [286, с.133-141]

Проаналізувавши науково-методичну літературу, в якій описано фахові методи музичного виховання, ми поділили їх на три групи. Перша група – це методи стимулювання музичної діяльності [286, с.133; 135, с.40] необхідні для створення емоційно-творчої атмосфери, яка необхідна на заняттях. За визначенням авторів (Л. Дмитрієвої та Н. Черноіваненко, Я Кушки, В. Черкасова) [135, с.40-43; 244, с.82; 563, с.222], до цієї групи належать методи: емоційного впливу; ефекту здивування; створення ситуацій успіху; створення ігрових ситуацій; створення проблемно-пошукових ситуацій (ставляться творчі завдання); дискусії; порівняння.

Друга група словесних та наочно-слухових методів музичного виховання, на думку вчених Б. Асаф'єва, Л. Дмитрієвої та Н. Черноіваненко, Я. Кушки, В. Черкасова, М. Фіцули, включає: розповідь; бесіду; пояснення; показ; диспут; приклад; ілюстрацію; демонстрацію; вправи; метод контрасту і зіставлення; метод узагальнення; роботу з підручником. Третя група методів контролю і самоконтроля складається з методів індивідуального та комплексного

опитування, усного самоконтролю [135, с.45-48; 544, с.315-322; 244, с. 81-82; 563, с.217].

До методів організації музично-естетичної діяльності та досвіду практичної музичної творчості О. Михайличенко відніс: привчання; вправи; педагогічну вимогу. У процесі професійного музичного навчання метод привчання реалізується в повсякденній участі студентів (учнів) у музичному житті навчального закладу – відвідування та участь у концертах, лекціях, інших заходах, спрямованих на поширення та пропаганду музичного мистецтва. Виконання вправ частіше застосовується у музичному навчанні і складає одну з вирішальних умов технічної підготовки музиканта. Тому у музичному вихованні цей метод набуває ефективності у поєднанні з іншим методом виховання – переконанням.

Педагогічна вимога – педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок вихователя спрямований на зміну особистісної поведінки вихованця або його ставлення до своєї діяльності. У практиці професійної музичної підготовки педагогічна вимога є одним з головних чинників визначення і формування характеру творчої діяльності майбутнього музиканта. Педагогічні вимоги можуть бути пов'язані як з навчально-виховною роботою, так і з повсякденням [286, с.136-137].

Поняття «метод навчання» досить складне, що зумовлюється надзвичайною наповненістю процесу, який має відображати ця категорія. У структуру методу входить зміст навчання, шляхи досягнення мети, активність осіб що навчаються, методичні прийоми, мета, способи, завдання, інструменти, засоби, правила, педагогічна майстерність викладача.

Методи традиційного музичного навчання забезпечують різні способи спільної діяльності викладача і студента, де ведуча роль належить викладачу. Розвиваючи фахові уміння, викладач прагне щоб спілкування з мистецтвом викликало в студента відчуття задоволення, а формування навичок і умінь сприяло прояву активності і самостійності [135, с.40]. За визначенням

О. Ростовського, метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємозв'язаних дій педагога і студента, які забезпечують засвоєння змісту освіти [451, с.604]. На думку О. Михайличенко, методи навчання – це взаємодія між викладачами та учнями (студентами), під час якої здійснюється передача та засвоєння знань, умінь та навичок, передбачених навчальним планом, програмою [286, с.162]. В. Черкасов дає визначення методу, як теоретичного і практичного оволодіння закономірностями музичного мистецтва, який вважається основним інструментом засвоєння знань, формування умінь і навичок у процесі художньо-естетичної діяльності [563, с.203]

Засобами організації засвоєння змісту предмета, які відповідають меті й ведучим завданням навчального процесу є загальні методи музичного навчання. За класифікацією Ю. Бабанського, до першої групи методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (спрямованих на передачу і засвоєння знань, формування умінь і навичок) належать методи, які узагальнили та доповнили Я. Кушка, О. Михайличенко, В Черкасов, М. Фіцула, [78; 544, с.122-132; 286, с.165; 563, с.204-209]:

- словесні: пояснення, розповідь (художня, наукова, науково-популярна, описова), повідомлення, лекція, бесіда (вступна, повідомлення, повторення, контрольна), робота з підручником;
- наочні: ілюстрування, демонстрація, самостійне спостереження;
- практичні: вправи (підготовчі, вступні, пробні, тренувальні, творчі, контрольні) лабораторні, практичні, графічні, дослідницькі роботи, твори, досліди;
- проблемно-пошукові (аналітичні, синтетичні) методи;
- репродуктивні методи;
- індуктивні і дедуктивні методи;
- робота під керівництвом викладача, самостійна робота.

Друга група – це методи стимулювання навчальної діяльності, які спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність [78]. До них віднесено [544, с.132-135; 286, с.165-166]:

- методи формування пізнавальних інтересів, зокрема: метод навчальної дискусії; метод забезпечення успіху в навчанні (допомога в відстаючим); метод пізнавальних ігор; метод створення ситуацій інтересу в процесі викладення (цікаві пригоди); метод створення ситуацій новизни (окреслити нові завдання); метод опори на життєвий досвід;
- методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні;
- методи заохочення та засудження;

Третя група методів – це методи контролю та самоконтролю у навчанні, які дають можливість перевірити рівень знань, сформованість вмінь і навичок [78]. За твердженням науковців до них належать [544, с.140-143; 286, с.166]:

- метод усного контролю (опитування індивідуальне, фронтальне, ущільнене опитування, колоквіуми, заліки, екзамени);
- метод письмового контролю (контрольна робота, твір, переказ, диктант, реферати, курсові, дипломні роботи та ін.);
- метод тестового контролю (тести розумової обдарованості (інтелекту), тести навчальної успішності);
- метод графічного контролю;
- метод програмованого контролю;
- метод практичної перевірки;
- метод самоконтролю;
- метод самооцінки.

Відповідно до фахової діяльності педагогів-музикантів до методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності включено спеціальні методи. Так, метод музичного узагальнення направлений на засвоєння ключових знань щодо музики, формування ведучих умінь [109, с.7; 563, с.211]. Він допомагає реалізувати на практиці цілісність музичних занять,

спрямовує навчання на розвиток художнього мислення, розвиває здатність самостійно орієнтуватися в музиці, розуміти її естетичну цінність. До спеціальних методів відноситься також: метод забігання наперед та повернення до попереднього, який допомагає встановити внутрішні логічні зв'язки між темами та формує нову якість учня - вміння слухати музику з опорою на фундамент музичної культури; метод абсолютної (спів по нотах) та відносної сольмізації (спів за релятивною системою); метод співу з голосу [109, с.8; 563, с.210-214]. До спеціальних методів стимулювання навчальної діяльності віднесено метод емоційної драматургії, який активізує емоційне ставлення студентів до музики [109, с.8].

Практика показує, що успішність формування досвіду музично-педагогічної діяльності залежить передусім від вибору ефективних методів, відповідно до видів музичних операцій. Так, спираючись на точку зору відомого російського музикознавця Б. Асаф'єва, український педагог О. Ростовський запропонував поділити методи музичного навчання відповідно до дій [21, с.70-73]. Науковець вказав, що основними методами формування музичного сприймання є: метод наведення (бесіда, розповідь, пояснення, коментування), метод спостереження (аналіз музичного твору, порівняння за контрастом і аналогією, моделювання, метод роздумів про музику), метод художньо-педагогічного спілкування [21; 451, с.297-300].

До особливих методів навчання співу О. Ростовський відніс: метод пояснення, показ (демонстрація), репродуктивний метод (вправи, вокалізи тощо), евристичний метод, дослідницький (творчий метод), фонетичний метод, «концентричний» метод М. Глінки [451, с.393 - 398].

Крім вище зазначеного поділу методів музичного навчання в фаховій науковій літературі зустрічається класифікація О. Михайличенко. Педагог виділив серед методів навчання теорії та історії музики словесно-інформаційні (лекції, розповіді, бесіди); словесно-наочні (ілюстрація, демонстрація);

словесно-практичні (письмові вправи, рішення задач, практичне програвання музичних побудов, тем, фрагментів, самостійна робота з книгою)[286, с.170].

Методи навчання гри на музичних інструментах, співу та диригуванню поділені на: наочно-інформаційні (демонстративне виконання викладачем музичного твору, усний музично-теоретичний аналіз твору, вияв складностей технічного характеру, особливостей фактури, аплікатури, теситури, семіотики диригентського жесту тощо); практично-пошукові (читання з аркуша нового твору, багаторазове програвання, проспівування окремих місць, метро-ритмічне відпрацювання, домашня самостійна робота над музичним твором); практично-евристичні (індивідуальна інтерпретація музичного твору, виконання його окремих фрагментів, нетрадиційні технічні прийоми виконання тощо); комплексні (показ, розповідь, тренування).

Методи, які допоможуть розвинути музичні якості комплексно діляться на: практично-аналітичні (аналіз та порівняння музичних інтервалів і акордів, розбір та побудова акордів, підбирання на слух музичних фрагментів, імпровізування на музичному інструменті, письмові та усні музично-слухові вікторини, диктанти тощо); методи навчання довільного музичного відтворення (розігрування, вивчення на пам'ять вправ з сольфеджіо та сольфеджування з аркуша, поспівки, підігрування, колективне музикування на слух, стукання ритму) [286, с.172-174]. Як зазначає автор, загальні методи музичного навчання можна віднести до бінарної групи методів навчання, де суто метод, поєднується з формою або видом діяльності [286, с.169-170].

Дещо розширює класифікацію спеціальних методів музичного навчання Г. Падалка. Науковець запропонувала до словесних методів віднести пояснення, розповідь, бесіду, обговорення, поточний коментар, вербалізацію художнього змісту образів, лекції. До демонстраційно-образних методів – демонстрацію художніх творів та художнє ілюстрування словесних пояснень. Художньо-творчими методами виступають художній тренінг, виконання етюдів, ескізне опрацювання музичних творів, варіантна розробка музичного

матеріалу, імпровізація, створення музики [384, с.43]. Методами, які забезпечують розвиток особистісних художніх властивостей (ставлення до дійсності і мистецтва, музичних здібностей, художньо-вольових якостей тощо) є: стимулювання музичного навчання; пролонгований художній тренінг; цілеспрямована художньо-психологічна підтримка; регуляція вольових зусиль [384, с.44].

Окреслюючи практичні аспекти підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) ми відзначаємо, що сучасна музично-педагогічна спільнота намагається знайти шляхи осучаснення методів викладання дисциплін фахового спрямування, щоб досягти кращих результатів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і вийти за межі академічної замкненості. Одним із таких шляхів ми вбачаємо можливість впровадження методів інтерактивного навчання, які допоможуть студентам не тільки бути суб'єктами навчання, а й дадуть можливість навчатися у співпраці з наставниками. В цьому випадку викладачі стають більш досвідченими організаторами процесу отримання знань, умінь і навичок. Вони допомагають студентам розкрити свою індивідуальність, самобутність у проведенні уроків музичного мистецтва та у виконанні музичних творів (вокальних, інструментальних, хорових тощо).

Вчені О. Пометун та Л. Пироженко зазначили, що «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це спів навчання, взаємо навчання (колективне, групове навчання в співпраці)...» [408, с.7]. У цій технології методи поділяються на чотири групи, серед яких: кооперативне, колективно-групове, ситуативне та дискусійне навчання.

За класифікацією інтерактивного навчання методи і прийоми поділяються на наступні групи:

- кооперативне навчання включає: роботу в парах, ротаційні трійки, 2-4-усі разом, робота в малих групах, акваріум;

- колективно-групове навчання передбачає: обговорення проблем, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурну пилку, аналіз ситуацій, вирішення проблем, дерево рішень;
- ситуативне моделювання – це імітаційні ігри, рольова гра, спрощене судове слухання;
- опрацювання дискусійних питань забезпечується: методом ПРЕС, займи позицію, неперервною шкалою думок, дискусією, дебатами.

За іншою класифікацією методи і прийоми доповнюються в кооперативному навчанні методом «карусель»; в колективно-груповому – прийомом «навчаючись-навчаю сам»; в дискусійному навчанні методом «дерево вражень». До інтерактивних методів науковці також відносять метод проєктів, написання наукових робіт, ігрові заліки, творчі практикуми, пізнавальні лекторії, КВК та брейн-ринги між студентами і викладачами, семінарські заняття.

До методів музичного навчання В. Черкасов пропонує додати, крім загально дидактичних, наступні інноваційні фахові: метод наслідування, або копіювання; метод інтерпретації творів музичного мистецтва; метод спостереження за розвитком музичної дії; метод співпереживання [563, с.207-220]. Вони є дієвими механізмами подачі музичного матеріалу і можуть бути виокремлені в окрему групу методів відносно до фахової діяльності.

Зокрема, метод наслідування, або копіювання, за визначенням автора, передбачає засвоєння творчого стилю композитора або манери виконання музичного твору, наслідування художньо-естетичного досвіду, вокально-хорових вмінь і навичок, копіювання виконавської та педагогічної майстерності вчителя.

Метод інтерпретації творів музичного мистецтва «передбачає творчий підхід до розкриття змісту музичного образу або музичного твору, який ґрунтується на власному відчутті виконавця або слухача», «зумовлений особливостями творчого стилю композитора, спрямованістю його світоглядних

переконань, а також художньо-естетичними уподобаннями вчителя та володіння ним методикою інтерпретації творів музичного мистецтва» [563, с.216-217].

Метод спостереження за розвитком музичної дії, за визначенням В. Черкасова, це «психічний процес, що регламентує зосередженість уваги суб'єкта на динаміці розгортання музичного твору або образу» й передбачає послідовність дій: «психологічна установка на сприймання твору музичного мистецтва з чітко визначеною метою і завданням; фіксація в пам'яті тих змін, які відбуваються в змісті й засобах музичної виразності; висловлювання власних суджень, отриманих від спілкування з творами музичного мистецтва за допомогою емоційно-образних визначень [563, с.218-219]. На думку автора, ефективність спостереження за розвитком музичної дії залежить від попереднього музичного досвіду, надихає на активні дії.

Метод співпереживання, пов'язаний з певною дією та діяльністю, й передбачає «не тільки спостереження, аналіз, синтез і осмислення відчутого, а й занурення в глибинний світ музичних образів, відчуття внутрішнього стану героїв, «проживання» їхнього життя, і як результат, збагачення внутрішньої духовної сфери особистості, усвідомлення власної життєвої позиції» [563, с.221].

Отже, в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва використовуються як традиційні методи навчання так і інноваційні методи (див. додаток Г), оскільки вони допоможуть налагодити процес взаємодії викладача і студента, урізноманітнять шляхи обміну інформацією, дозволять спільно вирішувати проблеми теорії, моделювати ситуації практики, оцінювати дії колег і свою поведінку. Традиційні та інноваційні методи музичного навчання спрямовані на глибоку подачу матеріалу, який спроможний викликати інтерес до предмету, урізноманітнити його засвоєння. Крім того, студент отримує можливість заробити бали, які враховуються при виведенні підсумкової оцінки з навчального курсу.

Порівнюючи можливості використання традиційних та інноваційних методів навчання зазначимо, що традиційний підхід орієнтує викладача на передбачення всіх аспектів процесу освіти, а інноваційне спрямовує його дію на динамічну зміну елементів заняття та на перетворення студентів в активних суб'єктів процесу навчання. У традиційному освітньому процесі визначене місце і роль студентів як суб'єктів, які сприймають, засвоюють і відтворюють інформацію яку надає викладач, а інноваційний освітній процес вимагає від студентів активного засвоєння і генерування знань, отриманих із різноманітних джерел.

Усталена система навчання дає можливість викладачу керувати інформацією, натомість сучасний стан освіти диктує можливість генерування інформації між викладачем та студентами, а також забезпечує інформаційну взаємодію між ними, як багатоканальної системи. Таким чином, тоталітарне або авторитарне управління процесом навчання поступається місцем демократичному й дає можливість проявити різноманітну творчість викладача й студента. Змінюються й орієнтири навчання, яке відбувається в основному на прикладах і в умовах проблемних ситуацій, що сприяє формуванню вмінь їх вирішення.

Результатами традиційного навчання була сукупність знань, які жорстко контролювалися формальними видами контролю, натомість сучасні підходи до освіти вимагають сукупності знань, практичних умінь і навичок та здатності до їх творчого використання в професійній діяльності, які контролюються індивідуалізованими формами контролю, самоконтролю і рефлексії.

Інноваційні методи навчання відрізняються від традиційних перш за все місцем і роллю основних учасників процесу – викладача та студентів, їх взаємовідносинами, характером і змістом освітньої діяльності. І якщо в традиційному навчанні яскраво виражена підсистема «суб'єкт-об'єкт», у якій тільки викладач відіграє роль суб'єкта, котрий визначає зміст, методи навчання та стиль взаємовідносин, то в інноваційному навчальному процесі зникає

жорсткий розподіл ролей між викладачем та студентами. Майбутній фахівець у цьому варіанті перетворюється у важливого освітнього суб'єкта, який активно залучається до практичного спілкування з викладачем і використовує знання, отримані у процесі самостійної роботи з різними джерелами інформації. Спрямованість на суб'єкт – суб'єктну діалогічну взаємодію закономірно приводить до необхідності реалізовувати навчально-виховний процес як через традиційні так і через інноваційні форми у їх гармонійному поєднанні. Вони є центральними в навчальному процесі і не заміняють один одного, а навпаки доповнюють, урізноманітнюють навчальну музичну діяльність. Їх можна використовувати у різноманітних поєднаннях та в комплексі.

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що в системі досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва практичну основу складають окремі структури навчального процесу (форми), ресурси забезпечення якості освіти та джерела інформації (засоби навчання), алгоритми дій, операцій та прийомів (методи) практичного чи теоретичного характеру.

В освітньому процесі у закладах вищої освіти підготовка педагогів-музикантів здійснюється за допомогою індивідуальної (гра на музичному інструменті, хорове диригування, постановка голосу тощо), групової (лекція, практичне, лабораторне, семінарське заняття), колективної (оркестровий клас, хоровий клас тощо) форми робіт. Використовуються традиційні (вступні, тематичні, оглядові, підсумкові) та нетрадиційні лекції (проблемні, ситуативні, лекції-візуалізації, лекції-дискусії, лекції-ділову гру, лекції-прес-конференції, лекції-вдвох, лекція-анкети, лекції-бесіди, лекції-майстерні); практичні (репродуктивно-творчі, пошуково-творчі, дослідно-творчі); лабораторні (традиційні та дослідні); семінарські (просемінари, семінари, спецсемінари, семінар запитань і відповідей; семінар – розгорнута бесіда; семінар – колективне читання; семінар, що передбачає усні відповіді студентів з наступним їх обговоренням; семінар-дискусія; семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових рефератів студентів; семінар-конференція; семінар –

теоретична конференція; семінар – вирішення проблемних завдань; семінар – прес-конференція; семінар – «мозковий штурм»); індивідуальні (зі спеціальності та з допоміжних предметів) заняття.

Серед засобів музичного навчання, необхідних майбутнім учителям музичного мистецтва слід виокремити вербальні, наочні, спеціальні, технічні.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що в музично-педагогічній діяльності вчителів використовуються традиційні та інноваційні методи. До традиційних ми віднесли: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, репродуктивні, індуктивні та дедуктивні методи, роботу під керівництвом викладача, самостійну роботу та їх різновиди); методи стимулювання навчальної діяльності (методи формування пізнавальних інтересів, методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні, методи заохочення та засудження та їх різновиди); методи контролю і самоконтролю (метод усного, письмового, графічного, тестового, програмованого контролю, метод практичної перевірки, самоконтролю, самоперевірки та їх різновиди).

Інноваційні методи належать до словесних (акваріум, обговорення проблем, мікрофон, незакінчені речення, карусель, пізнавальні лекторії, асоціативний куш, аналіз дилеми (проблеми)); наочних (метод наслідування, або копіювання, перегляд і обговорення тематичних відеофільмів); практичних (робота в парах, робота в трійках, ротаційні трійки, 2+4=усі разом, робота в малих групах, метод співпереживання, імітаційні ігри, рольова гра, діловий театр, психодрама, соціодрама, мозаїка, кейс-метод, тренінг); проблемно-пошукових (займи позицію, метод спостереження за розвитком музичної дії, розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій, метод інтерпретації творів музичного мистецтва); методів формування пізнавальних інтересів (неперервна шкала думок, метод ПРЕС, мозковий штурм, ажурна пилка, аналіз ситуацій, вирішення проблем, дерево рішень, дискусія, дебати, дерево вражень, карусель); методів контролю і самоконтролю (велике коло, ігрові заліки, КВК

та брейн-ринги між студентами і викладачами, семінарські заняття, написання наукових робіт, проекти, творчі практикуми, портфоліо) тощо.

Отримані результати свідчать, що інноваційні інтерактивні методи кооперативної групи вимагають обміну думками і дозволяють швидко засвоювати дії та операції в навчальному процесі. Методи ситуативного моделювання допомагають організувати активну роботу учасників ігор, спрямовують студентів на розробку певних способів ефективної професійної діяльності. Вони в певному розумінні, імітація професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Завдяки цим методам учасники, спираючись на власний досвід, можуть створити новий продукт, який стане шляхом розв'язання актуальних проблем. Ігри дозволяють побачити члена групи в процесі виконання певної соціальної ролі, розвивають навички у сфері комунікації.

Використання дискусійної групи методів дозволяє значно збільшити відсоток засвоєння інформації, оскільки вони орієнтовані на аналіз, синтез, оцінювання. Головним джерелом є інтерес самого студента, в результаті чого навчальній діяльності притаманний високий рівень активності. Колективно-групові методи допомагають студентам зануритися в конкретні практичні проблеми (ситуації), знайти можливі варіанти та шляхи їх вирішення, забезпечити професійну спрямованість навчання, враховують специфіку обраної спеціальності, прищеплюють відповідні навички на практиці.

Отже, метою застосування методів (традиційних та інноваційних) є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів.

4.4 Методика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва спрямована на майбутню діяльність і як зазначено в Концепції музичної освіти «орієнтує викладача та учнів на встановлення загального і особливого в різних видах мистецтва, на їхні зв'язки з життям, на розвиток асоціативного мислення, такого важливого для художнього осмислення світу, на вміння користуватися методами порівняння, зіставлення, узагальнення» [164]. Основою музичної освіти має стати пізнання музичного мистецтва через активне сприйняття та особистий досвід, на основі «досвіду емоційно-естетичного ставлення до музики, досвіду творчої музичної діяльності, «олюднених» музичних знань, формування вміння чути музику і розвитку різноманітних виконавських навичок» [164].

Методика формування досвіду музично-педагогічної діяльності складається залежно від системи й включає великоблочне та дрібне програмування (модель) засвоєння досліджуваної категорії. Великоблочне програмування дає можливість скерувати дії педагогів відповідно до затвердженої програми (спрямувати систему роботи згідно з напрямком предметів), визначити зміст (тематикою курсів), форми роботи, обсяг, контроль виконання програм. Дрібне програмування ділить матеріал предмета на окремі блоки роботи з метою контролю результатів діяльності студентів, перевірки виконуваних завдань. З цією метою в друкованому вигляді (навчально-методичні посібники), електронному вигляді (на сайті кафедри академії, в «хмарному» збереженні) створюються збірники із завданнями предметів.

У процесі визначення напрямків дослідної роботи нами розглядалися дві лінії. Перша лінія діяльності полягала у поліпшенні якості викладання і покращенні професійної підготовки за допомогою традиційних шляхів; друга

лінія діяльності визначала залучення комплексної системи роботи як засобу забезпечення цілісності уявлень студентів щодо музичного мистецтва та інноваційних методик його викладання. Перший варіант достатньо апробований у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і, як показав проведений аналіз, не забезпечує формування належного рівня сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності. Виявилось, що у майбутніх фахівців недосконало сформовані практичні уміння, зокрема поверхово сформовані організаційні, проектувальні, аналітичні, конструктивні та діагностичні здібності, недостатньо реалізуються творчі інтерпретаційні та імпровізаційні уміння, прагнення до творчих дій та розвитку творчої уяви не актуалізовані.

На нашу думку, більш ефективною, є комплексна система діяльності організації навчання, яка була апробована на початку ХХ століття в Швейцарії (А. Фер'єр), Бельгії (О. Декролі), Німеччині (О. Шульц) та колишньому СРСР, але не набрала достатньо прихильників [286, с.178]. Вона передбачала засвоєння матеріалу навколо тем (предметів), які об'єднувалися в окремі системи. Наприклад, комплексна програма «Природа» включала навчальні дисципліни «Природознавство», «Біологія», «Географія» тощо.

У межах музичного мистецтва закладений внутрішній комплекс, який полягає у синтетичній природі самої музики, у різноманітності її стилів і жанрів, засобів музичної виразності. Завдяки багатству змістового наповнення музичного мистецтва, відповідно до системно-синергетичного підходу, ми можемо здійснити комплексне об'єднання трьома способами (див. рис. 4.3):

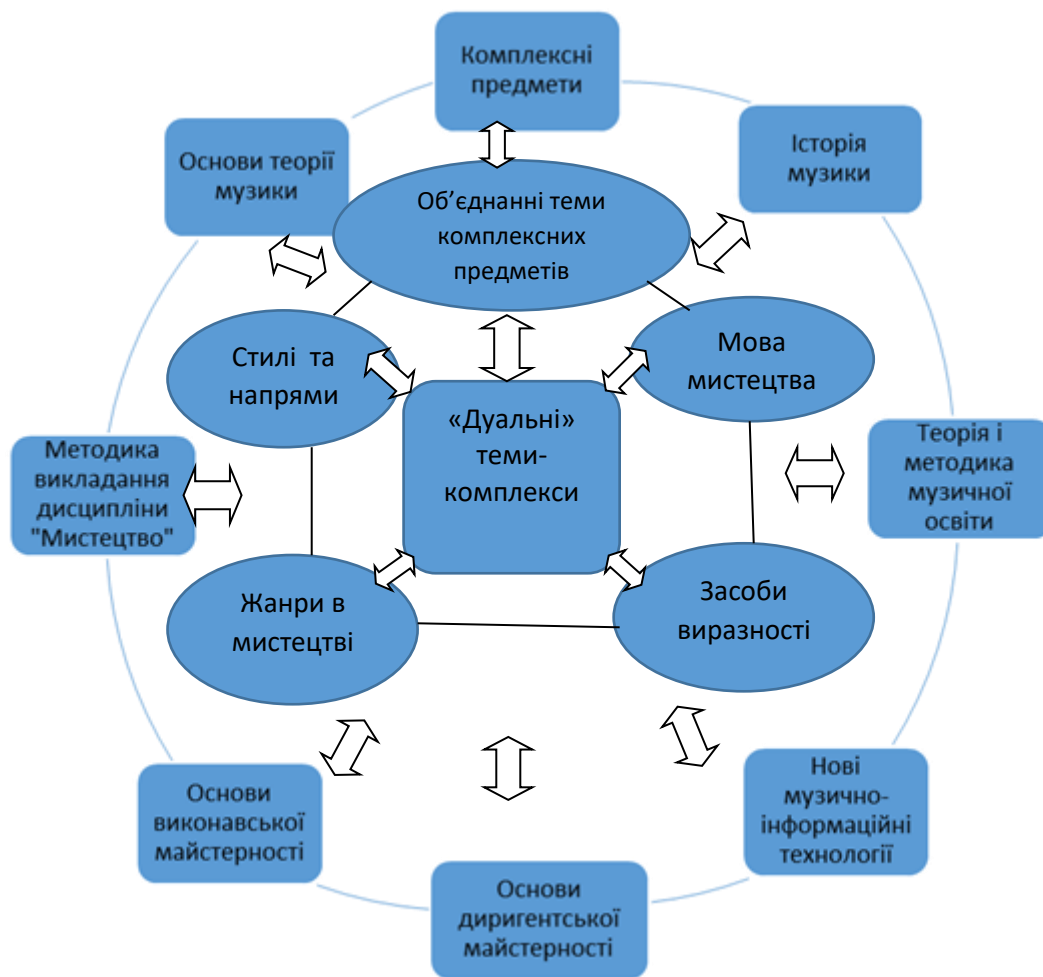


Рисунок 4.3 Способи формування досвіду музично-педагогічної діяльності

Перший спосіб передбачає проведення занять з предметів об'єднаних у спільні комплекси. Наведемо приклад об'єднання дисциплін у спільні комплекси:

комплекс «Основи теорії музики» включає дисципліни «Елементарна теорія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Аналіз музичних творів»[290];

комплекс «Історія музики» складається з «Історії зарубіжної музики», «Історії української музики», «Сучасне музичне мистецтво», «Музичний фольклор України»;

вивчення комплексу «Теорія та методика музичної освіти» передбачає теми курсів «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі», «Методика музичного виховання в дошкільному закладі», «Музична

педагогіка», «Музична психологія», «Технології (вступ до спеціальності)», «Історія музичної освіти», «Світові музично-педагогічні системи»;

комплекс «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» включає предмети «Методика викладання музичного мистецтва», «Методику викладання хореографічного мистецтва», «Методику викладання образотворчого мистецтва», «Методика викладання художньої культури, етики та естетики», «Ритміка та основи хореографії»;

курс «Нові музично-інформаційні технології» складається з предметів «Нові інформаційні технології», «Комп'ютерне аранжування», «Музична інформатика»;

у об'єднаний курс «Основи диригентської майстерності» входить «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорознавство», «Хорове аранжування», «Зведений хор факультету»;

комплексна дисципліна «Основи виконавської майстерності» включає «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Акомпанемент», «Концертмейстерський клас», «Постановку голосу (вокал)», «Оркестровий клас».

Ідея об'єднання декілька курсів в один навчальний предмет виношувалась у думках українських педагогів і науковців вже не один рік та реалізувалась у виданні навчальних підручників під назвою «Теорія і методика музичної освіти» авторів О. Ростовського (2011 р.) [451] та В. Черкасова (2014 р.) [563]. Автори об'єднали в розділи зміст історії музичної освіти, музичну педагогіку, музичну психологію та методику музичного виховання в загальноосвітній школі в одну навчальну дисципліну. Зрозуміло, що були враховані не всі можливі теми з кожного предмета, але основний матеріал, необхідний під час практичного викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі, був уміщений.

Широке змістове наповнення курсів професійної підготовки і обмеженість часу на їх вивчення спонукає викладачів обирати зі змісту предмету основні

теми, які найповніше (в комплексі засобів) розкривають сенс мистецтва та музично-педагогічної діяльності і сприяють розумінню та осягненню змісту професії. Враховуючи, що обсяг аудиторного часу на вивчення кожної дисципліни регламентується навчальним планом й становить обмежену кількість часу викладачі обирають теми, які розкривають базові основи дисципліни і приляють кращому розумінню специфіки музично-педагогічних дій. Нами було узгоджено програми викладання комплексних дисциплін з метою уникнення повторів та удосконалення навчально-методичного забезпечення.

Другий спосіб – це об'єднання тем предметів між собою або інтегральні мистецькі комплекси. Завдяки такому з'єднанню дисциплін різного спрямування відбувається збагачення змісту матеріалу з хореографією, культурологією, історією літературою, образотворчим мистецтвом. Зокрема, теми «Бароко в музиці», «Музичний класицизм», «Музичне мистецтво романтизму», «Музичний реалізм», «Музичний імпресіонізм», «Музичний експресіонізм» тощо, які включені в тематику курсу «Історія зарубіжної музики», або теми «Особливості розвитку оперного жанру на Україні в ХХ ст.», «Характеристика камерно-вокальної творчості українських композиторів початку ХХ століття», «Загальний аналіз камерно-інструментальної музики на Україні в ХХ столітті», що входять до змісту курсу «Історія української музики» подаються із використанням певного обсягу інформації з суміжних мистецтв. Завдяки такому взаємопроникненню майбутні вчителі музичного мистецтва усвідомлюють взаємозв'язки та взаємозалежності між усіма елементами теоретичних та практичних знань різних видів мистецтв, вчаться оперувати фаховою термінологією в сфері професійної діяльності, використовують широкий спектр міждисциплінарних зв'язків.

Взаємозв'язок виконавської та методичної підготовки в межах інтеграції курсів, можливий у темах «Основні методи формування свідомості особистості в педагогічній діяльності Г. Нейгауза», «Пояснювально – ілюстративний вид

музичного навчання в музичній педагогіці Г. Беклемішева», «Г. Коган про роботу педагога музиканта» тощо.

Комплекс «Основи теорії музики» на першому бакалаврському рівні підготовки, включає інтегральну тему «Предмет та завдання курсу «Основи теорії музики». Історичні умови та особливості виникнення музики». Ця інтегральна тема розкриває загальні поняття аналізу музичних творів, гармонії, елементарної теорії музики, сольфеджіо та поліфонії. Зокрема, включені питання: ключові поняття засобів музичної виразності та їх значення в музиці; основи чотириголосного складу; назву та діапазон голосів, поняття щодо голосоведіння; історичні умови виникнення багатоголосся, особливості функціонування поліфонії в музичному мистецтві; ознайомлення із властивостями музичної системи; стійкі та нестійкі ступені ладу; огляд функцій частин музичної форми та типи викладу музичного матеріалу, принципи формоутворення.

В об'єднаній дисципліні «Історія музики» інтегральна тема «Місце курсу «Історія музики» серед дисциплін спеціальності «Музичне мистецтво» розкриває: особливості розвитку музичної культури від часів Древності і Київської русі до епохи Відродження; характеристику фольклору та його жанрів; значення культової та світської музики в розвитку музичних культур різних регіонів та країн; періодизація історії світової професійної музики.

Побудова занять комплексних предметів відбувається за допомогою:

- наскрізного планування тем-комплексів;
- залучення спільних та особливих рис кожної дисципліни;
- використання образного змісту творів музичного мистецтва і інших видів мистецтв;
- знаходження естетичних та моральних сенсів та аналогій творів музичного мистецтва з іншими видами мистецтв.

Третій спосіб включає об'єднання в навчальних темах мистецького тезаурусу. У змісті навчальних предметів використовуються спільні теми-

комплекси (термін О. Михайличенко), де кожна фахова дисципліна посідає належне місце у системі знань щодо музичного мистецтва. Спільними для мистецтв є формоутворюючі принципи, якими виступають: ритм, гармонійність, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст і нюанс [422].

Дисципліни професійного спрямування забезпечують єдність універсальних художньо-естетичних понять: «жанр», «стиль», «напрямок», «композиція», «симетрія», «форма», «динаміка», «контраст», «ритм» тощо. Кожна навчальна дисципліна професійної підготовки педагога-музиканта передбачає засвоєння спільних мистецьких категорій: «емоція», «почуття», «образ», «пафос», «афект» тощо.

Спільні риси та елементи в мистецьких мовах робить процес комплексного використання мистецтв особливо результативними. Так, взаємозв'язок у засобах виразності музичного та літературного видів мистецтв відбувається в темі «інтонація як основа образотворення і музичності» (мелодійність поетичного слова, метроритмічна організованість музики і поезії, деякі особливості членування будови, елементи звуконаслідування, особливості динамічного темпу)» [422]. Твори образотворчого мистецтва пов'язані з музичними «провідним та перспективними планами», світлотіньовими співвідношеннями, колоритом, композицією, повторністю та контрастністю тощо.

Інтегральні мистецькі комплекси формуються також у студентів за допомогою «образів-аналогій» (термін Л. Масол,) втілених за допомогою звуко-інтонаційної, візуальної та рухо-пластичної мови [276, с.20]. Зокрема, рухо-пластична мова, на думку Л. Масол, допомагає «осмисленню специфіки музики насамперед танцювальної та балетної, передбачає урізноманітнення традиційного прийому пластичного інтонування за рахунок розширеного діапазону мови «розмовляючих рук», активнішого застосування прийомів із методичних систем Ж. Жак-Далькроза і В. Верховинця, елементів методики

«вільного художнього руху» Л. Алексєєвої та І. Кулагіної, «методу дзеркал» В. Коен (де рухи тіла як дзеркало відображають музичний рух)» [276, с.20]. Вони допомагають досягнути принципи зв'язку музики з рухом, його взаємовідношення з ритмом, метром, темпом тощо.

Дисципліни «Елементарна теорія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Поліфонія» розглядають у комплексі теми, які розкривають музичні звуки (їх властивості), мелодію, лад, ритм, темп, такт, розмір, форма, пауза тощо. Ознайомлення з темами щодо жанру танцю, маршу, пісні, музичного образу, оркестру, особистостями творчості композитора і виконавця, музичною інтонацією відбувається в процесів засвоєння дисциплін «Історія української музики», «Історія зарубіжної музики», «Українська музично-народна творчість» тощо.

На групових, індивідуальних (практичних та лабораторних) заняттях, нами було виділено понятійні «діади» (термін Л. Масол), на які слід звертати увагу під час засвоєння особливостей музичного мистецтва. В процесі засвоєння предметів «Аналіз музичних творів», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики» ключовими термінами виступили: «форма ↔ композиція», «характер музики ↔ форма», «танець ↔ палітра», «пісня, музична форма ↔ фігури, форма», «симетрія ↔ репризність», «пісня, куплет ↔ палітра, колір».

Дисципліни практичного спрямування («Елементарна теорія музики», «Гармонія», «Сольфеджіо», «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Постановка голосу (вокал)», «Хорове диригування» тощо) роз'яснювали пари понять: «мелодія ↔ лінія, крапка», «звуки вверху, внизу ↔ контур, пляма», «звук f, P ↔ фарби (теплі, холодні)», «сім нот ↔ кольорова веселка», «ритм ↔ ритм (витинанка)», «ритм ↔ композиція», «звуки довгі, короткі ↔ графіка, лінії», «темп ↔ плановість», «вокальний та інструментальний ансамбль ↔ натюрморт, композиція», «тембр ↔ колір», «колір ↔ тональність», «штрих ↔ риска», «мотив ↔ візерунок, орнамент».

Предмети «Аналіз музичних творів», «Гармонія», «Елементарна теорія музики» звертають увагу студентів на спільність таких пар термінів, як: «мелодія ↔ лінія, крапка», «сім нот ↔ кольорова веселка», «звуки довгі, короткі ↔ графіка, лінії», «мотив ↔ візерунок, орнамент». Теми «Лад. Тональність» (предмет «Елементарна теорія музики»), «Типи тональних співвідношень» (дисципліна «Гармонія»), «Будова та спів мажорних і мінорних звукорядів (трьох видів)» (з курсу «Сольфеджіо») розглядають спільні та відмінні риси пар «тембр ↔ колір», «колір ↔ тональність».

Зміст понять «вокальний та інструментальний ансамбль ↔ натюрморт, композиція» та «темп ↔ плановість», «штрих ↔ риска» з різних боків розглядалися на практичних заняттях з дисциплін «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу (вокал)», «Хорове диригування» тощо.

У процесі подачі матеріалу на лекційних, практичних, лабораторних заняттях були використані інноваційні методи і прийоми. Зокрема, в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва використовувались методи кооперативної групи, зокрема: робота в парах, ротаційні трійки, $2+2=4$, робота в малих групах, акваріум, карусель. Метод «робота в парах» на аудиторних заняттях передбачає парну роботу під час виконання завдання. Він вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконувати вправи (обговорювати ситуацію, твір, брати інтерв'ю один в одного, здійснювати анкетування партнера). Після цього один з партнерів оголошує отримані результати [172].

На заняттях з гармонії студентам пропонувалось працювати над вирішенням задач, або робити гармонічний аналіз уривку з музичного твору [297]. У процесі роботи сильний студент пояснював слабшому теоретичний матеріал або відповідав на питання, які виникли. Через деякий час утворювались нові пари, у яких кожний партнер виконував нові функції: «учитель» ставав «учнем», а «учень»-«учителем». Завдання «вчителя» –

ставити запитання до щойно опрацьованого матеріалу, тлумачити незрозумілі поняття, виділяти основну ідею.

На музично-теоретичних заняттях використовується цей метод в наступних інтерпретаціях, коли сидячі поряд студенти обговорюють: життєвий та творчий шлях композитора, вивчений і прослуханий музичний твір, отриману інформацію, підводять підсумок заняття, беруть інтерв'ю один в одного (з приводу прослуханого твору), анкетують партнера за вивченим матеріалом.

Метод роботи в трійках передбачає обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок. Ускладненням методу є його варіант – ротаційні трійки. Всі групи отримують одне завдання, а після обговорення студенти міняючись місцями переходять в наступну трійку ознайомлюючи членів новостворених трійок із своїми результатами [172]. Прикладом можуть слугувати вправи на розвиток поліфонічного слуху на заняттях сольфеджіо, гармонії, поліфонії [279].

Метод роботи « $2+2=4$ » передбачає роботу над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини) з обов'язковим доведенням до спільного рішення та об'єднанням у велику групу [172]. Після спільного висновку можна об'єднувати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення. Прикладом застосування може слугувати робота з гармонії, коли студенти виконують задачу або гармонічний аналіз, творче завдання по двоє, а згодом перевіряють виконане об'єднуючись в четвірку [279].

Метод «карусель» застосовується на музично-теоретичних заняттях. Студенти утворюють два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії, або для обміну інформацією [172]. Пропонується завдання: розповісти один одному, що було цікавого на занятті; задати заплановані питання. Учасники готують питання із заданої теми, наприклад: «Прохідні та допоміжні кватрсекстакорди», «Життєвий та творчий шлях композитора

М. Лисенко», «Характерні риси камерно-вокальної музики на Україні в ХХ столітті», «Особливості проведення уроків музичного мистецтва в загальноосвітній школі» тощо)[279].

Коло питань може охоплювати зміст попереднього заняття та включати різні аспекти. Наприклад, тема «Психолого-педагогічні основи формування музичного сприймання школярів» з дисципліни «Музична педагогіка» розкриває: опис функцій які виконує музичне сприймання; характеристику структури музичного сприймання; елементи структуру музичного сприймання; зміст понять «музичний образ», «музичний зміст», «структура музичного твору»; сутність процесу музичного сприймання як взаємодії музичного твору і слухача; вміння і навички, які необхідні для розвитку музичного сприймання школярів; роль комунікативного, мовного і рухового досвіду дитини у розвитку музичного сприймання; вікові особливості музичного сприймання школярів; суперечності процесу формування музичного сприймання школярів; характеристику суперечностей між учителем і учнями, які виникають у процесі керування музичним сприйманням; опис логіки керування музичним сприйманням школярів [445].

Застосовування методу «робота в малих групах» на групових заняттях передбачає самостійну театралізацію пісні, складання композиції танцю, ритмічних вправ, озвучення музичної казки, розповіді для школярів за мотивами відомих опер («Коза-дереза» М. Лисенко, «Івасик-Телесик» К. Стеценко, балетів «Лілея» К. Данькевича, «Ольга» Є. Станковича). Корисним є створення музично-методичних композицій узагальнюючого характеру за стильовими ознаками, на зразок: «Музика старовинних італійських майстрів», «Віденська класична школа», «Романтизм в музиці і поезії», «Музика сучасних напрямків», «Перлини класичної музики», «Пам'яті Петра Сокальського присвячується», «Ліричні сторінки творчості Левка Ревуцького», «Народні витоки натхнення Е. Гріга», «Дитячий альбом В. Кирейка», «Музика Шопена у моєму житті», «Колискові», «Я пам'ятаю звуки вальсу», «Баркарола

– пісня на воді», «Танцювальна музика народів світу», «Жанр прелюдії: від Баха до Шостаковича», «Виразальність і зображальність в музиці», «Мажор і мінор», «Героїка в музиці», «Ліричні сторінки музичної творчості», «Світ дитячих захоплень», «Музичні іграшки», «Улюблені образи з мультфільмів», «Добрі і злі казкові герої», «Музичний зоопарк», «Ляльки в дитячому куточку», «Музика і цирк» тощо[279].

Метод «акваріум» застосовується в обговоренні питань, як-от: моє професійне покликання; як стати професіоналом; чому потрібно обрати професію викладача музичного мистецтва. Студенти в процесі бесіди аргументують свою позицію та доводять свої думки за допомогою прикладів. Можна також використовувати узагальнені запитання типу: чи погоджуєтесь Ви з думкою групи, яка висловилаь; чи була ця думка достатньо аргументованою; який з аргументів Ви вважаєте найбільш переконливим тощо.

Серед інноваційних методів, які використовуються в процесі професійної підготовки залучаються методи ситуативного моделювання (імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-соціодрама) [343]. Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання музично-виконавського аналізу твору, методики організації та проведення тренінгових музичних занять, специфіки концерту-лекторію тощо. Наприклад, написання рецензії на концертну програму (сольний виступ випускника спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)) в якості рецензента або кореспондента. В процесі роботи студент відвідує концерт, з'ясовує його програму, мету й концепцію аналізованого заходу. Визначає рівень виконання, відповідність творів вимогам навчальної програми (чи обґрунтованими є відхилення від програми, якщо вони є). З'ясовує наявність (відсутність) виконавської інтерпретації, визначає міру технічної оснащеності, рівень виконавської витримки. Зазначає бажані доповнення (скорочення) щодо складності виконуваних творів. Складає оцінку якості та технічності виконання. Аналізує можливі зміни (доповнення) щодо

змісту концерту. Визначає, наскільки оригінальною є запропонована програма. Формулює висновки (рекомендувати до прослуховування; рекомендувати до виконання за умови виправлення вказаних недоліків; не рекомендувати програму для концертного виступу)[279; 299].

У процесі реалізації методу «Діловий театр» на практичному занятті з «Музичної педагогіки», групі пропонується уявити таку ситуацію: «учень відмовився слухати твори класичного мистецтва, а хотів слухати тільки сучасну розважальну музику. Подумайте: а) як ви будете переконувати учнів і як будете доводити головну думку; б) які приклади використаєте у цій ситуації?» [445; 299]. Виконавець має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки та аргументувати свою позицію.

На лабораторних заняттях дисциплін «Музична педагогіка» та «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі» залучаються ситуації (психодрама, соціодрама): «вхід у клас музичного мистецтва», «вихід на сцену», «виконання ролі музичного лектора», «який я є за інструментом (коли співаю)?», «яким мене бачать оточуючі?», «яким би я хотів бути?», «що для мене найголовніше в моїй професії?», «втіха ображеного учня», «вибір членів вокальної групи», «перебування на сцені в хоровому колективі», «ким із героїв музичної казки ти би міг бути?», «почуття, із яким я прийшов у вокальну (інструментальну) групу», «моє ставлення до участі у музичному колективі», «що робила б група, якби не було ведучого на концерті?» [299].

У рольовій грі на лабораторному занятті з «Музичної педагогіки» студентам пропонується знайти вихід з такої ситуації: «на засіданні педагогічної ради школи один із учителів заявив, що діти можуть обійтися без уроків музичного мистецтва, тому не обов'язково виділяти клас для кабінету музики (виділяти кошти на придбання музичних інструментів, аудіотехніки тощо). Продумайте: а) як ви будете переконувати колег і як будете доводити головну думку; б) які приклади використаєте у даній ситуації» [445; 299].

Плануючи використання ігрового методу на практичних і лабораторних заняттях викладач забезпечує попередню підготовку, яка складається з наступних етапів:

- на першому етапі – підготовчому – обґрунтовує вибір гри, визначає ігрові цілі та завдання, формулює проблемну ситуацію, розробляє сценарій гри, готує інформаційний і методичний матеріал;
- на другому етапі розглядає правила проведення гри та функції гравців;
- третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками гри поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень, їхньому аналізу [172].

Наприклад, на заняттях фахового спрямування можна використати такі уявні ситуації за алгоритмом «невпевненої, агресивної та впевненої відповіді» [441; 299]:

- Батьки дитини продовжують займати вас розмовою, а вам потрібно іти на урок музичного мистецтва. Ви говорите...
- Ваш учень не задоволений оцінкою за виконання пісні. Ви говорите йому...
- Люди, які сидять за вами у філармонії, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтесь до них...
- Ви зайшли до класу, однак вам не подобається атмосфера між учнями. Ви говорите їм...
- Студент просить вас обрати у свій репертуар музичний твір, який йому подобається, а на вашу думку він з ним не впорається технічно. Ви говорите йому...

У фаховій підготовці майбутнього педагога-музиканта на аудиторних заняттях використовується дискусійна група методів (метод ПРЕС, займи позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дебати, дерево рішень). Метод «дискусія» розглядається як критичний діалог, ділова суперечка, вільне обговорення проблем [132].

«Займи позицію» використовується для демонстрації різних поглядів на проблему з протилежними думками, що не мають однієї відповіді [516]. Цей метод передбачає обґрунтування своєї думки, переконання інших у власній правоті, висловленні своїх аргументи. Якщо після обговорення дискусійного питання студенти змінюють точку зору, то вони переходять до протилежної сторони. Наприклад, тема «Л. Бетховен. Характеристика творчої спадщини композитора» включає обговорення твердження «Л. Бетховен композитор класик, чи представник раннього романтизму» [295].

Метод «Неперервна шкала думок» [516] на аудиторних заняттях дозволяє обирати доцільну аргументацію, або висловлювати власну думку. Наприклад, доведення суперечливості судження («урок музики як шкільний предмет і як урок мистецтва») або обґрунтування думки («ставлення до мистецтва – показник духовності особистості»).

Чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної теми відбувається в процесі дебатів [113]. Цей метод можна застосовувати на заняттях з предметів «Музична педагогіка», «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі», зокрема обговорюючи теми [295]:

- Доведіть, що без урахування закономірностей музичного навчання неможливо ефективно формувати музичне сприймання школярів.
- Суперечливість вимог до майбутнього викладача музичного мистецтва.
- Роль викладача музичного мистецтва в сучасному суспільстві.
- Етико-моральні аспекти фахової діяльності вчителів музичного мистецтва.
- Доведіть доцільність використання творів інших видів мистецтва на уроках музичного мистецтва. Що розуміється під взаємодією мистецтв у педагогічному аспекті?

Метод ПРЕС використовується в процесі вироблення у студентів умінь формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у

виразній і стислій формі, переконувати інших [516]. На занятті з «Гармонії» студентам роздаються картки, в яких запропоновані 4 такти гармонічної задачі на тему «Фрігійський зворот» і запропоновані декілька варіантів рішення. Викладач пропонує кожному із учасників висловити свою думку, пояснити у чому полягає їх точка зору (починаючи зі слів... я вважаю, що...), пояснити причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів ...тому, що...) і навести приклади, додаткові аргументи на підтримку своєї позиції, назвати факти, які демонструють переконливі докази (... наприклад...). У результаті роботи викладач узагальнює і робить висновок, починаючи словами: отже,... таким чином....запропонований варіант студента.....є більш переконливим.

У процесі реалізації методу «Дерево рішень» – група ділиться на 3 або 4 групи з однаковою кількістю учасників. Кожна група обговорює питання й робить записи на своєму «дереві» (аркуш ватману), потім групи міняються місцями і дописують на деревах сусідів свої ідеї [517]. Прикладом може слугувати обговорення варіантів проведення уроків музичного мистецтва (клас та тема за вибором студентів), вибору методів (вправ) та репертуару, яким може користуватися вчитель на цих уроках. На заняттях з «Історії зарубіжної музики» цей метод використовується з метою добору музичних творів композиторів, які краще використовувати на уроках музичного мистецтва відповідно до тематики семестру чи уроку.

Методи «Мозковий штурм», «Велике коло», «Обговорення проблеми», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозаїка», «Аналіз ситуацій», «Вирішення проблем», «Ажурна пилка» належать до колективно-групових методів [332]. На практичному занятті з «Музичної педагогіки» (на тему «Суть, мета і завдання музичного виховання школярів [296]. Предмет і завдання курсу музичної педагогіки»), обговорюється питання визначення основних функцій вчителя музичного мистецтва нової української школи. На заняттях з предмету «Історія зарубіжної музики» в процесі засвоєння жанру балет

пропонується складання «Асоціативного куща» на тему «Балет», «Опера», «Симфонія». Використовуються питання для обговорення на початковому етапі засвоєння музичної літератури [296]:

- Як Ви розумієте таку думку Платона: «Музичне мистецтво завершується любов'ю до прекрасного»?
- Як Ви розумієте таку думку Аристотеля: «Катарсис – мета мистецтва»?
- Як Ви розумієте роль музичного мистецтва у розвитку духовної культури особистості? Поясніть свою думку.
- На фронтоні Дельфійського храму був висічений вислів: «Пізнай самого себе – і ти пізнаєш богів і Всесвіт». Вважається. Що ця думка прийшла до греків зі Сходу. Як Ви розумієте цей вислів? Чи може музика сприяти самопізнанню людини?
- Як Ви розумієте думку Боеція: «Тільки той музикант, хто осягає сутність музики не через вправляння рук, а розумом»? [445].

У процесі застосування методу «Велике коло» студенти сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання [172]. Зокрема, на практичних заняттях з «Історії зарубіжної музики» аналізуються питання існування та розуміння музичного експресіонізму, або необхідності медитативної музики в сучасному музичному мистецтві та інші.

На заняттях психолого-педагогічних дисциплін обговорюються питання: як стати професіоналом; як правильно організувати професійне самовдосконалення; чи можна студенту успішно поєднувати навчання й роботу тощо. На практичних заняттях використовується вправа «Його сильна сторона», коли м'яч кидається по колу та називається безумовна перевага наступного учасника [296].

Метод «Мікрофон» на заняттях з «Історії зарубіжної музики» та «Історії української музики» дозволяє з'ясувати особливості творчості програмних композиторів і їх творів у живому спілкуванні [296]. Наприклад,

висловлюються думки стосовно тези: «М. Лисенко є основоположником української музичної класики. Чи вірне твердження?».

Для продовження думки типу: «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...», «на сьогоднішньому занятті я удосконалив свої вміння...», «на сьогоднішньому занятті найважливішим відкриттям було...» та інші використовується метод «Незакінчені речення». Обговорюються основні, вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях психолого-педагогічного циклу за допомогою продовження речень: якби я обіймав керівну посаду ...; мій учитель (керівник, начальник)...; ідеалом вчителя музичного мистецтва для мене є...; моя найбільша слабкість полягає в тім...; люблю вчитися (працювати) з людьми, які...; найбільше в учнях мене дратує...; коли я виходжу на сцену... та інші [296].

Обговорюючи прослухані музичні твори на заняттях з «Історії зарубіжної музики» ми використовуємо речення типу: «цей твір навчив мене...»; «мені найбільше подобається твір Л. Бетховена ... , тому що ...»; «не джерело – море його ім'я, тому що ...» (Й. Бах) та інші.

У методі «Мозаїка» малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми [172]. Наприклад, засвоюючи тему «Польська музична культура XIX століття. Творчість Ф. Шопена (1810 – 1849 рр.)» кожна первинна група аналізує одну прелюдію Ф. Шопена, після обміну учасниками одна група узагальнює тематику всіх опрацьованих прелюдій, друга – музичні інтонації, третя – образи, четверта – форму [296].

Суть методу «Розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій» дозволяє осмислити ситуацію, опис якої водночас не тільки відображає практичну професійну проблему, а й актуалізує комплекс знань [172]. У такий спосіб, з опорою на власний досвід роботи з дітьми студентам пропонується описати педагогічні ситуації, в яких педагогічна культура вчителя виявляла вплив на музичні враження учнів, їх музичну діяльність [296].

Метод «Аналіз дилеми (проблеми)» застосовується коли студенти аналізують певну дилему чи проблему і коли обговорення закінчується, викладач пропонує аудиторії перейти до узагальнення, в якому позицію групи представляє один учасник [172]. Використовується обговорення наступних тез методичного характеру [296]:

- вважається, що культурі почуттів дитину слід учити так само наполегливо, як і навчати основ наук? Що Ви думаєте з цього приводу?

- музична освіта України – технологія переходу до європейського освітнього ринку.

- чи потрібно навчатися музичному мистецтву, якщо професія не є престижною?

На заняттях з «Історії української музики» включено розгляд особливостей входження української сучасної музики в Європейський музичний простір. Аналіз теми «Музичний імпресіонізм» на практичному занятті з «Історії зарубіжної музики» здійснюється групою студентів в якості екскурсоводів у музеї Західного мистецтва. У процесі роботи описуються представники імпресіонізму в образотворчому мистецтві з обґрунтуванням спільних і відмінних рис в музичному і образотворчому мистецтві. Аналогічно обговорюються теми «Музичний класицизм», «Реалізм в музиці», «Музичний експресіонізм», аналіз творчості композитора Л. Бетховена, його приналежність до романтичного чи класичного напрямку тощо.

Розглянемо кейс-метод (від англ. case study – вивчення ситуації), як метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Робота над кейсом передбачає: розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу; «мозковий штурм» в межах малої групи; публічний виступ із представленням до захисту запропонованого рішення; контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається [183]. Робота над кейсом поділяється на два етапи: домашня самостійна робота й робота в аудиторії.

Так, в процесі реалізації кейс-методу в індивідуально-дослідних навчальних завданнях з предмету «Музична педагогіка» студентам пропонується самостійно підготувати роботу на тему «Моральний кодекс викладача інтегрованого курсу «Мистецтво» (викладача гри на музичному інструменті, диригентсько-хорових дисциплін, викладача вокалу)». Також передбачені завдання типу: скласти орієнтовну програму концертного виступу (академічного, звітнього, до ювілейної дати), продумати послідовність концертних номерів, визначити загальну режисуру концерту; підібрати у методичній літературі та періодиці приклади, які розкривають значення культури педагога у формуванні особистості учня засобами музичного мистецтва [291; 298].

Наступний метод проектів передбачає розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити [280]. Ці матеріали створюються викладачами та студентами з використанням комп'ютерних технологій (засобів створення мультимедійних комп'ютерних презентацій, текстового та графічного процесорів, табличного процесора, комп'ютерних програм для створення публікацій і веб-сайтів, здійснення пошуку інформації в Інтернеті, роботи з електронною поштою тощо). Прикладами застосування методу в процесі засвоєння предмету «Історія української музики» можуть бути [298]:

- розробка комп'ютерних презентацій з життєвим та творчим шляхом композиторів від часів Київської Русі до ХХ ст.;
- складання тезового плану – конспекту з життєвим та творчим шляхом зарубіжних і українських композиторів;
- комп'ютерне моделювання музичних вікторин з тем програмного курсу, тематичне планування, поурочне планування уроків різних типів;
- складання кросвордів з тем програмного курсу;
- розробка проекту «Улюблені пісні українських композиторів», або «Улюблені українські пісні».

Серед тем виконання проектів з дисципліни «Історія української музики» використовуються: «мій улюблений М. Лисенко» (М. Леонтович, О. Нижанківський тощо); «мої улюблені фортепіанні твори»; «наші улюблені пісні» (О. Білаша, В. Івасюка, українських композиторів-пісенників 2 половини ХХ ст. тощо). У вигляді позаурочного навчального (музичний лекторій) та виховного заходу (концерт тощо) з використанням творчості композиторів студентам пропонується розробити план - сценарій. Результати проектних робіт оформлюються у вигляді афіш, запрошень на тематичний концерт тощо[298].

Метод автентичного оцінювання досягнень учнів (портфоліо) призначений для систематизації результатів самостійної роботи студентів. У матеріалізованому плані презентаційне портфоліо – це тека, в якій студент накопичує матеріали, які є результатом його самоосвітньої діяльності з конкретної навчальної дисципліни. Воно складається з: дипломів, сертифікатів, грамот за участь в олімпіадах (конкурсах, фестивалях, майстер-класах), науково-практичних конференціях і семінарах; конспекти додаткових джерел інформації; реферати, тези доповідей на семінарах, есе, творчі роботи (музичні твори, аранжування, гармонізації, обробки народних пісень тощо); ксерокопії нормативних документів, які стосуються професійної діяльності; результати індивідуальної роботи з викладачем, науковим керівником: плани, програми, проекти наукової статті; анкети, результати опитування, інтерв'ю з професіоналами-практиками за фахом студента [410]. Наприклад, студентське портфоліо на тему «створи свою візитівку» або «з яким музичним твором я асоціюю себе»[298].

Видом роботи студентів з дисциплін «Історія української музики» та «Історія зарубіжної музики» є перегляд і обговорення тематичних відеофільмів. Перевага фільмів перед лекціями в тому, що вони можуть показати об'єкти і процеси в деталях і в русі. Зорові образи запам'ятовуються легше, ніж усне

пред'явлення інформації вході лекції. Результатом перегляду виступають дискусії, дебати, круглі столи за тематикою фільмів [298].

Практика свідчить, що тренінг є активним методом навчання, що сприяє розкриттю і вдосконаленню особистісного потенціалу, коригування засобів взаємодії вербального та невербального самовираження. Він заснований на актуалізації професійних знань і умінь, рефлексуванні особистих соціально-перцептивних здібностей, формування почуттів, емоцій, підвищення компетентності в сфері ділового та міжособистісного спілкування [279].

У процесі викладання музично-теоретичних дисциплін застосовується тренінг «Вправи на більш глибоке слухання». Він допомагає студентам бути більш уважними та емоційно чутливими під час прослуховування творів та формує вміння аналізу музичних засобів виразності. Прикладом тренінгу на уважне слухання може бути вправа «На скільки гарно ви вмієте слухати» [298].

Практичні аспекти використання мультимедійних презентацій, як під час лекцій так і під час семінарів та практичних занять, мало позитивний ефект. Вони зробили процес засвоєння теоретичної інформації цікавим та практично орієнтованим, що суттєво допомогло зосередити увагу на методах та засобах формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування досвіду музично-педагогічної діяльності відбувається на кожному предметі по різному, тому дуже складно розкрити зміст взаємодії викладачів і студентів. У методиці використовувався підхід спільної співпраці та активної самостійної роботи студентів, що скерований викладачем. На думку О. Рудницької структура мистецької взаємодії має виглядати «замкненою послідовністю дій (постановка мети й розробка плану дій, їх виконання, виділення результату, контроль його відповідності задуму, корекція плану чи дій, якщо вони не задовільняють критеріям контролю)» [457, с.202]. Автор пропонує використовувати таку послідовність: «викладач разом зі студентами розробляє план перцептивно-аналітичних та інтелектуальних дій, демонструє

способи вирізнення необхідного результату діяльності, її контролю і корекції, а потім пропонує студентам самостійно повторити ці операції кілька разів на однотипному за стилем і жанром, близькому за своїм емоційним змістом дидактичному матеріалі, тобто здійснити певні дії за показаними зразками» [457, с.215].

Отже, введення впродовж навчального процесу означених шляхів та форм взаємодії музично-педагогічної діяльності, дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва сформуванню власний досвід музично-педагогічних дій, операцій і прийомів ознайомлення з музичним мистецтвом та усвідомити його роль, характерні особливості видів мистецтв, специфіку засобів музичної виразності.

У системі професійної освіти учителів музичного мистецтва передбачена елементарна підготовка фахівців до майбутньої науково-методичної роботи та вивчення та поширення передового музично-педагогічного досвіду. Тому, в зміст практичних та лабораторних робіт фахових предметів, а також у виробничу та переддипломну практику включене ознайомлення з деякими формами робіт. Зокрема, в науково-методичній роботі використовуються індивідуальні, групові та масові форми. Серед індивідуальних форм залучається консультування, презентація творчих доробків, майстер-класи, опрацювання методичної літератури, опрацювання фахових журналів, творчі звіти, індивідуальна робота над науково-методичною темою [151, с.7].

Групові форми охоплюють методичні об'єднання, методичні тренінги, школи резерву педагогічних кадрів, авторські лабораторії переможців конкурсів, майстер-класи, шкільні семінари, педагогічні студії, клуби за інтересами, школи молодого керівника та молодого педагога, творчі (динамічні, ініціативні, проблемні) групи, школи передового педагогічного досвіду, методичні об'єднання і кафедри.

Масові форми передбачають участь у тижнях педагогічної майстерності, міжшкільних «круглих столах», конкурсах педагогічної майстерності,

проведенні інтернет вебінарів і мостів, оглядах навчальних і методичних кабінетів, конкурсах методичних і навчальних посібників, конкурсах «Учитель року», міжшкільних педагогічних виставках, міжшкільних практикумах та семінарах, педагогічних конференціях, педагогічних читаннях [151, с.7]

На останньому році професійної підготовки студенти залучаються до: вивчення школи передового педагогічного досвіду; участі у творчих групах (з метою поглиблення вивченої проблеми або технології); відвідування методичних об'єднань (для здійснення обміну досвідом); участі у науково-практичних конференціях, психолого-педагогічних семінарах, майстер-класах, педагогічних читаннях (ознайомлення з педагогічними інноваціями та поширення педагогічного досвіду); відкритих уроків (демонстрація досвіду); панорам педагогічних досягнень (з метою пропагування творчих заходів); педагогічних виставок (ознайомлення з досягненнями колективу).

У процесі роботи використовуються презентації (як публічне представлення діяльності вчителя); творчі звіти (з метою пропаганди передового педагогічного досвіду); творчі портрети та педагогічні «скриньки» (як аукціон педагогічних ідей); методичні естафети (демонстрування, аналіз, захист творчих ідей); методичні панорами (ознайомлення з діяльністю групи вчителів); методичні фестивалі (обмін досвідом з упровадженням в практику роботи педагогічних знахідок); обмін досвідом (ознайомлення з нестандартними підходами навчально-виховного процесу); наставництво (надання методичної допомоги); пізнавальні професійні екскурсії; бенефіс педагога (представлення досвіду за сценарієм); портфоліо («продукт», що документально засвідчує майстерність учителя) [464, с.14-15]. Отже, включення елементів цих робіт допомагає майбутнім фахівцям освоїти складові організаційно-прогностичного та практичного компоненти досвіду музично-педагогічної діяльності.

Оскільки професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва складний і багатокомпонентний процес, то вона вимагає від викладачів

музично-теоретичних та виконавських дисциплін постійного фахового удосконалення, творчого підходу, модернізації навчально-виховного процесу та врахування системних перетворень в освіті. Відповідно до переорієнтації в мистецькій освіті, кожен викладач фахових дисциплін повинен чітко уявляти собі кваліфікаційні вимоги або систему підготовки педагога-музиканта, оскільки недостатнє розуміння цього процесу веде до недоліків в методиці та технології викладання фахових дисциплін.

Отже, з метою підвищення рівня методичної підготовки викладачів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), проводяться науково-методичні семінари, зокрема: «Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти», «Методичні аспекти підготовки студентів до інноваційної діяльності зі спеціальності «Музичне мистецтво»», «Розвантаження та оновлення програм початкової школи в галузі «Мистецтво», «Удосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів для нової української школи в умовах реформування системи музичної освіти в Україні», «Введення в основи реформи децентралізації», «Інтегрований підхід в освітньому процесі: особливості і шляхи впровадження в мистецькій освіті», «Інноваційний підхід до реалізації освітніх програм спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво) у вищих навчальних закладах» тощо. Ці заходи спрямовуються на удосконалення психолого-педагогічних аспектів, теорії і практики підготовки спеціалістів з музичного мистецтва й тісно пов'язані із практичними питаннями теоретичної, методичної та виконавської роботи.

Наприкінці відзначимо, що методика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва враховувала програму професійної підготовки, змістове наповнення фахових курсів, алгоритм роботи педагога-музиканта, обсяг аудиторного навантаження та самостійної роботи, результативність отриманого досвіду. Дослідна робота була спрямована на удосконалення традиційних підходів викладання предметів музично-теоретичного та методичного циклу за допомогою інноваційних

методів засвоєння теоретичного й практичного матеріалу (робота в парах, робота в трійках, ротаційні трійки, 2+4=усі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум, операційні ігри, діловий театр, психодрама, соціодрама, рольова гра, дискусія, займи позицію, неперервна шкала думок, незакінчені речення, метод ПРЕС, дерево рішень, мозковий штурм, асоціативний кущ, велике коло, мікрофон, мозаїка, розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій, аналіз дилеми (проблеми), кейс-метод, метод проєктів, перегляд і обговорення тематичних відеофільмів, портфоліо, тренінг).

Використання інтерактивних методів в професійній діяльності дозволяє студентам підвищувати мотивацію навчання; розкриває критичне мислення та комунікативні навички; формує вміння працювати у різноманітних групах, виконувати соціальні ролі; орієнтуватися в інформаційному просторі; застосувати знання на практиці; створювати позитивну атмосферу творчого пошуку.

Інша лінія методики спрямовувалась на комплексну організацію навчання за допомогою предметів-комплексів, об'єднання тем предметів та «дуальних» тем-комплексів. Так, предмети-комплекси були об'єднані навколо певних видів професійної діяльності та спрямовувались на розуміння певної специфіки музично-педагогічних дій (диригентських, методико-просвітницьких, виконавських, аналітико-інтегративних тощо). Інтегральні мистецькі комплекси (теми) об'єднувались навколо міждисциплінарних зв'язків, інформації суміжних понять за видами мистецтва чи засобами їх виразності. «Дуальні» теми відокремлювались та вивчалися в процесі засвоєння фахових предметів відповідно до формоутворюючих принципів, універсальних понять, спільних мистецьких категорій, «образів-аналогій».

Отже, в методиці формування професійного досвіду діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва була врахована сукупність взаємопов'язаних способів, методів та прийомів проведення музично-педагогічної роботи.

Модель формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва на концептуальному етапі передбачає взаємодію суб'єкту із об'єктом, врахування методологічних рівнів, науково-методологічних підходів, концептуальних ідей, принципів, умов. Евристичний етап досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів враховує професійні функції та предмети фахової підготовки. На алгоритмічно-процесуальному етапі відбувається формування компетентностей, залучаються форми, засоби та напрями музично-педагогічної діяльності. Творчо-результативний етап дозволяє визначити компоненти, критерії та рівні сформованості досліджуваного феномену. На цьому етапі здійснюється моніторинг та самооцінка досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва й визначається результат сформованості мистецьких дій (сприймання, оцінювання, виконання, творення).

Система формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва складається з рівнів (методологічного, теоретичного, технологічного, діагностичного), етапів (концептуального, евристичного, алгоритмічно-процесуального, творчо-результативного), об'єднуючих мистецьких дій (сприймання, оцінювання, виконання, творення). Упорядкування системи знань, умінь і навичок, професійних якостей і здібностей, компетентностей, формування цінностей діяльності та утвердження особистісного досвіду здійснюється в процесі засвоєння фахових предметів зміст яких описується в навчально-методичних комплексах дисципліни. Структурований обсяг дій і операцій виконавської (вокальної, інструментальної, диригентської) діяльності, теоретико-аналітичної та практичної роботи визначається у інтерактивних комплексах навчально-методичного забезпечення та силабусах дисциплін.

Доведено, що в системі досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва практичну основу складають окремі структури навчального процесу (форми), ресурси забезпечення якості освіти та джерела

інформації (засоби навчання), алгоритми дій, операцій та прийомів практичного чи теоретичного характеру (традиційні та інноваційні методи). Підготовка педагогів-музикантів здійснюється за допомогою індивідуальної, групової, колективної форми робіт. Використовуються традиційні та нетрадиційні лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття. Визначені засоби музичного навчання (вербальні, наочні, спеціальні, технічні), необхідні майбутнім учителям музичного мистецтва в роботі.

Метою застосування методів (традиційних та інноваційних) є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів. До традиційних спеціальних та загально педагогічних віднесено: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання навчальної діяльності; методи контролю і самоконтролю. До цих груп належать інноваційні словесні методи (акваріум, обговорення проблем, мікрофон, незакінчені речення, карусель, пізнавальні лекторії, асоціативний куш, аналіз дилеми (проблеми)); наочні (метод наслідування, або копіювання, перегляд і обговорення тематичних відеофільмів); практичні (робота в парах, робота в трійках, ротаційні трійки, 2+4=усі разом, робота в малих групах, метод співпереживання, імітаційні ігри, рольова гра, діловий театр, психодрама, соціодрама, мозаїка, кейс-метод, тренінг); проблемно-пошукові (займи позицію, метод спостереження за розвитком музичної дії, розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій, метод інтерпретації творів музичного мистецтва); методи формування пізнавальних інтересів (неперервна шкала думок, метод ПРЕС, мозковий штурм, ажурна пилка, аналіз ситуацій, вирішення проблем, дерево рішень, дискусія, дебати, дерево вражень, карусель); контролю і самоконтролю (велике коло, ігрові заліки, КВК та брейн-ринги між студентами і викладачами, семінарські заняття, написання наукових робіт, проекти, творчі практикуми, портфоліо) тощо.

Методика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва враховувала програму професійної підготовки, змістове наповнення фахових курсів, алгоритм роботи педагога-музиканта, обсяг аудиторного навантаження та самостійної роботи, результативність отриманого досвіду. Дослідна робота була спрямована на удосконалення традиційних підходів викладання предметів музично-теоретичного та методичного циклу за допомогою інноваційних методів засвоєння теоретичного й практичного матеріалу. Інша лінія методики спрямовувалась на комплексну організацію навчання за допомогою предметів-комплексів, об'єднання тем предметів та «дуальних» тем-комплексів. Так, предмети-комплекси були об'єднані навколо певних видів професійної діяльності та спрямовувались на розуміння певної специфіки музично-педагогічних дій (диригентських, методико-просвітницьких, виконавських, аналітико-інтегративних тощо). Інтегральні мистецькі комплекси (теми) об'єднувались навколо міждисциплінарних зв'язків, інформації суміжних понять за видами мистецтв чи засобами їх виразності. «Дуальні» теми відокремлювались та вивчалися в процесі засвоєння фахових предметів відповідно до формоутворюючих принципів, універсальних понять, спільних мистецьких категорій, «образів-аналогій». Отже, в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва була врахована сукупність взаємопов'язаних способів, методів та прийомів проведення музично-педагогічної роботи.

РОЗДІЛ 5

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі розкрито методику організації експериментального дослідження з формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, перевірено ефективність запропонованої системи, проаналізовано та узагальнено результати дослідження.

5.1 Етапи та методика проведення дослідно-експериментальної роботи

З метою аналізу стану сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва було проведено констатувальне дослідження, в якому брали участь студенти факультетів мистецтв та музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів України. Оскільки кількість студентів на одному курсі досить обмежена (8-10 осіб), ми не мали можливості розподілити їх на контрольну і експериментальну групи, що навчалися б паралельно. Тому, ми використали відому в практиці педагогічних досліджень методику умовно паралельного експерименту, коли контрольні групи поступили до вузу в 2015 році, експериментальні – в 2016 році. У такий спосіб ми порівнювали результати, отримані в поточному році, з результатами попереднього року.

Чисельно у КГ об'єднано 80 бакалаврів, а у ЕГ 80 бакалаврів та 37 викладачів (15 керівників практики, 22 викладача виконавських дисциплін). Процес професійної підготовки в експериментальній групі здійснювався на основі розробленої методики формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. У контрольній групі

використовувалася традиційна методика навчання. Такий підхід дав можливість порівняти кілька зрізів та кінцеві характеристики сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності й зробити висновки щодо ефективності проведеного експерименту. В основі замірів лежали результати навчальної роботи, різних видів практики, екзаменів, заліків, академконцертів, які оцінювалися за визначеними критеріями, а також результати комплексних державних екзаменів.

Аналіз проводився відповідно до когнітивного, результативно-практичного, емоційно-ціннісного, комунікативного, організаційно-прогностичного, творчого компонентів та критеріїв до них, зокрема: повноти, системності та міцності знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення; ступеня сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності; наявності емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; активізації спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності; рівня володіння уміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності; оригінальності отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. У діагностиці використовувалися методи: опитування (письмове та усне), самооцінки, експертної оцінки, аналізу практичного досвіду студентів, стандартизованих та вільних інтерв'ю, вибіркового бесід з респондентами.

Для визначення сформованості усіх показників досвіду музично-педагогічної діяльності розроблено діагностичний інструментарій, який представлено у таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Діагностичний інструментарій для моніторингового дослідження стану сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

Компоненти	Критерії	Показники	Використаний інструментарій
Когнітивний компонент	Повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення	сформоване професійно-педагогічне та інноваційне мисленням майбутнього педагога	завдання для з'ясування інноваційного мислення педагога-музиканта;
		ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності	анкета-тест музично-теоретичної обізнаності та рівня знань предметів;
		достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта	анкета індексу задоволення інформаційного забезпечення
Результативно-практичний компонент	Ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності	наявність умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними умінями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності	анкета здійснення способів музично-педагогічної і виконавської діяльності;
		здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності у мистецтві	тест на виявлення ставлення до певної музичної діяльності за В. Петрушиним;
		результативність застосування дій у знайомій ситуації, в новій ситуації та за взірцем.	анкета результативності застосування дій (завдання 1 за методикою О. Хлебнікової, завдання 2 - за методикою В. Орлова)
Емоційно-ціннісний компонент	Наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	наявність пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності	анкета наявності пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності;
		отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності	анкета-тест отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності;
		відчуття потреби та естетичної насолоди у сприйманні та виконанні музики	завдання за методикою «кольорового письма» А. Лутошкіна, модифікованою О. Олексюк; проєктивна методика М. Люшера адаптована В. Рагозіною та Л. Хлебніковою
Комунікативний компонент	Активізація спілкування на основі	взаємна довіра у спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії	диспут на визначену тему; тест за методикою В. Маклені адаптований автором дослідження
		вільне оперування професійною та	

		<p>мистецькою термінологією у музично-педагогічній діяльності</p> <p>легкість та адекватність встановлення контакту із співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій</p>	<p>(завдання 1); завдання В. Орлова модифіковане автором дослідження (завдання 2); методика виявлення рівня комунікативних здібностей та вміння спілкуватися з оточуючими (за О. Співак в авторській модифікації)(завдання 3, 4); завдання на виявлення комунікативних здібностей (завдання 5)</p>
Організаційно-прогностичний компонент	Рівень володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності	<p>уміння проектувати, організовувати та управляти музично-педагогічною діяльністю</p> <p>уміння аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції</p> <p>уміння давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності</p>	<p>анкета-завдання рівня володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності (завдання 1 - опитування О.Алексашина модифіковані автором); (завдання 2 за О. Співак в авторській модифікації); (завдання 3 за Хлебніковою О.); (завдання 4 за О. Співак в авторській модифікації); (завдання 5 за В. Крицьким).</p>
Творчий компонент	Оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності	<p>здатність реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, співвідносити традиційні та інноваційні педагогічні прийоми</p> <p>творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове у різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конферансьє тощо)</p> <p>нетипові, цікаві інтерпретаційні та імпровізаційні рішення в різних видах музично-педагогічної діяльності</p>	<p>Анкета-тест виявлення рівня оригінальності отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності (завдання 1 - тест запозичений у А. Козир та В. Федоришина); (завдання 2 – за І. Душним в авторській модифікації); (завдання 3 - за Хлебніковою О.); авторське завдання - створення профілю композитора.</p>

Для з'ясування повноти, системності та міцності знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення нами було

розроблено завдання для з'ясування інноваційного мислення педагога-музиканта, анкета-тест музично-теоретичної обізнаності та рівня знань предметів (див. додаток Д) та анкета індексу задоволення інформаційного забезпечення (див. додаток Д.1).

Сформоване професійно-педагогічне та інноваційне мислення майбутнього педагога ми досліджували за допомогою завдань. Студентам-бакалаврам спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), пропонувався твір для слухання музики К. Сен-Санса «Акваріум» з циклу «Карнавал тварин», згідно навчальної програми предмету «Мистецтво» Л. Арістової та О. Калініченко для 1 класу загальноосвітньої школи [17]. За допомогою запитань з'ясовувалась здатність опитуваних підібрати тотожний твір образотворчого мистецтва, створити пластичну імпровізацію, які би відповідали характеру руху мелодичної лінії, ритмічним та тембральним особливостям, формотворенню тощо. Робота показала середній рівень (70 %) аналітичних можливостей студентів, їх спроможність співвідносити знання, уміння під час вивчення музичного мистецтва з іншими видами мистецтв (хореографія, образотворче мистецтво, архітектура тощо). Лише одиниці випускників (25 %) виконали завдання з першого разу, іншим потрібно було уточнення та корекція дій (5%).

У наступному завданні випускникам пропонувалась картина А. Дюрера «Молодий заєць» згідно навчальної програми предмету «Мистецтво» автора Л. Кондратової для 1 класу загальноосвітньої школи [206]. Їм потрібно було відповісти на запитання: «Вдивляючись у це полотно, яку мелодію Ви «почули»?», «Якими кольорами змалювали би молодого зайця?», «Опишіть характер музичної композиції, яку Ви б створили під враженням побаченого?», «Яким пластичним рухом можна було б передати побачений Вами образ?». Ці запитання були викликані завданнями програми на вибір, як-от: «виконання півні Н. Май «Зайчєня», аналіз кольорів картини, виготовлення дрібної пластики «Зайчєня» (пластилін), пантоміма-танець «Зайчєня» [206, с.58]. У результаті майбутні вчителі-музиканти продемонстрували уміння синтезувати у

практичній діяльності близькі за тематичним спрямуванням твори музики, образотворчого мистецтва, хореографії тощо.

У процесі реалізації наступного завдання ми пропонували випускникам спочатку прослухати музичний твір у аудіо записі, згодом переглянути мультиплікаційний фільм за мотивами музичного твору Е. Гріга «В печері гірського короля». Студентам пропонувалося відповісти на запитання: «Коли краще сприймається програмовий твір, коли Ви тільки слухаєте музику, чи одночасно коли слухаєте музику і бачите її візуалізацію у мультфільмі?». Одноставні відповіді респондентів продемонстрували перевагу синтетичного підходу опитуваних до слухання музичних творів, оскільки всі погодились із необхідністю та доцільністю використання методу відео демонстрації музичного добутку. У процесі виконання цих завдань студенти озвучували можливі інноваційні методи подачі музичного матеріалу та обґрунтовували їх доречність.

Ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності ми досліджували за допомогою анкети-тесту (див. додаток Д). В результаті були дані ґрунтовні відповіді і названа велика кількість музичних зразків, в тому числі сучасних українських авторів, що засвідчує широку обізнаність майбутніх фахівців. Однак, студентам складно було вказати жанри творів, що вказує на недостатню увагу до ключових музикознавчих понять.

Змістовним виявилось оцінювання рівня фахових знань за 10 бальною шкалою. Нами було визначено, що 10-9 балів належить до високого рівня, 8-6 балів – це достатній рівень, 5-3 бала – середній рівень, 2-1 бал – низький рівень знань з предмета. Так, до високого рівня засвоєння предметів психолого-педагогічного циклу (педагогіка, психологія, основи педагогічної майстерності) себе віднесли 22 % студентів, достатніми знаннями володіють 11% респондентів, до середнього – 44%, але й виявилися опитувані, які вважають свій рівень підготовки з цих дисциплін низьким (13 %). З дисциплін методичної

підготовки (методика музичного виховання в дошкільному закладі, методика музичного виховання в загальноосвітній школі) студенти оцінили свої знання на високому (33%), достатньому (44%), та середньому рівні (23%).

Музично-теоретична підготовка (елементарна теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів) була оцінена студентами переважно на високому і достатньому рівні (55% та 45%). В окремих випадках випускники оцінювали себе самокритично й вказували на низький рівень засвоєння знань з предмету гармонія. Знання з дисциплін музикознавчого спрямування (історія зарубіжної музики, історія української музики, українська народна музична творчість) були оцінені опитуваними в основному на достатньому (45%) та середньому (45%) рівнях. Тільки 10 % студентів вважають свої знання повними і систематизованими.

Оцінювання знань з предметів диригентсько-хорової, вокальної та інструментальної підготовки показало, що опитувані цілком задоволені своєю виконавською підготовкою. Тільки 22 % респондентів оцінили якість своїх виконавських знань і умінь посередньо. Отже, опитування показало, що студенти відчують брак знань і практичного досвіду з предметів психолого-педагогічного та музично-теоретичного циклів. Відповідаючи на запитання щодо самостійного поповнення знань, більшість опитуваних обрали для самоосвіти культурологічні та психологічні знання. Половина студентів відчують брак інформації щодо сучасних технологічних пристроїв і їх використання в житті.

Достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта нами вивчалась за допомогою письмового опитування (див. додаток Д.1). Опитування виявило високий та достатній рівень оцінки задоволення своєю підготовкою з дисциплін професійного та практичного спрямування. Випускники визнають посереднім свій рівень засвоєння предметів гуманітарної, соціально-економічної та психолого-педагогічної підготовки.

За підсумками проведеної роботи (див. табл. 5.2) до високого рівня сформованості повноти, системності та міцності знань на основі професійно-педагогічного та інноваційного мислення віднесено 21 % студентів. Вони володіють систематизованими й усвідомленими знаннями, добре розуміються у змісті професійно-педагогічної та інноваційної діяльності.

До достатнього рівня були віднесені 32,8 % респондентів, які мають ґрунтовні й осмислені знання щодо особливостей музичного мистецтва й музично-педагогічної діяльності, усвідомлюють значущість інноваційного мислення і його практичного втілення.

До середнього рівня даного критерію віднесено 42, 2 % випускників, які володіють достатньою теоретичною обізнаністю, системністю й міцністю знань. Однак професійно-педагогічне мислення у цих студентів виявляється у педагогічних ситуаціях, схожих з відомими.

Таблиця 5.2

Рівні сформованості повноти, системності та міцності знань на основі професійно-педагогічного та інноваційного мислення (на констатувальному етапі)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
сформоване професійно-педагогічне та інноваційне мисленням майбутнього педагога	-	-	20	25	56	70	4	5
ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності	26	32,5	30	37,5	22	27,5	2	2,5
достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта	25	31	29	36	23	29	3	4
<i>Середнє значення*</i>	21		32,8		42,2		4	

*Середнє значення у цій та наступних таблицях визначалося за формулою [99]:

$$X = \frac{x^1 + x^2 + \dots + x^n}{N}$$

де X – середнє значення; $x^1 + x^2 + \dots + x^n$ – сума балів; N – кїлькїсть складових.

Низький рївень виявився у 4 % студентїв. Вони володїють недостатньою теоретичною обїзнанїстю, коли знання застосовуються за зразком або певним алгоритмом, професїйно-педагогїчне мислення не сформоване. Вїдповїдї на поставленї питання були неповними й неточними.

Результати, отриманї пїд час виконання навчальних завдань, вказують на переважання середнього рївня сформованостї повноти, системностї та мїцностї знань на основї професїйно-педагогїчного та їнновацїйного мислення (42, 2 %) оскїльки випускники не вмїють спїввїдносити знання, умїння музичного мистецтва з їншими видами мистецтв, вїдчувають недостатнїсть знань з предметїв психолого-педагогїчного циклу.

Для дїагностики ступеня сформованостї *досвїду здїйснення способїв музично-педагогїчної дїяльностї* ми використали метод ранжування та опитування щодо умїнь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними умїннями та навичками в процесї музично-педагогїчної дїяльностї, тест на виявлення ставлення до певної музичної дїяльностї за В. Петрушиним [398] та анкету результативностї застосування дїй запозичену у О. Хлїбнїкової [547, с.6-9] та В. Орлова [367, с. 134] (див. додаток Д.2, Д.3).

Аналіз наявностї умїнь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними умїннями та навичками в процесї музично-педагогїчної дїяльностї (див. додаток Д.2) показав, що вмїють обирати ї засвоювати доцїльну аплїкатуру на високому та достатньому рївнї 10 та 23,5 % опитаних. Середнїм рївнем володїють 55,5 % фахївцїв та 11% визнають, що погано володїють цими умїннями. Визначають та опановують штрихи пїд час вивчення музичних творїв на високому рївнї – 22,5 % респондентїв, на достатньому рївнї – 44 % опитаних, середнїм рївнем володїють 22,5 % випускникїв та на низькому рївнї визнали свої умїння – 11 % студентїв. Умїннями визначення ї опанування

динаміки володіють 66 % виконавців (високий – 30%, достатній – 36%). Натомість, 11,5 % визнають уміння посередніми, а 22,5 % оцінюють свої навички на низькому рівні. Відносно осмислення форми творів студенти зазначають, що ця навичка є недостатньо сформована і більшість визначає її на середньому (44,5 %) та низькому (22,5 %) рівні. Визначити і опанувати метро ритм вдається на достатньому рівні 44, 5 % студентів, на середньому рівні – 44,5 % випускників. Доводиться констатувати, що 11 % опитаних визнали, що не володіють цими уміннями. Визнали, що з складними для засвоєння полі ритмічними труднощами впораються 22 % та 11 % студентів. Не зможуть опанувати ці складнощі 33,5 % респондентів.

Уміння визначення агогічних відхилень від темпу сформовані у 33, 5 % виконавців. Потребують допомоги викладача 22,5 % опитаних й спроможні здолати ці складнощі 44 % респондентів на посередньому рівні. Аналіз умінь виявлення та подолання складних для виконання місць виявив, що виконавці не відчують себе абсолютно впевненими і визнають низький рівень цих умінь в практичній діяльності (44,5 %). Гарними виявилися показники умінь визначення та опанування педалі та визначення жанру, стилю, творчої манери письма композитора. Так, переважна більшість опитаних володіє педаллю (або міхом) та спроможна зробити жанрово-стильовий аналіз музичного твору.

Уміють застосовувати різні прийоми звуко видобування 22,5 % опитаних. Натомість відчують себе не впевнено або потребують корекції з боку педагога 66,5 % та 11% виконавців. Можуть досягнути художньої “цілісності” виконання 45 % опитаних, але 33 % і 22 % вчать твір уривками чи частинами. Уміннями поєднання стилю автора зі своїм власним володіють тільки невелика частина випускників (11 %). Переважна більшість виконавців не впевнені у своїх силах (44,5 %).

Отже, дослідження виконавських умінь майбутніх педагогів-музикантів виявили, що 21,3 % студентів оцінюють свої практичні навички на високому рівні, на достатньому рівні – 19,7 % опитаних, середнім рівнем володіють 34,5

% випускників, низьким рівнем – 24,5 % виконавців, що вказує на критичне ставлення до особистого досвіду інструментально-виконавської діяльності.

Здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності у мистецтві ми досліджували за допомогою запозиченого у В. Петрушина тесту на виявлення ставлення до визначеної музичної діяльності [398]. Тест поділявся на виконавську, педагогічну, диригентську та музикознавчу діяльність. У результаті відповідей випускники віддають перевагу виконавській діяльності 3% опитуваних, 10,5 % респондентів вважають таку можливість ймовірною, вагаються 40 % опитуваних. Не бачать себе у сольним виконавцем, або викладачем основного музичного інструменту 46,5 % опитуваних. Виявляючи ставлення до педагогічної роботи ми з'ясували, що відчувають в собі сили стати гарним педагогом 7 % та 30 % випускників, дещо не впевнені, але визнають себе підготовленими 37 % студентів. Зовсім не бачать себе в якості вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи 26 % опитаних. Більшість віддає перевагу диригентській діяльності (високий – 13,5 %, достатній 20 %, середній рівень – 40 %). До діяльності у якості музичного критика, викладача теоретичних дисциплін позитивно ставляться 7 % майбутніх педагогів-музикантів. На середньому рівні виявилось 40 % опитаних, на низькому рівні оцінюють себе 53 % респондентів.

Оцінюючи результативність застосування дій у знайомій ситуації, в новій ситуації та за взірцем ми запропонували випускникам відповісти на запитання анкети (див додаток Д.3). На запитання анкети всі опитувані відповіли, що проводять музично-теоретичний аналіз твору, перед його вивченням. Серед етапів проведення музично-теоретичного і виконавського аналізу твору були названі елементи комплексу засобів музичної виразності та послідовність вивчення музичного твору на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, що вказує на низький рівень розуміння цього процесу у виконавській діяльності. Виявляючи, чи розуміють опитувані зміст поняття «виконавський

аналіз» музичного твору, ми з'ясували, що ототожнюють цей процес із аналізом агогічних, динамічних, темпових відхилень та визначенням штрихів 24 % досліджуваних. Вважають, що цей процес включає аналіз логіки музичної композиції та визначення шляхів інструментально-технологічного її втілення – 53 % студентів. І лише 23% опитаних слушно і повно дали визначення «виконавського аналізу», як комплексного процесу, який включає аналіз: параметрів фактури та типу її викладу; інтонаційних нюансів; агогічних, динамічних, темпових відхилень; особливостей артикуляції; штрихів; аплікатури; логіки музичної композиції та визначення шляхів інструментально-технологічного її втілення; музично-образного контексту твору.

Для порівняння суб'єктивних оцінок умінь випускників з об'єктивними показниками було використано метод експертних суддів та проаналізовано отримані результати (див. додаток Д.4). Нами були включені предмети, які вимагають сформованості виконавських та методичних умінь необхідних майбутньому учителю музичного мистецтва в роботі. У результаті з'ясувалося, що студенти завищують свої виконавські та методичні вміння, оскільки їхні оцінки істотно розбігаються з результатами оцінювання викладачів. Викладачі практичних дисциплін вказують на перебільшення своїх успіхів студентами.

З метою встановлення відповідності рівня сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності, студентам випускного курсу, викладачам, керівникам практики було запропоновано оцінити рівень готовності до музично-педагогічної діяльності. Відтак на кожного студента було отримано три характеристики: 1 – оцінка студентів, 2 – оцінка викладачів, 3 – оцінка керівників практики (див. додаток Д.5). Ми використовували, для кількісного обчислення, чотири характеристики досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності: 4 – «дуже високий», 3 – «високий», 2 – «середній», 1 – «низький». Рівень досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва визначався за формулою [499, с. 58]:

$$I = \frac{n}{N}$$

Де I – індекс рівня; n – сума балів; N – загальна кількість учасників експерименту. В результаті оцінки студентами свого рівня досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності ми отримали:

$$I = \frac{268}{80} = 3,35 .$$

Індекс оцінки викладачів та керівників практики був обчислений за тією ж формулою й становив: $I = \frac{70}{22} = 3,18$; $I = \frac{45}{15} = 3$.

Отже, індекс рівня самооцінки студентами становить 3,35 бала, викладачів 3,18 та керівників практики 3 бала. Результати вказують на завищену оцінку досвіду студентами, тому індекс на 0,35 бали вищий за оцінку викладачів. Порівняння оцінок викладачів виконавських дисциплін і оцінок кураторів практики показує, що останні більш об'єктивно оцінюють рівень досвіду музично-педагогічної діяльності студентів, оскільки спостерігають його сформованість на практиці. Рівень кореляції між оцінкою викладачів виконавських дисциплін та викладачів-методистів становить 0,18 бала.

Отримані результати дозволили зробити такий висновок (див. таблицю 5.3): найвищий рівень сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності мають 11,2 % студентів, які виявляють високу ступінь готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення дій у знайомих ситуаціях, в нових ситуаціях та за взірцем. Музично-виконавська діяльність виявляється у сформованих уміннях та стійкій потребі й прагненні до самовдосконалення.

Достатнім рівнем володіють 36,2 % респондентів, які знають спосіб дій та з деякими уточненнями здійснюють їх у знайомих ситуаціях, в нових ситуаціях та за взірцем. Музично-виконавська діяльність виявляється у сформованих уміннях, ситуативна потреба та прагнення до самовдосконалення.

До середнього рівня віднесено 33, 6 % випускників, у яких ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-освітньої діяльності досить розвинутий, виявляється у прогнозованих діях в знайомих ситуаціях, помітне прагнення до самовдосконалення.

Низький рівень показали 19 % опитаних. Ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності у них незначний, студенти потребують значної допомоги у організації діяльності у знайомій ситуації, в новій та за взірцем, прагнення до самовдосконалення малопомітне.

Таблиця 5.3

Рівні сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності (на констатувальному етапі)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності	8	10	30	37,5	32	40	10	12,5
здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності у мистецтві	6	7,5	12	15	32	40	30	37,5
результативність застосування дій у знайомій ситуації, в новій ситуації та за взірцем.	13	16,3	45	56	17	21	5	6,7
<i>Середнє значення</i>	11,2		36,2		33,6		19	

У результаті експерименту сформованість досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності мають значний відсоток низького рівня досліджуваного критерію (середній показник 19 %), що вказує на недостатньо розвинуті вміння студентів. Вони демонструють сформовані навчально-практичні вміння засвоєні за зразком, але потребують значної допомоги у організації нової діяльності, поверхово підходять до вирішення практичних завдань і потребують допомоги при плануванні уроку музичного мистецтва.

За результатами констатувального експерименту, середнє значення високого та достатнього рівня сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва – 11,2 % та 36,2 %. Такий показник є досить низьким, що пояснюється невисоким рівнем сформованості здатності до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності у мистецтві (7,5 та 15 %).

Метою виконання наступних завдань експерименту було з'ясування наявності емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Цьому сприяли питання анкети наявності пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності (див. додаток Д.6), анкети-тесту отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності (див. додаток Д.7), завдання за методикою «кольорового письма» А. Лутошкіна, модифікованою О. Олексюк [367, с.115-116] та проєктивна методика М. Люшера адаптована В. Рагозіною та Л. Хлебніковою [285, с.31-32; 561] запозичені нами (див. додаток Д.8).

Досліджуючи наявність пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності ми запропонували випускникам відповісти на запитання анкети (див. додаток Д.6). Серед позитивних мотивів, завдяки яким студенти обрали професію вчителя музичного мистецтва були названі «любов до музики і дітей», «бажання спілкуватися з дітьми засобами музики», «подобається бути прикладом для наслідування», «подобається професія» (47%). Однак, були мотиви з негативним забарвленням, зокрема: «настояли батьки», «маю всі якості для професії» тощо (33 %). Більшість опитуваних обрали саме фах вчителя музичного мистецтва оскільки «музика – це моє життя», «люблю співати та грати», «займаюся музикою з дитинства» тощо (20%).

Обираючи галузь діяльності в якій випускники хочуть досягти професійного рівня більшість називає фах викладача-інструменталіста та

співака (28 %), вчителем музичного мистецтва хочуть бути 22% опитаних, диригентом хорового колективу – 17 % студентів. Поряд з цими професіями були названі також журналістика, композиторська діяльність та фах перекладача.

Обираючи позитивні якості особистості професії вчителя музичного мистецтва випускники вказали на: увагу, артистизм, почуття гумору, впевненість, креативність, широкий кругозір, працелюбність, товарицькість, цілеспрямованість, лояльність, витривалість, пунктуальність, старанність, відповідальність, комунікабельність, емоційність, відкритість, доброзичливість (добродушність), творче мислення, сконцентрованість, відданість роботі, відчуття прекрасного, сучасність, вихованість, справедливість, щирість, принциповість.

Серед негативних рис професії майбутні вчителі музичного мистецтва було названо: обмеженість вільного часу на родину, робота з людьми, нестабільність, самозакоханість (пихатість), дивакуватість, професійна інертність, не пунктуальність, висока емоційна вразливість, егоїзм, зверхність, боязливість, відсутність ініціативи, низький соціальний попит на професію, наглість, несправедливість, нечемність, лінь, неорганізованість, невелика зарплата.

Об'єктивно оцінюючи особисту підготовку у закладі вищої освіти випускники вказують на необхідність розвитку деяких професійних якостей, як-от: вміння читати нотний текст з аркуша, подолання суб'єктивної інертності та ліні, вміння працювати із шкільною документацією, подолання концертного хвилювання, розвитку концертної витривалості, комунікативних та організаторських здібностей, музичної пам'яті.

Спробувавши себе в якості вчителя музичного мистецтва випускники визнають, що їм треба позбутися від негативних якостей, які будуть заважати їм у професійній діяльності: низької самооцінки, егоїзму, не пунктуальності,

шкідливих звичок (куріння), необов'язковості, неорганізованості, скутості, позбутися слів «паразитів».

Під час дослідження нами було з'ясовано, що найбільше мотивує студентів під час навчання спілкування з викладачем фахових (інструментальних, вокальних, диригентських) дисциплін, набуття знань та заняття в музичних художніх колективах (72 %). Самостійні заняття музикою та спілкування з мистецтвом спільно з викладачем приваблює майбутнього педагога менше. Важливими компонентами під час індивідуальних занять з музичних дисциплін одностайно були названі: спілкування з викладачем, з творами мистецтва, розвиток професійного мислення, можливість цілеспрямованого професійного самовдосконалення та накопичення знань і досвіду спілкування.

Серед проблем, які виникали під час індивідуальних заняттях з музичних дисциплін 27 % опитуваних зазначили, що їм заважала вимогливість і прискіпливість викладачів щодо техніки виконання музичних творів. Навчаючись музичному мистецтву майбутні вчителі визнали, що воно викликає естетичну насолоду (78 %), є основою професійного розвитку (61 %), дозволяє накопичити враження, з метою передачі свого досвіду спілкування з мистецтвом іншим людям (55,5 %), дає можливість досягнути свій внутрішній світ (50 %).

З'ясовуючи рівень отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності (див. додаток Д.7) ми запропонували випускникам назвати вид мистецтва який більше подобається. Серед названих переважали: музика (100 %), хореографія (55,5 %), театральне та кіно мистецтво (67 %). Менше цікавлять майбутніх учителів музичного мистецтва література, архітектура та живопис (22 %). Підтвердили ці данні й наступні відповіді, які вказували на види діяльності, якими подобається займатися майбутнім учителям музики, зокрема: ходити в кіно та грати на інструменті (44 %), слухати музику та співати (78 %), ходити в театр та читати книжки (22 %). Розподіляючи симпатії до різних стилів і напрямів музичного мистецтва студентам більше подобається слухати пісні та

музику з кіно (36,5 %), рок-музику (23,5 %), класику (23 %), народну музику (17 %).

Підтверджуючи ці данні випускники назвали велику кількість улюблених літературних, музичних творів, кінострічок. Серед театральних постановок та художніх картин була названа невелика кількість творів, що вказує на поверхневу обізнаність студентів із театральним та образотворчим мистецтвом і недостатність знань у цих галузях.

Спостереження випускників під час практики вказують, що сучасним школярам цікаві музичні теми та образи танцювальні (67 %), фантастичні (44%), героїчні та казкові (11%). Серед творів українських і зарубіжних композиторів, які потрібно включити до шкільної програми опитувані назвали п'єси М. Лисенко М. Скорика, Б. Фільц, фортепіанні мініатюри С. Рахманінова, Е. Гріга, В. Моцарта, хорові твори Б. Чілокота, Ola Gjeilo. Переважна більшість пропонованих творів була із сучасного репертуару українських гуртів та сольних виконавців, як-от: Роман Скорпіон, гурт «Казка», «Без обмежень», «МамаRika», «Антитіла» тощо.

Досліджуючи наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (див. додаток Д.8), зокрема отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності, ми запропонували студентам на занятті охарактеризувати свій настрій відповідними кольорами за методикою «кольорового письма» А. Лутошкіна, модифікованою О. Олексюк. За цією методикою традиційною є емоційна оцінка кольорів: «гама від червоного до жовтого відповідає позитивному емоційному стану особистості (захопленість, активність, радість, приємний теплий світлий настрій), гама кольорів від зеленого до синього відповідає нейтральному емоційному стану, гама кольорів від фіолетового до чорного – негативному» [367, с.115].

Відповідно до «матриці емоційного стану студента проводяться кількісні обчислення за інтенсивністю виявів рефлексії емоційних станів» [367, с.117].

Отримані данні свідчать, що емоційний фон групи на початку заняття був позитивним (від + 0,5 до 0,9 бала), в середині – нейтральним (– 0,1 бала), в кінці заняття активним, радісним, світлим (+ 0,6 бала).

Для виявлення відчуття потреби та естетичної насолоди у сприйманні та виконанні музики ми запропонували під час прослуховування музичного твору використати запозичену у М. Люшера та адаптовану В. Рагозіною та Л. Хлебніковою проєктивну методику, в якій 4 основні кольори та 4 додаткові характеризують певний стан особистості [258; 285, с.31-32]. Студентам пропонувалось обрати колір та пояснити свої відчуття під час сприймання музики. Респонденти обирали найприємніший для них колір і записували його на початку заняття, а згодом через деякий час (всередині, наприкінці) повторювали експеримент обираючи колір відповідно до реального стану. За М. Люшером, перший характеризує бажаний стан, а другий – дійсний [258].

Нашим завданням було визначення за кольоровою матрицею настрою кожного учасника групи під час слухання музичного твору й характеристика його відповідними кольорами (П. Маскан'ї опера «Сільська честь») та вимірювання його рівня естетичної насолоди. В результаті в більшості опитуваних емоційний тон піднімався від негативного фіолетового та чорного до позитивного жовтого та помаранчевого (від – 3 балів до + 0,6 бала). На жаль складний для сприйняття музичний твір викликав у опитуваних нейтральну реакцію і не підняв рівень емоційного тону, однак студенти відчували спокій, задоволення, почуття впевненості, наполегливість, часом впертість. Так, до високого рівня отримання естетичної насолоди були віднесені респонденти, які обрали від жовтого до червоного кольору від початку звучання твору до кінця (28%). До достатнього рівня віднесені опитувані, які у перевагах коливалися від зеленого до помаранчевого (28 %). Випускники, які обрали від синього до жовтого кольору були віднесені нами до середнього рівня (22 %). Кольорова гамма від чорного до синього розглядалася нами як низький рівень (22 %) отримання естетичної насолоди у сприйманні музики.

Аналіз відповідей майбутніх учителів музичного мистецтва показав (див. табл. 5.4), що до високого рівня наявності емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності віднесено 28,5 % студентів, які за допомогою розвинутого естетичного почуття, інтелекту здатні оцінити ціннісні аспекти культури, емоційна сприйнятливість та керування власним емоційним станом висока, мотивація музично-педагогічної діяльності розвинена, студенти виявляють позитивне ставлення до роботи, активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю висока.

Достатнім рівнем володіють 35 % фахівців. Студенти здатні на достатньому рівні оцінити ціннісні аспекти культури, мають ситуативну емоційну сприйнятливість та свідоме керування власним емоційним станом. У музично-педагогічної діяльності мотивація розвинена, майбутні педагоги-музиканти виявляють активність, зацікавленість, позитивне ставлення до роботи.

Середнім рівнем наявності емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності володіють 22,5 % опитуваних. Студенти цієї групи здатні визначити естетичну цінність музичного твору, хоча відчувають труднощі в аргументації особистісної позиції, мотивація здійснення музично-педагогічної діяльності достатня, мають розвинутий емоційний досвід в мистецькій діяльності.

У досліджених, які віднесені до низького рівня (14 % випускників), мотивація музично-педагогічної діяльності поверхова, ціннісні орієнтації несформовані, потребують розвитку емоційної сприйнятливості та керування власним емоційним станом.

Результати наявності емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності вказують, що більшість майбутніх вчителів музичного мистецтва мають достатній рівень, зокрема: визначились у своїх смаках, дають багату образну характеристику та естетичну оцінку музичних творів (середнє значення 35 %). Однак, доводиться констатувати, що високим є показник

низького рівня (14 %), що негативно позначається на системі особистісних сенсів суб'єкта навчання.

Таблиця 5.4

**Рівні наявності емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва
(на констатувальному етапі)**

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності	22	27,5	28	35	14	17,5	16	20
отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності	24	30	34	42,5	22	27,5		
відчуття потреби та естетичної насолоди у сприйманні та виконанні музики	22	27,5	22	27,5	18	22,5	18	22,5
<i>Середнє значення</i>	28,5		35		22,5		14	

Метою наступної групи завдань було з'ясування рівня *активізації спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності*, зокрема: проведений диспут на визначену тему, завдання на виявлення власного ставлення до комунікативних здібностей, тест за методикою В. Маклені [426, с.100] й В. Орлова [367, с.111-112] адаптований автором дослідження та методика О. Співак [426, с.65], щодо виявлення рівня комунікативних здібностей та вміння спілкуватися з оточуючими в авторській модифікації (див. додаток Д.9).

Спостереження за взаємною довірою у спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії відбувалося під час проєктованого диспуту на тему «Які почуття викликає у Вас спілкування з учнями на основі спільної взаємодії на уроці музичного мистецтва?». Обговорюючи проблему випускники активно висловлювались з приводу необхідності розвитку умінь говорити та аргументувати власну думку, знаходити доцільні шляхи взаємодії та співпраці

на уроці. Переважна більшість учасників диспуту визнала, що вони наперед готуються до уроків і продумують, які питання будуть задавати під час обговорення прослуханого музичного твору, які засоби будуть використовувати у аналізі добутку (діапазон голосу, темп мови, логічні наголоси, паузи, акценти тощо). На що студенти ніколи не звертають увагу під час роботи з дітьми, так це на використання «просторових зон» у спілкуванні та підготовку до дій в конфліктних ситуаціях.

Учасники публічної суперечки одностайно зійшлися на думці, що вчитель повинен передбачити використання навчального матеріалу у обговоренні музичних творів, бути керуючою особою, яка оцінює, аргументує, пов'язує думки учасників дискусії на основі особистого досвіду. Студенти погоджуються із твердженням, що дії-спілкування між вчителем та учнями мають відбуватися на основі партнерських відносин, обміну особистісними духовними цінностями. Але випускники стверджують, що самі не завжди моделюють можливі творчі ситуації на уроці на основі відкритості, довіри, симпатії, оскільки хвилюються за поведінку учнів. Їм складно змінювати хід роботи та швидко реагувати на непередбачувані дії (слова) учнів під обговорення та аналізу мистецьких творів.

Рівень вербальних умінь студентів показав, що на високому рівні знаходяться 60 % опитаних, на достатньому рівні – 40 % студентів. Можна вважати, що вони володіють прийомами грамотного спілкування, уміють викладати свої думки й слухати співрозмовника.

Методичне завдання передбачало вільне оперування професійною та мистецькою термінологією в музично-педагогічній діяльності [367, с.111-112]. Випускникам пропонувалось уявити ситуацію, за якої вони здійснюють на уроці музичного мистецтва вербальний «перехід» від вивчення одного музичного твору до іншого (бажано контрастного емоційно-образного змісту), і на цій основі обирають й демонструють засоби мовної виразності, найдоцільніші для такого «переходу» (варіанти завдань повторювалися з

іншими вихідними умовами – новий музичний матеріал, несподівані «перепони» у спілкуванні з дітьми, небажання слухати ці твори тощо).

Нами були обрані твори М. Лисенка Пісня Кози, пісня Вовчика з опери «Коза-Дерева» (авторська програма Л. Арістової та О. Калініченко «Мистецтво» для 1 класу (1 семестр) [17]). Перед розучуванням пісень випускникам потрібно було пояснити, яка різниця між цими дійовими персонажами та якими засобами музичної виразності композитор демонструє контрастність образів Кози та Вовчика. Запропоновані варіанти вербальних характеристик продемонстрували, що майбутнім педагогам-музикантам складно перейти від спеціальної музичної термінології до легкої та зрозумілої дітям мови. Вони відчували брак епітетів та порівнянь в описі основних дійових осіб, часто зупинялися підбираючи прості вербальні характеристики до музичних термінів (наприклад: легато, широкий діапазон, паузи тощо). Однак, вони добре орієнтувалися у мистецькій (наприклад: лінія, барви, картина, образ, ілюстрація тощо) та професійній термінології (наприклад: мелодія, характеристика звука, інструментальний супровід, темп тощо) демонструючи це на практиці.

Легкість та адекватність установлення контакту зі співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій досліджувалась за допомогою запозиченої та адаптованої до вікових характеристик студентів методики виявлення рівня комунікативних здібностей та адаптації [426, с.65]. У процесі роботи з'ясувалось, що 33 % студентів на достатньому рівні володіють уміннями спілкування, 54 % на середньому рівні, 13 % відчують складнощі у комунікації.

Досліджуючи вміння спілкуватися з оточуючими [426, с.67] ми звернули увагу, що 80 % опитаних дуже товариські людини, які вміють сподобатись співрозмовнику, розважити друзів. Проте, у таких людей може виникати відчуття втоми від постійного спілкування. Серед реципієнтів виявилось 20 %, які не дуже товариські люди, проте, як правило, уважні і приємні

співрозмовники. Такі фахівці коли перебувають не в гуморі, то не вимагають від оточуючих підвищеної уваги.

Дослідження експертної думки (консультантів з практики) підтвердило самооцінку випускників та показало, що практиканти переважно більшістю (75 %) розуміються на передачі інформації, можуть бути учасниками та керівниками суперечок та обговорень з учнями музичних та мистецьких творів, спроможні виразити своє ставлення до подій, явищ процесів. Тільки чверть респондентів, на думку експертів, відчують складність в процесі спілкування і комунікації на уроках музичного мистецтва. Консультанти з практики наголошують на необхідності збільшення видів діяльності (диспути, дискусії, семінари, круглі столи, професійні тренінги, рольові ігри тощо) в навчальному процесі, які вимагають розвитку вербальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз отриманих результатів дозволив виділити рівні активізації спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності (див. таблицю 5.5). До групи з високим рівнем було віднесено 37,5 % опитуваних, які володіють високою мірою взаємної довіри в спілкуванні, вільно оперують професійною і мистецькою термінологією, легко встановлюють контакт із співрозмовником у професійних ситуаціях та вміють ліквідувати різноманітні конфлікти.

Достатнім рівнем володіють 33,3 % студентів, які користуються взаємною довірою в спілкуванні, на достатньому рівні оперують професійною і мистецькою термінологією, встановлюють контакт із співрозмовником у професійних ситуаціях схожих з відомими та вміють узгоджувати конфлікти у знайомих ситуаціях та за взірцем.

До групи з середнім рівнем активізації спілкування було віднесено 24,7% випускників, які виразили бажання спілкуватися з дітьми й музичним мистецтвом, застосовують на посередньому рівні професійну та мистецьку

термінологію, але відчувають складність у встановленні контакту зі співрозмовником.

Низький рівень комунікативних умінь показали 4,5 % студентів, які потребують коригування з боку педагога, відчувається складність у спілкуванні та встановленні взаємодії у навчальному процесі.

Таблиця 5.5

Рівні сформованості активізації спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності (на констатувальному етапі)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
взаємна довіра у спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії	48	60	32	40	-	-	-	-
вільне оперування професійною та мистецькою термінологією у музично-педагогічній діяльності	42	52,5	22	27,5	16	20	-	-
легкість та адекватність встановлення контакту із співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій	-	-	26	32,5	43	54	11	13,5
<i>Середнє значення</i>	37,5		33,3		24,7		4,5	

Підводячи підсумки зазначимо, що переважна більшість студентів знаходиться на високому і достатньому рівні сформованості означеної якості (37,5 та 33,3 %). Однак на середньому та низькому рівні (54 та 13,5 %) досі лишається такі якості, як легкість та адекватність встановлення контакту із співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій.

Аналіз рівня володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності здійснювався за допомогою анкетизації (див. додаток Д.10), яка включала опитування О. Алексашина [11] та О. Співак [426, с.65] модифіковані автором, завдання запропоновані О. Хлебніковою [547], та завдання використані за В. Крицьким [232].

Уміння проектувати, конструювати музично-педагогічну діяльність аналізувалися за допомогою запозичених та адаптованих до нашого

дослідження питань О. Алексашина [11] (див. додаток Д.10). Досліджуючи проєктувальні вміння студентів, нами було запропоновано оцінити рівень своїх здобутків до практики та після неї за шкалою, де 3 бали – це добре володіння уміннями, 2 бали виявляють недостатнє володіння та 1 бал надавався опитуваному у випадку коли він не володів цим умінням. Так, спланувати урок музичного мистецтва можуть на високому рівні 19 % опитаних, на достатньому рівні оцінили свої вміння 44% студентів, 37 % випускників вважають, що справляться з цим завданням на середньому рівні.

Досконало володіють уміннями планування занять інтегрованого курсу «Мистецтво» за темою уроку 6 % опитаних, спроможні на достатньому рівні це зробити 62 % студентів, на середньому рівні 32 % майбутніх фахівців. Можливість відібрати необхідний музичний та наочний матеріал за темою уроку оцінили студенти так: високий рівень – 25 %, достатній рівень – 69 %, середній рівень – 6 %. Скласти поурочний, перспективний, поквартальний та річний план вивчення матеріалу можуть на достатньому рівні 36 %, середньому – 32 % та низькому рівні 32 % опитаних. На питання щодо умінь співвідношення вивченого матеріалу предмету з позакласною та виховною роботою школи студенти відповіли, що це зможуть зробити без складнощів 25 % випускників, справляться з цією роботою на достатньому рівні 37,5 %, середнім рівень даних умінь володіють 37,5 %.

З'ясовуючи чи зможуть майбутні вчителі музичного мистецтва підібрати систему вправ та завдань за новим матеріалом та пов'язаними з ним розділами опитувані відповіли, що 19 % виконають цю роботу з легкістю, 37,5 % справляться із нею на достатньому рівні, 37,5 % опитаних відчувають деякі складнощі у цій роботі і 6 % відповіли, що не зможуть виконати цей вид діяльності. Встановити міжпредметні зв'язки за темами предмету та розташувати матеріал повторення, який сприяє систематизації музичних знань учнів не зможуть 6 % опитаних, натомість більша частина студентів справляться із цим завдання цілком (на високому – 12,5 %, достатньому –

56 % та середньому рівні – 25,5 %). На питання, чи можуть випускники відокремити ключові поняття й закономірності в новому матеріалі студенти відповіли позитивно. 19 % опитаних спроможні це зробити вільно, 31 % на достатньому рівні, 50 % досліджуваних потребують допомоги в цій діяльності. Передбачити можливі складнощі вивчення матеріалу та методи їх подолання може значна частина досліджених. Так, до високого рівня віднесено 6 % студентів, до достатнього – 44 % реципієнтів, до середнього рівня – 44 % опитаних. Тільки 6 % студентів не розуміють, що потрібно робити.

Уміння визначати найбільш раціональні види діяльності учнів з метою якісного оволодіння новим матеріалом у студентів сформовані недостатньо, оскільки 12,5 % вказали, що не володіють цим умінням. Натомість 31,5 % студентів можуть справитися із завданням на посередньому рівні, високим рівнем володіють 50 %, достатнім – 6 % опитуваних. Відповіді студентів щодо сформованості умінь передбачати характер складнощів для учнів виявилися наступними: 37,5 % відповіли, що на достатньому рівні володіють цими уміннями; 56,5 % опитуваних зазначили, що оцінюють ці уміння середнім рівнем; 6 % відповіли, що не володіють зазначеними уміннями. Слід звернути увагу на уміння визначати методи ведення інноваційного та традиційного уроку, оскільки студенти об'єктивно вказали на низький рівень володіння цими уміннями. Так, 12,5 % опитаних оцінили рівень своїх умінь як низький, 31,5 % випускників вказали на посередній рівень. Високим рівнем оцінили свої уміння 6 % і 50% студентів достатнім. Складно виявилось майбутнім учителям музичного мистецтва спланувати систему самостійних робіт, класних та домашніх проектів за темою уроку, тому студенти вказали, що не володіють цими уміннями – 7 %, посереднім рівнем оцінили себе 36 % опитаних, на достатньому рівні зафіксовано – 45 % й високим рівнем володіють 12 % майбутніх фахівців.

Отже, за оцінкою студентів проектувальні уміння сформовані на високому рівні у 12 % опитаних, на достатньому рівні у 45 % респондентів, на

середньому рівні – 36 %, на низькому рівні 7 % випускників. Найбільшої уваги потребують уміння складати поурочний, перспективний, поквартальний та річний план вивчення матеріалу, визначати найбільш раціональні види діяльності учнів з метою якісного оволодіння новим матеріалом та визначати методи ведення інноваційного уроку.

Конструктивні уміння бакалаврів ми досліджували за допомогою анкетування (див. додаток Д.10) в якому опитуваним запропоновано було оцінити рівень своїх здобутків до практики та після неї за шкалою [11] запропонованою вище. Відібрати необхідний музичний, художній та відео матеріал на один урок, виділити в ньому головне та суттєве можуть без вагань 37,5 % студентів, на достатньому рівні володіють цими уміннями 50% опитаних. Лише 12,5 % майбутніх фахівців потребують допомоги викладачів-консультантів. Високо оцінили свої уміння визначити місце і характер демонстрації на уроці музичного мистецтва (спів, гра, слухання) 25% опитаних, дещо вагаються 56 % студентів. Потребують допомоги у цій діяльності 19 % респондентів. Однаковими виявилися показники умінь раціонально розташувати час за окремими етапами уроку (вступна частина, основна частина, заключна частина) та планувати логічні переходи від одного виду діяльності до іншого (спів, гра на музичному інструменті, слухання музики, музично-ритмічні рухи тощо). Так, високо оцінили свій досвід 25 % та 44 % опитаних, 31% свої уміння вважають посередніми.

Визначити характер керівництва роботою учнів з оволодіння новим матеріалом на кожному етапі уроку можуть на високому рівні 6% опитаних, достатньо володіють цим умінням 44 % студентів. Половина опитаних відповіла, що недостатньо володіють цими навичками. Ми з'ясували, що студенти переважною більшістю (6 % – високий рівень, 57 % – достатній рівень) можуть відібрати найбільш раціональні види навчальної роботи класу і окремих учнів в період засвоєння навчального матеріалу. Але не орієнтуються в як це робити 6 % опитаних. Також, виявилось складно майбутнім педагогам

визначити характер діяльності окремих груп учнів під час опитування (на низькому рівні – 6 % опитаних).

Добре орієнтуються у можливих ускладненнях учнів в різних видах діяльності (під час співу, слухання музики, гри на музичному інструменті, музично-ритмічних рухів) 12,5 % (високий рівень) та 43,5% (достатній рівень) опитаних. Середнім рівнем цих умінь володіють 44 % випускників. Передбачити можливі переходи від легкого й простого до більш складного й важкого музичного матеріалу спроможні 19 та 37 % студентів. Відчувають складнощі в цьому виді діяльності 44 % студентів. Непередбачуваним виявився результат щодо можливості розташування вправ в порядку ускладнення для учнів, оскільки студенти відчувають ускладнення в їх підборі. На низькому рівні опинилися 6 % опитаних. Неспроможні передбачити можливі варіанти змін в ході уроку 12,5 % опитаних. Володіють цим умінням на високому рівні 6 % опитаних, на достатньому рівні 37,5 % випускників.

Опитування виявило, що 18,2 % майбутніх учителів музичного мистецтва володіють конструктивними уміннями на високому рівні, 46,5 % - на достатньому рівні, 32,3 % мають середній показник та 3 % показник низького рівня.

Порівняння самооцінок сформованості умінь опитуваних до практики та після практики вказали, що переважна більшість студентів об'єктивно розуміють, що рівень отриманого досвіду після практики покращився. Так, у 67 % опитаних цей показник збільшився.

Виявляючи рівень організаційних здібностей професійної діяльності ми опитали студентів старших курсів та включили в тест запитання, які передбачали дихотомічний й протилежний характер відповіді («так», «ні») [426, с.65] (див. додаток Д.10). У результаті відповідей 18% студентів відчувають легкість в встановлення контакту, проявленні ініціативи, організації колективних видів діяльності. 41 % студентів потребують деякої підтримки з

боку педагогів або батьків. 41% досліджених не готові до самостійної організаторської діяльності.

Виявляючи уміння майбутніх педагогів-музикантів аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції у процесі виконання музичного твору [547] ми з'ясували, що більшість студентів аналізує якість виконання твору (76 %). Але 12 % опитуваних робить це не систематично, а 12% досліджуваних взагалі не слідкує за якістю виконання.

Студенти демонстрували посереднє розуміння змісту самоконтролю у виконавській діяльності й визначають його як «контроль свого виконання», «контроль емоцій та техніки», «вміння контролювати себе та свої думки в процесі гри», «бачити «наперед» під час виконання» тощо. Пояснюючи процес корекції виконання твору опитувані використовували різні тлумачення та демонстрували достатнє осягнення виконавської діяльності майбутніх педагогів музичного мистецтва, як-от: «шліфування динамічних відтінків, педалі, характеру», «виправлення звучання, доопрацювання твору», «корекція недосконалих уривків твору». Змістовними та повними були відповіді студентів щодо еталону якості виконання твору, в яких вони пояснювали його, як: «зразок (найкраще виконання твору в емоційному, інтерпретаційному та текстовому плані)», «ідеальний показ характеру та почуттів у творі за допомогою техніки та *rubato*», «досконале виконання твору», «точне виконання позначок композитора з використанням розвинутого мислення та якісно втіленого музичного тексту» тощо.

На питання щодо методів формування умінь та навичок аналізу, контролю і корекції виконання твору не змогли відповісти більша частина опитуваних, що вказує на низький рівень знань з методики викладання виконавських дисциплін. Цей процес закономірний, оскільки такий курс не викладається у закладах вищої освіти педагогічного спрямування.

Виконання наступного завдання [232] передбачало прослуховування студентами музичного твору, запис аналізу його відповідно до встановлених характеристик. Приклад відповідей студентів подано в додатках Д.11, Д.12.

Уміння давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності ми виявляли за допомогою анкети, адаптованої до занять у вищому навчальному закладі [426, с.79] (див. додаток Д.10). Так, переважна частина студентів вказала, що їм подобається навчатися у вищому навчальному закладі (64 %), але висловлювалися думки щодо необхідності збільшення годин викладання спеціальних дисциплін (26 %). Зустрічалися висловлювання «достатньо вільний графік навчання та багато уваги приділяється синтезу мистецтв», які вказують на розуміння фахової специфіки викладання та на достатньо свідоме ставлення до самостійної роботи. Однак зустрічалися відповіді, які демонстрували низький рівень професійної зацікавленості (10 %), як-от: «близько гуртожиток», «батьки заставили навчатися» тощо.

На запитання: «На які заняття ви йдете із задоволенням?» 87% опитуваних відповіли, що це індивідуальні фахові предмети (основний музичний інструмент, диригування, постановка голосу). Поряд з цими дисциплінами 76 % респондентів вказали дисципліни музично-теоретичного циклу (історію зарубіжної музики, історію української музики, аналіз музичних творів, гармонія). Серед предметів, які становлять певний інтерес були названі «Комп'ютерне аранжування», «Поліфонія», «Музична психологія», «Музична педагогіка», «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі», «Англійська мова». Задоволені рівнем викладання всіх предметів 13% опитуваних.

Аналізуючи причину свого ставлення до предметів студенти вказують, що деякі предмети подаються не зрозуміло (35%), в деяких випадках не подобається викладач (35 %), або опитувані зазнають труднощів через особисті мотиви (відсутність сили волі, здібностей, інтересу) (30 %). Разом з тим, дивує

низька активність ознайомлення майбутніх педагогів музичного мистецтва з фаховою літературою.

Аналіз підходів до викладання фахових дисциплін вказав, що досліджувані віддають перевагу творчим формам роботи на уроці (64 %), поясненню матеріалу (41 %), роботі над музичним тестом (23 %). Студенти під час дослідження вказували на необхідність використання під час опитувань на аудиторних заняттях творчих завдань і визнавали, що недостатньо володіють навичками спілкування та вміння вести діалог в процесі відповіді на семінарах.

З метою виявлення відповідності рівня володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності нами було запропоновано порівняти оцінку (критерії оцінювання описані вище) сформованості цього компоненту студентами, викладачами виконавських дисциплін та кураторами практики (див. додаток Д.13). Було з'ясовано, що організаційно-прогностичні уміння студентів викладачі оцінили на 0,6-0,4 бала менше від їх самооцінки. У ході навчального процесу викладачі пізнають студентів краще і спроможні дати їм об'єктивну оцінку. Оцінки студентів говорять про завищену самооцінку їх виконавської та методичної підготовки та деяку не об'єктивність.

Аналіз відповідей студентів показав (див. таблицю 5.6), що до високого рівня володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності віднесено 12 % студентів, які володіють сформованими організаційними, проектувальними, управлінськими, аналітичними, конструктивними та діагностичними вміннями, готовністю давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності.

Достатнім рівнем володіють 42,5 % випускників. Студенти продемонстрували сформовані організаційні, аналітичні, конструктивні уміння та уміння проектувати, управляти, діагностувати за допомогою педагога,

готовність давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності.

Середнім рівнем умінь прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності володіють 31 % опитуваних. Студенти цієї групи здатні провести змістовний урок за наявності добре продуманого плану, але вміння організовувати та управляти музично-педагогічною діяльністю вимагають підтримки з боку методиста-педагога, не завжди можуть дати власну оцінку інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності, але добре обізнані із традиційними діями та операціями.

У майбутніх учителів музичного мистецтва, які віднесені до низького рівня (14,5 %), моделювання, організація та управління музично-педагогічною діяльністю здійснюється тільки під керівництвом педагога, виявляється байдужість у спільних діях та операціях, вони не цікавляться традиційними та інноваційними здобутками музично-педагогічної діяльності.

Таблиця 5.6

Рівні володіння умінями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності (на констатувальному етапі)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
уміння проектувати, організовувати та управляти музично-педагогічною діяльністю;	13	16	24	30	29	36,5	14	17,5
уміння аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції;	-	-	50	62,5	25	31,5	5	6
уміння давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності.	16	20	28	35	20	25	16	20
<i>Середнє значення</i>	12		42,5		31		14,5	

Результати наявності умінь прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності вказують, що більшість майбутніх вчителів музичного мистецтва мають достатній рівень, зокрема: середнє значення 42,5%. Високе виявилось середнє значення низького рівня (14,5 %), що обумовлено недостатньою обізнаністю майбутніх учителів музичного мистецтва з інноваційними здобутками музично-педагогічної діяльності та незначним досвідом складання поурочного, перспективного, поквартального та річного плану вивчення мистецького матеріалу в загальноосвітній школі.

З метою вивчення рівня *оригінальності отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності* ми запропонували студентам заповнити анкету-тест (див. додаток Д.14), яка включала питання запозичені у А. Козир та В. Федоришина [195, с.163-165], завдання використані І. Душним [146, с.65] та О. Хлебніковою [547, с.13] в авторській модифікації, авторське завдання – створення профілю композитора (див. додаток Д.15).

Здатність реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, зіставляти традиційні та інноваційні педагогічні прийоми ми досліджували за допомогою тесту А. Козир та В. Федоришина [195, с.163-165] (див. додаток Д.14). Відповідно до завдання студентам потрібно було уважно і вдумливо прочитати тестові запитання, і якщо вони співпадають з особистими міркуваннями відносно даного запитання, то поставити «Так», якщо студент не погоджувався із питанням, то відповідь повинна бути «Ні». Результати опитування дозволили нам поділити респондентів на чотири групи. До найвищого рівня були віднесені студенти, які відповіли позитивно на більшість питань (35 %), достатнім був результат у 35 % опитаних, на середньому рівні опинилися респонденти які відповіли позитивно на 8-15 питань позитивно (24 %). Низьким виявився результат у 6% майбутніх учителів музичного мистецтва.

Абсолютною більшістю голосів опитувані визнали, що їм подобається творчо підходити до вирішення педагогічних завдань з музичного мистецтва та

особисту перевагу вони віддають оригінальним рішенням виконання завдань творчого характеру. Всі респонденти отримуючи знання у вищому навчальному закладі вважають, що для досягнення професіоналізму вчителя музичного мистецтва необхідно самоудосконалювати знання з фахових дисциплін, що входять до його складу, знайомитись з новими музично-педагогічними технологіями, вивчати методику їх впровадження у практичну діяльність. 41 % опитуваних визнали, що на фахових індивідуальних заняттях вони не пропонують свої варіанти творчої інтерпретації музичних творів, спираючись на думку викладачів та зрідка читають твори художньої літератури з метою кращого розуміння образу виконуваного твору. 35 % студентів визнають, що їм не подобається виступати в концерті з дитячим хоровим чи ансамблевим колективом, що вказує на перевагу до сольної виконавської (інструментальної чи вокальної) діяльності майбутніх фахівців.

На питання присвячені ступеню задоволення засвоєнням курсу «Методика музичного виховання», ознайомленню з основними видами музично-естетичної діяльності в різних проявах (ораторським мистецтвом, основами образотворчого мистецтва і хореографії, імпровізацією, композиторськими навичками тощо), володінню інноваційними технологіями, використанню комплексу фахових дисциплін, синтезу мистецтв, 17 % студентів відповіли негативно. Подобаються ці види роботи 40% опитаних. Потребують деякої підтримки педагога – 43% випускників. Чверть опитаних визнала, що їм не подобається: підбирати навчальний і концертний репертуар за певною тематикою, використовуючи нестандартні форми їх проведення; проводити заняття побудовані за інтегративним типом (синтезом мистецтв); постійно слухати багато музики і розмірковувати над найкращими варіантами її інтерпретації; користуватися різними концепціями творчої інтерпретації музичних творів; приймати участь в дискусіях на теми, що стосуються професійної майстерності вчителя музичного мистецтва; розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають в процесі навчально-творчої комунікації;

художньо підібраними словами передати образний зміст музичного твору, а також підібрати асоціативний ряд. Слід зазначити, що це високий показник негативних відповідей і на ці питання слід звернути увагу додатково в процесі професійної підготовки.

Відзначимо високий показник (35-24%) негативних відповідей на запитання, що стосуються видів діяльності як-от: створення музики для дітей, бажання перетворювати нові враження і художні образи образотворчого мистецтва в музичні образи доступні для дітей та юнацтва, організація дитячого театру хорової мініатюри, виступи на концертах.

Готовність до творчої музично-педагогічної діяльності спостерігалася під час вирішення творчого завдання – підготовки мультимедійної презентації музичного твору для слухання (за програмою 2 класу загальноосвітньої школи). Студенти демонстрували свої варіанти підготовчої бесіди з учнями та демонстраційні матеріали до творів А. Вівальді з циклу «Пори року» та В. Косенко «Дощик», запропоновані у календарно-тематичному плануванні уроків музичного мистецтва за підручником «Мистецтво» (авторів Л. Аристової, О. Калініченко) [17]. Серед запропонованих варіантів більшість презентацій були підготовлені на високому (25%), достатньому (25%) та середньому (20 %) рівні. Студентами було продумано логіку подачі наочного матеріалу, зміст супровідного тексту, яскравість та відповідність запропонованих образів, запитання для закріплення тощо. В деяких варіантах використовувались мультиплікаційні вставки та відео фрагменти, що збагачувало сприйняття музичних творів. На жаль, не всі майбутні учителі музичного мистецтва відчувають впевненість у своїх діях, тому не виявили бажання підготувати та представили роботу (30 %).

Виявляючи творчу спрямованість музично-педагогічної діяльності та бажання створювати щось нове в різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференсьє тощо), ми з'ясували, що більшість опитуваних (70 %) під час навчання створювали

акомпанемент до пісенної мелодії. Пробували себе в імпровізації на задану тему 47 % респондентів. Дехто із опитуваних створювали аранжування оригінального твору для конкретного виконавського колективу та акомпанемент до танцювальної мелодії (17 та 24%).

На питання: «Які з цих видів роботи вам доводилось використовувати?» студенти відповіли, що 65 % досліджених змінювали хід уроку в залежності від обставин (настрій класу, доцільність використання, брак часу тощо). Доводилось вигадувати під час уроку нові форми роботи в залежності від обставин 53 % опитаних. 35 % випускників вигадувати цікаві форми хорового виконання музичного твору та створювали сценарії розваг, святкових ранків в дошкільних навчальних закладах. Створювали під час виконавської діяльності (гра на музичному інструменті) нові партії для учнів та відходили від традиційного ходу проведення уроку й імпровізували 29 % студентів.

Дослідження виявило, що спробувати себе під час навчання у творчих видах музично-педагогічної діяльності (підбирати на слух, адаптувати і перекладати музичні твори (спрощувати, транспонувати тощо)) доводилось 89% випускникам. Зокрема, 70 % опитуваних створювали 2 голос до визначеної мелодії, 65 % студентів писали власні музичні твори. Чверть випускників виконували творчі види діяльності, як-от: імпровізацію вокально-хорового матеріалу, імпровізацію і створення закінчення мелодії (на інструменті або вокально), ритмічну оркестровку для мелодичної лінії, музична імпровізація на власні теми. На жаль, не всі творчі види діяльності були апробовані майбутніми вчителями музичного мистецтва під час навчання, зокрема: створення музичних казок; написання музики в стилі певного композитора, варіацій, педагогічно-інструктивних п'єс (етюдів, шкільних п'єс для слухання тощо); зміна традиційних форм проведення репетицій хору на інноваційні; заміна по ходу роботи складу ведучих партій у елементарному оркестрі; створення сценаріїв, лекторіїв, лекцій-концертів, святкових лінійок в загальноосвітній школі.

Інтерпретаційні та імпровізаційні рішення в різних видах музично-педагогічної діяльності [547, с.13] ми з'ясували у респондентів за допомогою запитань (див. додаток Д.14). Всі випускники вважають, що якість відтворення інтерпретації твору залежить від рівня володіння виконавською технікою та артистизму виконавця. Натомість 29 % опитуваних зазначають, що якість відтворення виконавської інтерпретації не пов'язана з виконавською надійністю. Поняття «виконавська інтерпретація музичного твору» студенти розуміють як «власне бачення твору» (52 %), «свою обробку» (6 %), «розуміння твору і виконання його з почуттям» (11 %). Однак 31 % випускників не змогли дати визначення даного поняття, отже не розуміють його. Характеризуючи свій аналіз якості виконання музичного твору майбутні вчителі музичного мистецтва звертають увагу тільки на окремі елементи, зокрема: на техніку виконання, емоції, на якість звучання, штрихи, туше, артистизм, уміння передати задум твору, на стиль, музикальність тощо. Лише 29 % опитаних акцентують увагу на необхідності комплексного аналізу всіх елементів звучання.

Завдання на вміння імпровізувати на інструменті та за допомогою підручних матеріалів наслідувальні звуки живої і неживої природи (краплі дощу, гроза, блискавка, спів пташок, голос зозулі, штормовий вітер тощо) [195, с.165] студенти виконали на середньому рівні. Цілком впорались із завданням 24 % випускників.

Створення профілю композитора виявилось для майбутніх учителів музичного мистецтва складним завданням, оскільки бракувало технологічних умінь володіння комп'ютерною програмою та художніх навичок. Завдання включало елементи, які потрібно було визначити та включити у профіль композитора (див. додаток Д.15). Випускники цілком справилися із теоретичним матеріалом, запропонували вирішити це завдання у вигляді кросворду (30%), але графічно оформити на достатньому рівні були не спроможні (10 %). Після демонстрації викладачем зразків та варіантів

оформлення профілю композитора, студенти за аналогією впоралися із творчим завданням на достатньому рівні (60%).

За підсумками проведеної роботи (див. таблицю 5.7) до високого рівня творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності віднесено 6,3 % студентів. Вони здатні до педагогічної та музичної імпровізації, володіють уміннями виконавської інтерпретації, художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору, здатні на високому рівні реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних завдань, упроваджувати традиційні та інноваційні педагогічні прийоми, оригінально виконувати різноманітні ролі (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференсьє тощо).

До достатнього рівня були віднесені 45 % респондентів, які на елементарному рівні здатні до педагогічної та музичної імпровізації, посередньо володіють уміннями виконавської інтерпретації, художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору, здатні реалізовувати творчі завдання, знаходити типові рішення музично-педагогічних завдань, за алгоритмом виконувати різноманітні ролі.

До середнього рівня даного критерію віднесено 24 % випускників, які поверхово виявляють здатність реалізовувати творчі завдання, вміння знаходити неординарні рішення музично-педагогічних завдань проявляються в знайомих ситуаціях, або відповідно до алгоритму дії, відчувається брак артистичних умінь в реалізації різноманітних ролей.

Низький рівень виявився у 24,7 % опитаних. Вони відчувають труднощі в імпровізації й інтерпретації музичних творів та музично-педагогічних ситуаціях, малопомітне прагнення реалізовувати практичні завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, ситуативна творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове в різноманітних ролях відсутнє.

Рівні отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності (на констатувальному етапі)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
здатність реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, співвідносити традиційні та інноваційні педагогічні прийоми	15	19	28	35	22	27	15	19
творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове у різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конферансьє тощо)	-	-	44	55	-	-	36	45
нетипові, цікаві інтерпретаційні та імпровізаційні рішення в різних видах музично-педагогічної діяльності.	-	-	36	45	36	45	8	10
<i>Середнє значення</i>	6,3		45		24		24,7	

Результати, отримані під час виконання навчальних завдань, вказують на більшу кількість студентів з переважанням достатнього рівня (середнє значення 45%) творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. Великим виявився відсоток низького рівня (24,7%) досліджуваного критерію. Особливо слід звернути увагу в професійній підготовці на формування творчих навичок музично-педагогічної діяльності у різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конферансьє тощо).

Компоненти сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів та факультетів мистецтв не завжди рівномірно формуються в силу різних причин. Тому, аналізуючи предмет

дослідження за рівнями та окремими показниками, пропонувалось орієнтуватися на ознаки рівня, які переважають у характеристиці студента.

Проаналізований стан сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва виявив, що переважна більшість студентів знаходиться на достатньому (37,5 %) або середньому (29,6%) рівні формування досліджуваної здатності. Недостатнім є відсоток високого рівня (19,4 %) формування досвіду музично-педагогічної діяльності (див. таблицю 5.8). У процесі роботи з'ясувалося, що на низькому рівні знаходиться велика кількість майбутніх учителів музичного мистецтва (13,5 %)[288].

Таблиця 5.8

**Рівні сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності студентів
– випускників (на констатувальному етапі)**

Критерії	Рівні			
	Високий %	Достатній %	Середній %	Низький %
Повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення	21	32,8	42,2	4
Ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності	11,2	36,2	33,6	19
Наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	28,5	35	22,5	14
Активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності	37,5	33,3	24,7	4,5
Рівень володіння уміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності	12	42,5	31	14,5
Оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності	6,3	45	24	24,7
<i>Середнє значення</i>	19,4	37,5	29,6	13,5

Констатувальний експеримент виявив проблеми формування досвіду музично-педагогічної діяльності, які негативно впливають на процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: недосконало сформованими уміннями та навичками музично-педагогічної

діяльності, які виявляються в самореалізації та рефлексії особи в практичній роботі; проблемами пов'язаними з низьким престижем професії; поверховим формуванням організаційних, проектувальних, аналітичних, конструктивних та діагностичних здібностей і умінь; недостатньою увагою до реалізації творчих інтерпретаційних та імпровізаційних умінь, прагненням до творчих дій та розвитку творчої уяви педагогів-музикантів тощо. Урахування цих недоліків сприятиме їх уникненню, з'ясуванню шляхів їх подолання й підвищенню ефективності навчального процесу.

5.2 Зміст і методика формувального експерименту

Проведений аналіз наукової літератури, визначена авторська концепція, структурно-функціональна модель та система формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, проведена в констатувальному дослідженні діагностика сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності дали змогу визначити зміст формувального експерименту.

Метою дослідно-експериментальної роботи ми визначили розробку й апробацію методики формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва, як отриманого в процесі навчання продукту здійснення способів і засобів вирішення поставлених музично-педагогічних завдань, який реалізується у музично-творчій діяльності. Метою розробки методики експериментального моделювання досліджуваної системи, є визначення залежності показників якості підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва від його професійних музично-педагогічних якостей й умов навчання, у яких він перебуває. Нами було вивчено та перевірено ефективність авторської системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти.

В організації дослідної роботи ми виходили з таких концептуальних ідей:

- досвід музично-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва реалізується в інтегративності (міжпредметній та міжгалузевій);
- у системі музично-педагогічної освіти формування досвіду музично-педагогічної діяльності має відбуватися комплексно (багатокомпонентно) та цілеспрямовано під керівництвом педагога;
- національна визначеність процесу має стати основним вектором побудови навчального матеріалу;
- процес формування досвіду музично-педагогічної діяльності має відбуватися системно і бути спрямований на розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену, що регулюють практичні сторони навчально-виховного процесу [294].

Виходячи з мети дослідно-експериментальної роботи, нами були поставлені наступні завдання:

- систематизувати та структурувати процес професійної діяльності у закладах вищої освіти відповідно до моделі сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності;
- обґрунтувати та описати систему досвіду музично-педагогічної діяльності необхідну майбутньому учителю музичного мистецтва;
- апробувати методику формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- запропонувати методичні рекомендації щодо формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у практиці викладання вищих навчальних закладів [294].

В основу експериментального дослідження була покладена наступна гіпотеза: ефективність формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва зростатиме завдяки розробці і реалізації педагогічної системи, яка базується на обґрунтованих структурних і функціональних компонентах процесу, передбачає реалізацію чітко визначених принципів, умов, методологічних і методичних засад, які сприятимуть

підвищенню рівня сформованості усіх компонентів і показників, сприятиме гармонізації культури особистості, матиме позитивний вплив на ефективність усієї професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Дослідження передбачало такі етапи:

Аналітико-підготовчий етап (2014-2015р.) – був спрямований на теоретичне вивчення філософської, психолого-педагогічної, фахової літератури з проблем формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. На цьому етапі здійснено науково-методологічний та теоретичний аналіз проблем вітчизняної та зарубіжної професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, розроблено науковий та категоріальний апарат дослідження, сформульовано робочу гіпотезу, визначено основні напрями дослідно-експериментальної роботи.

Діяльнісно-апробаційний етап (2016-2017р.) включав аналіз досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, його компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості. Цей етап передбачав розробку концептуальних засад, діагностичного інструментарію дослідження, обґрунтовано систему та розроблено структурно-функціональну модель формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; визначено експериментальну базу дослідження та здійснено моніторинг стану сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів. На цьому етапі з'ясовано усталені підходи до професійної підготовки фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), обґрунтовано традиційне навчання фаховим дисциплінам у ході професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до результатів описано авторську систему формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, розроблено методичний супровід на основі форм, методів, засобів та методики формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Конструктивно-професійний етап (2018-2019р.) дав можливість перевірити програму дослідження, гіпотезу та концептуальні засади, систему формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. В навчальний процес було впроваджено педагогічні принципи, умови, способи формування досвіду музично-педагогічної діяльності; проведено аналіз проміжних результатів; проведено корегування авторської методики.

Підсумковий етап (2019-2020р.) передбачав систематизацію та узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи, підведення підсумків та обґрунтування висновків, прогноз подальших перспектив дослідження та оформлення матеріалів роботи.

Визначаючи програму дослідної роботи, ми орієнтувалися на навчальні плани закладів вищої освіти педагогічного спрямування (факультети мистецтв, музично-педагогічні факультети) зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). За цими навчальними планами на вивчення фахових дисциплін відводиться орієнтовно 1800 годин, що становить 50 % від загального обсягу годин (3600 годин). Аналіз навчальних планів та навчальних програм дозволив встановити, якою мірою зміст та структура професійної підготовки відображають специфіку фахової діяльності, відповідають педагогічній спрямованості та сприяють формуванню досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Ми виділили три етапи роботи:

Перший етап передбачав професійну орієнтацію та адаптацію до навчання, формування базових знань і умінь. На цьому етапі студенти засвоюють дії і операції відповідного фаху на рівні теоретичного узагальнення, вибору музично-педагогічних засобів, оволодіння методами і прийомами. У результаті відбувається осягнення суті фаху, моделювання професійних дій за алгоритмом, здійснюється корекція музично-педагогічної діяльності. Музично-теоретична підготовка та освоєння практичних умінь і навичок (технології

виконання музичних творів, методико-технологічних знань) реалізується на основі розвинутих емоцій та свідомих мотивів.

На другому етапі (2 – 3 курс) відбувається поглиблене вивчення предметів фахового спрямування, результативне оволодіння системою дій, операцій, прийомів тощо. Цей етап характеризується переходом на більш свідомий рівень практичної діяльності, моделювання її, залучення всіх форм взаємодії у знайомих ситуаціях та за зразком. У результаті студент удосконалює інструментарій професійної підготовки за допомогою традиційних та інноваційних методик. Цей етап включає формування комунікативних навичок професійної діяльності та набуття організаційно-прогностичного досвіду.

Третій етап (4 курс) включає інтегрування і генералізацію знань, умінь і як результат – оволодіння практичним досвідом музично-педагогічної діяльності. Останній етап виводить майбутнього вчителя музичного мистецтва на рефлексивний рівень осягнення професії, відбувається прогнозування результатів роботи в нових ситуаціях, освоєння основних творчих принципів роботи та узагальнення на вищому інтегративному рівні теоретичних та практичних положень діяльності [294].

Формуючи стратегію освітньої діяльності, заклади вищої освіти програмують необхідний обсяг професійних компетентностей, потрібних майбутньому фахівцю для нормального функціонування на практиці. Аналіз проблем формування досвіду музично-педагогічної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів підвів нас до ідеї застосування комплексних шляхів інтегрування в практику викладання закладів вищої школи. Зміст фахової підготовки реалізуючись у конкретних навчальних циклах і зберігаючи специфіку викладання, об'єднується навколо дисциплін-комплексів, суміжних предметів, тем-комплексів.

Наш експеримент був спрямований, з одного боку, на цілісний розвиток усіх компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; з другого – на реалізацію способів комплексного

об'єднання змісту фахової підготовки. Успіх роботи, на нашу думку, залежав від міжпредметної узгодженості й координації між темами-комплексами з урахуванням спільних навчально-практичних цілей та завдань.

Беручи за основу заліково-екзаменаційну документацію, ми дослідили рівень формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва експериментальної та контрольної групи на другому зрізі (див. додаток Ж). У результаті показники когнітивного, результативно-практичного, емоційно-ціннісного та комунікативного компоненту виявили ріст. Не відбувалося зрушень у організаційному та творчому компоненті, оскільки студенти не відчували себе впевнено в прогнозуванні результатів роботи в нових ситуаціях, творчих видах роботи та узагальненні на вищому рівні теоретичних та практичних положень діяльності за алгоритмом та взірцем.

Формувальний експеримент було проведено на основі розробленої педагогічної системи та структурно-функціональної моделі формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання у закладах вищої освіти. Професійну підготовку було зорієнтовано на: науково-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (системний, діяльнісний, культурологічний, особистісний, компетентісний та синергетичний); відокремлення концептуальних ідей (інтегративності, комплексності, національної визначеності, системності) і спрямування ними особистісного змісту у навчанні; визначення умов та принципів діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, які приведуть до якісно нового рівня музично-педагогічної освіти; програмування та накопичення фактологічного матеріалу під час засвоєння алгоритмічних дій і операцій у фаховій діяльності (функції, компетентності, форми, методи, засоби, способи).

Для дослідження методологічних, теоретичних та практичних аспектів системи формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності

майбутніх учителів музичного мистецтва нами використовувався комплекс методів дослідження:

- теоретичні (аналіз, синтез, індукція і дедукція, логічні методи узагальнень, ідеалізації, формалізації, моделювання й конкретизації теоретичного знання);
- емпіричні (спостереження, узагальнення, вимірювання, анкетування, порівняння, бесіда, інтерв'ю, співбесіда, тестування, експеримент).

Поняття метод (грецького походження – шлях до чого-небудь) розглядається як спосіб досягнення мети, певним чином впорядковану діяльність [361]. Метод педагогічного експерименту передбачав створення специфічних умов та організацію цілеспрямованої роботи щодо формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Під час проведення дослідно-експериментальної роботи ми цілеспрямовано спостерігали за кількісними та якісними змінами стану сформованості досліджуваного предмету в навчальному процесі.

У роботі нами були враховані:

- показники сформованості всіх елементів досвіду музично-педагогічної діяльності на початку дослідження й в кінці експерименту;
- можливість корекції форм, методів і засобів під час навчання та практики;
- удосконалення теоретичних та практичних аспектів методики та усунення її недоліків в процесі професійної підготовки музикантів-педагогів.

Педагогічний експеримент охоплював констатувальний та формувальний етапи, які склались із наступних дій:

- визначення проблеми й системне її вивчення;
- формулювання гіпотези дослідження та визначення мети роботи;
- передбачення змісту етапів експерименту;
- організація і проведення експерименту;

- обробка отриманих даних, узагальнення кількісного і якісного аналізу результатів;
- наукова інтерпретація та розробка подальших практичних дій.

На констатувальному етапі було визначено стан сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі дослідно-експериментальної роботи. Аналіз і результати констатувального етапу описані в параграфі 5.1. Цей етап допоміг нам з'ясувати основні прогалини у професійній діяльності педагогів-музикантів, що навчаються в закладах вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а також дозволив уточнити складові системи формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і удосконалити навчально-методичний супровід.

Формувальний етап експерименту був спрямований на апробацію авторської системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Цей етап дозволив порівняти рівні сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної (далі – КГ) та експериментальної (далі – ЕГ) груп на початку та в кінці формувального етапу експерименту. Дослідження дозволило з'ясувати ефективність проведеної роботи зі студентами, що здобувають професію вчителя музичного мистецтва в закладах вищої освіти на основі запропонованої системи.

Експериментальна робота проводилася впродовж 2014-2020 років зі студентами спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). На всеукраїнських науково-практичних конференціях та науково-методичних семінарах фахових кафедр був обговорений та уточнений зміст педагогічної системи (мету, науково-методологічні підходи, методологічні рівні, концептуальні ідеї, принципи, умови, функції, компетентності, форми, методи, засоби, способи, компоненти та критерії, за якими визначалися рівні сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів

музичного мистецтва в навчальній та практичній діяльності. На кожному етапі формувального дослідження ставилися завдання, які забезпечували поступове формування у студентів необхідних програмованих результатів та дозволяли простежити динаміку сформованості досліджуваного продукту.

У контрольних групах майбутні педагоги-музиканти навчалися за традиційними освітніми програмами, натомість в експериментальних групах навчання спрямовувалось на впровадження нових підходів (системного (системно-цілісного), культурологічного (аксіологічного), діяльнісного (діяльнісно-творчого), особистісного (особистісно-діяльнісного, особистісно-психологічного), синергетичного, акмеологічного, герменевтичного, феноменологічного, інформаційно-технологічного), способів діяльності у змісті навчальних дисциплін, використання інноваційних та традиційних методів, впровадження спецкурсу «Мистецький практикум» [304].

Відповідно до результатів проведеного констатувального експерименту майбутні вчителі музичного мистецтва одержують достатній обсяг педагогічної та музичної інформації, але їй недостатня інтеграція з іншими видами мистецтв призводить до формування відокремлених один від одного блоків знань, які складно застосовувати в творчій діяльності вчителя мистецьких дисциплін. Професійні знання та інформація щодо музичного мистецтва не зведені до певної системи, спрямованої на комплексне формування у майбутніх учителів ставлення до образотворчого мистецтва, хореографії, кіно та театрального мистецтва та архітектури. Тому, педагогам-музикантам складно адаптувати отриману інформацію у сферу викладання мистецьких предметів, що негативно позначається на реалізації культуротворчого потенціалу освіти. Апробована система формування досвіду музично-педагогічної діяльності та запропоновані в її межах способи допоможуть подолати існуючий розрив у теорії й практиці навчання студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та посилить зв'язок музичної освіти з необхідними елементами мистецтвознавчих знань і умінь.

На початку експерименту ми провели консультації із викладачами щодо практичної діяльності з формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та впровадження авторської системи. Під час експериментальної роботи нами реалізовувались педагогічні умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів в експериментальних групах, актуалізувалися мотиви професійної діяльності на практичних заняттях; впроваджувалось середовище міждисциплінарної інтеграції трьома способами; використовувалися отримані у навчальній діяльності дії і операції за взірцем, в нових умовах та в знайомій ситуації; залучалися традиційні та інноваційні методи у професійній підготовці; вводилися у процесі теоретичної та виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва уміння самоактуалізації.

Ефективність системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначається знаннями та уміннями фахової діяльності, системним впровадженням способів організації діяльності педагогів-музикантів, контролем за формуванням у студентів професійно необхідних якостей.

Нами було розроблено і апробовано систему формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка була доповнена метою, змістом, формами і методами, пакетом методичних рекомендацій, спецкурсом «Мистецький практикум» і завданнями до нього (Див. додаток Ж.1) [304]. Суб'єктами забезпечення системи є викладачі дисциплін психолого-педагогічного циклу, виконавських та музично-теоретичних дисциплін, теорії та методики музичної освіти, керівники практики. Структурування змісту спецкурсу «Мистецький практикум» передбачає системний виклад матеріалу відповідно до нових міждисциплінарних зв'язків. Вивчення навчальної дисципліни становить підґрунтя для систематизації досвіду музично-педагогічної діяльності.

Спецкурс передбачає ознайомлення зі змістом, метою і завданнями мистецької освіти і формує інтегративність у майбутнього педагога-музиканта.

Завдання спецкурсу: сприяти професійному зростанню бакалаврів; розкрити творчий потенціал педагога, який спроможний інтегрувати різноманітні методичні та практичні матеріали з різних видів мистецтв; ознайомити майбутніх викладачів мистецьких дисциплін із альтернативними програмами викладання; засвоїти методологічні і методичні основи планування, організації та проведення мистецьких уроків; уміти застосовувати різні форми, методи та прийоми викладання мистецьких дисциплін; навчитися особливостям комунікативної взаємодії та спілкування на мистецьких заняттях. У результаті ознайомлення з навчальними темами спецкурсу «Мистецьких практикум» майбутні учителі музичного мистецтва усвідомлюють себе суб'єктом педагогічної діяльності, отримують певний досвід комплексної діяльності, осягають необхідність отриманих знань і умінь професійної підготовки.

Спецкурс «Мистецький практикум» спрямований на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва професійних компетентностей на основі синтезованих знань і умінь, ознайомлення із історією музичної освіти, виконавською педагогікою, специфікою їх підготовки різними школами (вокальними, інструментальними, педагогічними, диригентськими тощо), осягнення основ викладання мистецьких дисциплін в комплексі.

Засвоєння теоретичних основ курсу відбувається на лекціях-бесідах, лекціях-дискусіях, лекціях із застосуванням елементів «мозкового штурму», лекціях із аналізом музично-педагогічних або мистецтвознавчих ситуацій, програмованих лекціях-консультаціях. Лекційні заняття спецкурсу «Мистецький практикум» охоплюють теоретичні основи інтеграції мистецької освіти. В темі «Основи інтеграції в шкільній мистецькій освіті» розглядаються мистецько-культурологічні та психолого-педагогічні основи інтеграції в

шкільній мистецькій освіті, форми, функції і принципи, класифікація трактувань інтеграції мистецької освіти.

У темі «Компетентісний підхід в мистецькій освіті» розкриваються базові компетентності, компоненти системи мистецької освіти, домінантні та додаткові галузі мистецтв. Особлива увага приділяється аналізу освітніх програм з мистецтва та характеристиці альтернативних програм мистецьких дисциплін. Тема «Спільні мистецькі категорії як фактор інтеграції» покликана сформувати інтегральні мистецькі комплекси, мистецький тезаурус образів-аналогій, розкриває спільні для мистецтв формоутворюючі принципи, універсальні художньо-естетичні поняття та спільні мистецькі категорії.

У темі «Методичні основи уроків мистецтва» характеризуються технології проведення уроків мистецтва, типи, жанри, структура та драматургія занять, основні види діяльності учнів на мистецьких уроках, організація групової, індивідуальної, фронтальної, колективної, корпоративної роботи та оцінювання знань та умінь учнів на мистецьких уроках відповідно до визначених критеріїв.

Ознайомлення із художньо-педагогічними технологіями на уроках мистецтва відбувається на наступній лекції. Студенти вивчають інтегративні, ігрові, проблемно-евристичні, інтерактивні, сугестивні, естетотерапевтичні, музейні та медіатехнологічні художньо-педагогічні технології і їх застосування на уроках мистецтва.

Практичні заняття покликані допомогти студентам усвідомити використання професійних умінь в інтегративній мистецькій діяльності, вивчити ключові поняття, розглянути теоретичні питання для опрацювання, контролювати ступінь засвоєння матеріалу, здійснити роботу на занятті (див. додаток Ж.2). Наприклад, в межах практичної роботи на тему «Практичні основи використання літературних творів у написанні музичних композицій, створенні електронних підручників, мультимедійних презентацій» студенти створюють електронний підручник «Музика мого народу» для учнів четвертого класу загальноосвітньої школи за розділами: вступне слово; планета барвистої

музики; карта пісенного царства; місто співучих пісень; державні символи; місто троїстих музик; місто жнивварських пісень; місто жартівливих пісень; місто маминої пісні; місто історичних пісень; місто ліричних пісень; місто календарно-обрядових пісень; музика мого народу; сторінка кросвордів; заключне слово. Передбачено, що в електронному підручнику використовуються: тексти, зображення, питання для закріплення інформації, схеми, таблиці, нотні тексти, відео, інструментальна музика, спів з караоке та по нотах, гра на віртуальній клавіатурі, довідкові веб-сайти, дидактичні ігри, тести, онлайн-вправи й різновиди практичної діяльності з малюванням на планшеті тощо. Для закріплення і розширення обсягу інформації з теми нами передбачено перелік тем рефератів та індивідуальні науково-дослідні завдання, список рекомендованої літератури.

Практичні заняття, творчі практикуми, проводяться з використанням методів: вербалізації художнього змісту образів, музично-теоретичним аналізом та порівнянням музичних творів, розбору та побудови елементів мистецького заняття, імпровізування на музичному інструменті, виконання практичних вправ, проектування уроків, гри на музичних інструментах та співу авторських творів, демонстративного виконання викладачем музичного твору, обговорення проблеми, методу «мікрофон», незакінчених речень, імітаційних та рольових ігор, роботи в малих групах, акваріуму, письмових вправ, рішення задач та ситуацій, практичного програвання музичних побудов, тем, фрагментів, самостійної роботи з книгою, тренінгу, ескізного опрацювання музичних творів, методу проєктів тощо. Ці заняття проводилися у формі тренінгів, кейс-вправ, ділових (рольових) ігор, «мозкового штурму», проєктів, виконання дослідницьких робіт, що дозволило студентам спробувати свої сили в ситуаціях наближених до реальності і виявило недоліки професійної підготовки й варіанти їх вирішення.

Вагому роль під час формування досвіду музично-педагогічної діяльності у студентів, що навчались в ЕГ, відіграли такі способи діяльності, як: створення

проекту електронного підручника з музики «Музика мого народу»; підготовка пластичного етюд слухання музичного твору за методикою В. Коен; створення пантоміми (пластичної мініатюри, пантоміми-імпровізації, експромту-імітації) на визначений «образ» (примхливий заєць, весела хмаринка, літній дощ) за допомогою пластичних рухів, жестів, міміки; виконання проекту колективної різнокольорової композиції («Дерево групи») з квіточок витинанок, у центрі кожної – фотографія одnogрупника, автора цієї роботи, куратора групи, викладачів; практичні завдання (розробка комп'ютерних презентацій уроку інтегрованого курсу «Мистецтво», складання кросвордів (схем) за темами програмного курсу, створення баз даних з музичними темами та музичними творами для уроку мистецтва в школі, розробка мультимедійної презентації до плану - сценарію позаурочного навчального (музичний лекторій) та виховного заходу (концерту тощо)); створення мелодії на заданий текст та її запис (гармонії, періоду, за інтонаціями підказками, із заданим ритмом та розміром, у двох частинній формі), гра мелодії по вказаній гармонії з ритмічною джазовою установкою тощо.

Самостійна робота студентів передбачає такі методи роботи, як: читання з аркуша нового авторського твору, домашньої самостійної роботи над музичним твором, індивідуальної інтерпретація музичного твору, виконання його окремих фрагментів тощо.

Великого значення під час організації практикуму зі студентами ЕГ ми звертали на організацію самостійної роботи. У таблиці 5.9 представлено перелік самостійної роботи, яку ми пропонували під час вивчення спецкурсу «Мистецький практикум».

**Зміст самостійної роботи студентів під час вивчення спецкурсу
«Мистецький практикум»**

№ теми	Зміст самостійної роботи	Кіль- сть годин
1.1	Зробіть порівняльний аналіз ідей видатних педагогів минулого в галузі мистецтва (Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Р. Штайнера, Б. Яворського, М. Леонтовича, В. Коен). Які ідеї не втратили актуальності й можуть використовуватися в сучасній освіті. Створіть з основних педагогічних положень педагогів «асоціативний куш».	4
1.2	Проаналізуйте використані в програмі інтегрованого курсу «Мистецтво» (1 клас, 1 семестр) образотворчі техніки. Зробіть порівняльну таблицю.	4
1.3	За зразком підручника Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. С.53) самостійно створити словникову таблицю спільних або споріднених для різних видів мистецтва термінів: мелодія, лад, ритм, темп, такт, розмір, форма.	4
1.4	У вільному викладі опишіть засоби виразності в музиці, живописі, графіці, скульптурі, театрі, хореографії, кіно. Спробуйте, взявши одну категорію, провести лінію з іншими видами мистецтв.	4
1.5	Розробіть план-конспект уроку з використанням елементів музикотерапії та ігрових технологій за тематикою уроків 1 класу	4
2.1	Розробіть конспект уроку мистецтва для 1-го класу (1 семестр) з використанням літературних творів, поясніть його художньо-педагогічну драматургію, застосуйте технологічну карту.	8
2.2	Намалюйте реалістичну композицію (сюжетно-тематичну, пейзажну тощо) – «візуальну розповідь» до програмного музичного твору, театральної вистави (музичний твір за вибором студента) за допомогою рухів.	8
2.3	Створіть лепбук до тем: «Музичні інструменти», «Нотна грамота», «Усе про кольори», «Театр», «Природа в мистецтві» (одна на вибір студента).	8
2.4	Підготуйте мультимедійну презентацію (з музичним та відео супроводом) для 1-х класів на тему «Пори року» до музичного циклу А. Вівальді.	8
2.5	Створіть авторську композицію на текст (куплетна форма з інструментальним вступом і закінченням) чи без тексту (у формі рондо).	8
Разом		60

Так, неординарним та креативним було самостійне написання студентами ЕГ власних музичних творів, розробка сторінок електронного підручника відповідно до запропонованих тем, конспектів уроку мистецтва для 1-го класу з використанням різних технологій тощо.

Значну роль у реалізації авторської системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва відіграла науково-дослідна робота. Так, студенти ЕГ під час засвоєння предметів професійного спрямування писали реферативні повідомлення, курсові роботи, статі. У межах «Мистецького практикуму» нами також пропонувався перелік тем рефератів, які студенти обирали з метою розкриття особливостей мистецької діяльності та практичних механізмів її формування (див. додаток Ж.1).

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувалися різні види індивідуальних науково-дослідних завдань (творчих, інформаційних, практико-зорієнтованих). Деякі завдання були адаптовані до виконання студентами відповідно до підручника Л. Масол «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво»» [274, с.78-112]. Студенти самостійно обирали завдання із запропонованих в межах спецкурсу і розробляли його. Наприклад, створити коротенькі історії або казочки про ноти, використовуючи слова-підказки: «Дотепна До» (домівка, доріжка, доброта, добридень, добраніч); «Реактивна Ре» (репертуар, реприза, ремесло, регістр, реклама); «Мініатюрна Мі» (мікрофон, міцно, міміка, місце, місто); «Фантазерка Фа» (фантазія, фазан, факел); «Солодкозвучна Соль» (соловей, солістка, солодощі); «Ляклива Ля» (лялька, ляскати); «Сіренька Сі» (сіль, сік, сім'я). Пропонувались завдання на вибір:

- Створити проблемну ситуацію в якій продумати висунуту гіпотезу, застосування методу «руйнування» (знайти «зайве» в переліку однорідних явищ, наприклад «Танці» (халлінг, жига, колискова, менует, гопак, мазурка);

- Виявити приховані помилки під час співу показу вчителем фрагменту пісні;
- У перебігу виконання педагогічного малюнка-зразка для візуального пояснення етапів роботи, гіперболізації, «мозкового штурму», озвучити запитання або завдання;
- Організувати колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблеми (клас, семестр, тема та проблема за вибором студента);
- Створи казку (наприклад, «В країні Гармонія», «Подорож до країни Ритм», «Як подружилися сім нот і кольори веселки»);
- Розробити сценарій проведення музичного брейн-рингу для учнів 5-го класу;
- Розробити сценарій комплексного позакласного музичного заняття «Музика у творчості Т.Г. Шевченка»;
- Створити плейкаст (музичну листівку з віршом (текстом) і музикою (саун треком));
- Графічно зобразити мелодичний рисунок, передати лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (угору чи вниз), дібрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінія-пружинка», «лінія-хвиля», «лінія-зигзаг», «лінія-пунктир») (музичний твір за вибором студента);
- Передати за допомогою жестів, танцювальних рухів, пантоміми характери героїв казки, персонажів картини, образів програмної музики (музичний або художній твір за вибором студента);
- «Оживити» картину за допомогою пантоміми, жестів і рухів або розіграти уявний діалог за сюжетом картини (наприклад, «натюрморт в особах», «розмова намальованих персонажів») (художній твір за вибором студента);
- Відобразити музичні ритми (дво-, три-, чотиридольні) або форми (одно-, дво-, тричастинні, куплетні) у схемах-малюнках, орнаментальних композиціях, зокрема аплікаціях (музичний твір за вибором студента);

- Створити лепбук, як своєрідне портфоліо з теми («Музичні інструменти», «Нотна грамота», «Усе про кольори», «Театр», «Природа в мистецтві»);
- Створити музичні образи – інтонації, ритми, «звукові плями», які б характеризували героїв казки, персонажів сюжетної картини або портрета (музичний твір за вибором студента);
- Створити буктрейлер (короткий відеоролик у вигляді простої презентації у Power Point за мотивами вірша, програмного музичного твору чи сюжету картини за вибором студента);
- Підготувати електронну презентацію (слайд шоу з музичним супроводом) для 1-х класів на твір «Дощик» В. Косенко;
- Створити бриколаж у музиці. Написати партитуру для гри на ложках, пляшках з крупою, гребінцях, паперових стаканчиках чи склянках з водою, доповнюючи їх тілесною перкусією або боді-перкашн – плесканням у долоні, клацанням пальцями, стуканням ліктями чи нігтями по столу (степ-хенд) тощо;
- Створити «театр костюму» – інсценізацію міні-оповідань про традиційний національний одяг українців, зокрема вишиванки, віночки (варіант – із супроводом танцювальної музики) (музичні твори за вибором студента);
- Продумати створення інсценізації (за вибором студента інсценізувати казку, пісню, образ і сюжет картини, що «оживає» тощо) з елементами сценографії (декорації, костюми та інші образотворчі засоби);
- Розробити театралізацію (інтерпретацію певного тексту або події з використанням акторської гри) за допомогою інтонації голосу, міміки, пози, жесту, рухів та комплексу театральних атрибутів (масок, костюмів, гриму, реквізиту, ляльок);
- Імпровізувати інтонації казкових персонажів, створити веснянку-закличку, завершити розспівку, створити образи-мелодії для казкових героїв (тварин з казки «Колобок») або марш і колискову для сміливого і доброго гнома за інтонаціями-підказками.

У рамках реалізації спецкурсу (див. додаток Ж.1) нами було продумано: методи навчання та контролю; орієнтовне оцінювання видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою; розподіл балів, які отримують студенти в процесі засвоєння спецкурсу «Мистецький практикум»; шкалу оцінювання за національною та ECTS системою; методичне забезпечення спецкурсу; рекомендовану літературу; інформаційні ресурси дисципліни.

Студенти ЕГ запевнили, що розробка практичних завдань суттєво розширила їх мистецьких арсенал і сформувало досвід музично-педагогічної діяльності в сфері реалізації інтегрованого навчання мистецтва. Розробка індивідуально-дослідних завдань студентами ЕГ забезпечувала набуття практичного досвіду, стимулювало творчість, вдосконалювало організаційні та проектувальні, аналітичні, конструктивні та діагностичні здібності й уміння студентів, допомагала узагальнювати та систематизувати мистецькі знання. Виконуючи роботу студенти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) навчилися самостійно виконувати складні завдання на основі інформаційних технологій.

Отже, інтегрований спецкурс «Мистецький практикум» є ефективним засобом реалізації досвіду музично-педагогічної діяльності. Комплексний та інтегрований підхід до організації мистецької освіти, врахування особливостей самостійної та музично-творчої діяльності студентів створив необхідний простір формування досліджуваного феномену у професійній підготовці педагога-музиканта. Проте без врахування мистецьких дій (сприймання, оцінювання, виконання, творення) цей процес не досягнув би потрібного результату.

Результативність навчальної діяльності на етапі запровадження спецкурсу виражалася: у розвитку здатності до комплексного осягнення мистецьких явищ; в уявленнях щодо відокремлення у навчальній діяльності синтетичних понять та термінів; у засвоєнні теоретичних та практичних основ методики викладання мистецьких дисциплін; у здатності студентів комплексно розуміти (сприймати,

оцінювати, осмислювати) мистецькі твори; у розвитку мистецької рефлексії, художньої та музичної пам'яті, мислення особистості педагога-музиканта; у сформованих уміннях музично-педагогічної діяльності; у активізації спілкування на основі спільної взаємодії з дітьми на уроках мистецтва; у спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва використовувати отриманий досвід на практиці.

Отже, проведене дослідження дозволило визначити складові методики формувального експерименту. Основу роботи склали мета, концептуальні ідеї, завдання, гіпотеза, етапи (аналітико-підготовчий, діяльнісно-апробаційний, конструктивно-професійний, підсумковий). Програма дослідної роботи включала три етапи професійної підготовки, які були спрямовані на формування базових знань і умінь, результативне оволодіння системою дій і операцій, прийомів, інтегрування і генералізацію досвіду музично-педагогічної діяльності. Стратегія освітньої програми включала розвиток усіх компонентів системи запропонованих в методиці та реалізацію спецкурсу «Мистецький практикум», який передбачав виклад інтегративного матеріалу та практичної його апробації. Запропонований курс об'єднав 5 тем теоретичного ознайомлення із інтегративною мистецькою освітою та 5 тем практичного характеру. У межах предмету передбачено обсяг самостійної роботи та науково-дослідна діяльність (реферати, науково-дослідні завдання). Спецкурс «Мистецький практикум» був впроваджений в професійну підготовку як інструмент досягнення досвіду музично-педагогічної діяльності, який розвине комплексне розуміння мистецьких явищ в теорії та практиці роботи учителя музичного мистецтва, навчить сприймати, оцінювати, осмислювати, відтворювати мистецькі твори та явища.

5.3 Узагальнення та інтерпретація результатів дослідження

Діагностика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва проводилася відповідно до визначених структурних компонентів за встановленими критеріями та показниками, упродовж шести років, що дало можливість простежити за динамікою його зростання й порівняти результати констатувального і формувального експериментів.

Основними завданнями ми визначили:

1) оцінку рівня сформованості компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на підсумковому етапі (контрольний зріз) за результатами експериментального і традиційного навчання;

2) порівняння результатів сформованості компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності у студентів, які навчалися в КГ та ЕГ;

3) результативність авторського підходу формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки на основі використання методів математичної статистики.

На етапі контрольного зрізу ми використали діагностичний інструментарій констатувального експерименту (завдання, анкети, тести). Підсумковий контроль було проведено у КГ (80 осіб) у грудні-січні 2018 р., а у ЕГ (80 осіб) у грудні-січні 2019 р.

Для визначення повноти, системності та міцності знань, сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення когнітивного компоненту досвіду музично-педагогічної діяльності використано розроблені автором завдання, анкета-тест музично-теоретичної обізнаності та анкета індексу задоволення інформаційного забезпечення (див. додаток Д, Д.1), проаналізовано результати контрольних робіт та заліково-екзаменаційної сесії.

Оцінювання виконаних завдань та тестів проводилося за вже апробованою шкалою. Ми виходили з тих міркувань, що від ступеня засвоєння знань та сформованості мислення залежить готовність до музично-педагогічної діяльності, та сформованість досвіду.

Оцінюючи свою теоретичну, методичну та музикознавчу підготовку студенти КГ та ЕГ груп дали доволі високі оцінки та відзначили вагомість професійної обізнаності для своєї майбутньої музично-педагогічної діяльності. Великих відмінностей у відповідях між КГ та ЕГ не було встановлено, оскільки переважна більшість респондентів вважають себе підготовленими до виконання професійної діяльності. Дещо покращився показник знань і практичного досвіду з предметів психолого-педагогічного циклу, студенти визнали свою обізнаність із сучасними технологічними пристроями достатньою.

Проведена робота показала, що у студентів ЕГ відбулися більш помітні зміни в сформованості показників повноти, системності та міцності знань, професійно-педагогічного та інноваційного мислення, необхідних для формування досвіду музично-педагогічної діяльності. За результатами було з'ясовано, що в ЕГ на 2,5 % зростає кількість майбутніх учителів музичного мистецтва з високим рівнем сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення, на 2,5 % – з достатнім. Студентів з низьким рівнем зменшилося на 2 %. Майже не змінився ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності (на 0,5 %). Достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта зростає з 0,5 до 17 %. Отже, результати оцінки стану сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності за когнітивним компонентом у майбутніх учителів музичного мистецтва у кінці формувального етапу експериментального дослідження відображені у таблиці 5.10.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності за когнітивним компонентом (третій зріз)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕК %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
сформоване професійно-педагогічне та інноваційне мисленням майбутнього педагога	-	2,5	45	42,5	50,5	52,5	4,5	2,5
ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності	33	32,5	45	37,5	19	30	3	-
достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта	33	32,5	18	35	46	30	3	2,5
<i>Середнє значення*</i>	22	24,5	36	38,3	38,5	37,5	3,5	1,7

Після проведеної роботи з'ясувалось, що в ЕГ на відміну від КГ середнє значення високого рівня збільшилось на 2,5 %, середнього на 2,3 %. Показник низького рівня зменшився на 1,8 % та середнього рівня на 1 %, що вказує на позитивні зміни сформованості професійних знань та інноваційного мислення майбутніх педагогів-музикантів.

Результативно-практичний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності ми розкривали за допомогою анкети здійснення способів музично-педагогічної і виконавської діяльності, анкети результативності застосування дій (див. додаток Д.2, Д.3), оцінювання академконцертів, екзаменів, заліків з дисциплін «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент». Охарактеризуємо зміни у показниках сформованості умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними

уміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності, здатності до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення, результативності застосування дій у знайомій ситуації, в новій ситуації та за взірцем.

Отримані результати дозволили зробити висновок (див. таблицю 5.11), що високий рівень умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності у студентів збільшився на 3,75 %. Значно скоротилася кількість студентів із низьким рівнем (на 6, 5%), що вказує на результативність отриманих навичок здійснення способів музично-педагогічної діяльності.

Таблиця 5.11

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності за результативно-практичним компонентом (третій зріз)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
наявність умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності	10	13,75	35,5	40	43	41,25	11,5	5
здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності у мистецтві	7,5	10	20	30	40	40	32,5	20
результативність застосування дій у знайомій ситуації, в новій ситуації та за взірцем.	20	20	60	60	17,5	17,5	2,5	2,5
<i>Середнє значення</i>	12,5	14,6	38,5	43,3	33,5	32,9	15,5	9,2

У процесі проведеної роботи студенти отримали необхідні алгоритми самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності у мистецтві, завдяки чому зменшився низький рівень на

12,5 %. Результати застосування дій у знайомій ситуації, в новій ситуації та за взірцем не змінилися. Додаткові усні бесіди з викладачами та керівниками практики дали можливість підтвердити, що й наприкінці експерименту залишилася значна кількість студентів спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво), які не набули достатнього і високого рівня практичних умінь щодо моделювання своєї діяльності.

За результатами роботи встановлено, що у студентів ЕГ відбулися більш помітні зміни в сформованості умінь, необхідних для формування досвіду музично-педагогічної діяльності. Зокрема, було з'ясовано, що в ЕГ на 2,1 % зросла кількість студентів з високим рівнем, на 4,8 % – з достатнім. Особливо помітні відмінності між студентами ЕГ і КГ, які стосуються низького рівня. Так, у фахівців ЕГ середнє значення 9,2 %, а у КГ – 15,5 %. Різниця становить 6,3 %, що вказує на результативність впровадженої методики, в якій майбутні учителі музичного мистецтва навчилися застосовувати практичні уміння за зразком та отримали виконавські навички необхідні на уроках музичного мистецтва.

Встановлюючи зміни емоційно-ціннісного компонента в кінці експерименту у студентів КГ та ЕК, ми використали анкети та методики апробовані на етапі констатувального експерименту (див. додаток Д.6, Д.7). Під час аналізу наявності пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності ми звернули увагу на студентів, яким подобається обрана професія і вони виявляють бажання вчити дітей музичному мистецтву, передавати їм свій музично-естетичний досвід, що вказує на правильне спрямування мотивації музично-педагогічної діяльності.

Порівняння результатів КГ та ЕГ вказало (див. таблицю 5.12), що пізнавальні і професійні мотиви здійснення музично-педагогічної діяльності, зменшились на 4 % (низький рівень), а середній рівень показав ріст на 5 %. Показник отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності змінився з 5,5 до 2,5 %. Аналізуючи відчуття потреби та естетичної насолоди студентів у

сприйманні та виконанні музики ми виявили значно кращі результати, ніж на початковому етапі. Так, майбутніх учителів із високим та достатнім показником стало на 2 та 5,75 % більше. На 7,75 % зменшився показник низького рівня.

Таблиця 5.12

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності за емоційно-ціннісним компонентом (третій зріз)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%	%	%	%	%
наявність пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності	28	30	38	35	17,5	22,5	16,5	12,5
отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності	32,5	35	42	45	25,5	20	-	-
відчуття потреби та естетичної насолоди у сприйманні та виконанні музики	28	30	28	33,75	25	25	19	11,25
<i>Середнє значення</i>	29,5	31,7	36	37,9	22,6	22,5	11,9	7,9

Аналіз результатів вказує на перевагу позитивної мотивації майбутньої професійної діяльності педагогів-музикантів, на прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів у сприйманні та виконанні музики, контактувати та спілкуватися з учнями в мистецькій діяльності. Відбулися істотні зміни у позитивному ставленні до мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності і збільшилась кількість студентів, у яких з'явилося відчуття потреби та естетичної насолоди у виконавській діяльності. Про це свідчать результати збільшення високого (2,2%) та достатнього (1,9 %) рівнів та зменшення на 4 % низького рівня.

Стан сформованості показників комунікативного компоненту розглянемо за допомогою апробованих методик (див. додаток Д.9). Нами було встановлено,

що як на початку експерименту у КГ, так і в кінці, під час підсумкового зрізу у ЕГ отримано високі та достатні результати умінь спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності (див. таблицю 5.13).

Таблиця 5.13

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності за комунікативним компонентом (третій зріз)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%	%	%	%	%
взаємна довіра у спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії	60	62,5	40	37,5	-	-	-	-
вільне оперування професійною та мистецькою термінологією у музично-педагогічній діяльності	54	55	27,5	30	18,5	15	-	-
легкість та адекватність встановлення контакту із співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій	-	17,5	32,5	32,5	60	50	7,5	-
<i>Середнє значення</i>	38	45	33,3	33,3	26,2	21,7	2,5	-

Аналіз результатів показав зменшення низького рівня встановлення контакту із співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій на 7,5 % та середнього рівня на 10 %. На 2,5 % покращився показник вільного оперування професійною та мистецькою термінологією у музично-педагогічній діяльності. Отже, стан сформованості комунікативних умінь знаходиться на високому і достатньому рівні означеної якості (45 та 33,3 %). Завдяки проведеній роботі майбутні вчителі музичного мистецтва оволоділи способами передачі професійної інформації, прийомами комунікації між суб'єктами навчального процесу, методами обґрунтування і ствердження позицій учасників, ставлення

один до одного та взаємовпливу. Тому показник середнього та низького рівня зменшився на 4,5 % та 2,5 %, що вказує на позитивні зрушення.

Аналіз результатів сформованості організаційно-прогностичного компоненту діяльності майбутніх педагогів-музикантів здійснювався в процесі виконання завдань анкети (див. додаток Д.10). Оцінюючи досвід музично-педагогічних дій та операцій студентів, ми насамперед звертали увагу на методико-практичну підготовку, оскільки саме вона розкриває їх здатність використовувати уміння в навчально-практичній діяльності.

Порівнюючи відповіді викладачів, керівників практики до проведеної роботи та після неї ми зробили висновок, що рівень організаційно-проективних умінь студентів дещо покращився, але вони здебільшого орієнтуються на алгоритм дій запропонований викладачем. Майбутнім педагогам-музикантам не вистачає рішучості у впровадженні нових підходів та творчих ініціатив. Аналіз результатів показав (див. табл. 5.14), що студенти в процесі проведеної роботи отримали досвід проектування, організації та управління музично-педагогічною діяльністю.

На це вказує зменшення показника низького рівня на 7,5% та збільшення достатнього та високого рівня на 4 та 5%. Покращився результат показників умінь аналізу, передбачення перспектив, корекції спільних дій та операцій (збільшився на 5% високий рівень). Навчилися давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності на 10% більше студентів. Аналіз результатів показав, що організаційно-прогностичний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва сформований у більшості студентів на достатньому (45 %) та середньому (31,6 %) рівні. Дещо покращився результат високого рівня (на 3,8 %) та зменшився показник низького рівня (на 7 %), що демонструє позитивну динаміку зростання практичного досвіду.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності за організаційно-прогностичним компонентом (третій зріз)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ%	КГ %	ЕГ %
уміння проектувати, організувати та управляти музично-педагогічною діяльністю;	16	20	30	35	36,5	35	17,5	10
уміння аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції;	-	5	62,5	62,5	31,5	30	6	2,5
уміння давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності.	20	22,5	35	37,5	25	30	20	10
<i>Середнє значення</i>	12	15,8	42,5	45	31	31,6	14,5	7,5

З метою вивчення рівня творчого компоненту досвіду музично-педагогічної діяльності ми запропонували студентам спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) заповнити анкету-тест використану на початковому етапі експерименту (див. додаток Д.14).

У результаті проведеної роботи (див. таблицю 5.15) виявилось, що на високому рівні здатні реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних завдань на 6 % більше студентів. Від 2,5 до 5% покращився показник умінь педагогічної та музичної імпровізації, володіння виконавською інтерпретацією, художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору. На 25% зменшився показник низького рівня творчої спрямованості музично-педагогічної діяльності. Зокрема 5 % студентів навчилися на високому рівні оригінально виконувати різноманітні ролі (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, ведучого тощо).

Аналіз результатів дослідно-експериментального дослідження вказує на позитивну динаміку розвитку творчого компонента досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 5.15

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності за творчим компонентом (третій зріз)

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
здатність реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, співвідносити традиційні та інноваційні педагогічні прийоми	19	25	35	35	27	30	19	10
творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове у різноманітних ролях	-	5	55	60	-	15	45	20
нетипові, цікаві інтерпретаційні та імпровізаційні рішення в різних видах музично-педагогічної діяльності.	-	2,5	45	50	45	40	10	7,5
Середнє значення	6,3	10,8	45	48,4	24	28,3	24,7	12,5

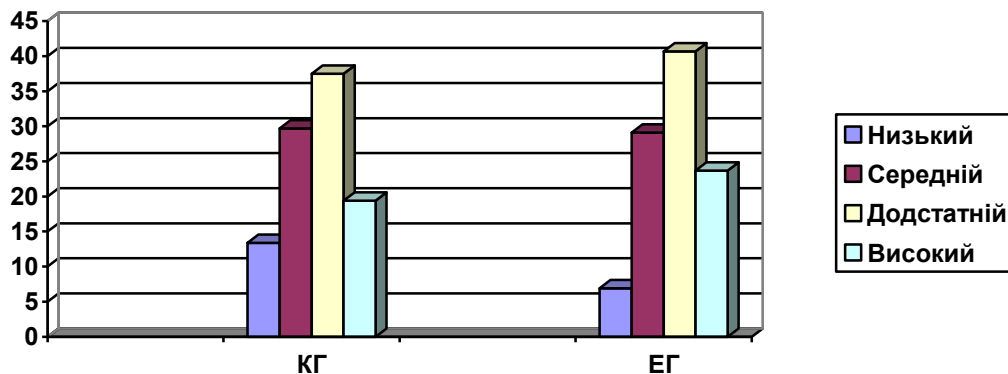
Більшість студентів знаходяться на високому (10,8 %) та достатньому рівні (48,4 %) досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. Зменшився відсоток низького рівня (на 12,2 %) досліджуваного критерію. Особливо слід звернути увагу на позитивні зрушення, після проведеної роботи, на творчу спрямованість музично-педагогічної діяльності у ролі вчителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку.

Порівняння результатів трьох зрізів вказує на значні позитивні зміни у сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва (див. гістограму 5.1) [317]. Високий рівень зріс на 3, 5 %. Крім того, після проведеної роботи (третій зріз) змінився показник високого

рівня умінь прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності та оригінальності отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. Ці зрушення вплинули на збільшення показника високого рівня досвіду музично-педагогічної діяльності з 19,4 % до 23,7 %. Зміна показника достатнього рівня з 37,5 % до 40,7 % відбулась завдяки зміні всіх показників в середньому від 1 до 3,2 %. Зменшився показник середнього рівня, оскільки студенти краще стали розуміти специфіку роботи в якості вчителя музичного мистецтва. Низький рівень значно зменшився з 13,4% до 6,9 %. Цьому сприяло підвищення рівня організаційно-прогностичного та творчого компоненту досвіду музично-педагогічної діяльності студентів експериментальної групи (див. додаток 3).

Гістограма 5.1

Порівняння результатів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності студентів КГ та ЕГ



Результати свідчать про ефективність запропонованої системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі запропонованої методики. Студенти з високим рівнем сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності (23,7 %) показали: ґрунтовні теоретичні знання та добре розвинуте професійно-педагогічне та інноваційне мислення; багатий досвід здійснення способів музично-педагогічної діяльності та високу ступінь готовності студентів до здійснення

дій у знайомих ситуаціях, в нових ситуаціях та за взірцем; визначені ціннісні орієнтації та високу здатність до емоційної сприйнятливості й керування власним емоційним станом, розвинені мотиви музично-педагогічної діяльності, позитивне ставлення до роботи; високий рівень володіння уміннями спілкування та взаємодії, вільного оперування професійною і мистецькою термінологією; сформовані на високому рівні організаційні, проектувальні, управлінські, аналітичні, конструктивні та діагностичні вміння, готовність давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності; здатність до педагогічної та музичної імпровізації, досконалий рівень умінь виконавської інтерпретації, здатність на високому рівні реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних завдань, упроваджувати традиційні та інноваційні педагогічні прийоми, оригінально виконувати різноманітні ролі.

Достатнім рівнем володіння досвіду музично-педагогічної діяльності володіють 40,7 % студентів, які мають: ґрунтовні й осмислені знання щодо особливостей музичного мистецтва; характеризується готовністю до професійної діяльності, музично-виконавська діяльність виявляється у сформованих уміннях та ситуативній потребі та прагненні до самовдосконалення; ціннісні орієнтації наявні, за допомогою розвинутого естетичного почуття, інтелекту здатні на достатньому рівні оцінити ціннісні аспекти культури, свідомо керують власним емоційним станом, мають розвинену мотивацію музично-педагогічної діяльності; встановлюють контакт із співрозмовником у професійних ситуаціях схожих з відомими та вміють узгоджувати конфлікти у знайомих ситуаціях та за взірцем; сформовані організаційні, аналітичні, конструктивні, проектувальні, управлінські, діагностичні вміння, які застосовуються за допомогою педагога, готовність давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності; здатні на елементарному рівні до педагогічної та музичної імпровізації, посередньо володіють уміннями виконавської

інтерпретації, художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору, здатні реалізовувати творчі завдання, знаходити типові рішення музично-педагогічних завдань та за алгоритмом виконувати різноманітні ролі.

До середнього рівня сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності віднесено 29,1 % студентів ЕГ. Цей показник істотно не змінився. Студенти з середнім рівнем виявили: достатню теоретичну обізнаність у знайомих педагогічних ситуаціях, використовували професійно-педагогічне мислення за зразком; розвинутий досвід здійснення способів музично-освітньої діяльності; сформовані ціннісні орієнтації, достатню мотивацію здійснення музично-педагогічної діяльності, розвинутий емоційний досвід в мистецькій діяльності; недосконале володіння професійною та мистецькою термінологією, бажання спілкуватися з дітьми й музичним мистецтвом; поверхневу оцінку інноваційних здобутків музично-педагогічної діяльності, однак добре володіння традиційними діями та операціями, недосконалі вміння організовувати та управляти уроком; брак артистичних умінь в реалізації різноманітних ролей, здатність реалізовувати творчі завдання тільки в знайомих ситуаціях, або відповідно до алгоритму дії.

Низький рівень сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності виявився у 6,9 % студентів ЕГ, які мають: недостатню теоретичну обізнаність та не сформоване професійно-педагогічне мислення; досвід здійснення способів музично-педагогічної діяльності незначний, студенти потребують значної допомоги у організації діяльності у знайомій ситуації, в новій та за взірцем; поверхову мотивацію музично-педагогічної діяльності, несформовані ціннісні орієнтації, потребують розвитку емоційної сприйнятливості та керування власним емоційним станом; навички спілкування потребують коригування з боку педагога, відчувається складність з встановленням взаємодії у навчальному процесі; виявляють байдужість у спільних діях та операціях, не цікавляться традиційними та інноваційними здобутками музично-педагогічної

діяльності, моделюванням, організацією та управлінням; малопомітне прагнення реалізовувати практичні завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, відсутня творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове в різноманітних ролях [317].

Підсумкові результати сформованості компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва представлені в таблиці 5.16 (у %).

З метою виявлення успішності запропонованої експериментальної методики, ми визначили співвідношення рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в кінці та на початку експерименту за формулою [99]:

$$\lambda = \frac{P^{II} = S^{II} + T^{II} + D^{II} + X^{II} + Y^{II} + H^{II}}{P^I = S^I + T^I + D^I + X^I + Y^I + H^I}$$

де λ – коефіцієнт успішності методики; P^I – рівень сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів на початку експерименту; P^{II} – рівень сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів в кінці експерименту.

Якщо $\lambda > 1$, то методику можна вважати успішною. Успішність методики тим вища, наскільки коефіцієнт λ перевищує одиницю. За традиційною методикою:

$$\lambda = \frac{P^I = \frac{22+12,5+29,5+38+12+6,3}{21+11,2+28,5+37,5+12+6,3}}{P^{II} = \frac{22+12,5+29,5+38+12+6,3}{21+11,2+28,5+37,5+12+6,3}} = 1,03$$

Підставимо значення експериментальної методики:

$$\lambda = \frac{P^I = \frac{24,5+14,6+31,7+45+15,8+10,8}{21+11,2+28,5+37,5+12+6,3}}{P^{II} = \frac{24,5+14,6+31,7+45+15,8+10,8}{21+11,2+28,5+37,5+12+6,3}} = 1,22$$

Використані методи обробки результатів виявили, що традиційне навчання у середньому має коефіцієнт успішності 1,03 балів; експериментальне – 1,22 балів.

**Рівні сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Компонент	Критерії	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ% %	ЕГ %
Когнітивний	Повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення	22	24,5	36	38,3	38,5	37,5	3,5	1,7
Результативно-практичний	Ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності	12,5	14,6	38,5	43,3	33,5	32,9	15,5	9,2
Емоційно-ціннісний	Наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	29,5	31,7	36	37,9	22,6	22,5	11,9	7,9
Комунікативний	Активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності	38	45	33,3	33,3	26,2	21,7	2,5	-
Організаційно-прогностичний	Рівень володіння уміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності	12	15,8	42,5	45	31	31,6	14,5	7,5
Творчий	Оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності	6,3	10,8	45	48,4	24	28,3	24,7	12,5
<i>Середнє значення</i>		20	23,7	38,6	40,7	29,3	29,1	12,1	6,9

Коефіцієнт (k) визначався шляхом співвідношення коефіцієнтів успішності експериментальної (λ_e) та традиційної (λ_k) методик [99]:

$$k = \frac{\lambda_e}{\lambda_k}$$

$$\lambda_k$$

де k – коефіцієнт ефективності експериментальної методики; λ_e – коефіцієнт успішності методики, за якою навчалась експериментальна група; λ_k – коефіцієнт успішності традиційної методики, за якою навчалася контрольна група.

Підставимо значення коефіцієнтів ефективності методики:

$$K = \frac{1,22}{1,03} = 1,18$$

Ефективність запропонованої експериментальної методики формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва відносно до традиційної фахової підготовки дорівнює 1,18 балів. За допомогою визначення коефіцієнта ефективності методики (λ) нами доведено, що експериментальна методика формування досвіду музично-педагогічної діяльності ефективна.

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що відбулося суттєве позитивне зрушення сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Слід відзначити помітне зниження відсотків по кожному показнику. Так, повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення знизилася з 4 % у КГ до 1,7 % у ЕГ; ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності – з 19 % у КГ до 9,2 % у ЕГ; наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва – з 14 % у КГ до 7,9 % у ЕГ; активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності – з 4,5 % у КГ до 0 % у ЕГ; рівень володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності – з 14,5 % у КГ до 7,5 % у ЕГ; оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності – з 24,7 % у КГ до 12,5 % у ЕГ [317].

Проведена робота показала доцільність обраної системи підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та підтвердила нашу гіпотезу про те, що ефективність формування досвіду музично-педагогічної діяльності педагогів-музикантів зростатиме завдяки розробці і реалізації педагогічної системи та впровадженню експериментальної методики.

Позитивні зміни у професійній підготовці фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) підтверджені динамікою розвитку організаційно-прогностичних та творчих складників, методичних, виконавських та комунікативних умінь студентів, оскільки були використані доцільні форми роботи в процесі впровадження спецкурсу «Мистецький практикум», які передбачали розвиток цих компонентів.

Виявлено стан сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва який показав, що на високому рівні виявилось 19,4 % студентів, на достатньому рівні знаходиться 37,5 % опитаних, на середньому – 29,6%, низьким рівнем володіють 13,5 % майбутніх фахівців. Серед проблем професійної підготовки визначені: недосконала практична самореалізація фахівців; поверхові уміння організації, проектування (корекції), аналізу, діагностики фахової діяльності; недостатня увага до реалізації творчих інтерпретаційних та імпровізаційних умінь, прагнення до творчих дій та розвитку творчої уяви педагогів-музикантів тощо.

Розроблено та обґрунтовано складові методики формування експерименту (мету, концептуальні ідеї, завдання, гіпотезу, етапи). Програма дослідної роботи включала розвиток усіх компонентів системи запропонованих в методиці та реалізацію спецкурсу, який передбачав виклад інтегративного матеріалу та практичної його апробації. «Мистецький практикум» включав лекції; семінарські заняття; практичні заняття; самостійну роботу; методи навчання та контролю; орієнтовне оцінювання видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою; розподіл балів, які отримують студенти в процесі засвоєння спецкурсу «Мистецький практикум»; шкалу оцінювання за

національною та ECTS системою; методичне забезпечення спецкурсу; рекомендовану літературу; інформаційні ресурси дисципліни.

Отримані результати вказали на ефективність запропонованої системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі запропонованої методики. Студентів із високим рівнем сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності виявилось 23,7%. Достатнім рівнем володіють 40,7% майбутніх педагогів-музикантів, до середнього рівня віднесено 29,1%, на низькому рівні знаходяться 6,9 % студентів ЕГ.

Варто наголосити на помітному зниженні відсотків за кожним критерієм. Так, рівень повноти, системності та міцності знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення знизився з 4% у КГ до 1,7% у ЕГ; ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності – із 19% у КГ до 9,2% у ЕГ; наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва – із 14% у КГ до 7,9% у ЕГ; активізація умінь спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності – із 4,5% у КГ до 0% у ЕГ; рівень володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності – із 14,5% у КГ до 7,5% у ЕГ; оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності – із 24,7% у КГ до 12,5% у ЕГ. Таке суттєве зрушення вказує на позитивну тенденцію підвищення рівня сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проведена робота показала доцільність обраної системи підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та підтвердила наше припущення про те, що ефективність формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів зростатиме завдяки розробці і реалізації педагогічної системи, яка базується на обґрунтованих структурних і

функціональних компонентах процесу, передбачає реалізацію чітко визначених принципів, умов, методологічних і методичних засад, які сприятимуть підвищенню рівня сформованості усіх компонентів і показників, матимуть позитивний вплив на ефективність усієї професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Позитивні зрушення у професійній підготовці фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) підтверджені динамікою розвитку організаційно-прогностичних та творчих складників, методичних, виконавських та комунікативних умінь студентів, оскільки в процесі впровадження спецкурсу «Мистецький практикум» були використані ті форми роботи, які передбачали безпосередній розвиток саме цих компонентів.

ВИСНОВКИ

Методологічним підґрунтям професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва виступає багаторівнева система, яка утворюється на основі філософських підходів до діяльності та досвіду, опори на загальнонаукові та спеціальні принципи, форми відображення дійсності, вчення щодо методів наукового пізнання та теоретичні знання спеціальної (музичної) наукової області. Взаємозв'язок загально педагогічних та фахових складових досвіду та діяльності утворюють досвід музично-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва. Здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до виконання професійних обов'язків формується в проєктованій, прогнозованій навчально-практичній діяльності, заснованій на осмисленні мети, засобів виконання, закономірностей і принципів роботи, які приводять до утворення досвіду.

Структура педагогічної діяльності включає: суб'єкт (активність і потребу особи, інтелектуальний, діяльнісний розвиток і самовдосконалення) і об'єкт, мету (мотиви) і завдання діяльності (прийоми, вчинки, навички, дії та операції), функції (управлінській, виховній, навчальній, психологічній і розвиваючій), види (педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань), продукт, який проявляється у різноманітних формах діяльності й реалізуються у результаті розвитку особи (досвіді). У структуру педагогічного досвіду включено когнітивний, практичний, емоційно-вольовий, прогностичний, творчий, комунікативний компоненти, які забезпечують операції та дії у знайомих ситуаціях, у нових обставинах, за взірцем та в пошуково-творчій діяльності. У структурі досвіду педагогічної діяльності домінують елементи, які спираються на психологічні та педагогічні характеристики обох складових. Всебічне вивчення об'єкту професійної підготовки педагогів-музикантів спирається на наукове підґрунтя системного (системно-цілісного), культурологічного (аксіологічного), діяльнісного (діяльнісно-творчого), особистісного (особистісно-діяльнісного, особистісно-психологічного),

синергетичного, акмеологічного, герменевтичного, феноменологічного, інформаційно-технологічного підходів.

Проведений аналіз музично-педагогічної освіти багатьох країн вказав, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва орієнтована на викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Серед видів роботи переважають спів, гра на музичних інструментах, слухання музики, творчість або імпровізація. Зарубіжна професійна підготовка майбутніх учителів музики спрямована на всебічний професійний розвиток фахівця; є логічно продуманою та систематизованою; передбачає використання творчого музикування; побудована на матеріалі народної, академічної, сучасної музики у їх паралельному співставленні; забезпечує розвиток необхідних професійних виконавських та аналітичних навичок; залучає ефективні методики; розглядає музичне сприймання як основу будь-якої музичної діяльності; використовує сучасні технічні засоби навчання та технології подачі музичного матеріалу.

Визначено, що *досвід музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва* – це отриманий в процесі навчання продукт здійснення способів і засобів вирішення поставлених музично-педагогічних завдань, який реалізується у музично-творчій діяльності. Тільки в тому випадку, коли особистість діє (на основі знань, умінь, навичок, прийомів, методів, форм), вона отримує діяльнісний інструмент – досвід.

Проаналізовано, що професійна підготовка студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) передбачає активізацію внутрішніх потреб особистості в досягненні матеріальних (природних) і духовних (культурних) цілей в процесі взаємодії у навчанні з викладачами і студентами із врахуванням вимог суспільства. Предметом професії обирається музичне мистецтво, яке дозволяє реалізувати емоційні, розумові, психомоторні, мнемонічні і вольові дії особи і спрямовує її на отримання фахових умінь і навичок, прийомів і операцій у різних формах музичної діяльності (грі, навчанні, праці, спілкуванні) й отримали в результаті індивідуальний та педагогічний досвід. Професія

педагога-музиканта передбачає широкий спектр знань, умінь і навичок, тому в її основі закладені складники: когнітивний, практичний, емоційно-вольовий, організаційно-прогностичний, творчий та комунікативний компоненти. Вони дозволяють реалізовувати розвиваючу, управлінську, виховну, навчальну, психологічну функції діяльності майбутніх фахівців та спрямовують дії педагога-музиканта на практичну, методичну, управлінську, науково-педагогічну роботу.

Реалізація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можлива за допомогою засвоєння системи типових задач діяльності на основі інтегральних, загальних та загальнопрофесійних компетентностей. Цьому сприяють дисципліни інструментально-виконавської, диригентсько-хорової, вокальної, музично-теоретичної та методичної підготовки. Основними орієнтирами фахової підготовки педагогів-музикантів виступають стандарти вищої освіти, освітньо-професійні програми, навчальні плани, навчальні програми, методичні рекомендації до курсу та силабус дисципліни.

Аналіз сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності вказав, що в процесі професійної підготовки учителів музичного мистецтва виникають труднощі із засвоєнням методики образотворчої діяльності та демонстрацією хореографічних навичок; вивченням й поширенням передового музично-педагогічного досвіду; впровадженням сучасних методів та технологій проведення занять; відвідуванням тренінгів та курсів щодо впровадження Концептуальних засад реформування середньої школи (Нової української школи); зміною видів діяльності та імпровізацією на уроці музичного мистецтва.

Концептуальними ідеями формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва виступають інтегративність (міжпредметна та міжгалузєва), комплексність (багатокомпонентність), національна визначеність та системність, яка базується на принципах: комплексної та системної підготовки; національної

спрямованості музичної освіти; єдності свідомої та активної діяльності; цілісності й урізноманітнення всіх видів діяльності; емоційності навчання; творчої свободи у всіх видах діяльності.

Обґрунтовано, що компонентами досвіду музично-педагогічної діяльності є: когнітивний, результативно-практичний, комунікативний, емоційно-ціннісний, організаційно-прогностичний та творчий компонент. Когнітивний компонент включає знання з питань теорії та методики музично-педагогічної діяльності (зовнішній вияв), професійно-педагогічне та інноваційне мислення (внутрішній прояв). Результативно-практичний компонент забезпечує фахівця вміннями та навичками музично-педагогічної діяльності за допомогою прийомів та операцій (зовнішній прояв) та вияв самореалізації, рефлексії особи в практичній роботі (внутрішній прояв). Емоційно-ціннісний компонент включає: складові ціннісних характеристик (зовнішній прояв) – мотиви (прагнення та потреби), ідеали, ставлення до фахової діяльності, вчинки; складові емоційних характеристик (внутрішній прояв) – високий емоційно-вольовий тонус (оптимізм, емоційна сприйнятливість і чуйність, витримка), почуття (відчуття) особистості тощо. Комунікативний компонент включає елементи спілкування (зовнішній прояв) та діалогічної взаємодії (внутрішній прояв) в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Організаційно-прогностичний компонент виявляє організаційні та проектувальні вміння (зовнішні характеристики), аналітичні, конструктивні та діагностичні здібності і вміння (внутрішні прояви). Творчий компонент включає спрямованість на реалізацію творчих інтерпретаційних та імпровізаційних умінь у професійній діяльності (зовнішній прояв), прагнення до творчого перетворення дійсності та творчу уяву (внутрішній прояв).

На основі теоретичного аналізу сутності досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва нами визначено шість критеріїв: повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення; ступінь сформованості

досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності; наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності; активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності; рівень володіння вміннями прогнозувати, аналізувати, контролювати і коригувати музично-педагогічну діяльність; оригінальність творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. Визначені високий, достатній, середній, низький рівні формування досвіду музично-педагогічної діяльності музиканта-педагога.

Запропоновані умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: актуалізація мотивів отримання досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; формування у вищому навчальному закладі музично-педагогічного середовища міждисциплінарної інтеграції з метою формування досвіду музично-педагогічної діяльності; застосування отриманих у навчальній діяльності дій і операцій у знайомій ситуації, у нових умовах та за взірцем й розширення діапазону професійних умінь та навичок до рівня пошуково-творчої діяльності; поєднання традиційних та інноваційних підходів у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з метою досягнення досвіду музично-педагогічної діяльності; впровадження умінь самоактуалізації операцій і дій у процесі практичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Структурно-функціональна модель формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва включає концептуальний, евристичний, алгоритмічно-процесуальний та творчо-результативний етап. Об'єднуючим фактором професійної підготовки є специфічні для музики мистецькі дії сприймання, оцінювання, виконання і творення. Модель включає взаємодію суб'єкту із об'єктом, врахування методологічних рівнів, науково-методологічних підходів, концептуальних ідей, принципів, умов, професійних функцій та предметів фахової підготовки,

компетентностей, форм, засобів та напрямів музично-педагогічної діяльності, компонентів, критеріїв та рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Система формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва складається з рівнів (методологічного, теоретичного, технологічного, діагностичного), етапів. Упорядкування системи знань, умінь і навичок, професійних якостей і здібностей, компетентностей, формування цінностей діяльності та утвердження особистісного досвіду здійснюється в процесі засвоєння фахових предметів зміст яких описується в навчально-методичних комплексах дисципліни. Структурований обсяг дій і операцій виконавської (вокальної, інструментальної, диригентської) діяльності, теоретико-аналітичної та практичної роботи визначається у інтерактивних комплексах навчально-методичного забезпечення та силабусах дисциплін.

Доведено, що в системі досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва практичну основу складають окремі структури навчального процесу (форми), ресурси забезпечення якості освіти та джерела інформації (засоби навчання), алгоритми дій, операцій та прийомів практичного чи теоретичного характеру (традиційні та інноваційні методи). Підготовка педагогів-музикантів здійснюється за допомогою індивідуальної, групової, колективної форми робіт. Використовуються традиційні та нетрадиційні лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття. Визначені засоби музичного навчання (вербальні, наочні, спеціальні, технічні), необхідні майбутнім учителям музичного мистецтва в роботі.

Метою застосування методів (традиційних та інноваційних) є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів. Методика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва враховувала програму професійної підготовки, змістове наповнення фахових курсів, алгоритм роботи педагога-музиканта, обсяг аудиторного

навантаження та самостійної роботи, результативність отриманого досвіду. Робота була спрямована на удосконалення традиційних підходів викладання предметів за допомогою інноваційних методів засвоєння теоретичного й практичного матеріалу. Інша лінія методики спрямовувалась на комплексну організацію навчання за допомогою предметів-комплексів, об'єднання тем предметів та «дуальних» тем-комплексів.

Констатувальний експеримент виявив проблеми формування досвіду музично-педагогічної діяльності, які негативно впливають на процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: недосконало сформованими уміннями та навичками музично-педагогічної діяльності, які виявляються в самореалізації та рефлексії особи в практичній роботі; проблемами пов'язаними з низьким престижем професії; поверховим формуванням організаційних, проектувальних, аналітичних, конструктивних та діагностичних здібностей і умінь; недостатньою увагою до реалізації творчих інтерпретаційних та імпровізаційних умінь, прагненням до творчих дій та розвитку творчої уяви педагогів-музикантів тощо.

Проведене дослідження дозволило визначити складові методики формувального експерименту. Основу роботи склали мета, концептуальні ідеї, завдання, гіпотеза, етапи (аналітико-підготовчий, діяльнісно-апробаційний, конструктивно-професійний, підсумковий). Програма дослідної роботи включала три етапи професійної підготовки, які були спрямовані на формування базових знань і умінь, результативне оволодіння системою дій і операцій, прийомів, інтегрування і генералізацію досвіду музично-педагогічної діяльності. Стратегія освітньої програми включала розвиток усіх компонентів системи запропонованих в методиці та реалізацію спецкурсу «Мистецький практикум», який передбачав виклад інтегративного матеріалу та практичної його апробації. Запропонований курс об'єднав 5 тем теоретичного ознайомлення із інтегративною мистецькою освітою та 5 тем практичного характеру. В межах предмету передбачено обсяг самостійної роботи та

науково-дослідна діяльність (реферати, науково-дослідні завдання). Спецкурс «Мистецький практикум» був впроваджений в професійну підготовку як інструмент досягнення досвіду музично-педагогічної діяльності, який розвине комплексне розуміння мистецьких явищ в теорії та практиці роботи учителя музичного мистецтва, навчить сприймати, оцінювати, осмислювати, відтворювати мистецькі твори та явища.

У результаті проведеної роботи були виявлені значні позитивні зміни у сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Високий рівень зріс на 3, 5 %. Змінився показник високого рівня умінь прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності та оригінальності отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. Ці зрушення вплинули на збільшення показника високого рівня досвіду музично-педагогічної діяльності з 19,4 % до 23,7 %. Зміна показника достатнього рівня з 37,5 % до 40,7 % відбулась завдяки зміні всіх показників в середньому від 1 до 3,2 %. Зменшився показник середнього рівня, оскільки студенти краще стали розуміти специфіку роботи в якості вчителя музичного мистецтва. Низький рівень значно зменшився з 13,4% до 6,9 %. Цьому сприяло підвищення рівня організаційно-прогностичного та творчого компонента досвіду музично-педагогічної діяльності студентів експериментальної групи. Отже, проведена робота показала дієвість системи підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та підтвердила наше припущення про те, що ефективність формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів зростатиме завдяки розробці і реалізації педагогічної системи, яка базується на обґрунтованих структурних і функціональних компонентах процесу, передбачає реалізацію чітко визначених принципів, умов, методологічних і методичних засад, впровадження спецкурсу «Мистецький практикум».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. Москва: Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1990. 188 с.
2. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1983. 111 с.
3. Абдулина О.А., Кузьмин Н.Н. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов. Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: Межвузовский сборник научных трудов / ред. А.И. Пискунова. Москва: МГПИ им. Ленина, 1984. С.18-34.
4. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебное пособие для преподавателей, читающих спецкурс, аспирантов, слушателей ФПК. Москва: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В. И. Ленина, 1990. 188 с.
5. Абдулина О.А., Пискунов А.И. Структура и содержание системы общепедагогических знаний учителя и методика их формирования у студентов педагогических институтов. Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: Межвузовский сборник научных трудов / ред. А.И. Пискунова. Москва: МГПИ им. Ленина, 1984. С.3-18.
6. Аврамченко С. М. Проблема творчості в зарубіжних психологічних концепціях. *Психологія творчості*: часопис наукових статей та творчих робіт. Черкаси: Вид. від. Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2013. 331 с. URL: <https://studfiles.net/preview/5457350/page:2/> (дата звернення 4.01.2020)
7. Академія Або. URL: <https://www.abo.fi/> (дата звернення 4.01.2020)
8. Академія музики Malmö. URL: <https://www.mhm.lu.se/> <https://www.ukf.sk/> (дата звернення 4.01.2020)
9. Академія Сібеліуса. URL: <https://www.uniarts.fi/sibelius-akatemia> (дата звернення 4.01.2020)
10. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць: випуск 1(7) / гол. ред. Г.Ю. Ніколаї. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мірія», 2016. 250 с.
11. Алексашина О. Использование шкал оценок конструктивных умений будущего учителя. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя: Сборник научных трудов / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Ленинград: Академия педагогических наук СССР, 1980. С.59-69
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: В 2-х т. Москва: Педагогика, 1980. Т.1. С.16-178.

13. Андрющенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності: автореф. дис..... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.
14. Анисимов П.В. Формирование у школьников мотивации учебной музыкальной деятельности как проблема подготовки учителя: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1987. 16с.
15. Аракин В.Д., Выгодская З.С., Ильина Н.Н. Англо-русский словарь: Ок.36000 слов.13-е изд. Москва: Русский язык,1992. 608 с.
16. Аристова Л.С. Реалізація змістової лінії «Сприймання та інтерпретація мистецтва» в курсі «Мистецтво. 1клас». *Мистецтво та Освіта*. №3 (89). Київ: «Педагогічна думка», 2018. С.11-15
17. Аристова Л.С., Калініченко О.В. Орієнтовний календарний план уроків мистецтва в 1 класі (1 семестр). *Мистецтво та Освіта*. №3 (89). Київ: «Педагогічна думка», 2018. С.40-43
18. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Том 2 / Ред. З.Н. Микеладзе. Москва: Мысль, 1978. 687 с.
19. Арчажникова Л.Г. Профессия-учитель музыки. Москва: Просвещение,1984. 110 с.
20. Арчажникова Л.Г., Рапацкая Л.А. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования. *Советская педагогика*. №5. 1988. С.65-70
21. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1973.144 с.
22. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ,1979. 150 с.
23. Бабакова І.П., Власеко Е.А. Самовиховання та його роль у формуванні професійних якостей майбутніх учителів музики загальноосвітніх шкіл. Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності / ред. З.І. Слєпкань. Київ: ІСДО, 1993. С.14-16
24. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.
25. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). Изд.2. Киев: Радянська школа, 1984. 287 с.
26. Баженова Н.И. Самоактуализация как психолого-педагогическое понятие: историко-логический обзор. Педагогическое образование в России. 2012. Вып. 4. С.27-31
27. Бакланова Т.И. Обучение в 1-м классе по учебнику «Музыка» Т.И. Баклановой: программа, методические рекомендации, поурочные разработки. Москва: АСТ: Астрель, 2005. 142 с.
28. Барановська С.А. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя – необхідна умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Збірник наукових праць викладачів педагогічного факультету. В.1. Кам'янець-Подільський, 1997. С.261-267.

- 29.Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис....док. пед. Наук: 13.00.04. Київ,1997. 376 с.
- 30.Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Київ: Вища школа, 1997. 154 с.
- 31.Барвік С.Г. Шляхи вдосконалення музично-педагогічної майстерності вчителів URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11238/1/Barvik.pdf> (дата звернення 19.03.2019)
- 32.Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград: Музыка,1974. С.10-23.
- 33.Бевза Л. Межпредметные связи в преподавании музыкальных дисциплин в пединституте. Научно-методические вопросы преподавания музыкальных дисциплин / ред. Е.П. Александров. Ростов на Дону, 1985. С.79.
- 34.Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. 344 с.
- 35.Бех И. Д. Воспитание личности: учебник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
- 36.Беланова Р. Духовність. Гуманізм. Вища освіта. *Рідна школа*. № 9, 2001. С.46-48.
- 37.Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. Киев: Момент, 1995. 72 с.
- 38.Бігич О. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. *Рідна школа*. № 4 (квітень). 2002. С.60-62
- 39.Біла Н.Л. Мистецтво у формуванні світогляду майбутнього вчителя музики. Наукові записки. Ч.3. Ніжин, 1999. С.29-31.
- 40.Благінін В.М. Педагогічні поняття в логічних схемах і таблицях. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2000. 96 с.
- 41.Блок М. Насущные проблемы музыкальной педагогики. Очерки по методике обучения игре на скрипке. Москва: Государственное музыкальное издательство,1964. С.10.
- 42.Бобраков С.В. Реалізація практико-орієнтованого підходу в контексті реформаційних процесів у педагогічній освіті Німеччині. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір: матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції», м. Суми, 1-3 жовтня 2013 року. Суми, 2013. С.12-14
- 43.Болубаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ: ВВП Компас, 1997. 64 с.
- 44.Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учитель. Ростов-на-Дону, 1999. С.34 URL: <https://www.twirpx.com/file/163614/> (дата звернення 4.01.2020)

- 45.Бондаревский В.Б. Вопросы методики изучения и исследования передового педагогического опыта: Передовой педагогический опыт. Экспресс-информация. Выпуск XII. Москва: Просвещение, 1979. С.2.
- 46.Бондарь В.И. Проблема выявления и обобщения передового педагогического опыта. *Советская педагогика*. 1979. № 8. С. 82-88.
- 47.Бондарь В.И., Красовицкий М.Ю. Проблемы выявления и обобщения передового педагогического опыта. *Советская педагогика*, 1979. №8. С. 38-42.
- 48.Боритко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград: Перемена. 2001. С.166
- 49.Бородина Н.И. Активность как физиологическая, психологическая и социальная проблема. Актуальные проблемы высшего педагогического образования. Т.168. Воронеж: ВГПИ, 1976. С.23-38154с.
- 50.Бочелюк В.Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтовного навчання: автореф....канд.псих.наук: 19.00.07.Київ,1998. 17 с.
- 51.Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя. *Советская педагогика*. № 8, 1989. Москва: Педагогика. С.89-94
- 52.Брайнин В.Б., Нойманн Р. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс. Музыка в школе. № 3. Москва, 2007, С. 11-16. URL: http://www.brainin.org/Method/Bologna_and_Germany.pdf (дата звернення 30.04.2019р.)
- 53.Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К. И. Бабицкого. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 782 с.
- 54.Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь школярів. *Рідна школа*. № 9, 2001. С.34-35.
- 55.Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спец. практик): автореф.... док.пед.наук, Київ, 1999. 32 с.
- 56.Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. №9. 2001. С.49-51.
- 57.Бутенко Л.Л. Взаємозв'язок загальної культури та педагогічної майстерності вчителя. Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя. Зб.н. тр. / за ред. М.Б. Євнуха. Київ: КДППМ, 1992. С.75-83
- 58.Варнер Р. (США) Современный музыкальный проект в Соединенных Штатах – его программы и значение для музыкального воспитания. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Просвещение, 1990. С. 196-198
- 59.Василенко Л.М. Педагогічні умови взаємодії вокального і методичного компонентів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В. Козир. Вид. друге. доповнене. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. С.167-176

- 60.Васильєва М.П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф...канд.пед.наук: 13.00.01. Харків. 1997. 23 с.
- 61.Василькевич Я.З. Моральні цінності і педагогічна творчість. Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Тези Всеукраїнської наукової конференції / ред. З.І. Слєпкань. Київ: ІСДО, 1993. С.28-30
- 62.Ващенко Н.М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации. Київ: Вища школа, 1987. 153 с.
- 63.Венгринюк О. В. Методичні рекомендації щодо викладання предмета «Мистецтво» в 1-2-х та 8-11-х класах у 2019-2020 навчальному році. URL: http://iprobuk.cv.ua/images/2019/2019-06/mr_mysteztvo_19_20.doc (дата звернення 5.01.2020)
- 64.Вершловский С.Г. Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя. Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: Сборник научных трудов / под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. Ленинград: Научно-исследовательский институт общего образования взрослых, 1981. С.6-22
- 65.Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. Воспитание словом. Ленинград: Знание,1971. 30 с.
- 66.Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. К.: Музична Україна, 1978. 256 с.
- 67.Види емоцій URL: <http://moyaosvita.com.ua/psihologija/vidi-emocij-osnovni-vidi-emocij/> (дата звернення 10.08.2019)
- 68.Види семінарів, вимоги до їх організації та проведення. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. К.: Знання, 2005. С.296. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4081.html> (дата звернення 31.01.2020)
- 69.Вилькеев Д.В. Формирование профессионального педагогического мышления у студентов педвуза. Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвузовский сборник научных трудов. Казань, КГПИ, 1988. С.49-62
- 70.Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / укл. А.М. Богуш. Одеса: Маяк, 1999. 88 с.
- 71.Вишневський О. На тернистому шляху до себе. *Рідна школа*. № 5 (вересень), 1995. С.12-17.
- 72.Вишневський О. Педагогіка як чинник подолання «лівизни». *Рідна школа*. №11. 2001. С.5-9.
- 73.Водзинская В.В. Понятие установки, отношения и ценностных ориентаций в социологическом исследовании. Научные доклады высшей школы и философии науки. №2. Москва, 1968. С.48-54.

74. Вознюк О.В. Развитие отечественной педагогической мысли: синергетический подход (другая половина XX ст.): Навч. методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 150 с.
75. Вокальный класс: Программа педагогических институтов / Сост. Ю.Е. Юцевич. К.: РУМК, 1991. 20 с.
76. Волкова В.А. Формирование профессионально ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2000. 166 с.
77. Восприятие музыки: Сборник статей / Ред. сост. В. М. Максимов. М.: Музыка, 1980. 256 с.
78. Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1981. 176 с.
79. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
80. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
81. Выскубова И.В. Методический доклад на тему «Взгляд на музыкальное образование в Японии». URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2017/11/11/metodicheskij-doklad-na-temu-vzglyad-na-muzykalnoe> (дата звернення 30.04.2019р.)
82. Гаврілова Л.Г. Мультимедійні технології в мистецькій освіті: навчально-методичний посібник для студентів педагогічних вишів (напрямок підготовки 6.010102 – «Початкова освіта»). Словянськ: Видавництво Б.І. Маторіна, 2014. 228 с.
83. Галузинський В.М., Таткова С.І. Формування педагогічних здібностей старшокурсників під час педагогічної практики. Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: Зб.н. тр. / за ред. М.Б. Євнуха. Київ: КДППМ, 1992. С.57-62
84. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука М.: Изд-ство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
85. Гапоненко Л. Соціально-психологічний тренінг як метод підготовки студентів до педагогічного спілкування. *Рідна школа*. № 9 (вересень), 2000. С.30-32.
86. Гарбар Г.А. Научно-творческий компонент у системі музично-професійної підготовки студентів. Наукові записки. Ч.3. Ніжин, 1999. С.77-79.
87. Гармаш О.Б. Педагогічна культура – основа професійної майстерності вчителя. Формирование педагогического мастерства в системе профессиональной подготовки будущих учителей: Сборник тезисов, докладов и выступлений на межвузовской научно-практической конференции Ч.1 / під ред. Н.Б. Євтуха. Київ, 1991. С.7-8.
88. Гатальська С.М. Філософія культури. К.: Либідь, 2005. 328 с.
89. Гельсінський університет. URL: <https://www.helsinki.fi/en> (дата звернення 4.01.2020)

90. Гербарт Ф. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 410 с.
91. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология. Теория. Практика. К.: Просвещение, 1986. С. 32
92. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998. С.65,74.
93. Головата Л.М. Формування професійного мовлення у студентів факультету фізичного виховання: автореф....дис. канд.пед.наук: 13.00.02. Тернопіль, 1997. 20 с.
94. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя. Вопросы психологии. №1. Москва: Педагогика, 1975. С.100-111
95. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 376 с.
96. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. 348с.
97. Гордилова Е. Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2003. URL: https://www.studmed.ru/gorodilova-en-samoaktualizaciya-i-ee-svyaz-s-integralnoy-individualnostyu_a7bbd1d54a4.html (дата звернення 4.01.2020)
98. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства. *Музыка в школе*. №2. 1988. С.7-9.
99. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.
100. Гречаник Н. І. Синергетичний підхід методичної підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2014. Вип. 16. С. 268-274. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=znppo_2014_16_52 (дата звернення 23.10.2019)
101. Гринчук І. П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: авторефканд.пед.наук: 13.00.04. Київ, 1997. 24 с.
102. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків: Основа, 1998. 300 с.
103. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф....док.пед.наук: 13.00.04. Київ, 2001. 45 с.
104. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. Актуальні проблеми економіки. №7(109), 2010. С. 59 URL: <https://knutd.edu.ua/publications/pdf/56-61.pdf> (дата звернення 19.03.2019р)

105. Губман, Б. Л. Современная философия культуры. Худ. П.П. Ефремов. Москва: РОССПЭН, 2005. 536 с.
106. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
107. Гузій Н.В. Професіоналізм учителя-вихователя як соціально-педагогічне явище: термінологічно-понятійний аспект. Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. Ч.1. № 4. Ніжин: НДПУ. 2002. С.16-20.
108. Гумінська О.О. Концепція формування діяльнісної особистості в процесі музичного виховання. *Завуч*. 2004. №16 (238), червень. С.15-21 (спецвипуск). URL:
http://rivneosvita.org.ua/method_kabinet/biblioteka.php/Наукові%20розробки/Науково-дослідницька%20лабораторія%20музичної%20освіти%20та%20виховання%20Р ОППО/Концепція%20формування%20діяльнісної%20особистості%20в%20процесі%20музичної%20освіти%20та%20виховання.doc (дата звернення 18.07.2019)
109. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 104 с.
110. Гуральник Н.П. Історіографія категорії «Музична педагогіка» С.172 -178. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5620/1/Guralnyk.pdf> (дата звернення 19.08. 2015)
111. Гуральник Н.П. Комплекс типових навчальних програм з дисципліни – «Основний музичний інструмент – фортепіано» для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти (2-е видання, доп.). Київ: НПУ, 2007. 86 с.
112. Гуревич П. С. Философия культуры. М.: Nota bene, 2000. 352 с.
113. Гурская С. Методы изучения особенностей развития профессиональных умений у студентов – будущих учителей. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя: Сборник научных трудов / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Ленинград: Академия педагогических наук СССР, 1980. С.13-14.
114. Гусейнова Н.О. Дослідження явища самоактуалізації у психологічному дискурсі. URL:
<http://ekhsuir.kspu.edu/bitstresm/123456789/667/1/стаття%204%20Гусейнова.pdf> (дата звернення 11.04.2019)
115. Давидов М. Теорія формування виконавської майстерності в працях українських дослідників. Науковий вісник НМАУ ім. Чайковського. В.3. Київ, 1999. С.7.
116. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 218 с.

117. Дарманський М.М. Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації завдань неперервної освіти педагогічних кадрів (науково-практичне видання з досвіду роботи). Хмельницький, 1991. 34 с.
118. Дебати як ефективна технологія навчання. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-25D01C86C1874> (дата звернення 25.01.2018)
119. Дем'янчук О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів. Київ, 1997. 63 с.
120. Дергач М.А. Дидактичні умови застосування гіпертекстових програм у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (на матеріалі історії музики): автореф....канд.пед.наук: 13.00.01. Київ, 1998. 18 с.
121. Державна національна програма «Діти України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96> (дата звернення 3.01.2020)
122. Державна національна програма «Освіта». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення 3.01.2020)
123. Державний стандарт базової та повної середньої освіти. *Мистецтво та Освіта*. 2004. № 2(32). С.2-6
124. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура (Проект). *Мистецтво та Освіта*. 1997. №3. С.2-10
125. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2000. №1. С.28-51
126. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. *Освіта України*. №1-2, 2003. С.2-4
127. Деркач А.А. Кузьмин Н.В. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. М.: Луч, 1993. С5-43
128. Деятельность: структура, виды, характеристики. URL: <http://cribs.me/obshchaya-psikhologiya/deyatelnost-struktura-vidy-kharakteristiki> С.1-2 (дата звернення 19.08.2015)
129. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1975. 303 с.
130. Дидусь Н.И. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя: автореф....канд.пед.наук: 13.00.01. Київ, 1988. 23 с.
131. Димова И.Г. Музыкальное воспитание на Острове Свободы (Куба). Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва, 1990. С.177-181
132. Дискусія. URL: <http://pidruchniki.com/12811121/menedzhment/diskusiya> (дата звернення 25.01.2018)
133. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / сост. В. А. Ротенберг. Москва: Учпедгиз, 1956. 374 с.

134. Дитрих К., Гофман К. (ГДР) Вопросы систематики и методики музыкального воспитания. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва, 1990. С.162-166
135. Дмитрієва Л., Черноіваненко Н. Методика музыкального воспитания в школе. Москва: Просвещение, 1989. 207 с.
136. Донська І. Як влаштована музична освіта в Німеччині. URL: <http://osvita.media/opinions/yak-vlashtovana-muzychna-osvita-v-nimechchini-dosvid-ukrayinskoji-vchytelky/> (дата звернення 30.04.2019)
137. Досвід творчої діяльності як категорія вираження цілей навчання. URL: http://ualib.com.ua/br_4293.html (дата звернення 19.08.2015)
138. Дробнохот М. На шляху становлення. *Рідна школа*. № 4(вересень), 1995. С.2-5.
139. Дряпіка В.І. Проблеми формування ціннісних орієнтацій студентів у галузі музичної культури. Наукові записки. Ч.3. Ніжин, 1999. С21-24.
140. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: автореф....док.пед.наук: 13.00.01, 13.00.05. Київ, 1997. 44 с.
141. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: дис.....док.пед.наук: 13.00.01.,13.00.05. Київ, 1997. 343 с.
142. Дубасенюк О.А. Тенденції розвитку сучасної вищої освіти в Україні. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. Євєнук О.О., 2017. С. 16-28
143. Дубровина И.В. Круглов Б.С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся. Ценностные ориентации и интересы школьников: Сборник научных трудов / Ред кол. Т.Н. Мальковская. М., Изд. АПНСССР, 1983. С. 27-36
144. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. М.: Просвещение, 1983. 356 с.
145. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. №7 (90). С. 135-137.
146. Душний А.А. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Посвіт, 2008. 120 с.
147. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
148. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. Москва: Просвещение, 1991. 191 с.
149. Європейський форум музичної освіти та навчання (EFMET). URL: [http://www.emc-ims.org/efmet\(EFMET\)](http://www.emc-ims.org/efmet(EFMET)) (дата звернення 20.05.2019)

150. Желанова В.В., Дудник О.М. Сутність і структура системи педагогічних задач контекстної спрямованості у площині креативного підходу. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. Євнюк О.О., 2017. С.218-234
151. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-е вид., доповнене. Харків: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. 128 с.
152. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти. К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2000. 122 с.
153. Жигінас Т.В. Підготовка майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія / під наук. Ред. А.В. Козир. Вид.друге. доповнене. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. С.185-192
154. Жижко Т.А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3925/1/Zhyzhko.pdf> (дата звернення 18.07.2019)
155. Загрійчук І.Д. Форми і способи активізації самостійної роботи студентів. Досвід і проблеми організації самостійної роботи та контролю знань студентів. Тези доп. наук-метод. конф. 3-4 грудня 1997. Харків, 1998. С.15-16
156. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 19.03.2019) (дата звернення 3.01.2020)
157. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-126729-15> (дата звернення 21.03.2019)
158. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 3.01.2020)
159. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения (I-II классы). М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 292 с.
160. Застосування Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) у навчальному процесі. URL: http://www.aau.edu.ua/up/docs/bologna/ects_nproc.pdf (дата звернення 25.01.2018)
161. Зміст освіти. URL: <http://studfiles.net/preview/5263917/> (дата звернення 30.07.2019)
162. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життєдіяльності людини й охорони праці. Інструктивний лист МОН України від 19.06.2002 р. №1/9-307. Інформаційний вісник «Вища освіта». 2003. № 11. 55 с.
163. Знання. Метод. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki> с.1 (дата звернення 4.01.2020)

164. Зорій Я.Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх офіцерів запасу в закладах вищої освіти: дис....док. пед.наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 572 с.
165. Зязюн И.А., Лебедик Н.П. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя. *Советская педагогика*. 1991. №6. Москва: Педагогика. С.74-78
166. Зязюн І. Особливості професійної підготовки педагога. *Педагогічна газета* 2001. №2 (лютий). С.5.
167. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С.58-61.
168. Иванова Т.В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности: автореф...канд. псих.наук: 19.00.07. Москва, 1983. 22 с.
169. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы. Москва-Белград, 1993. 19 с.
170. Иванцев Н.І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: дис....канд.пед.наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2000. 175 с.
171. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у новому 2001/2002 навчальному році. Інформаційний збірник міністерства освіти і науки України. №19 (жовтень). 2001. Київ: Педагогічна преса, 2001. С.2-23
172. Інтерактивні методи навчання: теорія і практика впровадження. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-103F1AF92B958> (дата звернення 25.01.2018)
173. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. Москва: Просвещение, 1983. С.55-78.
174. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. С.143-144
175. Каган М.С. Философия культуры. СПб: ТООК «Петрополис», 1996. 416 с.
176. Как учат музыке за рубежом. Сост. авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. 208 с.
177. Камалова Г., Новгородова Е. Музыкальное образование в Германии, Великобритании и России. Вестник КАЗГУКИ. 2017. № 2. С.96-102. URL: <http://cyberleninka.ru/article/v/muzykalnoe-obrazovanie-v-germanii-velikobritanii-i-rossii> (дата звернення 30.04.2019 р.)
178. Каньковський І. Є. Педагогічна система підготовки фахівця. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Харків: УПА, 2010. Вип. 28-29. С. 215-221. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/1524> (дата звернення 18.07.2019)

179. Карпенко Т.П. Розвиток емоційності у процесі формування професійних якостей у майбутніх учителів музики. Збірник наукових праць викладачів педагогічного факультету. В.1. Кам'янець-Подільський, 1997. С.232-236.
180. Карпова Э.Э. Формирование системности знаний студентов педвузов (в процессе музыкально-теоретической подготовки): автореф....канд.пед.наук: 13.00.01. Алма-Ата,1982. 24 с.
181. Квиртия А.Д. Классификационная структура тематических параметров научной лексики и информационное содержание понятийного аппарата исследования ценностных ориентаций личности школьников. Ценностные ориентации и интересы школьников: Сборник научных трудов / Ред кол. Т.Н. Мальковская. Москва: Изд. АПНСССР, 1983. С.114-125
182. Кезин А. Проблемы и перспективы гуманитаризации. Вестник высшей школы. 1991. № 9. С.38-40.
183. Кейс-метод. URL: <https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/кейс-метод/> (дата звернення 25.01.2018)
184. Кирнарская Д.К. Современные представления о музыкальных способностях. *Вопросы психологии*. 1988. № 2. М.: Педагогика. С.129-137.
185. Кичатинов Л.П. Динамика мотивов общественной активности школьников. Ценностные ориентации и интересы школьников: Сборник научных трудов / Ред кол. Т.Н. Мальковская. Москва: Изд. АПНСССР, 1983. С.36-44
186. Клименко Т.К. Подготовка студентов педвузов к изучению и анализу педагогического опыта. Система общепедагогической подготовки студентов педвузов и пути её совершенствования: Межвузовский сб.н.тр. / под ред. А.И. Пискунова, О.А. Абдулина. Москва: МГПИ им. Ленина,1988. С.82-93
187. Климов Г.И. Особенности самореализации личности в процессе профессионального самоопределения. Проблема самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі: Тези доповідей міжвузівської наукової конференції (Київ 15-16 вересня,1990р.). Київ: КДПІ,1990. 180 с.
188. Климова Г.М. Общепедагогическая подготовка студентов в системе учебных занятий по истории педагогики. Система общепедагогической подготовки студентов педвузов и пути её совершенствования: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.И. Пискунова, О.А. Абдулина. Москва: МГПИ им. Ленина,1988. С.18-34
189. Ключко В.В. Інтеркультурні аспекти системи ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір: матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції», м. Суми, 1-3 жовтня 2013 року. Суми, 2013. С.60-62
190. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб.: Алетейя, 2002. 414 с.
191. Кобзарь Л.И., Заброцкий М.М. О формировании психологической готовности студентов педвуза к воспитательной работе в школе. Проблема

- самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі: Тези доповідей міжвузівської наукової конференції (Київ 15-16 вересня, 1990р.). Київ: КДПІ, 1990. С.94
192. Коваль О.В. Формування педагогічних здібностей молодших школярів на уроках музики: автореф...дис.канд.пед.наук: 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
193. Коджаспирова Г.М. Педагогика. URL: https://stud.com.ua/46474/prdagogika/zasobi_tsilisnogo_pedagogichnogo_protsesu#59 (дата звернення 18.07.2019)
194. Козир А.В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, доповн. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с.
195. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч. - методич. посіб. Київ: Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.
196. Козлова А.Г. Педагогические проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей: дис.... канд.пед.наук. Ленинград, 1983. С.172
197. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. Учеб. пособие для высших учебных заведений. М.: Издательский центр Академия, 2005. С.184-187
198. Колечко В. Роздуми про сучасну українську педагогіку. *Рідна школа*. 1999. №11. С.26-28.
199. Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: автор.....дис. док. пед.н.: 13.00.02, 19.00.07. Москва, 1997. 51 с.
200. Комаров В. Методичні питання формування усвідомленості знань учнів. *Рідна школа*. 2000. № 9 (вересень). С.21-23.
201. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
202. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу Міносвіти України від 31.07.1998 р. №285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.2001 р. №28-р. Інформаційний вісник «Вища освіта». 2003. № 10. 82 с.
203. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред. В.Д. Шинкарука, Київ, 2008. URL: <http://refdb.ru/look/2399043-pall.html> (дата звернення 5.01.2020)
204. Комплексний підхід. URL: https://pidruchniki.com/13100325/pedagogika/kompleksniy_pidhid (дата звернення 30.07.2019)
205. Кондратова В.В. Калашнікова О.В. Мистецтво (інтегрований курс). 1 клас: методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 168 с.

206. Кондратова Л.Г. Орієнтовний тематичний план уроків мистецтва в 1 класі (1 семестр). *Мистецтво та Освіта*. №3 (89), Київ: «Педагогічна думка», 2018. С.53-60
207. Кондратюк О.П., Соловей М.І. Гуманізація як одне із спрямувань довузівської підготовки майбутнього вчителя. Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: Зб. н. тр. / за ред. М.Б. Євнуха. Київ: КДППМ, 1992. С.16-23
208. Кондрацька Г.Д. Теоретичні та методичні засади формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців фізичного виховання: дис.... док. пед. наук: 13.00.04, Дрогогбич, 2017. 365 с.
209. Кондрашова Л. Реформування педагогічної підготовки студентів. *Рідна школа* 2000. № 9 (вересень). С.14-16.
210. Кононко О. Відстояти самостійність дошкільного дитинства. *Дошкільне виховання*. 2001. №11. С.13-14.
211. Кононко О. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі. *Дошкільне виховання* 2001. №9. С.10-14.
212. Кононко О. Попереду велика і відповідальна робота. *Дошкільне виховання*. 1999. №1. С.21-23
213. Концептуальні засади реформування середньої школи. Нова українська школа. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 3.01.2020)
214. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення 3.01.2020)
215. Концепція. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3256 (дата звернення 18.07.2019)
216. Концепція виховання. URL: https://pidruchniki.com/18421120/pedagogika/kontseptsiyi_vihovannya (дата звернення 18.07.2019)
217. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення 3.01.2020)
218. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. URL: http://undip.org.ua/photo/konceptsiya_innovaciynogo_rozvytku_ZNZ.pdf (дата звернення 18.07.2019)
219. Концепція музичної освіти. URL: https://studopedia.ru/16_36043_kontseptsiya-muzichnoyi-osviti.html (дата звернення 18.07.2019)
220. Концепція педагогічної освіти. URL: <https://www.uifuture.org/post/konceptcia-pedagogicnoi-osviti-komentar-eksperta-ukrainskogo-institutu-majbutnogo/> (дата звернення 18.07.2019)

221. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_konсерс.pdf (дата звернення 3.01.2020)
222. Конькова Т.І., Щегельська Л.А. Гуманістична спрямованість особистості студента. Збірник наукових праць викладачів педагогічного факультету. В.1, Кам'янець-Подільський, 1997. С.39-53
223. Кошпель О.А., Пархомчук О.С. Міжнародні системи та глобальний розвиток: навчальний посібник. 2-ге вид., стереотип. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2004. 320 с.
224. Королева Т. П. Общее музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42060127.pdf> (дата звернення 30.04.2019р.)
225. Костенко Л.В. Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики (на матеріалі вивчення диригентсько-хорових дисциплін): автореф... канд.пед.наук:13.00.04. Київ. 1998. 16 с.
226. Костенко Л.В., Шумська Л.Ю. Групові форми організації навчальної діяльності студентів у класі хорового диригування. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. 27 с.
227. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
228. Кох А. Об изучении психологического профиля педагога. *Педагогическая квалификация*. 1931. №4. 345 с.
229. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
230. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (Проект). *Освіта України* 2000. № 33 (16 серпня). С.3.
231. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. *Освіта України*. 2001. № 6 (7 лютого). С.4.
232. Крицький В.М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: Монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с.
233. Крицький В.М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: дис....канд. пед. наук: 13.00.01. Київ,1999.144 с.
234. Крутій К.Л. Методичне забезпечення дошкільної лінгводидактики в Україні. *Дошкільне виховання* 2001. №5. С.10-11.
235. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. Москва: Высшая школа,1990. 142 с.
236. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. 272 с.
237. Кузь В. Глобалістика: економіка та освіта. *Рідна школа*. 2001. № 9.С.3-6.

238. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.
239. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. Ленинград, 1980. С.7-45
240. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
241. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. Издательство Ленинградского университета. 1961. 97 с.
242. Курлянд З.Н. Развитие педагогических способностей студентов педвузов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: автореф...дис.канд.пед.наук: 13.00.01. Тбилиси, 1985. 28 с.
243. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, измерения, прогнозирование). Ч. II. Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. 95 с.
244. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей: навчально-методичний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів 1-2 рівнів акредитації. Вінниця: ТІРАС, 2003. 224 с.
245. Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. Пер с немецкого Е. Пашуканиса. Санкт-Петербург, 1914. 217 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/lay_shkola-deystviya_1914/fs,1/ (дата звернення 3.01.2020)
246. Ласоцкий Ю., Поврожняк Ю. (Польша) Музыкальное воспитание в польской общеобразовательной школе. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С.157-162
247. Латвійський університет. URL: <https://www.lu.lv/> (дата звернення 4.01.2020)
248. Латвійській академії музики Jazeps Vitols. URL: <https://www.jvlma.lv/> (дата звернення 20.05.2019)
249. Левченко Л. Самореалізація як умова підвищення рівня самосвідомості особистості. *Рідна школа* 1999. №11. С.56-58.
250. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография. / Ред. С.С. Литвин. Киев: МАУП, 1995. 163 с.
251. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
252. Лесохина Л.Н. Ориентация на воспитательную деятельность и профессиональная позиция молодого учителя. Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: Сборник научных трудов / под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. Ленинград: Научно-исследовательский институт общего образования взрослых, 1981. С.23-41
253. Ли Юе Историографический очерк развития общего музыкального образования в Китае с древнейших времен до рубежа XIX–XX веков. URL: <http://oaji.net/pdf.html?n=2017/774-1506498262.pdf> (дата звернення 30.04.2019р.)

254. Лист 31.07.2008 р. N 1/9-484 Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти. Із змінами і доповненнями, внесеними наказом Міністерства освіти і науки України від 9 липня 2009 року № 642. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS8203.html (дата звернення 5.01.2020)
255. Лист №1/11-5966 від 01.07.2019 Щодо методичних рекомендацій викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 н.р. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65024/ (дата звернення 9.02.2020)
256. Лысек Ф. (Чехословакия). Практические проблемы музыкального воспитания. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С.157-162
257. Любарська О.М., МДПІ Інтеграційні процеси в освіті. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/13/5.pdf> (дата звернення 4.01.2020)
258. Люшер М. Цвет и психика. Цветовой тест Люшера. Цветовой тест. Пер. с англ. Москва: ЭКСМО-Прасс, 2002. 190 с. URL: <https://psyfactor.org/lib/colorpsy7.htm> (дата звернення 25.11.2019)
259. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів. *Мистецтво та Освіта*. 1998. №4. С.54-57.
260. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутнього учителя музики: дис....канд.пед.наук: 13.00.04 Київ, 2001. 184 с.
261. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: дис....канд.псих.наук:19.00.07. Київ, 2001. 260 с.
262. Малинковская Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентаций и интересов школьников. Ценностные ориентации и интересы школьников: Сборник научных трудов. / Ред кол. Т.Н. Мальковская. Москва: Изд. АПН СССР, 1983. С. 5-19
263. Малиновская А.В. Подготовка специалиста в музыкальном вузе и «модель выпускника. Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования: Сборник научных трудов. В.43. М.: Издание ГМИ им. Гнесиных, 1979. С.21-53
264. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1989. № 8. Москва: Педагогика. С.82-88
265. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинение. Издание второе. Т.29. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1952. 760 с.
266. Мармаза О.І. Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів: дис....канд пед.наук:13.00.01.Київ, 1998.160 с.
267. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: дис.... канд.пед.наук: 13.00.02.Суми, 2006. 163 с.

268. Маслов В.И. Непрерывное повышение квалификации: планирование и организация. *Советская педагогика* 1990. № 8. Москва: Педагогика. С.91-95
269. Масный С.Н. Пути совершенствования специальной подготовки учителей музыки общеобразовательной школы (на материале музыкально-педагогических факультетов педагогических институтов): автореф...дис.канд.пед.наук: 13.00.04. Київ,1982. 14 с.
270. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури. *Мистецтво та Освіта*. 2001. №3. С.27-30.
271. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: Електронний підручник. 1 кл. Київ: Генеза, Брістар, 2018. URL: https://bristarstudio.com/uk/books/book_arts_uk (дата звернення 06.11.19).
272. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: Електронний підручник. 2 кл. Київ: Генеза, Брістар, 2019. URL: https://bristarstudio.com/uk/books/book_arts_uk (дата звернення 06.11.19).
273. Масол Л.М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В. та ін.. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
274. Масол Л.М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 4.01.2020)
275. Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаковська Ю.О., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 5-8 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. Харків: Скорпіон, 2003, 128 с.
276. Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. Харків: Скорпіон, 2003. 144 с.
277. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва: Музыка, 1976. 254 с.
278. Мельникова В.А. Критерии анализа и оценки уровня развития общепедагогических знаний и умений у студентов педагогических институтов. Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов. Межвузовский сборник научных трудов / ред. А.И. Пискунова. Москва: МГПИ им. Ленина, 1984. С. 53-72.
279. Метод дискусії. URL: http://om.net.ua/10/10_18/10_185233_method-diskussii.html дата звернення 25.01.2018)
280. Метод проектів як технологія навчання. URL: http://pidruchniki.com/11570718/informatika/metod_proektiv_tehnologiya_navchannya (дата звернення 25.01.2018)
281. Методика музичного виховання для інститутів музично-педагогічних факультетів / Укл. Т.П. Плєсніна. Київ: РУМК, 1992. 24 с.
282. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / Укладачі: В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко, В.П. Погребняк, А.В. Гончарова, М.О.

- Присенко, М.В. Симонова, Н.В. Крошко. Київ, 2013. 90 с. URL: <http://www.zoology.dp.ua/wp-content/downloads/NMK/Methodica.doc> (дата звернення 3.01.2019)
283. Методологічне підгрунття педагогіки вищої школи. URL: <http://pedlib.com.ua/metodologichne-pidruntya-pedagogiki-vishho-shkoli.htm>; https://pidruchniki.com/10561127/pedagogika/metodologichne_pidgruntya_pedagogiki_vischoyi_shkoli (дата звернення 2.01.2020)
284. Миропольська Н. Виміри сформованості художньої культури школярів. *Мистецтво і освіта* 2001. №3. С.20-23.
285. Миропольська Н., Ничкало С., Рагозіна В., Хлебникова Л, Шахрай В. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. 240 с.
286. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. Суми: Вид-во «Наука», 2004. 210 с.
287. Михалев В. П., Федорчук В. С., Яранцева Н. А. Художественное произведение в процессе социального функционирования. Київ: Наук. думка, 1979. 255 с.
288. Михаськова М. А. Діагностика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (90), Issue: 222, 2020 Feb. pp.26-30.
289. Михаськова М.А. Взаємозв'язок завдань діяльності з дисциплін музично-теоретичного циклу в освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Sciences of Europe*. Vol.4, No 35 (2019). Praha, Czech Republic. pp. 39-42.
290. Михаськова М.А. Взаємоузгодженість між предметами завдань діяльності в освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2017. Вип. 6. С.49-54.
291. Михаськова М.А. Використання індивідуально-дослідницьких завдань у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Наукові записки. Випуск 133. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С.160-167.
292. Михаськова М.А. Діяльність вчителя музичного мистецтва: термінологічно-понятійний аспект. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький : ХГПА, 2015. Вип. 4. С.71-76.
293. Михаськова М.А. Досвід музично-педагогічної діяльності: термінологічно-понятійний аспект. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2014. Вип. 3. С.62-68.

294. Михаськова М.А. Експериментальна перевірка ефективності системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 186. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 233-238
295. Михаськова М.А. Застосування інтерактивних методів дискусійного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти: матеріали VI Регіонального науково-практичного семінару. Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія 20 березня 2018 року / Упорядники Г.В.Бучківська, Л.В.Павлішена. Хмельницький: ФОП Колісник С.А., 2018. С. 81-87
296. Михаськова М.А. Застосування інтерактивних колективно-групових методів навчання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 167. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С.66-69.
297. Михаськова М.А. Застосування інтерактивних методів навчання (робота в малих навчальних групах) у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2018. Вип. 8. С.47-51
298. Михаськова М.А. Застосування інтерактивних методів навчання в індивідуально-дослідних навчальних завданнях у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин НДУ ім. М. Гоголя, 2018. №1. С.109-114.
299. Михаськова М.А. Застосування інтерактивних методів ситуативного моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2018. Вип. 7. С.54 – 57.
300. Михаськова М.А. Індивідуально-дослідні навчальні завдання в процесі викладання предметів фахового спрямування студентів спеціальності «Музичне мистецтво». Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти: матеріали Регіонального науково-практичного семінару. Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія 18-19 березня 2014 року / Упорядники Г.В. Бучківська, Л.В. Павлішена. Хмельницький, 2014. С.139-143.
301. Михаськова М.А. Концептуальні ідеї формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич: КОЛО, 2019. №12(179) грудень. С.40-45.

302. Михаськова М.А. Методика формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: Навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2011. 116 с.
303. Михаськова М.А. Методична підготовка майбутніх учителів музики в процесі вивчення курсу «Методика викладання музично-теоретичних дисциплін». Шості педагогічні читання пам'яті М.М. Дарманського: професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: матеріали всеук.наук.-практ.конф. (Хмельницький, 31 березня 2011р.). Хмельницький: ХГПА, 2011. С.93-95.
304. Михаськова М.А. Методичні рекомендації до спецкурсу «Мистецький практикум»: навчально-методичний посібник. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2020. 88 с.
305. Михаськова М.А. Методологічні засади аналізу музично-педагогічної діяльності педагога на сучасному етапі. Наукові записки. Випуск 139. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С.94-97.
306. Михаськова М.А. Методологічні засади аналізу професійної діяльності педагога-музиканта на сучасному етапі. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9. С.218-223.
307. Михаськова М.А. Модель професійної діяльності викладача: категоріальний аналіз проблеми. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2012. Вип. 13. С.244-247.
308. Михаськова М.А. Особливості методичного забезпечення курсу «Історія української музики» у навчальних закладах педагогічної освіти. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. №6. С.66-69.
309. Михаськова М.А. Особливості вступних іспитів зі спеціальності «Музичне мистецтво». Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару. Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія 5 квітня 2013 року / Упорядники Г. В. Бучківська, Л. В. Павлішена. Хмельницький:, 2013. С.117-119.
310. Михаськова М.А. Особливості написання науково-дослідницьких робіт із врахуванням специфіки фахової підготовки спеціальності «Музичне мистецтво»*. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 14. С.322-327.
311. Михаськова М.А. Педагогічний досвід вчителя музики: проблема визначення. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2016. Вип. 5. С.72-78
312. Михаськова М.А. Підвищення кваліфікації вчителя як соціально-економічного явища: термінологічно-понятійний аспект. Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Ч.1. № 8(219) квітень. 2011. С.156-162.

313. Михаськова М.А. Провідні ідеї музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Вісник Львівського університету. Серія мистецтво. 2015. Вип.16.Ч. 1. С.261-267
314. Михаськова М.А. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів музики. Нові технології навчання: науково-метод.зб.. Київ, 2014. Вип.81. С.113-117.
315. Михаськова М.А. Реалізація базових компетентностей у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. 2017. № 1. С.147-151
316. Михаськова М.А. Реалізація взаємозв'язку курсу «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі» з дисциплінами виконавської підготовки студентів факультету мистецтв. Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей / за ред Ю.Ф. Дворника, О.В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018 . Вип.1. С.111-117
317. Михаськова М.А. Результативність провадження методики формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Journal of Education, Health and Sport. 2019; 9 (11). С. 386-393. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3713434>
318. Михаськова М.А. Рушійні сили музично-педагогічної діяльності педагога на сучасному етапі. Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти: матеріали III Регіонального науково-практичного семінару. Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія 17-18 березня 2015 року / Упорядники Г. В. Бучківська, Л. В. Павлішена. Хмельницький, 2015. С.206-210
319. Михаськова М.А. Содержательные линии профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Музыка: искусство, наука, образование: сборник научных статей по материалам заочной международной научно-практической конференции, 15-31 марта 2014г., г.Воронеж. Выпуск 1 / ред. кол.: В.А. Хоник [и др.]; ответ. ред. Л.В. Яркина. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2014. С. 94-98
320. Михаськова М.А. Сучасні підходи до визначення поняття «педагогічний досвід вчителя музики». Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти: матеріали Регіонального науково-практичного семінару. Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія 22 березня 2016 року / Упорядники Г.В. Бучківська, Л.В. Павлішена. Хмельницький, 2016. С.98-103
321. Михаськова М.А. Умови формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2019. Вип. 9. С.43-47
322. Михаськова М.А. Фахова компетентність як основа професійної майстерності майбутнього вчителя музики. Сьомі педагогічні читання пам'яті М.М. Дарманського: професійна компетентність педагогів в умовах

- реформування сучасної освіти: матеріали всеукр.наук.-практ.конф. (Хмельницький, 29 берез. 2012р.). Хмельницький: ХГПА, 2012. С.225-227.
323. Михаськова М.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки. Мастацтва і асоба =Искусство и личность = Art the person: матеріялы Міжнар. навук.канф., г. Мінск, 22-23 лют. 2012 г. / Бел.дзярж.пед.ун-т імя М. Танка; рэдкал. Т.С. Багданава (адк.рэд.), Т.В. Сярнова, У.А. Васілевіч і інш. Мінск: БДПУ, 2012. С.409-412.
324. Михаськова М.А. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Sciences of Europe*, Vol.1, No 1(1) 2016. Praha, Czech Republic. pp. 17-21.
325. Михаськова М.А. Функції в структурі діяльності вчителя музичного мистецтва. Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти: матеріали V Регіонального науково-практичного семінару. Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія 22 березня 2017 року / Упорядники Г.В. Бучківська, Л.В. Павлішена. Хмельницький: Центр мистецтва і дизайну ХГПА, 2017. С. 104-108
326. Михаськова М.А., Шоробура І.М. Компоненти досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2019. Вип. 10. С.47-53
327. Михаськова М.А., Шоробура І.М. Концептуальні ідеї формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич: КОЛО, 2019. №12(179) грудень. С.40-45
328. Михаськова М.А., Шоробура І.М. Критерії та показники рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи. Міждисциплінарні перспективи. Том V / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, М. Стреначікова]. Банська Бистриця – Баку – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2019. С.192-196.
329. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 228 с.
330. Мірошник З. Організація співпраці в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Рідна школа*. 2000. № 9 (вересень). С.25-26.
331. Мішеченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: дис.....кан.пед.наук:13.00.02. Ніжин. 2002. 219 с.
332. Мозковий штурм. URL: <http://ukrloves.ru/moda-ta-stil/5942-mozkovij-shturm.html> (дата звернення 25.01.2018)
333. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование. Київ: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. 157 с.

334. Мостова І.В. Формування педагогічної виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф....канд.пед.наук:13.00.04. Луганск,1998. 20 с.
335. Музична академія імені Станіслава Монюшко. URL: <http://www.amuz.gda.pl> (дата звернення 20.05.2019)
336. Музична академія Фредеріка Шопена. URL: <http://www.chopin.edu.pl/pl/> (дата звернення 4.01.2020)
337. Музична освіта у США, 2014. URL: <http://mus.art.co.ua/kak-y-hde-poluchyt-muzyikalnoe-obrazovanye-za-rubezhom/> (дата звернення 30.04.2019)
338. Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура (вопросы формирования профессиональной культуры учителя музыки). Межвуз.сб.науч. трудов. Владимир, 1990. 150 с.
339. Музыкальное образование и воспитание в Германии. URL: https://knowledge.allbest.ru/music/2c0b65625b3bc78a4c43b88421306c26_0.html (дата звернення 30.04.2019р.)
340. Мукашева А. Организация высшего музыкального образования в Чехии, Болгарии и Австрии: сравнительный аспект. Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки» № 1(41). 2014. URL: <http://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/download/53/52/> (дата звернення 30.04.2019)
341. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. Кишинёв: Штиинца, 1991. 198 с.
342. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
343. Навчальні матеріали онлайн (pidruchniki.website). Ділові ігри. URL: : http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi_igri (дата звернення 25.01.2018)
344. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Музичне мистецтво; Образотворче мистецтво; Інтегрований курс «Мистецтво», 5-9 класи. К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. 32 с.
345. Найнис К. О системе детского музыкального воспитания Пьера ван Хауве (г.Делфт, Голландия). Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С.188-196
346. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 28 с.
347. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології: Навчальний посібник. Ч1. Київ: Мистецтво, 1995. 103 с.
348. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. Чернівці: ПП «Видавничий дім «Родовід»», 2015. 408 с.
349. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навч. Посібник. Київ:КДПІ, 1993. 160 с.
350. Наумова Н. Культура розумової праці майбутнього учителя. *Рідна школа* 2001. №11. С.52-43.

351. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. (2002). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 3.01.2020)
352. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення 3.01.2020)
353. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 3.01.2020)
354. Національний класифікатор України. URL: https://hrliga.com/index.php?module=norm_base&op=view&id=433 (дата звернення 3.01.2020)
355. Нейгауз Г. Об искусстве фортепьянной игры. Записки педагога. Москва: ГОСУДАРСТВЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО, 1958. 318 с.
356. Николаенко С.А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: автореф. дис...канд.псих.наук: 19.00.07. Київ, 1985. 24 с.
357. Ніколаї Г.Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.04. Київ, 1992. 16 с.
358. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта Польщі: історія та сучасність: Монографія. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, Суми, 2007. 396 с.
359. Новий тлумачний словник української мови / укладачі В. Яременко, О. Сліпушко: у 4 т. Т. 2. Київ: Аконт, 1999. 910 с.
360. Новий тлумачний словник української мови / укладачі В. Яременко, О. Сліпушко: у 4 т. Т. 1 . К.: Аконт, 2000. 910 с.
361. Новий тлумачний словник української мови / укладачі В. Яременко, О. Сліпушко: у 4 т. Т. 4 . К.: Аконт, 2000. 942 с.
362. Овчаренко Н. Професійна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: закономірності і принципи. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія пед. науки). Вип № 3-4 (48-49), 2016. С.12-16. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/1609-8595/article/view/182303> (дата звернення 1.01.2020)
363. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування системи освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2003. 269 с.
364. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навч. посібник. К.: КНУКіМ, 2006. С.23-24 URL: <http://194/44/152/155/elib/local/sk770972pdf>. (дата звернення 23.10.2019)
365. Олексюк О.М. Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти. Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії. 2008. С. 123-130.
366. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: автореф дис....док.пед.наук:13.00.01, 13.00.04. Київ, 1997. 50 с.

367. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.
368. Орлова Е. Высшее музыкальное образование в контексте цифрового искусства. URL: [http:// www.ifapcom.ru/files/Monitoring/orlova_vis_mus_obr.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/Monitoring/orlova_vis_mus_obr.pdf) (дата звернення 30.04.2019 р.)
369. Осадченко І. Проблема стимулювання творчої активності школярів. *Рідна школа* 2001. № 11. С.54-55.
370. Освітньо-кваліфікаційна характеристика «молодшого спеціаліста» зі спеціальності «Музичне мистецтво» Київського інституту музики ім. Р.М. Глієра / укл. Волков С., Голіусова Л., Демченко М., Зільберман Ю., Каня Я., Лозневий О., Скрипник-Кагадій А. Київ, 2012.
371. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю «Музичне мистецтво» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / укл. Болгарський А., Завадська Т., Козир А., Ніколаєнко П., Побережна Г, Рудницька О., Щолокова О. Київ, 2009.
372. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. Москва: Просвещение, 1989. 302 с.
373. Основы психологии. Структура педагогической деятельности С.5 URL: <http://www.persev.ru/book/struktura-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата звернення 19.08.2015)
374. Основы системного мышления и системного анализа. Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник 2011-2012. Вып.36 / под. Ред. Ю.С. Попкова, В.Н. Садовського, В.И. Тищенко и др.. Москва: ЛЕНАНД, 2012. С.19
375. Особливості музичної освіти молодших школярів за акторською концепцією підручників. URL: <http://predmety.in.ua/osoblivosti-muzichnoyi-osviti-molodshix-shkolyariv-za-avtorskoju-Koncepciyeyu-pidruchnikiv/> (дата звернення 18.07.2019)
376. Осовский Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940). — М.: Высш. шк., 1980. — 287 с.
377. Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами духовної хорової музики: дис.... кан. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1999. 163 с.
378. Островерхова Н.М. Модель самореализации личности школьника. Проблема самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі: Тези доповідей міжвузівської наукової конференції (м. Київ 15-16 вересня, 1990 р.) Київ: КДП, 1990. С.27-29
379. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Київ: Музична Україна, 1975. 199 с.
380. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти. Монографія. / за наук. ред. І.А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.

381. Павлютенко З.М. Формирование профессионально ценностных ориентаций у учащихся профессионально-технических училищ: автореф. канд...пед.наук.: 13.00.01. Київ, 1986. 16 с.
382. Падалка Г. Учитель, музика, діти. Київ: Музична Україна, 1982. 143 с.
383. Падалка Г. Музичний смак учителя та його виховання. *Музика в школі* 1972. №1. С.47-59
384. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, доповн. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с.
385. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
386. Панасенко Е. А. Концепція історико-педагогічного дослідження: методологічний аналіз. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2016. № 25. С. 11-15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_4. (дата звернення 18.07.2019)
387. Парфентьева І.П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, доповн. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. С.285-292
388. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис....канд.пед.наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 191 с.
389. Педагогіка і психологія. URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html, с.3-4 (дата звернення 19.08.2015)
390. Педагогическая деятельность URL: http://referatwork.ru/pedagogika_bileti/section-4.html (дата звернення 19.08.2015)
391. Педагогическая психология. URL: http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/aismontas/web_res.html
392. Педагогическая энциклопедия / ред. И.А. Каиров. Т.3 М.: Советская энциклопедия, 1966. С.96.
393. Педагогічна система. URL: http://slobidske-ruo.edu.kh.ua/mc/osvitni_innovacii/slovník_terminiv_z_pedagogichnoi_innovatiki (дата звернення 18.07.2019)
394. Педагогічна система. URL: <https://studfiles.net/preview/4512219/page:6/> (дата звернення 18.07.2019)
395. Педагогічний коледж м. Сілкеборг URL: <https://silkeborgsem.dk/> (дата звернення 4.01.2020)
396. Петер Й. (Венгрия) Музыкальное воспитание в неполных средних школах и в гимназиях. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С.175

397. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Москва: Издательство Московского университета, 1989. 216 с.
398. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Для студентов средних и высших музыкальных учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Владос, 1997. 384 с.
399. Пивоев В. М. Философия культуры: Учеб. пос. в 2 ч. Петрозаводск: Директ-Медия, 2013. 429 с.
400. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
401. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология Москва: Высшая школа, 1977. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped245.html> (дата звернення 19.08.2015)
402. Плахотнюк О.Л. Поняття «концепція виховання»: змістовий аспект. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_57/36.pdf (дата звернення 18.07.2019)
403. Плотницька О.В. Застосування феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Пед. науки. Випуск 4(86), 2016. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23516/1/25.pdf> (дата звернення 23.10.2019)
404. Плясова М.В. Краткий сравнительный анализ российской и норвежской системы музыкального образования и воспитания. URL: <https://www.marinapliassova.com/Komparativ%20Artikel%20til%20web%20russ.rtf> (дата звернення 30.04.2019р.)
405. Подгуровський В.М., Сусллова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.
406. Полянский Ю.А. Проблема развития в советской музыкальной педагогике. Актуальные проблемы музыкального образования. Сб. статей / сост. И. Котляревский, Ю. Полянский. Киев, 1986. С.11-50
407. Полянський Ю. Вища музична освіта на сучасному етапі та її проблеми. Українське музикознавство. В.24. Київ, 1990. С.87-96.
408. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
409. Попович Н.М. Теорія і методика формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти: автореф. дис.... док.пед.наук:13.00.04. Київ, 2015. 40 с.
410. Портфоліо вчителя. Види та структура. URL: <http://helpinformatik.com/?id=1193> (дата звернення 25.01.2018)
411. Приходько Ю.А. Динамика ценностных ориентаций младших школьников Проблема самореализации личности в педвузі і загальноосвітній

- школі: Тези доповідей міжвузівської наукової конференції (м. Київ 15-16 вересня, 1990 р.). Київ: КДПІ, 1990. С.32
412. Причепій Є.М. Черній А.М., Чекаль Л.А. Філософія: підручник. Київ: Академвидав, 2008. 592 с.
413. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/ (дата звернення 3.01.2020)
414. Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 29.03.2012 р. № 384 (Форма № Н-3.04). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0711-12> (дата звернення 21.03.2019)
415. Проблема адаптації студентів до навчання за умов фахової ступеневої підготовки: Збірник тез за матеріалами Всеукр. науково-практичної конференції (4-5 квітня 2002р.) Хмельницький. Видавництво ХГПИ. 2002. 181 с.
416. Провозина Н.М. Формирование музыкально-исторических знаний студентов педагогических институтов: автореф.дис....канд.пед.наук. Москва, 1982. 16 с.
417. Програма Альфа. URL: <http://ec.europa.eu/europeaid/projects/alfa> (ALFA программа) (дата звернення 20.05.2019)
418. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент /фортепиано / для специальности 03.05.00 «Музыка» / Сост. Г.Н. Падалка, Н.И. Плешкова. Киев: РУМК, 1991. 28 с.
419. Программы педагогических институтов: Программа по курсу «Дирижирование» для студентов специальности 03.05.00 «Музыка» музыкально-педагогических факультетов / Сост. Э.С. Заруба, В.И. Толканев, Т.П. Плеснина. Киев: РУМК, 1992. 40 с.
420. Проект EVEDMUS. URL: [http://www.evedmus.exelx.ipl.pt\(EVEDMUS\)](http://www.evedmus.exelx.ipl.pt(EVEDMUS)) (дата звернення 20.05.2019)
421. Проект. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc> (дата звернення 18.07.2019)
422. Просіна О.В. Технології інтегрованого викладання предметів «Мистецтво» та «Художня культура» в загальноосвітній школі. Луганськ: СПД Резников В.С., 2007. 200 с. URL: <http://www.airo.com.ua/sutnist-integratsiyi-v-shkilniy-mistetskiy-osviti/> (дата звернення 23.10. 2019)
423. Психология деятельности. URL: <http://shpori-vsem.ru/psychology/129-psyhdeyatelnost.html?showall=1>; с.8
424. Психология одарённости: проблемы, структура, показатели. Сб. статей. Редколегия М.А. Холодная, Р.А. Семенова, А.Т. Виноградов, С.И. Науменко. Киев, 1996. С.3-64.

425. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтюка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
426. Психолого-педагогічна діагностика школярів / упорядник. О.Л. Співак. Харків: Ранок-НТ, 2007. 160 с.
427. Равчина Т.В. Майстерність вчителя у формуванні особистісного ставлення до знань. Формирование педагогического мастерства в системе профессиональной подготовки будущих учителей: Сборник тезисов, докладов и выступлений на межвузовской научно-практической конференции. Ч.1 / под ред. Н.Б. Євтуха. Киев, 1991. С.90-91
428. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: дис...канд.пед.наук:13.00.01. Київ, 1999. 175 с.
429. Рагс Ю.Н. О задачах развития системы ШУВ. Актуальные проблемы музыкального образования. Сбор. статей. / сост .И. Котляревский, Ю. Полянский, Киев, 1986. С.5-11.
430. Радомская Л.Л. Формирование исполнительских способностей учителей музыки в процессе профессиональной подготовки: автореф.дис...канд.пед.наук Москва, 1984.16 с.
431. Раренко Лариса Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2019/2020 навчальному році. URL: <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-predmetiv-hudozhno-estetychnogo-tsyklu-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/> (дата звернення 5.01.2020)
432. Растрюгіна А.М., Петренюк Д.А. Методологічні підходи у дослідженні з педагогіки музичної освіти. URL: https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%B0_3._%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8_%D1%83_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%96_%D0%B7_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8_%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8 (дата звернення 23.10.2019)
433. Растрюгіна А.Н. Формирование педагогической культуры будущего учителя музыки: автореф.дис.....канд.пед.наук:13.00.01. Киев, 1991. 19 с.
434. Раченко И.П. Принципи наукової організації педагогічної праці. Київ: Радянська школа,1990. 190 с.
435. Ребуха Л.З. Теоретичні та методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: дис....док.пед.наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 453 с.
436. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті. Кривий ріг: Видавничий дім, 2006. 640 с.

437. Рефлексия. Новая философская энциклопедия / Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. Москва: Мысль, 2001. Т. 3. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc974bd5cb7cf4bf458b2c9> (дата звернення 11.04.2019)
438. Рогожникова Р.А. Профессиональная компетентность будущего учителя по формированию дисциплинированности школьника. Пермь: Пермский государственный университет, 1996. 153 с.
439. Рожок В. Мистецька освіта і Болонський процес. URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/articles/00.html>
440. Роз'яснення та рекомендації щодо реалізації наказу Міністерства освіти і науки від 26 січня 2015 року № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та окремих норм Закону України «Про вищу освіту» URL: http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Lust_MON_1_9-126.doc (дата звернення 4.01.2020)
441. Рольова гра «Невпевнена, агресивна та впевнена відповідь». URL: <https://refdb.ru/look/1016372-p5.html> (дата звернення 25.01.2018)
442. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч.посібник. 3-тє вид. Київ: Либідь, 2004. 288 с.
443. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. 193 с.
444. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Богдан, 2001. 215 с.
445. Ростовський О.Я. Музична педагогіка: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. Ніжин, 2001. 112 с.
446. Ростовський О.Я. Оцінювання музично-освітніх досягнень учнів на уроках музики як педагогічна проблема. Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. 2001. №2. Ніжин: НДПУ. С.5-11.
447. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф.дис....докт.пед.наук: 13.00.01. Київ,1993. 50 с.
448. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. 2003.Ч.2. Ніжин: НДПУ.С.5-8.
449. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. Наукові записки. Тернопільський державний педагогічний університет. Серія: Педагогіка. 2001. № 2. Тернопіль. С. 15-22
450. Ростовський О.Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя як педагогічна проблема. Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. 2002. Ч.1. Ніжин: НДПУ. С.6-7.
451. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

452. Ростовський О.Я. Українська музична педагогіка: стан і перспективи. *Рідна школа* 2000. №8. С.17-18.
453. Рубинштейн С.Л., О мышлении и путях его исследования. Москва: Изд-во АН СССР, 1958. 147 с.
454. Рувинский Л.И. Концепция профессионально-деятельностной подготовки учителей. Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвуз.сб.н.тр. Казань, КГПИ, 1988. С.3-18
455. Рудницька О. Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та Освіта*. 2001. №3. С.10-13.
456. Рудницька О. Формування оцінного ставлення до музики як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя. *Музика в школі* 1977. №4. Київ. С.104-110
457. Рудницька О.П. Музика і культура особистості (Проблеми сучасної педагогічної освіти). Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 1998. 247 с.
458. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч.посібник. Київ: ІППО, 2002. 270 с.
459. Рутіна Ю.В. Професійна самоактуалізація особистості. Актуальні проблеми психології. Том1. Вип.45, С.68 URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/irm/v1/i45/13.pdf> (дата звернення 11.04.19)
460. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
461. Сайклер Э. (США) Творческое музицирование – основная тенденция музыкального воспитания XX века. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С. 198-200
462. Самаль Е.В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности. Ярославский педагогический вестник. Серия Психолого-педагогические науки. 2013. Т.2. №2. С.165-170
463. Самоактуалізація. URL: <http://psychologis.com.ua/samoaktualizaciya.htm> (дата звернення 11.04.2019)
464. Сараєва О.В. Педагогічна система: до історіографії поняття. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_40/28.pdf (дата звернення 18.07.2019)
465. Сафин В.Ф., Рысаев И.Ш. Самоопределение личности и её потребностно-мотивационная сфера. Психологические вопросы формирования личности будущего учителя: Межвузовский сб. н.тр. Москва: МГПИ им.Ленина,1986. С.47-52
466. Свиридюк В.З., Свиридюк В.В. Дерево креативності як ієрархічна модель професійної підготовки конкурентно-здатного фахівця. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. Євєнюк О.О., 2017. С.144-159
467. Сгадова В.В. Саморозвиток – шлях досягнення професіоналізму. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнародної наук-теор. конференції 18-19 жовтня 2000р. / укл. П.В. Дмитренко, О.П.Макаренко.Ч.3. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2000. С.85-87

468. Семиченко В.А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки // Педагогічний дискурс. 2007. №1. С.119-127. URL: <http://peddyskurs.kgpa.km.ua/%D0%B0%D1%80%D1%85%D1%96%D0%B2-%D0%B2%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%D1%96%D0%B2/%D0%B2%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-1-2007/1214-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%B2-%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8-%D1%96-%D0%BF%D1%80%D1%96%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B8-c-119-127> (дата звернення 19.03.2019)
469. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
470. Сидоренко В.К. Оцінювання результативності професійних знань та умінь майбутніх вчителів трудового навчання. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнародної наук-теор. конференції 18-19 жовтня 2000 р. / укл. П.В. Дмитренко, О.П.Макаренко.Ч.3. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2000. С.93-95
471. Сидоренко Т. Самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2000. № 9 (вересень). С.38-40.
472. Сидорчук Н.Г. Проблема університетської педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади дослідження. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. Євєнук О.О., 2017. С.82-121
473. Сизов К.В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям. *Вопросы психологии* 1988. №2. МОСКВА: Педагогика. С.160-166
474. Симонова Т.М. Самообразование как фактор профессионального становления молодого учителя. Руководство профессиональным становлением молодого учителя. Сбор.н.трудов. Москва: Акад.пед.наук СССР, 1985. С.66-76
475. Сиско Н. М. Теоретичні основи функціонування системи професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Імідж сучасного педагога. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/154385>>. (дата звернення 18. 07. 2019)
476. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. Київ: Віпол, 2001. 502 с.
477. Система. URL: <http://slovopedia.org.ua/36/53409/248133.html> (дата звернення 18.07.2019)
478. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.

479. Слостѣнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
480. Слостѣнин В.А. Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособ. Москва: Прометей, 1997. 200 с.
481. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Учебное пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
482. Словарь по этике / под ред. А. Гусейнова, И. Кона, изд.6, М.: Издательство политической литературы, 1989. 448 с.
483. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 301 с.
484. Словник іншомовних слів / ред. О.С. Мельничука. К.: Головна редакція українських радянських енциклопедій академії наук Української РСР, 1974. 775 с.
485. Словник української мови / під ред. акад. І.К. Білодід (голова), П.П. Даценко, Л.А. Юрчук. Київ: Наукова думка, 1971. Т.2. 550 с.
486. Слюсар В. М. Феномен свободи в культурній самореалізації особистості: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 41. URL: http://eprints.zu.edu.ua/9656/1/монографія_Слюсар.pdf (дата звернення 11.04.2019)
487. Совет Європи. Симпозіум по темі «Ключевые компетенции для Европы» -Берн, Швейцария, 27-30 марта 1996 Doc DECS/SC/Sec (96) 43.
488. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1979. 1600 с.
489. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С.]. Мн.: Современное слово, 2001. 928 с.
490. Содержание и структура деятельности. URL: <http://fb.ru/article/160175/soderjanie-i-struktura-deyatelnosti-v-psihologii> (дата звернення 19.08.2015)
491. Соф'янци Е. Варіативний компонент як засіб гуманізації навчально-виховного процесу 4-річної початкової школи (доп. на Всеукр. конф. з пробл. переходу почат. шк. на нову структуру і зміст навчання, 2-3 листоп. 2000р.). *Початкова школа*. 2001.№1. С.18-21.
492. Спіцин Є.О. Формування педагогічної майстерності в процесі наукової творчої діяльності студентів педагогічних вузів. Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: Зб.н. тр. / за ред. М.Б. Євнуха. Київ: КДППМ, 1992. С.69-75
493. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань – 02 Культура, спеціальності – 025 Музичне мистецтво. Розробники: Соколовський Ю. А., Турнеєв С. П., Тимченко-Бихун І. А., Ринденко О. В., Мартинюк Т. В., Медведик Ю. Є., Остапенко Л. В., Хіль О. М., Щепакін В. М.. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2019. 17 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha->

osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf
(дата звернення 3.01.2020)

494. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань – 01 Освіта, спеціальності – 014 Середня освіта. Предметна спеціалізація 014.03 Середня освіта (Музичне мистецтво). Розробники: Смирнова Т.А., Лабунець В.М., Сташевська І.О., Омельченко А.І., Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. 10 с.

495. Стовба Н.І. Структура та зміст професійного досвіду. URL: http://www.rusnauka.com/9_KPSN_2011/Psihologia/10_83689.doc.htm (дата звернення 19.08.2015)

496. Стокгольмський університет. URL: <https://www.su.se/> (дата звернення 4.01.2020)

497. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. Москва: Политиздат, 1972. 271 с.

498. Стрельников В. Ю. Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

499. Стрельников В.Ю. Развитие компетентности вчителів у закладах післядипломної освіти: дис....канд.пед.наук: 13.00.01. Київ, 1995. 160 с.

500. Структура деятельности по Леонтьеву. URL: <http://biofile.ru/psy/11386.html> (дата звернення 19.08.2015)

501. Структура педагогической деятельности. URL: http://uchebnikionline.com/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi_-_meshko_gm/struktura_pedagogichnoyi_diyalnosti.htm (дата звернення 19.08.2015)

502. Структура педагогіки. URL: https://stud.com.ua/46374/pedagogika/struktura_pedagogiki (дата звернення 18.07.2019)

503. Суркина А. Сравнение систем дополнительного образования в сфере музыкального искусства стран Северной Европы и России: формы, цели, задачи. URL: <http://kdc.yanao.ru/anosti/izdaniyadoklady?download=281:surkin> (дата звернення 30.04.2019)

504. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого: Підручник науковця. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. С.38

505. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки. Київ: Факт, 2000. 176 с.

506. Сущность и структура педагогической деятельности. Основы педагогики высшей школы. С. 1-2. URL: https://buklib.net/books/36644/?sphrase_id=225929 (дата звернення 19.08.2015)

507. Сущность педагогической деятельности. URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html (дата звернення 19.08.2015)

508. Тарасенко Г.С. Екологізм мистецької освіти в контексті освітньої інтеграції: досвід концептуального пошуку. *Мистецтво та Освіта*. 2018. №3 (89). Київ: «Педагогічна думка». С.2-6
509. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19146-sutnist-ta-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi.html> (дата звернення 2.04.2019)
510. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личностный подход). *Эстетика*. 1986. № 11. Москва, Знание. 86 с.
511. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры (Из опыта работы). Москва: Просвещения, 1991. 158 с.
512. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. Москва: Педагогика, 1985. 328 с.
513. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва – Ленинград: АПН РСФСР, 1947. 336 с.
514. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.2. Москва: Педагогика, 1985. 358 с.
515. Термін «Професійна підготовка». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/24296> (дата звернення 19.03.2019)
516. Технології опрацювання дискусійних питань. URL: <https://studfiles.net/preview/5456785/page:4/> (дата звернення 25.01.2018)
517. Технологія інтерактивного навчання. URL: <https://studfiles.net/preview/5456785/> (дата звернення 25.01.2018)
518. Технологія проведення навчальних дискусій. URL: <http://www.content.net.ua/registration/content/ua4961/secs/s39654/duskus.htm> (дата звернення 25.01.2018)
519. Тимошенко Н.П. Взаємодія загально-педагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта. *Українське музикознавство*. 1990. В.24. Київ. С.142-155.
520. Типова освітня програма авторського колективу під керівництвом О.Я. Савченко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/nush/27/1tipova-osvitnya-programa-rozroblena-pid-kerivnitstvom-oya-savchenko.docx> (дата звернення 17.12.2019)
521. Типова програма авторського колективу під керівництвом Р.Б. Шияна URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 21.12.2019)
522. Типові критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (слухачів) з професійної підготовки у системі професійно-технічної освіти. Інформаційний збірник міністерства освіти і науки України 20/2001, жовтень. К.: Педагогічна преса, 2001. С.15-25
523. Ткач Э.С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов - педагогов в вузе. Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования: Сборник н. трудов. В.43. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1979. С.54-81

524. Ткаченко М.О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. URL : <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/201/1/%D0%A2%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9C.%D0%9E.%20.pdf> (дата звернення 19.03.2019)
525. Ткачова Н. П. Творча активність учителів музики загальноосвітніх шкіл. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). 2005. №4. Бердянськ: БДПУ. URL: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/19 (дата звернення 19.03.2019)
526. Ткачук В.И. К вопросу образования умений и формирования навыков у будущих педагогов. Формирование профессионально-педагогических умений будущего учителя: Сборник научных трудов. Днепропетровск: ДГУ, 1989. С.4-7
527. Турбовский Я.С. Передовой педагогический опыт как объект методологического рассмотрения. *Советская педагогика*. 1980. № 7. Москва: Педагогика. С.77-83
528. Туркин Ю. Теория систем. Системы и обмен. Ч.1 . Москва: Высшая школа, 1995. 24 с.
529. Турчанинова Ю.И. Педагогическая техника как часть общепедагогической подготовки учителя. Система общепедагогической подготовки студентов педвузов и пути её совершенствования: Межвузовский сб.н.тр. / под ред. А.И. Пискунова, О.А. Абдулина. Москва: МГПИ им. Ленина,1988. 198 с.
530. Удовиченко І., Захарова І., Сударева Г., Телепіна Г., Корень Л. Усе про педагогічний досвід. За матеріалами статті журналу «Управління освітою». 2012. №1 (66). Методист-Best. С.2-7. URL: http://smcdosvid.at.ua/use_pro_pedagogichnij_dosvid.docx (дата звернення 19.08.2015)
531. Українсько-німецький словарь: около 20000 слов / Сост. В.Н. Бублик, В.М. Колесник, Лысенко Э.И., А.Н. Муховецкий. Киев.: Радянська школа, 1983. 408 с.
532. Університет Matej Bel в м. Банська Бистриця. URL: <https://www.umb.sk/> (дата звернення 4.01.2020)
533. Університет Umeå. URL: <https://www.umu.se/> (дата звернення 4.01.2020)
534. Університет Коменського в м. Братислава. URL: <http://staryweb.uniba.sk/> (дата звернення 4.01.2020)
535. Університет Костянтина Філософа в Нітрі. URL: <https://www.ukf.sk/> (дата звернення 4.01.2020)
536. Учитель которого ждут / Под ред. И.А. Зязюна. Москва: Педагогика, 1988. 152 с.
537. Файзрахманова Л.Т. Художественно-творческая направленность личности учителя музыки-условие его профессиональной подготовки.

- Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвуз.сб.н.тр. Казань: КГПИ, 1988. С.114-121
538. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога. Изд.2. Москва: Музыка,1975. 110 с.
539. Фейгин М.О воспитании пианистов-профессионалов. Вопросы фортепианной педагогики / под ред. В. Натансона. В.2. Москва: Музыка,1967. С.67-86.
540. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губского. Москва: ИНФРА-М, 1997. 576 с.
541. Філіпов В. Загальні питання самостійної роботи і контролю знань студентів. Досвід і проблеми організації самостійної роботи та контролю знань студентів. Тези доп. наук-метод. конф.3-4 грудня 1997р. Харків,1998. С.37-38
542. Філіппенко Н.А. Використання елементів сучасних систем навчання музичного мистецтва в процесі підготовки вчителів початкової школи в Польщі. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір: матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції», м. Суми, 1-3 жовтня 2013 року. Суми, 2013. С.195-197
543. Філософський словник / за ред. члена-кореспондента АН УРСР В. І. Шинкарука. К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук УкрРСР, 1973. 598 с.
544. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544 с.
545. Фришш Г. (Венгрия) Вокально-музыкальная неполная средняя школа. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С. 172-173
546. Хакен Г. Синергетика / под ред. Ю.Л. Климонтовича, С.М. Осовца. М.: Мир, 1980. 404 с.
547. Хлебнікова О.В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури. Київ: КНПУ, 1998. 18 с.
548. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: метод. пособ. Москва: Высш.шк., 1988. 168 с.
549. Хоренко В.И. Повышение эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов музыкальных специализаций: автореф. дис....канд.пед.наук. Київ,1985. 21с.
550. Хорознавство і хорове аранжування. Програма для музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів / Укл. В.Л. Хоменко, Д.О. Пільгуй. Київ,1993. 56 с.
551. Хрусталева Р.Ю. Общепедагогические знания как основа научного осмысления педагогического опыта. Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов. Межвузовский сборник научных трудов / ред. А.И. Пискунова. М.: МГПИ им. Ленина, 1984. С.45-53.

552. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. С. 528-573
553. Царик О. Взаємозв'язок психологічної структури особистості і здібностей. *Рідна школа* 2000. № 9 (вересень). С.32-34.
554. Целюк Т. Содержание и структура деятельности в психологии. URL: <http://fb.ru/article/160175/soderjanie-i-struktura-deyatelnosti-v-psihologii>, с.1-2 (дата звернення 02.10.2019)
555. Цехмистро И.З. Категории «множественное» «единичное».: автореф. дисс...канд.филос.наук. Киев, 1975. 20 с.
556. Цзин т Лю. Особенности модернизации профессиональной подготовки учителя музыки в Китае. Вести БГПУ. Серия1. 2017. №2. С.27-31
557. Цигульська Т.В. Психологічний аналіз структури музично-педагогічних здібностей: автореф.дис...кан.пед.наук. Киев. 1982. 26 с.
558. Чавро Т.В. Концептуальные основы современного музыкального образования. Актуальные проблемы мировой художественной культуры: Материалы международной научной конференции: В 2 ч., Ч.2 / Под ред. Проф. У.Д. Розенфельда. Гродно: ГрГУ, 2002. С.230-231.
559. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. Тбилиси: Мецнлереба, 1984. 171 с.
560. Чайка О.М. Інноваційна стратегія розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної література. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. Євєнюк О.О., 2017. С.4239-449
561. Черкасов В.Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991-2010р.) Навчальний посібник. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. 380 с.
562. Черкасов В.Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. 316 с.
563. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навч. посібник. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 520 с.
564. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. *Рідна школа* 2001. № 9. С.13-14.
565. Чернікова Г. Педагогічної майстерності можна і треба вчити. *Дошкільне виховання* 1998. № 7. С.14.
566. Чжао Дань. Внедрение передовых педагогических идей Европы в систему музыкального образования Китая. Новые горизонты – 2017: сборник материалов Белорусско-Китайского молодежного инновационного форума, 2-3 ноября 2017 г.: в 2 т. Минск: БНТУ, 2017. Т. 2. С. 99-100.
567. Шадрина Т.В. Мотивы педагогической деятельности в процессе формирования позиции молодого учителя. Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: Сборник научных трудов / под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. Л.: Научно-исследовательский институт общего образования взрослых, 1981. С.41-54

568. Шацька В. Роль музичного мистецтва в ідеологічному вихованні радянських школярів. *Музика в школі* 1977. №4. Київ. С.4.
569. Шмоніна Т.А., Глухов І.Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_59/13.pdf (дата звернення 2.04.2019)
570. Шмырина Ф. А. Музыкальное обучение и воспитание в общеобразовательной школе США: дис....канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2001. 202 с. URL: <http://www.dslib.net/teoria-vozpitanija/muzykalnoe-obuchenie-i-vozpitanie-v-obweobrazovatelnoj-shkole-ssha.html> (дата звернення 30.04.2019р.)
571. Шрагіна Л. Технологія розвитку креативності. К.: Шкільний світ, 2010. 160 с.
572. Штифурак В. Ідеї гуманізму в національній системі виховання. *Рідна школа* 1999. №11. С.4-5.
573. Шульгіна В. До питання про психологію дитячої музичної творчості. *Музика в школі* 1977. №4, Київ. С.9-13
574. Щербаков А.И. Краткая профессиограмма учителя математики средней общеобразовательной школы (методические рекомендации) / отв. ред. Щербаков А.И. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. 33 с.
575. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути её оптимизации в высшей школе. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: Межвузовский сб.н.тр. / под ред. А.И. Щербакова. Ленинград: ЛГПИ им.А.И.Герцена,1980. С.3-46
576. Що таке творча уява. URL: <http://mojaosvita.com.ua/psihologija/shho-take-tvorcha-uyava/> (дата звернення 4.01.2020)
577. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ: ІЗМН, 1996. 170 с.
578. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1998. Т.2. 440 с.
579. Ягунов В.В. Поняття метод, методика і методологія в педагогіці. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с. URL: <http://gorodniaraygimn-vipsd.edukit.cn.ua/metodika/> (https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23) (дата звернення 2.01.2020)
580. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. Социальная психология. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. С. 106–121.
581. Як описати власний досвід. URL: <https://docviewer.yandex.ua/?url=yaserp%3A%2F%2Fwww.chervonograd-school14.edukit.lviv.ua%2Ffiles%2Fdownloads%2F%25D0%25BF%25D1%2580%25D0%25BE%2520%25D0%25BE%25D0%25BF%25D0%25B8%25D1%2581%2520%25D0%25B4%25D0%25BE%25D1%2581%25D0%25B2%25D1%2596%25D0%25B4%25D1%2583.doc&name=про%20опис%20досвіду.doc&c=55d477f7e2b7> (дата звернення 19.08.2015)

582. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. Мн.: Белорусская академия музыки, 1993. 147 с.
583. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: дис....канд.пед.наук: 13.00.07. Київ, 2001. 166 с.
584. A web site analysis of music teacher education in Europe 2007. URL: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1325479&fileOId=1325480> (дата звернення 30.04.2019р.)
585. Adri de Vugt European perspectives on music education. URL: https://publishup.uni-potsdam.de/files/39918/psm04_S39-58.pdf (дата звернення 30.04.2019р.)
586. Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship / Council of Europe project «Education for Democratic Citizenship». Strasbourg, 2000. 32 p.
587. Declaration on music education. URL: <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/> (дата звернення 30.04.2019р.)
588. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. University of Neuchatel. October 2001. 279 p.
589. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies, An Overarching Frame of Reference – Tor an Assessment and Research Program. ECD (Draft).
590. Education for Democratic Citizenship. Seminar on basic concepts and core competences. Strasbourg - 2000. 32 p.
591. Emergency safeguarding of the Syrian cultural heritage. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf?BonnDeclaration_EP.pdf (дата звернення 13.11.2016)
592. Goodman J. An Analysis of the Seminars Role in the Education of Students-Teacher: A Case Study. Journal of Teacher. Education. 1983. 34. pp. 29-3 URL: http://www.auc.org.ua/sites/default/sectors/u-137/2019_mon_metodychni_rekomendaciyi_27-06.pdf (дата звернення 18.07.2019)
593. ISO 10015: 2019 Управление качеством-руководство по управлению компетенциями и развитию персонала URL: <https://www.iso.org/standard/69459.html> (дата звернення 10.01.2020)
594. Key Competences for Lifelong learning: A European Reference Framework – IMPLEMENTATION OF «EDUCATION AND TRAINING 2010», Work programme, Working Group B «Key Competences», 2004. URL: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf> (дата звернення 3.01.2020)
595. Mykhaskova M. A., Ilinitcka N. S., EDUCATION OF CREATIVE PERSONALITY OF A MUSICIAN BY MEANS OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING. Development of modern science: the experience of European

countries and prospects for Ukraine: monograph / edited by authors. 2nd ed. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2019. pp.111-128

596. Reforma systemu edukacji: Projekt / Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998 p. 109. Николаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта Польщі: історія та сучасність: Монографія. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, Суми, 2007. С.96

597. Speck, M. & Knipe, C. Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press, 2005. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна_підготовка#cite_note-1 (дата звернення 19.03.2019)

598. TOWARDS A EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK FOR LIFELONG LEARNING – ANNEX 3 Complementarity, Dublin descriptors and EQF descriptors – COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957, COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT, 2005.

**Порівняння музичної освіти в Словаччині, Латвії, Фінляндії, США,
Данії, Швеції, Польщі
(за терміном та кількістю кредитів)**

№	Країна	Рівні		
		Бакалавр Термін / кредити ECTS	Магістр Термін / кредити ECTS	Доктор Термін
1	Словаччина	3 роки / 180 кредитів ECTS	2 роки / 120 кредитів ECTS	+
2	Латвія	5 років / 230 кредитів ECTS	2 роки / 120 кредитів ECTS	+
3	Фінляндія	3 роки / 180 кредитів ECTS	2 роки / 90 кредитів ECTS	+
4	США	4 роки	2 роки	3 роки
5	Данія	3 роки / 240 кредитів ECTS	2 роки	+
6	Швеція	3 роки / 180-210 кредитів ECTS	1,5 роки / 90-120 кредитів ECTS	+
7	Польща	3 роки / 180 кредитів ECTS	2 роки / 120 кредитів ECTS	+

Додаток А.1

Самооцінка професійної підготовки учителів музичного мистецтва

Змістовний елемент підготовки	Індекс задоволення педагогів-музикантів, %																			
	знання				уміння				здібності				цінності				самоосвіта			
Бали	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін	5,5	3,5	9	22	5,5	33,5	44	17	5,5	39,5	28	28	5,5	27,5	50	17	5,5	44	33,5	17
Цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки	5,5	28,5	33	33	5,5	16,5	61	17	5,5	5,5	50	39	11	17	28	44	5,5	17	67	10,5
Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки		11	39	50		17	50	33			27,5	72,5		17	61	22		5,5	28	66,5
Середнє значення	3,6	24,4	37	35	3,6	22,4	51,6	22,4	3,6	15	35	46,4	5,5	20,5	46,4	27,6	3,6	22,2	42,8	31,4

Критерії та показники сформованості професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Критерій	Показники
Повнота, системність та міцність знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення	<ul style="list-style-type: none"> - сформоване професійно-педагогічне та інноваційне мислення майбутнього педагога; - ступінь повноти, системності і міцності знань з теорії та методики музично-педагогічної діяльності; - достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності педагога-музиканта.
Ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - наявність уміння оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності; - здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності у мистецтві; - результативність застосування дій у знайомій ситуації, в новій ситуації та за взірцем.
Наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	<ul style="list-style-type: none"> - наявність пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності; - отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності; - відчуття потреби та естетичної насолоди у сприйманні та виконанні музики.
Активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - взаємна довіра у спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії; - вільне оперування професійною та мистецькою термінологією у музично-педагогічній діяльності; - легкість та адекватність встановлення контакту із співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій.
Рівень володіння уміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - уміння проектувати, організовувати та управляти музично-педагогічною діяльністю; - уміння аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції; - уміння давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності.
Оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - здатність реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних проблем, співвідносити традиційні та інноваційні педагогічні прийоми; - творча спрямованість музично-педагогічної діяльності, бажання створювати щось нове у різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конференс'є тощо); - нетипові, цікаві інтерпретаційні та імпровізаційні рішення в різних видах музично-педагогічної діяльності.

Додаток В

Орієнтовна оцінка видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою з музично-теоретичних дисциплін

№	Вид навчальної роботи	Оціночні бали
1.Обов'язкові		
1.1 Систематичність і активність у роботі		
1.1.1	Виконання практичних робіт	До 5 балів
1.1.2	Виконання лабораторних робіт	До 5 балів
1.1.3	Вчасність виконання самостійних робіт (написання реферативних повідомлень, опорних конспектів, рішення гармонічних задач, гра послідовностей, підбір супроводу, побудова інтервальних та акордових послідовностей, інтонування розпівок та вправ, хорових партитур)	До 10 балів
1.1.4	Вчасність звіту про самостійну роботу	До 2 балів
1.1.5	Вчасність та якість оформлення звіту з практик, передбачених навчальним планом	До 10 балів
1.1.6	Вчасне виконання та оформлення курсової роботи	10 балів
1.2 Виконання модульних завдань		
1.2.1	Якість підготовки конспектів з предметів музично-теоретичного циклу	До 10 балів
1.2.2	Виконання завдань на лабораторному занятті	До 3 балів
1.2.3	Участь у діловій чи рольовій грі, виконання проекту.	До 2 балів
1.2.4	Якість виконання індивідуального фольклорного чи етнографічного завдання	3-5 балів
1.2.5	Якість виконання контрольних робіт	5 балів
1.2.6	Виконання модульних контрольних завдань (тестування)	5-10 балів
1.2.7	Виконання творчої музичної роботи	До 20 балів
1.2.8	Якість написання музичного диктанту (звукового та ритмічного), хорової аранжировки, частини авторського музичного твору тощо	1-5 балів

2. За вибором студента		
2.1	Підготовка письмового реферату (без виступу)	1-3 бали
2.2	Підготовка письмового реферату з виступом	3-5 балів
2.3	Підготовка виступу з доповіддю на науковій конференції	До 10 балів
2.4	Виконання завдання за пропущене лабораторно-практичне заняття	4 бали за 1 заняття
2.5	Відповідь на семінарському занятті	До 5 балів
2.6	Участь в обговоренні проблемних питань на практичних та семінарських заняттях	До 1 балу
2.7	Виконання додаткових індивідуальних завдань	До 2 балів за 1 завдання
2.8	Інші види робіт за пропозицією студента	1-5 балів
3. Заохочувальні бали		
3.1	Виготовлення електронної версії тесту (іншого навчально-нотного матеріалу, запис фонотеки), мультимедійної презентації	До 5 балів
3.2	Участь у роботі музичних гуртків	До 10 балів
3.3	Участь у конкурсах і музичних лекторіях, олімпіаді академії	До 5 балів
3.4	Призове місце у конкурсах та фестивалях, олімпіаді академії, студентській конференції	6-10 балів

Додаток В.1

Переведення балів підсумкової атестації з виконавських дисциплін за національною шкалою

За національною шкалою	40 балів	20 балів	15 балів	10 балів
5	40-34	20-18	15-14	10-9
4	33-26	17-15	13-12	8-7
3	25-20	14-12	11-10	6-5
2	Менше 20 не зараховується	Менше 12 не зараховується	Менше 10 не зараховується	Менше 5 не зараховується

Методи традиційного та інноваційного музичного навчання

Група	Методи	Традиційні	Інноваційні
Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності	Словесні	Пояснення Розповідь Повідомлення Лекція Бесіда Робота з підручником Метод музичного узагальнення Метод забігання наперед та повернення до попереднього Метод наведення Метод художньо-педагогічного спілкування Метод вербалізації художнього змісту образів	Акваріум Обговорення проблем Мікрофон Незакінчені речення Карусель Пізнавальні лекторії Асоціативний куш Аналіз дилеми (проблеми)
	Наочні	Ілюстрування Демонстрація Самостійне спостереження Наочно-інформаційні (демонстративне виконання викладачем музичного твору, усний музично-теоретичний аналіз твору, вияв складностей технічного характеру, особливостей фактури, аплікатури, теситури, семіотики диригентського жесту)	Метод наслідування, або копіювання Перегляд і обговорення тематичних відеофільмів
	Практичні	Вправи Лабораторні роботи Практичні роботи Графічні роботи Дослідницькі роботи Твори Досліди Метод абсолютної та відносної сольмізації Метод співу з голосу Фонетичний метод, «Концентричний» метод Практично-пошукові (читання з аркуша нового твору, багаторазове програвання, проспівування окремих місць, метро-ритмічне відпрацювання, домашня самостійна робота над музичним твором)	Робота в парах Робота в трійках Ротаційні трійки 2-4-усі разом Робота в малих групах Метод співпереживання Імітаційні ігри Рольова гра Діловий театр Психодрама Соціодрама Мозаїка Кейс-метод Тренінг

		<p>Практично-аналітичні (аналіз та порівняння музичних інтервалів і акордів, розбір та побудова акордів, підбирання на слух музичних фрагментів, імпровізування на музичному інструменті, письмові та усні музично-слухові вікторини, диктанти тощо)</p> <p>Методи навчання довільного музичного відтворення (розігрування, вивчення на пам'ять вправ з сольфеджіо та сольфеджування з аркуша, посівки, підігрування, колективне музикування на слух, стукання ритму)</p> <p>Художньо-творчі методи (художній тренінг, виконання етюдів, ескізне опрацювання музичних творів, варіантна розробка музичного матеріалу, імпровізація, створення музики)</p>	
	Проблемно-пошукові	Евристичний метод Практично-евристичні (індивідуальна інтерпретація музичного твору, виконання його окремих фрагментів, нетрадиційні технічні прийоми виконання тощо)	<p>Займи позицію</p> <p>Метод спостереження за розвитком музичної дії</p> <p>Розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій</p> <p>Метод інтерпретації творів музичного мистецтва</p>
	Репродуктивні методи		
	Індуктивні і дедуктивні методи		
	Робота під керівництвом викладача, самостійна робота		
Методи стимулювання навчальної діяльності	Методи формування пізнавальних інтересів	<p>Метод навчальної дискусії</p> <p>Метод забезпечення успіху в навчанні</p> <p>Метод пізнавальних ігор</p> <p>Метод створення ситуацій інтересу в процесі викладання</p> <p>Метод створення ситуацій новизни</p> <p>Метод опори на життєвий досвід</p> <p>Метод емоційної драматургії</p>	<p>Неперервна шкала думок</p> <p>Метод ПРЕС</p> <p>Мозковий штурм</p> <p>Ажурна пилка</p> <p>Аналіз ситуацій</p> <p>Вирішення проблем</p> <p>Дерево рішень</p> <p>Дискусія</p> <p>Дебати</p> <p>Дерево вражень</p> <p>Карусель</p>
	Методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні		Спрощене судове слухання
	Методи заохочення та засудження		

Контроль і самоконтроль	Метод усного контролю	Опитування Індивідуальне опитування Фронтальне опитування Ущільнене опитування Колоквіум Залік Екзамен	Велике коло Ігрові заліки КВК та брейн-ринги між студентами і викладачами Семінарські заняття
	Метод письмового контролю	Контрольна робота Твір Переказ Диктант Реферати Курсові роботи Дипломні роботи	Написання наукових робіт
	Метод тестового контролю	Тести розумової обдарованості (інтелекту) Тести навчальної успішності	
	Метод графічного контролю		
	Метод програмованого контролю		Проекти
	Метод практичної перевірки		Творчі практикуми
	Метод самоконтролю		Портфоліо
	Метод самооцінки		

АНКЕТА – ТЕСТ

музично-теоретичної обізнаності та рівня знань предметів

1. Перелікуйте твори зарубіжних композиторів, які Ви знаєте? _____
2. Назвіть жанри цих творів? _____
3. Які твори сучасних українських авторів Ви знаєте? _____
4. Перелікуйте відомі Вам напрямки музичного мистецтва? _____
5. Оцініть рівень ваших знань з фахових предметів за 10 бальною шкалою (де 1 – майже не знаю, а 10 – знаю досконало):

№	Перелік предметів	Оціночний бал
1	Педагогіка	
2	Психологія	
3	Основи педагогічної майстерності	
4	Методика музичного виховання в дошкільному закладі	
5	Методика музичного виховання в школі	
6	Елементарна теорія музики	
7	Сольфеджіо	
8	Гармонія	
9	Аналіз музичних творів	
10	Музична література	
11	Українська музична література	
12	Українська народна музична творчість	
13	Вокальний клас	
14	Диригування	
15	Хоровий клас і практикум роботи з хором	
16	Хорознавство	
17	Аранжування (хорове)	
18	Основний музичний інструмент	
19	Додатковий музичний інструмент	
20	Акомпанемент	
21	Концертмейстерський клас	
22	Гра на народних інструментах	
23	Оркестровий клас	

6. Вкажіть, які знання Ви поповнили б у вільний від занять час?

1. знання історії, філософії, соціології;
 2. знання методики викладання спеціальних дисциплін та вікової психології;
 3. культурологічні знання;
 4. знання з етики та психології;
 5. знання основ медичних наук;
 6. знання присвячені домашньому побуту;
 7. знання щодо домашніх тварин;
 8. знання присвячені сучасним пристроям (комп'ютеру, телефону, планшету)
- (Підкресліть потрібне).

Анкета

індексу задоволення інформаційною забезпеченістю

Для кількісного вираження показника індексу задоволення пропонуємо використовувати числа: 4 – «дуже високий», 3 – «високий», 2 – «середній», 1 –

Змістовний елемент підготовки	Індекс задоволення студентів				
	знання	уміння	здібності	цінності	Самоосвітня практична робота
Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін					
Цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки					
Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки					

«низький». Оберіть варіант та підкресліть:

1. З якими проблеми в професійній підготовці вчителів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі Ви зустрічалися?

- 1) проблема гуманізації професійної підготовки;
- 2) проблема поверховості формування фахових знань і умінь;
- 3) проблема формування ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва;
- 4) недооцінки процесу музичного сприймання;
- 5) вибірковості розвитку музичних здібностей;
- 6) проблема недостатності застосування знань і умінь на практиці;
- 7) проблема спілкування в процесі практичної музичної діяльності;
- 8) відсутність матеріальної бази Вузу;
- 9) свій варіант _____

2. Як Ви розумієте поняття “професійна підготовка”? _____

3. Які педагогічні шляхи, на Вашу думку, забезпечують ефективне формування професійної підготовки вчителів музичного мистецтва?

- 1) удосконалення науково-методичної підготовки студентів;
- 2) оптимізація змісту професійної підготовки педагогів-музикантів;
- 3) удосконалення системи музичної освіти з урахуванням системних перетворень;
- 4) введення інноваційних методик викладання мистецьких дисциплін;
- 5) наповнення новим змістом вже існуючі предмети;
- 6) удосконалення практичної підготовки з урахуванням вимог нової української школи;
- 7) підвищення рівня самостійної професійної підготовки;
- 8) введення в підготовку предметів «Хореографія», «Образотворче мистецтво»;

- 9) свій варіант _____
4. Які види навчальної діяльності створюють умови для якісної фахової підготовки _____ вчителів _____ музичного мистецтва? _____
5. На Ваш погляд, які форми навчальної роботи спроможні ліквідувати недоліки _____ професійної _____ підготовки _____ педагогів-музикантів? _____
6. Перелікуйте, які знання необхідні вчителю музичного мистецтва? _____
7. На розвиток яких музичних та педагогічних здібностей потрібно звернути увагу майбутньому вчителю музичного мистецтва в професійній діяльності? _____
8. Чи спрямований розвиток смаків, переваг, ідеалів та потреб на майбутню роботу педагога-музиканта? _____
9. Як Ви ставитесь до самоосвіти та саморозвитку?
1) Добре 2) Задовільно 3) Вважаю непотрібною
10. Якщо Вам не вистачає професійних знань в практичній діяльності Ви займаєтесь їх поповненням самостійно? 1) Так 2) Ні
11. Свій вільний час Ви спрямували б на поповнення:
1) знань з історії, соціології, філософії, політики;
2) знань з методики, вікової психології тощо;
3) рівня особистої культури;
4) знань з етики, психології;
5) знань присвяченим питанням здоров'я та медицини;
6) знань присвяченим повсякденним домашнім турботам;
7) знань про тварин;
8) технічних знань.
12. Чи вважаєте себе підготовленим до роботи в школі в якості вчителя музичного мистецтва? Поясніть свою відповідь. 1) Так 2) Ні
13. Як Ви ставитесь до музичних предметів, що вивчаються на факультеті мистецтв і як оцінюєте якісний рівень їх викладання? _____
14. На яку із музичних дисциплін, що викладаються у вищому навчальному закладі, Ви просили б збільшити кількість часу? _____
15. Якому виду музичної діяльності в закладі Ви віддаєте перевагу і чому? _____
16. Який із професійних предметів, що вивчалися, найбільше подобався і чому? _____
17. Ваші побажання щодо вдосконалення навчального процесу _____
-

АНКЕТА-ТЕСТ

наявності уміння оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками в процесі музично-педагогічної діяльності

1. Укажіть, будь-ласка, з яких аспектів методичної роботи Ви відчуваєте найбільші труднощі?

- аналіз і оцінювання успіхів учнів на уроках музики;
- вивчення й поширення передового музично-педагогічного досвіду;
- планування навчально-виховної роботи;
- організація навчально-виховних заходів;
- управління навчальним колективом;
- уміння спілкуватися в процесі навчально-виховної роботи;
- керівництво самостійною навчально-пізнавальною й виконавською діяльністю учнів. (Підкресліть потрібне)

2. Визначте за ранговим показником рівень володіння виконавськими уміннями (від 1 найвищого до 13 найнижчого місця):

	<i>Виконавські уміння</i>	<i>Рангове місце</i>
1	Вибір і освоєння доцільної аплікатури	
2	Визначення та опанування штрихів	
3	Визначення і опанування динаміки	
4	Осмислення форми творів	
5	Визначення і опанування метро ритму	
6	Осмислення і опанування полі ритмічних труднощів	
7	Визначення агогічних відхилень від темпу	
8	Виявлення та подолання складних для виконання місць	
9	Визначення та опанування педалі	
10	Визначення жанру, стилю, творчої манери письма композитора	
11	Застосування різних прийомів звуковидобування	
12	Досягнення художньої “цілісності” виконання	
13	Поєднання стилю автора зі своїм власним	

3. Чи здатні Ви самостійно підготувати і провести урок музики?

- Повністю;
- Відносно самостійно, з допомогою викладача;
- Самостійність відсутня. (Підкресліть відповідь);

4. Під час уроку музики Ви:

- вільно міняєте види роботи в залежності від ситуації;
- відчуваєте труднощі у зміні виду діяльності;
- не міняєте хід уроку не зважаючи на ситуацію;
- імпровізуєте на уроці й вільно знаходите відповідне пояснення до зміни (Підкресліть відповідь);

5. Якою музичною діяльністю Вам найбільше подобається займатися на уроках музики? _____

6. Яким видам музичної діяльності Ви віддаєте перевагу на уроці музики? _____

Анкета

*результативності застосування дій***Дайте відповідь на запитання:**

1. Чи проводите Ви музично-теоретичний аналіз твору, який вивчається?
- Так - Ні
2. Яка, на Ваш погляд, повинна бути послідовність проведення музично-теоретичного і виконавського аналізу твору? _____
3. Як Ви розумієте поняття «виконавський аналіз» музичного твору?
- Аналіз параметрів фактури та типу її викладу;
- Аналіз інтонаційних нюансів;
- Аналіз агогічних, динамічних, темпових відхилень;
- Виявлення особливостей артикуляції;
- Визначення штрихів;
- Вибір аплікатури;
- Аналіз логіки музичної композиції та визначення шляхів інструментально-технологічного її втілення;
- Осягнення музично-образного контексту твору.
- Свій варіант
4. Чи допомагає Вам музично-теоретичний аналіз у розкритті художнього змісту музичного твору?
- Так - Ні
5. Чи використовуєте Ви у репетиційній роботі результати музично-теоретичного і виконавського аналізу твору?
- Так - Ні
6. У чому, на Ваш погляд, полягає уміння обґрунтовувати виконавську інтерпретацію? _____
7. Чи вважаєте Ви музично-теоретичний і виконавський аналіз необхідними компонентами роботи над музичним твором?
- Так - Ні
8. Чи складаєте Ви план роботи над твором, що вивчається?
- Так - Ні
9. Які методи роботи над технологією виконання Ви знаєте?

10. Чи проводите Ви детальне опрацювання складних для виконання місць?
- Так - Ні
11. Чи вчили Вас свідомо регулювати власний психологічний стан у процесі виконання музичного твору?
- Так - Ні
12. Назвіть відомі Вам методи подолання недоліків виконання творів? _____

13. Які методи подолання концертної тривожності Ви знаєте?

14. Чи цікавитеся Ви науковою літературою з проблем психології музично-виконавської діяльності?

- Так - Ні

15. Які дії у фаховій діяльності Вам притаманні, або як Ви виконуєте фахову роботу:

- Обираю найлегше завдання і виконую його за відомим зразком
- Виконую завдання з внесенням змін, передбачених умовами завдання у відповідності до об'єктивної оцінки своїх можливостей
- Обираю синтетичну діяльність, визначаю смисл створеного сценарію відповідно темі і меті уроку

16. Назвіть, які методи навчання використовують викладачі вузу? (підкресліть):

- Модельовання педагогічних ситуацій наближених до професійної діяльності;
- Тести різного ступеня важкості;
- Рольова гра;
- Професійний тренінг;
- «Кейс-метод»;
- Мультимедійні презентації;
- Ділову гру;
- Робота в парах;
- Робота в групах і мікрогрупах;
- Відео сюжети;
- Ситуативний аналіз;
- Проблемне навчання;
- Комп'ютерні технології;
- Дискусії;
- Метод проектів;
- «Круглий стіл»;
- «Мозковий штурм»;
- Дебати;
- Диспути;
- «Відкритий мікрофон»;
- Заняття «самоврядування»;
- Коли студент виступає в ролі викладача
- Портфоліо;
- _____ (метод якого немає у переліку).

Додаток Д.4

Порівняння самооцінок студентів виконавських та методичних умінь з оцінками викладачів*

№	Перелік предметів	Самооцінка студентів			Оцінка викладачів		
		Відмінно %	Добре %	Задовільно %	Відмінно %	Добре %	Задовільно %
1	Хорове диригування	60	30	10	50	40	10
2	Хоровий клас	70	30	--	50	40	10
3	Постановка голосу	65	30	5	53	37	10
4	Методика музичного виховання	60	40	--	50	38	13
5	Основний музичний інструмент	37	53	10	23	64	13

* В процесі дослідження було опитано 80 студентів, 22 викладачі

Додаток Д.5

Результати порівняльної оцінки сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва (на констатувальному етапі)

Оцінка фахової підготовки	Самооцінка студентів	Оцінка викладачів	Оцінка керівників практики
Індекс досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності	3,35	3,18	3

АНКЕТА

наявності пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності

(бажано вказати ПІБ, назву навчального закладу та групу)

1. В якій галузі діяльності Ви вважаєте себе професіоналом або збираєтесь ним стати? _____

2. Напишіть у дві колонки 10 позитивних і 10 негативних якостей особистості фахівця вказаної Вами професії?

Позитивні

Негативні

1.

1.

2.

2.

3.

3.

4.

4.

5.

5.

6.

6.

7.

7.

8.

8.

9.

9.

10.

10.

3. Перераховані Вами позитивні якості розташуйте у рейтинговому порядку, які властиві Вам особисто (від найменш властивої до найбільш властивої).

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

4. Які професійні якості Вам ще треба розвинути у собі, щоб відчувати себе високопрофесійним фахівцем?

5. Назвіть негативні якості, яких Вам, як професіоналу, слід позбутися в першу чергу, в другу і т.д.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

6. Що спонукало Вас до вступу у вищий навчальний заклад за даною спеціальністю? (просимо проставити порядкові номери відповідей за їх значимістю):

- 1) Інтерес до професії вчителя музичного мистецтва;
- 2) Любов до дітей;
- 3) Любов до музичного мистецтва;
- 4) Бажання отримати вищу освіту;
- 5) Бажання бути студентом даного вузу;
- 6) Поради батьків, друзів, вчителів;
- 7) Потреба у самовдосконаленні, підвищенні рівня власної культури, у саморозвитку.

7. Що найбільше спонукає Вас до навчання?

- 1) Бажання одержати високий бал;
- 2) Бажання володіти інформацією;
- 3) Потреба стати висококваліфікованим педагогом;
- 4) Побоювання залишитися без роботи після закінчення курсу;
- 5) Бажання бути корисним суспільству;
- 6) Намагання бути кращим серед однокурсників;
- 7) Страх перед викладачем.
- 8) Свій варіант _____

8. Який вид діяльності становить для Вас найбільшу цінність у студентському житті? (просимо проставити порядкові номери відповідей за їх значимістю):

- 1) навчання, набуття знань;
- 2) спілкування з викладачем фахових (інструментальних, вокальних, диригентських) дисциплін;
- 3) самостійні заняття музичним мистецтвом;
- 4) спілкування з мистецтвом спільно з викладачем;
- 5) музично-педагогічна практика;
- 6) заняття в музичних художніх колективах;
- 7) спілкування з викладачем психолого-педагогічного циклу (методистом).
- 8) Свій варіант _____

9. Що є для Вас найважливішим під час індивідуальних занять з музичних дисциплін?

- 1) Спілкуючись з викладачем отримуєте потрібну Вам інформацію;
- 2) Спілкуючись з творами мистецтва і викладачем одержуєте можливість для духовного самоствердження;
- 3) Можливість цілеспрямованого професійного самовдосконалення;
- 4) Накопичення знань і досвіду спілкування;
- 5) Розвиток професійного мислення;
- 6) Допишіть, що ще.....

10. Що заважає на індивідуальних заняттях з музичних дисциплін?

- 1) Авторитарність викладача, нав'язування ним своєї інтерпретації музичного твору;
 - 2) Вимогливість і прискіпливість у техніці виконання музичних творів;
 - 3) Присутність викладача не дає змоги зосередитись на власному естетичному відчутті, думках;
 - 4) Авторитет викладача заважає Вам самореалізовуватись у виконанні музичних творів.
 - 5) Свій варіант _____
11. Що приваблює Вас у спілкуванні з музичним мистецтвом?
- 1) Є об'єктом спілкування з однокурсниками;
 - 2) Потреба вивчати мистецтво, щоб відчувати себе професіоналом;
 - 3) Викликає естетичну насолоду;
 - 4) Накопичення вражень, з метою передати свій досвід спілкування з мистецтвом іншим людям;
 - 5) Створює підґрунтя для інтелектуальних роздумів;
 - 6) Пізнання культурної спадщини минулого;
 - 7) Є основою професійного розвитку;
 - 8) Розважає;
 - 9) Можливість досягнути свій внутрішній світ;
 - 10) Можливість «відключитися» від реальності.
 - 11) Свій варіант _____

АНКЕТА-ТЕСТ

отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності

1. Який вид мистецтва Вам більше всього подобається?

- живопис, музика, література, архітектура, танці, кіно, театр, ні один вид мистецтва мене не цікавить (потрібне підкресліть).

2. Назвіть улюблений твір і його автора у кожному з названих видів мистецтва:

- література _____

- кіно _____

- театр _____

- музика _____

- образотворче мистецтво _____

3. Що Ви найбільше любите? – Ходити в кіно, ходити в театр, читати книжки, слухати музику, співати, грати на інструменті (потрібне підкресліть).

4. Розподіліть Ваші симпатії до різних видів мистецтва в процентному відношенні: 1) народна музика%, 2) класика.....%, 3) рок-музика%, 4) пісні та музика з кіно%. Загальна кількість відсотків 100%.

5. Вкажіть, які твори українських і зарубіжних композиторів, на Вашу думку, потрібно включити до шкільної програми ?

6. Назвіть, які музичні теми та образи зацікавлюють сучасних школярів: героїчні, ліричні, фантастичні, казкові, танцювальні? Потрібне підкресліть.

7. Чи можете Ви пояснити зміст музичного твору?

- завжди;
- у більшості випадків;
- часто;
- зрідка;
- ніколи (Підкресліть).

8. Чому Ви обрали професію вчителя?

9. Чому Ви обрали саме спеціальність вчителя музики?

10. Як Ви оцінюєте власну фахову підготовку до роботи в якості вчителя музики ?

— достатня - недостатня - незадовільна - не визначився (Підкресліть потрібне)

Анкета

відчуття потреби та естетичної насолоди у сприйманні та виконанні музики.

1 завдання: протягом заняття охарактеризуйте свій настрій відповідними кольорами (+).

Кольори	Мій настрій у різні періоди заняття (по 15 хвилин кожен, останній відрізок 5 хвилин)						Вважаю, що настрій групи
	1	2	3	4	5	6	
Червоний							
Оранжевий							
Жовтий							
Зелений							
Синій							
Фіолетовий							
Чорний							
Важко визначити							

2. завдання: обрати колір під час сприймання музики на занятті (+).

Кольори	Мій настрій під час слухання музики (спочатку слухання, середина сприйняття, в кінці звучання твору, після прослуховування)					
	1	2	3	4	5	6
Червоний						
Оранжевий						
Жовтий						
Зелений						
Синій						
Фіолетовий						
Чорний						
Важко визначити						

Анкета

виявлення рівня умінь спілкування

Завдання 1. Дайте відповідь «так», або «ні»:

1. Коли ти розмовляєш або пояснюєш що небудь, чи уважно стежиш за тим, щоб слухачі розуміли тебе? _____
2. Чи добираєш ти слова, щоб слухачі краще зрозуміли тебе? _____
3. Чи обмірковуєш ти свої доручення, прохання, перш ніж висловити їх? _____
4. Якщо ти висловив нову думку і учні не ставлять запитань, чи вважаєш ти, що вони тебе зрозуміли? _____
5. Чи стежиш ти за тим, щоб твої висловлювання були якомога більше повними, ясними, стислими? _____
6. Чи обмірковуєш ти попередньо свої ідеї, пропозиції, щоб не говорити незв'язно? _____
7. Чи заохочуєш запитання під час бесіди? _____
8. Ти:
 - А) вважаєш, що знаєш думки учнів? _____
 - Б) ставиш запитання, щоб це з'ясувати? _____
9. Чи відрізняєш ти факти від просто думок? _____
10. Чи шукаєш у суперечці нові заперечення проти аргументів співрозмовників? _____
11. Чи намагаєшся, щоб твої учні у всьому погоджувалися з тобою? _____
12. Чи завжди говориш ясно, чітко, повно, стисло й чемно? _____
13. Чи робиш під час розмови паузи, щоб і самому зібратися з думками, і учням дати можливість обміркувати твої слова? _____

Завдання 2: Оберіть відповідь на запитання (підкресліть):

1. Чи готові до професійного спілкування:
так ні невпевнений
2. Чи готові до професійного спілкування за традиційними методиками:
так ні невпевнений

Завдання 3. Дайте відповідь «так», або «ні»:

1. Тобі часто вдається схилити учнів до прийняття твоєї ідеї? _____
2. Чи важко тобі орієнтуватися у складній ситуації? _____
3. Чи подобається тобі займатися громадською роботою? _____
4. Якщо на твоєму шляху до мети виникає перепона, ти легко долаєш її? _____
5. Чи подобається тобі вигадувати та організовувати зі своїми однокурсниками виховні заходи та концерти? _____
6. Ти часто дієш за правилом «Не роби сьогодні того, що можна зробити завтра»? _____
7. Чи прагнеш ти досягти, щоб товариші діяли за твоїм планом? _____
8. Ти не конфліктуєш з одногрупниками через їхнє недотримання обіцянок? _____

9. Ти часто береш на себе ініціативу у вирішенні складних питань? _____
10. Правда, що зазвичай тобі важко зорієнтуватися у незнайомій обстановці? _____
11. Чи дратуєшся ти, якщо не вдається закінчити розпочату справу? _____
12. Правда, що ти втомлюєшся від частого спілкування з друзями? _____
13. Часто ти проявляєш ініціативу під час вирішення питань, що стосуються твоїх друзів? _____
14. Правда, що ти рідко прагнеш довести власну правоту? _____
15. Чи береш ти участь у різних видах виконавсько-просвітницької діяльності своєї групи? _____
16. Правда, що ти намагаєшся відстояти власну думку, якщо вона не була прийнята друзями? _____
17. Чи охоче ти берешся до організації та проведення заходу для своїх друзів? _____
18. Ти часто запізнюєшся на урок, зустріч? _____
19. Часто ти опиняєшся в центрі уваги своїх товаришів? _____
20. Правда, що ти почуваєшся ніяково в оточенні великої групи своїх товаришів? _____

Завдання 4. Дайте відповідь «так», або «ні»:

1. Тобі більше подобається слухати, ніж говорити? _____
2. Ти завжди можеш знайти тему розмови з незнайомою людиною? _____
3. Ти завжди уважно слухаєш співбесідника? _____
4. Чи подобається тобі давати поради? _____
5. Якщо тема розмови тобі не цікава, ти приховаєш це від співбесідника? _____
6. Чи відчуваєш ти роздратування, коли тебе не слухають? _____
7. У тебе є власна думка з будь-якого питання? _____
8. Якщо тема розмови тобі не відома, чи продовжиш ти розмову? _____
9. Тобі подобається бути в центрі уваги? _____
10. Чи є хоча б три області, з яких ти володієш достатньо міцними знаннями? _____
11. Ти гарний доповідач? _____

Анкета-завдання

*рівень володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції
музично-педагогічної діяльності*

Завдання 1. Дайте відповідь відповідно до шкали: 3 бала – володію добре, 2 бала – володію недостатньо, 1 бал – не володію цим умінням.

Зміст уміння		Сформованість уміння	
		До практики	Після практики
		самооцінка	самооцінка
1	Спланувати урок музичного мистецтва за темою		
2.	Спланувати урок «Мистецтво» за темою уроку		
3.	Відібрати необхідний музичний та наочний матеріал за темою уроку		
4.	Скласти поурочний, перспективний, поквартальний та річний план вивчення матеріалу		
5.	Співвідносити вивчення матеріалу предмету з позакласною та виховною роботою		
6.	Підібрати систему вправ та завдань за новим матеріалом та пов'язаними з ним розділами		
7.	Встановити міжпредметні зв'язки за темами предмету		
8.	Розташувати матеріал повторення, який сприяє систематизації знань учнів		
9.	Відокремити ключові поняття й закономірності в новому матеріалі		
10	Передбачити можливі складнощі вивчення матеріалу та їх методи подолання		
11	Визначити найбільш раціональні види діяльності учнів з метою якісного оволодіння новим матеріалом		
12	Передбачити характер складнощів для учнів		
13	Визначити методи ведення традиційного уроку		
14	Визначити методи ведення інноваційного уроку		
15	Спланувати систему самостійних робіт та класних та домашніх проектів за темою уроку		

Зміст уміння		Сформованість уміння	
		До практики	Після практики
		самооцінка	самооцінка
1.	Відібрати необхідний музичний, художній та відео матеріал на один урок, виділити в ньому головне та суттєве		
2	Визначити місце і характер демонстрації на уроці музичного мистецтва (спів, гра, слухання)		
3	Раціонально розташувати час за окремими етапами уроку (вступна частина, основна частина, заключна частина)		
4	Планувати логічні переходи від одного виду діяльності до іншого (спів, гра на музичному інструменті, слухання музики, музично-ритмічні рухи тощо)		
5	Визначити характер керівництва роботою учнів з оволодіння новим матеріалом на кожному етапі уроку		
6	Відібрати найбільш раціональні види навчальної роботи класу і окремих учнів в період засвоєння навчального матеріалу		
7	Визначити характер діяльності окремих груп учнів під час опитування		
8	Передбачити можливі ускладнення учнів в різних видах діяльності (під час співу, слухання музики, гри на музичному інструменті, музично-ритмічних рухів)		
9	Передбачити можливі переходи від легкого й простого до більш складного й важкого музичного матеріалу		
10	Розташувати вправи в порядку ускладнення для учнів		
11	Збільшити ступінь самостійності учнів в навчальній діяльності від одного уроку до іншого		
12	Передбачити можливі варіанти змін в ході уроку		

Завдання 2. Дайте відповідь «так», або «ні» (або + та –):

1. Чи багато у тебе друзів, з якими ти спілкуєшся постійно? _____
2. Чи довго ти тримаєш образ? _____
3. Чи охоче ти заводиш нові знайомства? _____
4. Чи правда, що приємніше проводити час з книгою, ніж в компанії? _____

5. Чи легко ти встановлюєш контакт з людьми, які набагато старші від тебе? _____
6. Тобі важко увійти в нову компанію? _____
7. Чи легко ти встановлюєш контакт з незнайомими людьми? _____
8. Чи важко тобі освоїтися в новій компанії? _____
9. Чи стараєшся ти використати першу ліпшу нагоду, щоб познайомитися з новою людиною? _____
10. Чи дратують тебе оточуючі, чи хочеш ти в такому випадку побути на самоті? _____
11. Чи подобається тобі постійно знаходитися серед людей? _____
12. Чи виникає у тебе відчуття незручності, ніяковіння, якщо приходитьсья проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною? _____
13. Чи подобається тобі брати участь у колективних видах діяльності? _____
14. Правда, що ти ніяковієш серед малознайомих людей? _____
15. Чи вважаєш ти, що оживити клас на уроці доволі нескладно? _____
16. Чи намагаєшся ти обмежити спілкування лише кількома друзями, яким ти найбільше довіряєш і симпатизуєш? _____
17. Чи вільно ти почувашся в компанії незнайомих людей? _____
18. Чи правда, що ти почувашся ніяково, коли потрібно виступати у присутності великої кількості людей? _____
19. Правда, що ц тебе багато знайомих? _____
20. Часто ти ніяковієш у присутності малознайомих людей? _____

Завдання 3. Дайте відповідь своїми словами:

1. Що таке самоконтроль виконання? _____
2. Що означає корекція виконання твору? _____
3. Що, на Вашу погляд, є еталоном якості виконання твору? _____

4. Чи проводите Ви аналіз якості виконання твору?

- Так - Ні

5. Назвіть методи формування умінь та навичок аналізу, контролю і корекції виконання твору _____

Завдання 4. Дайте відповідь своїми словами:

1. Чи подобається вам заклад в якому ви вчитеся? Чому? (укажіть причину) _____
2. На які заняття ви йдете із задоволенням? Чому? _____
3. На які заняття вам іти не хочеться? Укажіть докладно причину:
 - 1) Не все зрозуміло;
 - 2) Не подобається викладач;
 - 3) Зазнаєте труднощів через особисті мотиви (відсутність сили волі, здібностей, інтересу).

4. Чи подобається вам читати фахову літературу? Яку книгу ви нещодавно прочитали? _____
5. Що подобається на заняттях більше:
 - 1) Пояснення матеріалу;
 - 2) Самостійна робота;
 - 3) Творча робота на уроці;
 - 4) Робота з музичним тестом;
 - 5) Інші форми.
6. Чи подобається вам відповідати на занятті з місця на запитання викладача? Чи часто вас запитують? Ваші побажання, пропозиції викладачу _____
7. Бали за відповідь на занятті чи завжди справедливі? Які пропозиції у вас є для покращення оцінювання? _____
8. Якби сьогодні вам дозволили вільне відвідування занять, як би ви витрачали зайвий час?
 - 1) Усе одно пішов би в заклад;
 - 2) Займався би вдома;
 - 3) Улаштувався на роботу;
 - 4) Розважався.
9. Які зауваження й пропозиції педагогам для поліпшення роботи вузу _____
10. Якби ви стали ректором закладу, що б змінили у навчально-виховному процесі? _____
11. Кому з викладачів ви сказали «спасибі»? _____
12. Чи вважаєте ви себе гарним студентом? Оцініть свою поведінку за п'ятибальною шкалою:
 - 1) Готовність до занять - ____
 - 2) Увага - ____
 - 3) Відвідання занять - ____
 - 4) Рівень засвоєння програми - ____
 - 5) Рівень творчих умінь - ____

Завдання 5. Під час виконання завдання, в якому потрібно проаналізувати і виконати музичний твір з основного музичного інструменту (відповідно до індивідуальної програми студента), просимо записати аналіз його відповідно до плану:

1. Назва твору та автор: _____
2. Дайте визначення загальної ідеї твору _____
3. Розкрийте драматургію розвитку змістовних процесів _____
4. Укажіть на ключові елементи драматургії твору _____

5. Покажіть емоційно-образну структуру твору _____
6. Виділіть характерні емоційно-образні елементи _____
7. Укажіть на основні засоби виконавської виразності, характерні для твору _____
8. Розкрийте особливості та труднощі виконання у творі _____
9. Укажіть на способи переборення труднощів _____
10. Виконайте твір (епізод по можливості).
11. Проконтролюйте відповідність реального звучання Вашому задуму, чи все вдалося? _____

**Аналіз твору «My Heart Will Go On»,
перекладення для фортепіано з кінофільму «Тітанік»**

Студентка Л., аналізуючи твір «My Heart Will Go On», перекладення для фортепіано з кінофільму «Тітанік», дала визначення загальної ідеї твору як оспівування вірності у коханні. Розкриваючи розвиток змістовних процесів означеного твору вказала, що твір розгортається відповідно до елементів драматургічної будови (експозиція, зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка). Вказуючи на ключові елементи драматургії твору студентка звернула увагу на акценти в репризі і коді. Серед характерних емоційно-образних елементів були виділені модуляційні процеси, особлива гармонізація та використання відхилень у творі. Основними засобами виконавської виразності даного твору опитувана назвала нетиповий ритм та фактуру. На питання пов'язане з розкриттям особливостей та труднощів виконання у творі випускниця відповіла, що потрібно слідкувати за плавним веденням музичної думки, відчувати ритмічні відхилення та використовувати правильну аплікатуру. Серед способів переборення труднощів у виконанні, досліджувана назвала гру твору із використанням метроному. Після проведеного аналізу випускниця виконала твір та дала коментарі відносно відповідності реального звучання особистому задуму й звернула увагу, що вдалося все крім дотримання одного темпу.

**Аналіз твору «I will always love you»
(перекладення для фортепіано пісні У. Хьюстон)**

Аналіз відповідей *студентки А.* на виконання твору «I will always love you» (перекладення для фортепіано пісні У. Хьюстон) вказав на критичне ставлення опитуваної до своїх виконавських можливостей. Студентка визначила ідею твору, як обіцянку жінки кохати свого чоловіка вічно й вказала, що грати цей твір потрібно в ліричному характері та слідувати таким орієнтирам, як вступ, розвиток, модуляція, кульмінація, завершення. Відповідно до емоційно-образної структури твору потрібно розкрити у грі розповідь, мрію, обіцянку та прощання. Серед засобів виконавської виразності яким слід приділити увагу під час гри виконавиця назвала арпеджіо, яке створює мрійливий настрій, акордову фактуру, яка вказує на кульмінацію. Серед особливостей та труднощів виконання були названі кантабельна манера гри та вміння за допомогою інструменту «заспівати пісню». Контрольне виконання, на думку студентки, вдалося повністю після попереднього детального аналізу твору.

Порівняльні результати оцінки сформованості умінь прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва (на констатувальному етапі)

Оцінка фахової підготовки	Самооцінка студентів	Оцінка викладачів	Оцінка керівників практики
Уміння прогнозувати, аналізувати, контролювати і корегувати музично-педагогічну діяльність	3,5	3,1	2,9

Анкета-тест

(оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності)

Завдання 1. Інструкція: уважно і вдумливо прочитайте тестові запитання, якщо вони співпадають з Вашими міркуваннями відносно даного запитання то дайте відповідь «Так», якщо Ви не погоджуєтесь, то відповідь повинна бути «Ні»:

1. Мені подобається творчо підходити до вирішення педагогічних завдань з музичного мистецтва _____
2. Найбільшу перевагу я віддаю оригінальним рішенням виконання завдань творчого характеру _____
3. Я не люблю виконувати творчі завдання _____
4. Я з задоволенням відвіую курс «Методика музичного виховання» тому, що вважаю його основним предметом підготовки до практичної діяльності _____
5. Я думаю, що професій вчителя музики, як носія і пропагандиста художньої культури дуже важлива на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства _____
6. Мені подобається підбирати навчальний і концертний репертуар за певною тематикою, використовуючи нестандартні форми їх проведення _____
7. На фахових індивідуальних заняттях я завжди пропоную свої варіанти творчої інтерпретації музичних творів _____
8. Я не люблю індивідуальні заняття за те, що на них треба художньо-творчо підходити до виконання творів _____
9. Заняття побудовані за інтегративним типом (синтезом мистецтв) я вважаю найбільш ефективними для розвитку фахових дивергентних (творчих, багатоваріантних) здібностей майбутнього вчителя _____
10. Комплексне художньо-емоційне відтворення музичних образів через різні почуття і відчуття (вербально-вокальні, кінестетичні, художньо-естетичні, емоційно-вольові, образотворчі) є найбільш продуктивним симультанним (одночасним) засобом розвитку творчих здібностей різного напрямку _____
11. Мені подобається виступати в концерті з дитячим колективом, коли переважна більшість хорових творів художньо обігрується _____
12. Мені здається, що сучасний вчитель музики повинен досконало володіти, крім фахових, основними видами музично-естетичної діяльності в різних проявах (ораторським мистецтвом, основами образотворчого мистецтва і хореографії, імпровізацією, композиторськими навичками тощо) _____
13. Створення музики для дітей одне з улюблених моїх занять _____
14. Нові враження і художні образи образотворчого мистецтва народжують в мені бажання перетворювати їх в музичні образи доступні для дітей та юнацтва _____

15. Мені подобається художньо-емоційно виконувати твори інших композиторів ніж створювати свою музику посередньої якості_____
16. Читаючи твори художньої літератури для дітей та юнацтва я думаю якими засобами музичної виразності можна було б краще за все їх передати_____
17. Я постійно слухаю багато музики і розмірковую над найкращими варіантами її інтерпретації_____
18. Я люблю користуватися різними концепціями творчої інтерпретації музичних творів_____
19. Мені подобаються інноваційні (інтерактивні) технології навчання (ігрові, кооперативні, самостійного навчання, розвивальні, діалогічні особистісно-орієнтовані тощо), що забезпечують формування професійної майстерності учителів музики_____
20. Я люблю приймати участь в дискусіях на теми, що стосуються професійної майстерності вчителя музики_____
21. Мені подобається так організовувати заняття з музики (з хору, вокального ансамблю тощо), щоб кожний учень (студент) зміг сам творчо проводити заняття (репетиції за Бел-ланкастерською системою взаємного навчання, коли старші учні й ті що добре вчаться – були помічниками вчителя і під його керівництвом навчали учнів)_____
22. Я хочу організувати свій дитячий театр хорової мініатюри_____
23. Мені подобається виступати з дитячими творчими колективами_____
24. Я виступаю на концерті тільки тому, що цього вимагає навчальна програма підготовки майбутнього вчителя музики_____
25. Мені подобається обговорювати з друзями концерти і оцінювати їх_____
26. Мені вдається легко розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають в процесі навчально-творчої комунікації_____
27. Прослуховуючи музичний твір я намагаюсь спочатку художньо підібраними словами передати його образний зміст, а також підібрати асоціативний ряд_____
28. Проводячи музичні заняття я завжди використовую комплекс фахових дисциплін, синтез мистецтв_____
29. Щоб розуміти і викладати музику не обов'язково багато читати музикознавчої літератури і розвивати свої ораторські здібності, ходити на концерти, відвідувати заняття кращих викладачів, бути в курсі проблем музичної культури_____
30. Я вважаю, що для досягнення професіоналізму вчителя музики необхідно самоудосконалювати знання з фахових дисциплін, що входять до його складу, знайомитись з новими музично-педагогічними акмеологічними (найбільш досконалими) технологіями, вивчати методіку їх впровадження у практичну діяльність_____

Завдання 2. Дайте відповідь на запитання:

1. Чи спробували Ви себе в якості композитора (оберіть композиторські уміння якими в процесі професійної підготовки Ви користувалися) (підкресліть):

- Аранжування оригінального твору для конкретного виконавського колективу;
- Створення акомпанементу до пісенної мелодії;
- Створення акомпанементу до танцювальної мелодії;
- Імпровізація на задану тему;
- Імпровізація на власну тему;
- Написання авторського твору;
- Написання експозиції фуґи.

2. Які з цих видів роботи вам доводилось використовувати (підкресліть):

- Змінювати хід уроку в залежності від обставин (настрій класу, доцільність використання, брак часу тощо);
- Вигадувати під час уроку нові форми роботи в залежності від обставин;
- Створювати під час виконавської діяльності (гра на музичному інструменті) нові партії для учнів;
- Створювати під час уроку ритмічні та мелодичні канони;
- Змінювати по ходу роботи склад ведучих партій у елементарному оркестрі;
- Вигадувати цікаві форми хорового виконання музичного твору;
- Змінювати традиційні форми проведення репетицій хору на інноваційні;
- Писати власні конспекти нетрадиційних уроків музичного мистецтва;
- Відходити від традиційного ходу проведення уроку й імпровізувати;
- Створювати сценарії розваг, святкових ранків в дошкільних навчальних закладах;
- Створювати сценарії лекторіїв, лекцій-концертів, святкових лінійок в загальноосвітній школі.

3. В яких творчих видах музично-педагогічної діяльності Вам доводилось спробувати себе під час навчання (підкресліть):

- Імпровізація вокально-хорового матеріалу;
- Створення музичних казок;
- Створення 2 голосу до визначеної мелодії;
- Імпровізація і створення закінчення мелодії (на інструменті або вокально);
- Ритмічна оркестровка для мелодичної лінії;
- Створення музики в стилі певного композитора;
- Створення варіацій;
- Створення педагогічно-інструктивних п'єс (етюдів, шкільних п'єс для слухання тощо);
- Музична імпровізація на власні теми;
- Створення музики за вільним вибором.

4. Чи доводилось Вам підбирати на слух?

- Так - Ні

5. Чи доводилось Вам адаптувати і перекладати музичні твори (спрощувати, транспонувати тощо)?

- Так -Ні

Завдання 3. Дайте відповідь на запитання:

1. Чи впливає рівень володіння виконавською технікою на якість відтворення інтерпретації твору?

- Так - Ні

2. Чи пов'язана якість відтворення виконавської інтерпретації з виконавською надійністю?

- Так - Ні

3. Чи впливає на якість відтворення виконавської інтерпретації артистизм виконавця?

- Так - Ні

4. Як Ви розумієте поняття «виконавська інтерпретація музичного твору»? _____

5. На що Ви звертаєте увагу коли аналізуєте якість виконання музичного твору? _____

**Перелік складових необхідних для створення сторінки профілю
композитора**

1. Ім'я композитора – прізвище, ім'я та по-батькові композитора (українською та на мові оригіналу);
2. Головне фото сторінки, країна де народився;
3. Дата народження – дата смерті композитора;
4. Країна, де проживав під час життя;
5. Батьки композитора;
6. Педагоги - хто приймав участь у становленні особистості композитора;
7. Жанри, які переважали у творчості композитора;
8. Захоплення – описані властивості захоплення;
9. Твори – опуси, цикли, кількісне визначення тощо;
10. Характерна ознака, яка відрізняє композитора від інших;
11. Нововведення, які створив композитор (форми, жанри, характери, стилі тощо) (за наявності).
12. Речення, яке характеризує композитора цілком (вислів, гасло, ідея тощо).

Порівняльна таблиця динаміки формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва (другий зріз, у %)

<i>Компонент</i>	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивний	21	22	34	36	41,5	39,5	3,5	2,5
Результативно-практичний	12	12,5	37	38,5	34	31	17	18
Емоційно-ціннісний	28,5	29	35	35,5	22,5	22,5	14	13
Комунікативний	38	39	33,3	33,3	24,7	23,2	4	4,5
Організаційно-прогностичний	12	12	42,5	42,5	31	31	14,5	14,5
Творчий	6,3	6,3	45	45	24	24	24,7	24,7
Середнє значення	19,6	20,1	37,8	38,5	29,6	28,5	13	12,9

Програма спецкурсу «Мистецький практикум»

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка» (шифр і назва)	Нормативна (за вибором)	
	Напрямок підготовки 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) (шифр і назва)		
Модулів – 1	Спеціальність (професійне спрямування): вчитель музичного мистецтва, музичний керівник	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		2-й	-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: проект (назва)		Семестр	
Загальна кількість годин - 90		2-й	-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента - 4	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Лекції	
		10 год.	год.
		Практичні, семінарські	
		20 год.	год.
		Лабораторні	
		год.	год.
		Самостійна робота	
60 год.	год.		
Індивідуальні завдання:			
год.			
Вид контролю: залік			

2. Мета та завдання спецкурсу

Мета спецкурсу – сформувати у студентів комплексне розуміння інтегративних мистецьких компетентностей, які потрібні для сприймання і інтерпретації творів мистецтва, практичної художньо-творчої та музичної діяльності, яка забезпечить здатність до художньо-творчої самореалізації особистості в дії.

Завдання спецкурсу:

- сприяти професійному зростанню бакалаврів;
- розкрити творчий потенціал педагога, який спроможний інтегрувати різноманітні методичні та практичні матеріали з різних видів мистецтв;
- засвоїти методологічні і методичні основи планування, організації та проведення мистецьких уроків;
- ознайомити майбутніх викладачів мистецьких дисциплін із альтернативними програмами викладання;
- застосовувати різні форми, методи та прийоми викладання мистецьких дисциплін, посилити прикладну спрямованість;
- розвинути поліфонічність «бачення» мистецьких явищ;
- навчитися особливостям комунікативної взаємодії та спілкування на мистецьких заняттях.

У результаті ознайомлення з навчальними темами спецкурсу «Мистецьких практикум» майбутні учителі музичного мистецтва усвідомлюють себе суб'єктом педагогічної діяльності, отримують певний досвід комплексної діяльності, осягають необхідність отриманих знань і умінь професійної підготовки.

У процесі вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати:**

- основи інтеграційних процесів в шкільній мистецькій освіті;
- технологію проведення уроків мистецтва в загальноосвітній школі;
- можливості застосування художньо-педагогічних технологій на уроках мистецтва;
- основні поняття щодо видів та жанрів мистецтва, особливостей художньо-образної мови музичного та образотворчого мистецтва;
- основи взаємозв'язку синтетичних мистецтв (хореографії, театру і кіномистецтва);
- категоріально-понятійний апарат з мистецького курсу, нові підходи до мистецької освіти, термінологію, структуру, принципи, закономірності, методи, засоби реалізації освітньої галузі «Мистецтво».

вміти:

- виховувати емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, художніх інтересів та естетичних смаків;
- висловлювати власну думку стосовно мистецького твору;
- критично і системно мислити, обґрунтовувати власну позицію;

- сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати й аргументувати особистісне ставлення до них;
- використовувати літературні твори у написанні музичних композицій, створенні електронних підручників, мультимедійних презентацій;
- практично застосовувати рух, пантоміму, музику застосовуючи елементи методик Ж. Жак-Далькроза, В. Верховинця, Л. Алексеевої та І. Кулагіної, В. Коен.
- залучати основні навчальні елементи, техніки, види та жанри образотворчого мистецтва в мистецькій діяльності;
- використовувати сучасні інформаційні групи та комп'ютерні програми в процесі навчання на уроках мистецтва;
- створювати на елементарному рівні художні образи у процесі власної композиторської творчості.

Результативність навчальної діяльності на етапі запровадження спецкурсу виражалася:

- у сформованих уміннях музично-педагогічної діяльності;
- у розвитку здатності до комплексного досягнення мистецьких явищ;
- в уявленнях щодо відокремлення у навчальній діяльності синтетичних понять та термінів;
- у засвоєнні теоретичних та практичних основ методики викладання мистецьких дисциплін;
- у здатності студентів комплексно розуміти (сприймати, оцінювати, осмислювати) мистецькі твори;
- у розвитку мистецької рефлексії, художньої та музичної пам'яті, мислення особистості педагога-музиканта.
- у активізації спілкування на основі спільної взаємодії з дітьми на уроках мистецтва;
- у спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва використовувати отриманий досвід на практиці.

3. Програма спецкурсу

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи інтеграції в мистецькій освіті

Тема 1.1 Основи інтеграції в шкільній мистецькій освіті.

Мистецько-культурологічні та психолого-педагогічні основи інтеграції в шкільній мистецькій освіті. Форми мистецької інтеграції. Класифікації трактувань інтеграції. Функції і принципи загальної мистецької освіти. Основні орієнтири Державного стандарту початкової мистецької освіти.

Тема 1.2 Компетентісний підхід в мистецькій освіті.

Базові компетентності мистецької освіти. Компоненти системи мистецької освіти. Мета і завдання (навчальні, виховні, розвивальні) навчання мистецтва в загальноосвітній школі. Особливості освітніх програм з мистецтва.

Характеристика альтернативних програм мистецьких дисциплін. Домінантні та додаткові галузі мистецтв.

Тема 1.3 Спільні мистецькі категорії як фактор інтеграції.

Об'єднання тем предметів між собою або інтегральні мистецькі комплекси (використання міжпредметних зв'язків). Об'єднання навчальних тем й мистецького тезаурусу (образи-аналогії). Спільні для мистецтв формоутворюючі принципи: ритм, гармонійність, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст і нюанс. Універсальні художньо-естетичні поняття: «жанр», «стиль», «напрямок», «композиція», «симетрія», «форма», «динаміка», «контраст», «ритм» тощо. Спільні мистецькі категорії: «емоція», «почуття», «образ», «пафос», «афект» тощо.

Тема 1.4 Методичні основи уроків мистецтва

Характеристика технології проведення уроків мистецтва. Типи, жанри і структура та драматургія уроків. Основні види діяльності учнів на мистецьких уроках. Організація групової, індивідуальної, фронтальної, колективної, корпоративної роботи на мистецьких заняттях. Оцінювання знань та умінь учнів на мистецьких уроках відповідно до визначених критеріїв.

Тема 1.5 Художньо-педагогічні технології на уроках мистецтва

Види інтеграції на уроках. Інтегративні, ігрові, проблемно-евристичні, інтерактивні художньо-педагогічні технології – фундамент методики викладання мистецтва. Використання сугестивних, естетотерапевтичних, музейних та медіатехнологічних художньо-педагогічних технологій на уроках мистецтва.

Змістовий модуль 2. Практичні аспекти впровадження інтегративності і комплексності в мистецькій освіті

Тема 2.1 Практичні основи використання літературних творів у написанні музичних композицій, створенні електронних підручників, мультимедійних презентацій.

Створення проекту електронного підручника з музики «Музика мого народу» для дітей четвертого класу загальноосвітньої школи за розділами: вступне слово; планета барвистої музики; карта пісенного царства; місто співучих пісень; державні символи; місто троїстих музик; місто жнивварських пісень; місто жартівливих пісень; місто маминої пісні; місто історичних пісень; місто ліричних пісень; місто календарно-обрядових пісень; музика мого народу; сторінка кросвордів; заключне слово.

Тема 2.2 Залучення хореографічного руху й пантоміми у музичну діяльність.

Методичні системи Ж. Жак-Далькроза і В. Верховинця. Методика «вільного художнього руху» Л. Алексєєвої і І. Кулагіної. Методика пластичного інтонування В. Коен. Подібність та відмінність методики слухання музики за традиційною методикою та методикою «пластичних дзеркал».

Тема 2.3 Практичні основи реалізації завдань «Образотворчого мистецтва» та його спільні риси з іншими видами мистецтв.

Основні навчальні елементи, техніки, види та жанри образотворчого мистецтва. Твір мистецтва як засіб комунікації, творчого самовираження. Аналіз слуховізуальних відповідностей.

Тема 2.4 Використання сучасних інформаційних груп та комп'ютерних програм в процесі навчання на уроках мистецтва.

Розвиток творчих здібностей школярів з використанням комп'ютерного навчання. Поєднання слова вчителя з технічними засобами навчання на уроках мистецтва. Негативні та позитивні моменти користування технічними пристроями. Диференційовані дидактичні завдання використання технічних засобів. Використання технічних пристроїв, програм, інформаційних груп на уроках мистецтва під час виконання творчих завдань.

Тема 2.5 Практичні аспекти розвитку композиторських умінь в діяльності вчителів музичного мистецтва.

Види творчих завдань. Елементи композиторської техніки. Музична форма - період. Проста двохчасна форма. Джаз. Елементи джазу (ритм, гармонія).

4. Структура спецкурсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	усього	л	пр /сем	лаб	інд	срс
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи інтеграції в мистецькій освіті						
Тема 1.1 Основи інтеграції в шкільній мистецькій освіті.	6	2				4
Тема 1. 2 Компетентісний підхід в мистецькій освіті.	6	2				4
Тема 1.3 Спільні мистецькі категорії як фактор інтеграції	6	2				4
Тема 1.4 Методичні основи уроків мистецтва	6	2				4
Тема 1.5 Художньо-педагогічні технології на уроках мистецтва	8	2	2			4

Разом за змістовим модулем 1	32	10	2			20
Змістовий модуль 2. Практичні аспекти впровадження інтегративності і комплексності в мистецькій освіті						
Тема 2.1 Практичні основи використання літературних творів у написанні музичних композицій, створенні електронних підручників, мультимедійних презентацій	12		4			8
Тема 2.2 Залучення хореографічного руху й пантоміми у музичну діяльність	12		4			8
Тема 2.3 Практичні основи реалізації завдань «Образотворчого мистецтва» з іншими видами мистецтв.	12		4			8
Тема 2.4 Використання сучасних інформаційних груп та комп'ютерних програм в процесі навчання на уроках мистецтва.	10		2			8
Тема 2.5 Практичні аспекти розвитку композиторських умінь в діяльності вчителів музичного мистецтва	12		4			8
Разом за змістовим модулем 2	58		18			40
Всього годин	90	10	20			60

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.1	Основи інтеграції в шкільній мистецькій освіті.	2
Всього		2

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
2.1	«Практичні основи використання літературних творів у написанні музичних композицій, створенні електронних підручників, мультимедійних презентацій». Створення проекту електронного підручника з музики «Музика мого народу» для дітей четвертого класу загальноосвітньої школи за розділами.	4
2.2	«Залучення хореографічного руху й пантоміми в музичній діяльності». Методичні системи Ж. Жак-Далькроза і В. Верховинця.	4

	Методика «вільного художнього руху» Л. Алексєєвої і І. Кулагіної. Методика пластичного інтонування В. Коен. Підготовка пластичного етюд слухання музичного твору за методикою В.Коен	
2.3	«Практичні основи реалізації завдань «Образотворчого мистецтва» та його спільні риси з іншими видами мистецтв». Виконання проекту: створення колективної різнокольорової композиції («Дерево групи») з квіточок витинанок, у центрі кожної – фотографія однокласника, автора цієї роботи, куратора групи, викладачів.	4
2.4	«Використання сучасних інформаційних груп та комп'ютерних програм в процесі навчання на уроках мистецтва». Розробка комп'ютерної презентації уроку інтегрованого курсу «Мистецтво» (музичного мистецтва) в школі (тема, клас за вибором студента).	2
2.5	«Практичні аспекти розвитку композиторських умінь в діяльності вчителів музичного мистецтва». Створення мелодії на заданий текст та запис гармонії (період, за інтонаціями-підказками, із заданим ритмом та розміром).	4
Всього		18

7. Самостійна робота

№ теми	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
1.1	Зробіть порівняльний аналіз ідей видатних педагогів минулого в галузі мистецтва (Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Р. Штайнера, Б. Яворського, М. Леонтовича, В. Коен). Які ідеї не втратили актуальності й можуть використовуватися в сучасній освіті. Створіть з основних педагогічних положень педагогів «асоціативний куш».	4
1.2	Проаналізуйте використані в програмі інтегрованого курсу «Мистецтво» (1 клас, 1 семестр) образотворчі техніки. Зробіть порівняльну таблицю.	4
1.3	За зразком підручника (Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко.	4

	Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. С.53) самостійно створити словникову таблицю спільних або споріднених для різних видів мистецтва термінів: мелодія, лад, ритм, темп, такт, розмір, форма.	
1.4	У вільному викладі опишіть засоби виразності в музиці, живописі, графіці, скульптурі, театрі, хореографії, кіно. Спробуйте, взявши одну категорію, провести лінію з іншими видами мистецтв.	4
1.5	Розробіть план-конспект уроку з використанням елементів музикотерапії та ігрових технологій за тематикою уроків 1 класу	4
2.1	Розробіть конспект уроку мистецтва для 1-го класу (1 семестр) з використанням літературних творів, поясніть його художньо-педагогічну драматургію, застосуйте технологічну карту.	8
2.2	Намалюйте реалістичну композицію (сюжетно-тематичну, пейзажну тощо) – «візуальну розповідь» до програмного музичного твору, театральної вистави (музичний твір за вибором студента).	8
2.3	Створіть лепбук до тем: «Музичні інструменти», «Нотна грамота», «Усе про кольори», «Театр», «Природа в мистецтві» (одна на вибір студента).	8
2.4	Підготуйте мультимедійну презентацію (з музичним та відео супроводом) для 1-х класів на тему «Пори року» до музичного циклу А. Вівальді.	8
2.5	Створіть авторську композицію на текст (куплетна форма з інструментальним вступом і закінченням) чи без тексту (у формі рондо).	8
Разом		60

8. Індивідуальні завдання

1. Створити коротенькі історії або казки про ноти, використовуючи слова-підказки:

- «Дотепна До» (домівка, доріжка, доброта, добридень, добраніч),
- «Реактивна Ре» (репертуар, реприза, ремесло, регістр, реклама),
- «Мініатюрна Мі» (мікрофон, міцно, міміка, місце, місто),
- «Фантазерка Фа» (фантазія, фазан, факел),

«Солодкозвучна Соль» (соловей, солістка, солодощі),
«Ляклива Ля» (лялька, ляскати),
«Сіренька Сі» (сіль, сік, сім'я)*.

2. Створити проблемну ситуацію в якій продумати висунуту гіпотезу, застосування методу «руйнування» (знайти «зайве» в переліку однорідних явищ, наприклад «Танці» (халлінг, жига, колискова, менует, гопак, мазурка) або виявити приховані помилки під час співу-показу вчителем фрагменту пісні або в перебігу виконання педагогічного малюнка-зразка для візуального пояснення етапів роботи, гіперболізації, «мозкового штурму», озвучити запитання або завдання та організувати колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблеми (клас, семестр, тема та проблема за вибором студента)*.

3. Створи казку (наприклад, «В країні Гармонія», «Подорож до країни Ритм», «Як подружилися сім нот і кольори веселки»).

4. Розробити сценарій проведення музичного брейн-рингу для учнів 5-го класу.

5. Розробити сценарій комплексного позакласного музичного заняття «Музика у творчості Т.Г. Шевченка».

6. Створити плейкаст (музичної листівки з віршем (текстом) і музикою (саундтреком))*.

7. Графічно зобразити мелодичний рисунок, передати лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (угору чи вниз), дібрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінія-пружинка», «лінія-хвиля», «лінія-зигзаг», «лінія-пунктир») (музичний твір за вибором студента)*.

8. Передати за допомогою жестів, танцювальних рухів, пантоміми характери героїв казки, персонажів картини, образів програмної музики (музичний твір за вибором студента)*.

9. «Оживити» картину за допомогою пантоміми, жестів і рухів або розіграти уявний діалог за сюжетом картини (наприклад, «натюрморт в особах», «розмова намальованих персонажів») (художній твір за вибором студента)*.

10. Відобразити музичні ритми (дво-, три-, чотиридольні) або форми (одно-, дво-, тричастинні, куплетні) у схемах-малюнках, орнаментальних композиціях, зокрема аплікаціях (музичний твір за вибором студента)*.

11. Створити лепбук, як своєрідне портфоліо з теми («Музичні інструменти», «Нотна грамота», «Усе про кольори», «Театр», «Природа в мистецтві») на мистецьких уроках.

12. Створити музичні образи – інтонації, ритми, «звукові плями», які б характеризували героїв казки, персонажів сюжетної картини або портрета (музичний твір за вибором студента)*.

13. Створити буктрейлер (короткий відеоролик у вигляді простої презентації у Power Point за мотивами вірша, програмного музичного твору чи сюжету картини за вибором студента).

14. Підготувати електронну презентацію (слайд шоу з музичним супроводом) для 1-х класів на твір «Дощик» В. Косенко.

15. Створити бриколаж у музиці. Написати партитуру для гри на ложках, пляшках з крупою, гребінцях, паперових стаканчиках чи склянках з водою, доповнюючи їх тілесною перкусією або боді-перкашн – плесканням у долоні, клацанням пальцями, стуканням ліктями чи нігтями по столу (степ-хенд) тощо*.
16. Створити «театр костюму» – інсценізацію міні-оповідань про традиційний національний одяг українців, зокрема вишиванки, віночки (варіант – із супроводом танцювальної музики) (музичні твори за вибором студента)*.
17. Продумати створення інсценізації (за вибором студента інсценізувати казку, пісню, образ і сюжет картини, що «оживає» тощо) з елементами сценографії (декорації, костюми та інші образотворчі засоби)*.
18. Розробити театралізацію (інтерпретацію певного тексту або події з використанням акторської гри) за допомогою інтонації голосу, міміки, пози, жесту, рухів та комплексу театральних атрибутів (масок, костюмів, гриму, реквізиту, ляльок)*.
19. Імпровізувати інтонації казкових персонажів, створити веснянку-закличку, завершити розспівку, створити образи-мелодії для казкових героїв (тварин з казки «Колобок») або марш і колискову для сміливого і доброго гнома за інтонаціями-підказками*.

**Деякі завдання були адаптовані до виконання студентами з підручника Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». Взято з: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf С.78-112 (дата звернення 25.12.2019)*

9. Методи навчання

Засвоєння спецкурсу передбачає такі методи роботи: вербалізація художнього змісту образів, музично-теоретичний аналіз та порівняння музичних творів, розбір та побудова елементів мистецького заняття, імпровізування на музичному інструменті, виконання практичних вправ, проектування уроків, гри на музичних інструментах та співу авторських творів, демонстративне виконання викладачем музичного твору, обговорення проблеми, методу «мікрофон», незакінчених речень, імітаційних та рольових ігор, роботи в малих групах, акваріуму, письмових вправ, рішення задач та ситуацій, практичного програвання музичних побудов, тем, фрагментів, самостійної роботи з книгою, тренінгу, ескізного опрацювання музичних творів, методу проєктів, читання з аркуша нового авторського твору, індивідуальної інтерпретація музичного твору, виконання його окремих фрагментів тощо.

10. Методи контролю

Орієнтовна оцінка видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою. Контроль успішності студентів з врахуванням поточного і

підсумкового оцінювання проводяться відповідно до навчального плану. Система рейтингових балів для різних видів контролю та порядок їх переводу до національної (4-х бальної) та європейської (ECTS) шкали представлені в таблицях.

Для обліку і реєстрації показників успішності використовується рейтингова відомість успішності студентів. Кожний модуль включає бал оцінки поточної роботи студента на семінарському та практичних заняттях. Рейтинговий бал за практичні заняття встановлюється як середнє арифметичне з усіх позитивних і негативних оцінок отриманих на усіх практичних заняттях даного модуля.

Реферативні повідомлення, підготовлені за заданою тематикою обговорюються та захищаються під час підсумкових занять. Заходи з модульного контролю проводяться по завершенню вивчення навчального матеріалу даного модуля.

№	Вид навчальної роботи	Оціночні бали
1.Обов'язкові		
1.1 Систематичність і активність у роботі		
1.1.1	Виконання практичних робіт	До 7 балів
1.1.2	Виступ на семінарському занятті	До 8 балів
1.1.3	Вчасність виконання самостійних робіт (написання реферативних повідомлень, опорних конспектів, рішення проблемних завдань, гра авторських творів, виконання практичних вправ, проектування уроків тощо)	До 8 балів
1.1.4	Вчасність звіту про самостійну роботу	До 2 балів
1.1.5	Вчасне виконання та оформлення реферативного повідомлення	10 балів
1.2 Виконання модульних завдань		
1.2.1	Участь у діловій чи рольовій грі	До 2 балів
1.2.2	Якість виконання індивідуального творчого завдання	3-5 балів
1.2.3	Виконання індивідуального науково-дослідного завдання	До 10 балів
2. За вибором студента		
2.1	Підготовка письмового реферативного повідомлення (без виступу)	1-3 бали
2.2	Підготовка письмового реферативного повідомлення з виступом	3-5 балів
2.3	Підготовка виступу з доповіддю на науковій конференції	До 10 балів
2.4	Виконання завдання за пропущене лабораторно-практичне заняття	4 бали за 1 заняття
2.5	Участь в обговоренні проблемних питань на практичних та семінарських заняттях	До 1 балу
2.6	Виконання додаткових індивідуальних завдань	До 5 балів за 1 завдання
2.8	Інші види робіт за пропозицією студента	1-5 балів

3. Заохочувальні бали		
3.1	Участь у роботі музичних гуртків	До 10 балів
3.2	Призове місце у конкурсах та фестивалях, олімпіаді академії	10 балів

11. Розподіл балів, які отримують студенти в процесі засвоєння спецкурсу «Мистецький практикум»

Поточне тестування та самостійна робота															Сума	
Змістовий модуль 1					Змістовий модуль 2										100	
T1.1	T1.2	T1.3	T1.4	T1.5	T2.1	T2.2	T2.3	T2.4	T2.5							
сам	сам	сам	сам	сем	сам	п	сам	п	сам	п	сам	п	сам	п		сам
4	4	4	4	8	4	7	8	6	8	6	8	6	8	7		8

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

12. Методичне забезпечення

1. Карточки з музичними темами, роздатковим матеріалом
2. Карточки контролю знань
3. Монографічні посібники
4. Наукові праці композиторів
5. Нотні партитури
6. Опорні конспекти лекцій
7. Інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД)
8. Нормативні документи
9. Ілюстративні матеріали (репродукції картин, ілюстрації, фонозаписи).

13. Рекомендована література

1. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 112 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
3. Аристова Л.С., Музичне мистецтво: підручник для 4 класу. К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. 128 с.
4. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О., Коваль Н. С., Прищеп О. Ю. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. Київ : Пед. думка, 2014. 346 с.
5. Бусслер Л. Учебник музыкальных форм в 30 задачах. Санкт Петербург, 1883. 214 с.
6. Вендрова Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки. *Музыка в школе*. 1989. №3. С. 10 - 16
7. Видання. Основі види. Терміни та визначення : ДСТУ 3017-95 [Чинний від 1996-01-01]. К.: Держстандарт України, 1995. 47 с. (Національний стандарт України).
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
9. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
10. Державний стандарт початкової освіти (МОН України). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 11.10.19).
11. Державні стандарти URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/derj-stand.html> (дата звернення: 11.10.19)
12. Дичківська М. Інноваційні педагогічні технології: Практикум. Київ : Слово, 2013. 448 с.
13. Дьяченко Н. Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. – К.: Музыкальная Украина, 1987. 115 с.
14. Заверуха С.І. Акомпанемент в курсу гармонії. Хмельницький: ХГПА. 2008. 120 с.
15. Загальні вимоги до змісту та оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури: методичні рекомендації для викладачів на основі чинних нормативних документів / [уклад. Л. О. Котлова]; Житомир, 2014. 56 с.
16. Іваничук М. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). Чернівці, 2004. 360 с.
17. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2019-2020 навчальному році. Взято

- з:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/1_9-415.docx (дата звернення 17.12.2019)
18. Інформація та документація. Електронні видання. Основні види та вихідні відомості: ДСТУ 7157:2010 [Чинний від 2010-01-07]. К.: Держспоживстандарт України, 2010. 18 с.
 19. Кадемія М., Шахіна І. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
 20. Кадобнова И., Критская Е. Музыка - в движении. *Музыка в школе*. 1984. №2. С. 11 - 17.
 21. Калініченко О., Аристова Л. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів заг. серед. освіти. Київ : ВД «Освіта», 2018. 128 с.
 22. Калініченко О., Аристова Л. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 2 класу закладів заг. серед. освіти. Київ: ВД «Освіта», 2019. 128 с.
 23. Козловські І. Теоретичні і методичні основи викладання загально технічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: Монографія / За ред. Ірини Козловської та Клаудюца Леніка. Львів: Євросвіт. 2003. 248 с.
 24. Лемешева Н. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів заг. серед. освіти. Кам'янець-Подільський: «Абетка», 2018. 128 с.
 25. Лемешева Н. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 2 класу закладів заг. серед. освіти. Кам'янець-Подільський: «Абетка», 2019. 128 с.
 26. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
 27. Масол Л. Мистецтво. Навчання і виховання учнів 2 класу: метод. посібник для вчителів / упор. О. Савченко. Київ : Початкова школа, 2003. С. 476–500.
 28. Масол Л., Белкіна Е. Мистецтво : підручник для 2 класу Київ: АДЕФ, 2004. 80 с.
 29. Масол Л., Гайдамака Е, Колотило О. Мистецтво: роб. зошит-альбом інтегрованого курсу для 2 класу закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2019. 64 с.
 30. Масол Л., Гайдамака Е., Колотило О. Мистецтво: роб. зошит-альбом інтегрованого курсу для 1 класу закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2018. 64 с.
 31. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: 2 класу: конспект конструктор уроків мистецтва: домінанти змісту і методики. Київ: Генеза, 2019. 80 с.
 32. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: Електронний підручник. 1 класу Київ: Генеза, Брістар, 2018. URL: https://bristarstudio.com/uk/books/book_arts_uk (дата звернення 21.12.2019).
 33. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: Електронний підручник. 2 класу Київ: Генеза, Брістар, 2019.
 34. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 1 класу закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2018. 144 с.

35. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 2 класу закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2019. 112 с.
36. Масол Л., Гайдамака О., Очеретяна Н. Мистецтво: підручник для 1 класу ЗНЗ. Київ: Генеза, 2012. 144 с.
37. Масол Л., Гайдамака О., Очеретяна Н., Колотило О. Мистецтво: підручник для 2 класу ЗНЗ. Київ: Генеза, 2012. 144 с.
38. Масол Л., Миропольська Н., Рагозіна В., Руденко І., Хлебникова Л. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи в системі інтегративної мистецької освіти: метод. посібник для вчителя / за наук. ред. Л. Масол. Київ: Пед. думка, 2010. 232 с.
39. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
40. Масол Л.М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчальний посібник для вчителів. Харків: Скорпіон, 2003. 144 с.
41. Масол. Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 25.12.2019)
42. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981. 96 с.
43. Месснер Е. Основы композиции. М.: Музыка, 1968. 503 с.
44. Моргун О.М. Комп'ютерний підручник як новий дидактичний засіб. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 1. С. 117–124.
45. Оновлені програми для основної школи освітньої галузі «Мистецтво» (<https://artmon59-new.ed-era.com/>) (дата звернення 17.10.2019).
46. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за ред. О. Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. 256 с.
47. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 272 с.
48. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / за ред. О. І. Пометун. Київ : «А.С.К.», 2004. 192 с.
49. Програми з музики та поурочні методичні розробки: 1- 4 класи. К.: Перун, 1996.
50. Програми з музики та поурочні методичні розробки: 5- 8 класи. К.: Перун, 1996.
51. Проектування та створення електронних підручників у програмі Bristar UniMaster URL: <http://www.airo.com.ua/proektuvannya-ta-stvorennya-elektronnyh-pidruchnykyv-u-programi-bristar-unimaster/> (дата звернення 21.12.2019р.)
52. Просіна О.В. Технології інтегрованого викладання предметів «Мистецтво» та «Художня культура» в загальноосвітній школі. Луганськ: СПД

Резников В.С., 2007. 200 с.

53. Раренко Лариса. Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2019/2020 навчальному році. Основна і старша школа. Художньо-естетичний цикл. URL: <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-predmetiv-hudozhno-estetychnogo-tsyklu-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/> (дата звернення 17.12.2019)
54. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. К.: Освіта, 1991. 136 с.
55. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2000. 216 с.
56. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2000. 213 с.
57. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. К.: ІЗМН, 1997. 164 с.
58. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
59. Ростовський О.Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів. К.: Радянська школа, 1989. 72 с.
60. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. К. : УЗМН, 1998. 248 с.
61. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга –Богдан, 2005. 360 с.
62. Савченко О. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. факультетів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
63. Селевко Г. Сучасні освітні технології: навчальний посібник. URL: <https://studfiles.net/preview/5765122/> (дата звернення 21.12.2019)
64. Сорока Г. Сучасні виховні системи та технології. Харків, 2002. 128 с.
65. Способин И.В. Музыкальная форма как процесс. Учебник. М.: Музыка, 1980. 400с.
66. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2003. 296 с.
67. Теплицький О. Творчі вправи у курсі гармонії. К., 1974
68. Типові освітні програми (МОН України). URL: <https://mon.gov.ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programidlya-rochatkovoju-shkoli> (дата звернення: 15.11.2017).
69. Тюлін Ю. Вчення про музичну фактуру і мелодичну фігурацію. М.: «Музыка». 1976
70. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544с.
71. Формування образного мислення [Науково-методичне видання] / За ред. Л. Масол, В. Рагозіної, М. Скирди. Нью-Йорк; Київ, 2001. 78 с.
72. Чепіль М., Дудник Н. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.

73. Черешнюк І. Використання медіатехнологій в початковій школі: метод. рекомендації. 2016. 134 с. URL: <http://www.osvita-verh.dp.ua/files/2016/Media.pdf> (дата звернення 21.12.2019)
74. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник]. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
75. Чугуїв Е. Гармоні в джазі. М.: Рад.. композитор. 1990.
76. Шевченко В.Л. Електронний підручник нового покоління як засіб керування пізнавальною діяльністю URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3917 (дата звернення 21.12.2019)
77. Шевченко В.Л. Основи дидактичного проектування комп'ютерно орієнтованих навчальних комплексів для дистанційної освіти: навчально-методичний посібник. К. : Вид. НТУУ "КПІ", 2008.152 с.
78. Школа і музей: працюємо разом : навч.-метод. посіб. із музейн. педагогіки / Гурін О. та ін.; за ред. О. Караманова, А. Цибка. Львів : Літопис, 2009. 243 с.

14. Інформаційні ресурси

1. Відеофільми
2. Диски
3. Енциклопедії
4. Інтернет ресурси
5. Клавіри опер
6. Комп'ютер, планшет, ноутбук, нетбук
7. Лібрето опер
8. Літературні першоджерела
9. Музичний центр
10. Нотна література
11. Телефон (смартфон, айфон).

Практичні заняття спецкурсу «Мистецький практикум»

Практичне заняття до теми 2.1

«Практичні основи використання літературних творів у написанні музичних композицій, створенні електронних підручників, мультимедійних презентацій».

Мета: допомогти студентам усвідомити використання літературного тексту у змісті електронного підручника, мультимедійної презентації, ознайомити із основами їх створення.

Основні поняття: вірш, літературний текст, електронний підручник, мультимедійна презентація

Питання для опрацювання

1. Поняття підручника та навчального посібника, їх роль в процесі виховання та учіння.
2. Зміст та особливості мультимедійної презентації на мистецьких заняттях.
3. Структура сучасного електронного підручника, мультимедійної презентації.
4. Принципи підбору змісту підручника, мультимедійної презентації.
5. Види завдань в електронному підручнику, мультимедійній презентації.
6. Вимоги до побудови матеріалу електронного підручника, мультимедійної презентації.

Контрольні запитання та завдання

1. Дайте визначення поняття «підручник», «навчальний посібник», «мультимедійна презентація».
2. Розкрийте структуру сучасного електронного підручника, мультимедійної презентації.
3. Сформулюйте принципи підбору змісту підручника, мультимедійної презентації.
4. Які види завдань притаманні електронним підручникам, мультимедійним презентаціям? Які вміння та якості особистості вони розвивають?
5. Аргументуйте вимоги до побудови електронного підручника, вибору літературних творів у написанні музичних композицій.

Робота на занятті

1. Обговорення питань для опрацювання.
2. Обговорення контрольних запитань та завдань.
3. Створення проекту електронного підручника з музики «Музика мого народу» для дітей четвертого класу загальноосвітньої школи за розділами:
 - вступне слово;
 - планета барвистої музики;
 - карта пісенного царства;

- місто співучих пісень;
- державні символи;
- місто троїстих музик;
- місто жнивварських пісень;
- місто жартівливих пісень;
- місто маминої пісні;
- місто історичних пісень;
- місто ліричних пісень;
- місто календарно-обрядових пісень;
- музика мого народу;
- сторінка кросвордів;
- заключне слово.

В електронному підручнику варто використовувати: тексти, зображення, питання для закріплення інформації, схеми, таблиці, нотні тексти, відео, інструментальну музику, спів з караоке та по нотах, гра на віртуальній клавіатурі, довідкові веб-сайти, дидактичні ігри, онлайн-вправи й різновиди практичної діяльності з малюванням на планшеті, тести тощо.

Теми рефератів

1. Основні тенденції розвитку мистецької педагогіки ХХ-ХХІ ст.
2. Висвітлення питань художнього виховання і розвитку дітей у зарубіжній літературі.
3. Використання ідей вальдорфської педагогіки на уроках музичного мистецтва в початковій школі.
4. Роль сімейного виховання в музичному розвитку дитини (на прикладі використання педагогічних ідей Сініті Сузукі).
5. Угорська музично-педагогічна концепція Золтана Кодая та її адаптація в українських школах.
6. Музично-педагогічна концепція Едвіна Гордона та її використання в дошкільних закладах освіти.

Індивідуальне науково-дослідне завдання

1. Створити коротенькі історії або казочки про ноти, використовуючи слова-підказки:
 - «Дотепна До» (домівка, доріжка, доброта, добридень, добраніч),
 - «Реактивна Ре» (репертуар, реприза, ремесло, регістр, реклама),
 - «Мініатюрна Мі» (мікрофон, міцно, міміка, місце, місто),
 - «Фантазерка Фа» (фантазія, фазан, факел),
 - «Солодкозвучна Соль» (соловей, солістка, солодощі),
 - «Ляклива Ля» (лялька, ляскати),
 - «Сіренька Сі» (сіть, сік, сім'я) [6, с.95].
2. Створити проблемну ситуацію в якій продумати висунуту гіпотезу, застосування методу «руйнування» (знайти «зайве» в переліку однорідних

явищ, наприклад «Ганці» (халлінг, жига, колискова, менует, гопак, мазурка) або виявити приховані помилки під час співу-показу вчителем фрагменту пісні або в перебігу виконання педагогічного малюнка-зразка для візуального пояснення етапів роботи, гіперболізації, «мозкового штурму», озвучити запитання або завдання та організувати колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблеми (клас, семестр, тема та проблема за вибором студента) [6, с.112].

3. Створи казку (наприклад, «В країні Гармонія», «Подорож до країни Ритм», «Як подружилися сім нот і кольори веселки»).

4. Розробити сценарій проведення музичного брейн-рингу для учнів 5-го класу.

5. Розробити сценарій комплексного позакласного музичного заняття «Музика у творчості Т.Г. Шевченка».

6. Створити плейкаст (музичної листівки з віршом (текстом) і музикою (саундтреком))[6, с.148].

Рекомендована література:

1. Аристова Л.С, Музичне мистецтво: підручник для 4 класу. К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. 128 с.

2. Видання. Основі види. Терміни та визначення : ДСТУ 3017-95 [Чинний від 1996-01-01]. К.: Держстандарт України, 1995. 47 с. (Національний стандарт України).

3. Загальні вимоги до змісту та оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури: методичні рекомендації для викладачів на основі чинних нормативних документів / [уклад. Л. О. Котлова]; Житомир, 2014. 56 с.

4. Інформація та документація. Електронні видання. Основні види та вихідні відомості: ДСТУ 7157:2010 [Чинний від 2010-01-07]. К.: Держспоживстандарт України, 2010. 18 с.

5. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

6. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 25.12.2019)

7. Моргун О.М. Комп'ютерний підручник як новий дидактичний засіб. Педагогіка і психологія. 1994. № 1. С. 117–124.

8. Проектування та створення електронних підручників у програмі Bristar UniMaster. URL: <http://www.airo.com.ua/proektuvannya-ta-stvorennya-elektronnyh-pidruchnykiv-u-programi-bristar-unimaster/> (дата звернення 21.12.2019р.)

9. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.

10. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2003. 296 с.

11. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544с.
12. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник]. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
13. Шевченко В.Л. Електронний підручник нового покоління як засіб керування пізнавальною діяльністю. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3917 (дата звернення 21.12.2019)
14. Шевченко В.Л. Основи дидактичного проектування комп'ютерно орієнтованих навчальних комплексів для дистанційної освіти: навчально-методичний посібник. К. : Вид. НТУУ "КПІ", 2008.152 с.

Практичне заняття до теми 2.2

«Залучення хореографічного руху й пантоміми в музичній діяльності». Методичні системи Ж. Жак-Далькроза і В. Верховинця. Методика «вільного художнього руху» Л. Алексєєвої і І. Кулагіної. Методика пластичного інтонування В. Коен.

Мета: допомогти студентам усвідомити взаємозв'язок руху, пантоміми, музики, взаємовідношення з ритмом, метром, темпом на мистецьких заняттях; засвоїти основні поняття «рухо-пластична мова», «пластичне інтонування», «метод пластичних дзеркал» на уроках «Мистецтво»; ознайомити із методиками Ж. Жак-Далькроза і В. Верховинця, Л. Алексєєвої та І. Кулагіної, В. Коен.

Основні поняття: рухо-пластична мова, пластичне інтонування, методика «пластичних дзеркал».

Питання для опрацювання

1. Ознайомитися із методичними основами роботи Ж. Жак-Далькроза і В. Верховинця.
2. Характеристика методики «вільного художнього руху» Л. Алексєєвої та І. Кулагіної.
3. Проаналізуйте шляхи удосконалення слухання музики в школі за методикою В.Коен.
4. Подібність та відмінність методики слухання музики за традиційною методикою та методикою «пластичних дзеркал».
5. Розкрийте зміст понять: пластичне інтонування, творчі прийоми, метод «пластичних дзеркал».
6. Ознайомитися із основними принципами роботи педагога-музиканта за методикою В.Коен.

Контрольні запитання та завдання

1. Охарактеризуйте основні положення методики Ж. Жак-Далькроза.
2. Розкрийте особливості методичних настанов В. Верховинця.

3. Проаналізуйте збірку ігор з піснями й танцями «Весняночка» В. Верховинця, та поясніть, як детальний опис гри, який ілюструється наочними схемами розміщення її учасників у просторі, допомагає учителю в роботі.
4. Опишіть елементи методики «вільного художнього руху» Л. Алексеевої та І. Кулагіної.
5. Проаналізуйте методику В. Коен.
6. Що є визначальним у роботі педагога музиканта за словами В. Коен?
7. Чи погоджуєтесь Ви зі словами В. Коен, що такий вид діяльності як слухання музики доцільніше подавати з використанням рухів.
8. Назвіть які прийоми краще використовувати під час розучування пісні з використанням методики «люстерка».
9. Проаналізуйте використання навчальних ігор для виховання почуття відповідності або невідповідності музики рухам.
10. Наведіть приклади навчальних ігор щодо засвоєння гри на дитячих музичних інструментах.

Робота на занятті

1. Обговорення теоретичних питань.
2. Обговорення контрольних запитань та завдань.
3. Перегляд відеоматеріалів та обговорення творчих завдань типу:
 - Підготувати пластичний етюд слухання музичного твору за методикою В.Коен (музична композиція за вибором студента).
 - Створити пантоміму на визначений «образ» (примхливий заєць, весела хмаринка, літній дощ) за допомогою пластичних рухів, жестів, міміки (пластичні мініатюри, пантоміми-імпровізації, експромти-імітації) [7, с.93].

Теми рефератів

1. Засвоєння школярами молодших класів засобів музичної виразності у процесі слухання музики;
2. Значення «Шульверка» К. Орфа для розвитку інтегрованого засвоєння мистецтва.
3. Використання українських ігор з елементами співу та музичного супроводу в дитячому садку.
4. Художньо-педагогічна концепція Е. Жак-Далькроза та її застосування в українських школах.
5. Порівняння традиційної та інноваційної методики викладання музичного мистецтва в сучасній школі.

Індивідуальне науково-дослідне завдання

1. Графічно зобразити мелодичний рисунок, передати лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (угору чи вниз), дібрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінія-пружинка»,

«лінія-хвиля», «лінія-зигзаг», «лінія-пунктир») (музичний твір за вибором студента) [7, с.78].

2. Передати за допомогою жестів, танцювальних рухів, пантоміми характери героїв казки, персонажів картини, образів програмної музики (музичний твір за вибором студента) [7, с.78].

3. «Оживити» картину за допомогою пантоміми, жестів і рухів або розіграти уявний діалог за сюжетом картини (наприклад, «натюрморт в особах», «розмова намальованих персонажів») (художній твір за вибором студента) [7, с.78].

Рекомендована література:

1. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. М., 1990.

2. Вендрова Т.Е. Уроки музыки - уроки жизни. *Музыка детям: Вопросы музыкально-эстетического воспитания: Сб. ст. / Сост. Л. Михеева. Вып.5. Л.: Музыка, 1985. С. 12 - 25*

3. Вендрова Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки. *Музыка в школе. 1989. №3. С. 10 - 16*

4. Вендрова Т.Е., Критская Е. Урок музыки: Трудности, реальные и мнимые *Музыка в школе. 1985. №4. С. 6 - 11*

5. Кадобнова И., Критская Е. Музыка - в движении. *Музыка в школе. 1984. №2. С. 11 - 17.*

6. Красникова Е.И. Обзор зарубежных работ по проблемам восприятия музыки. *Вопросы психологии. 1981. №2. С. 150 - 155.*

7. Масол. Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 25.12.2019)

8. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.

9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544с.

10. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник]. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

Практичне заняття до теми 2.3

«Практичні основи реалізації завдань «Образотворчого мистецтва» та його спільні риси з іншими видами мистецтв».

Мета: допомогти студентам усвідомити завдання художнього виховання, зрозуміти значення, особливості та зміст методики подачі творів образотворчого мистецтва.

Основні поняття: образотворчі техніки, види та жанри образотворчого мистецтва, художньо-педагогічні технології

Питання для опрацювання

1. Характеристика понять «педагогічна технологія», «художньо-педагогічна технологія».
2. Основні навчальні елементи, техніки, види та жанри образотворчого мистецтва.
3. Твір мистецтва як засіб комунікації, творчого самовираження.
4. Аналіз слухово-візуальних відповідностей.

Контрольні запитання та завдання

1. Дайте визначення поняття «педагогічна технологія», охарактеризуйте зміст поняття «художньо-педагогічна технологія».
2. Охарактеризуйте навчальні елементи, техніки, види та жанри образотворчого мистецтва.
3. Поясніть чи є твір мистецтва засобом комунікації, творчого самовираження.
4. Проведіть аналіз слухово-візуальних відповідностей у мистецьких творах.
5. Розкрийте зміст понять “художній образ”, “художній зміст”, “структура мистецького твору”.

Робота на занятті

1. Обговорення теоретичних питань.
2. Обговорення контрольних запитань та завдань.
3. Обговорення запропонованих тверджень та думок:
 - 1) Чи згодні ви з таким твердженням: «Чим більше людина стикається з мистецтвом, тим плідний його вплив на особистість», як ви розумієте це положення?
 - 2) Як ви розумієте таку закономірність: «Змістовність пізнання художнього світу твору залежить від духовного багатства особистості та її художнього досвіду».
 - 3) Створити колективну різнокольорову композицію («Дерево групи») з квіточок витинанок, у центрі кожної – фотографія одnogрупника, автора цієї роботи, куратора групи, викладачів-предметників (виконання проекту).

Теми рефератів

1. Художньо-творчий розвиток молодших школярів як педагогічна проблема.

2. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва.
3. Проблема формування музичних смаків школярів.
4. Розвиток уяви дітей середнього шкільного віку в різних видах мистецької діяльності
5. Особливості реалізації методів і прийомів художнього навчання в процесі занять в ДНЗ
6. Розвиток художньо-аналітичного мислення учнів підліткового віку на уроках мистецтва в загальноосвітній школі

Індивідуальне науково-дослідне завдання

1. Відобразити музичні ритми (дво-, три-, чотиридольні) або форми (одно-, дво-, тричастинні, куплетні) у схемах-малюнках, орнаментальних композиціях, зокрема аплікаціях (музичний твір за вибором студента)[5, с.78].
2. Створити лепбук, як своєрідного портфоліо з теми («Музичні інструменти», «Нотна грамота», «Усе про кольори», «Театр», «Природа в мистецтві») на мистецьких уроках.
3. Створити музичні образи – інтонації, ритми, «звукові плями», які б характеризували героїв казки, персонажів сюжетної картини або портрета (музичний твір за вибором студента)[5, с.78].

Рекомендована література:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
3. Горюнова Л., Школяр Л. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки. *Музыка в школе*. 1991. №1. С. 30 - 33.
4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981. 96 с.
5. Масол. Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво».URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 25.12.2019)
6. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544с.
8. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник]. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

Практичне заняття до теми 2.4

«Використання сучасних інформаційних груп та комп'ютерних програм в процесі навчання на уроках мистецтва».

Мета: допомогти студентам усвідомити можливість використання різних методичних прийомів використання сучасних інформаційних груп та комп'ютерних програм, зрозуміти значення завдань з використанням технічних засобів навчання.

Основні поняття: технічні засоби навчання, комп'ютерні технології, творчі завдання з використанням технічних засобів навчання.

Питання для опрацювання

1. Розвиток творчих здібностей школярів з використанням комп'ютерного навчання.
2. Поєднання слова вчителя з технічними засобами навчання на уроках мистецтва.
3. Негативні та позитивні моменти користування технічними пристроями.
4. Диференційовані дидактичні завдання використання технічних засобів.
5. Використання технічних пристроїв, програм, інформаційних груп на уроках мистецтва під час виконання творчих завдань.

Контрольні запитання та завдання

1. Охарактеризуйте основні сучасні технічні засоби навчання.
2. Сформулюйте основні завдання використання технічних пристроїв та інформаційних груп на уроках мистецтва.
3. Проведіть аналіз негативних та позитивних моментів користування технікою (комп'ютери, планшети, смартфони тощо).
4. Вкажіть шляхи використання технічних пристроїв на уроках та можливі творчі завдання.
5. Які вміння необхідні педагогу для реалізації завдань з використанням комп'ютерних технологій?
6. Покажіть, які види діяльності можливі за допомогою технічних засобів навчання на уроках мистецтва?

Робота на занятті

1. Обговорення теоретичних питань.
2. Обговорення контрольних запитань та завдань.
3. Практичні завдання (вид завдання за вибором студента):
 - Розробка комп'ютерних презентацій уроку інтегрованого курсу «Мистецтво» (музичного мистецтва) в школі (тема, клас за вибором студента).
 - Складання кросвордів, схем з тем програмного курсу.
 - Створення баз даних з музичними темами та музичними творами для уроку мистецтва в школі.
 - Розробка мультимедійної презентації до плану - сценарію позаурочного навчального (музичний лекторій) та виховного заходу (концерт тощо).
 - Складання тестів контролю знань та умінь з тем програмного курсу.

Теми рефератів

1. Активізація навчально-пізнавальної діяльності на уроках мистецтва в середніх класах засобами мультимедійних технологій.
2. Впровадження інноваційних технологій в мистецьку освіту загальноосвітньої школи.
3. Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках мистецтва засобами мультимедійних технологій.
4. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в музичній освіті учнів підліткового віку
5. Використання технологій інтерактивного навчання в процесі мистецької освіти школярів
6. Формування пізнавальної активності учнів підліткового віку засобами комп'ютерних технологій

Індивідуальне науково-дослідне завдання

1. Створити буктрейлер (короткий відеоролик у вигляді простої презентації у Power Point за мотивами вірша, програмного музичного твору чи сюжету картини за вибором студента).
2. Підготуйте електронну презентацію (слайд шоу з музичним супроводом) для 1х класів на твір «Дощик» В. Косенко.

Рекомендована література:

1. Дьяченко Н. Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. К.: Музыкальная Украина, 1987. 115с.
2. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів/ Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. 256 с.
3. Масол Л.М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчальний посібник для вчителів. Х.: Скорпіон, 2003. 144 с.
4. Масол. Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 25.12.2019)
5. Програми з музики та поурочні методичні розробки: 1- 4 класи. К.: Перун, 1996.
6. Програми з музики та поурочні методичні розробки: 5- 8 класи. К.: Перун, 1996.
7. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544с.
9. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник]. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

Практичне заняття до теми 2.5 **«Практичні аспекти розвитку композиторських умінь в діяльності вчителів музичного мистецтва».**

Мета: допомогти студентам усвідомити сучасні вимоги до уроку та до необхідних учителю композиторських умінь на уроках мистецтва в школі, зрозуміти значення творчої свободи учителя.

Основні поняття: композиторські уміння, імпровізація, музична форма, період, 2-хч.форма, джаз.

Питання для опрацювання

1. Види творчих завдань.
2. Елементи композиторської техніки.
3. Музична форма - період.
4. Проста двохчасна форма.
5. Джаз. Елементи джазу (ритм, гармонія).

Контрольні запитання та завдання

1. Що Ви розумієте під поняттям «драматургія уроку», «творчі завдання»?
2. Які Ви знаєте елементи композиторської техніки.
3. Охарактеризуйте особливості періоду, як музичної форми.
4. Характеристика простої двохчасної форми, особливостей її написання.
5. Дайте характеристику основних елементів джазу (ритм, гармонія, фактура тощо).

Робота на занятті

1. Обговорення теоретичних питань.
2. Обговорення контрольних запитань та завдань.
3. Залучення студентів до колективної та індивідуальної імпровізації, прелюдійної фактури, створення п'єс в найпростіших формах пісенно-танцювального або маршового характеру:
 - Створення мелодії на заданий текст та запис гармонії (період, за інтонаціями-підказками, із заданим ритмом та розміром);
 - Створення мелодії на текст чи без тексту (у двох частинній формі).
 - Джазова гармонія. Гра мелодій по вказаній гармонії з ритмічною джазовою установкою.

Теми рефератів

1. Ансамблеве музикування - одна із складових комплексного розвитку учня на уроках мистецтва.
2. Методика організації позакласної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі.
3. Оцінювання мистецьких досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

4. Розвиток креативності у дітей молодшого шкільного віку на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».
5. Формування та розвиток музичних здібностей в процесі інструментального музикування.
6. Внесок українських композиторів у теорію і практику музичної освіти учнів ЗОШ (М.Д. Леонтович, В.М. Верховинець, Я.С. Степовий)

Індивідуальне науково-дослідне завдання

1. Створити бриколаж у музиці. Написати партитуру для гри на ложках, пляшках з крупою, гребінцях, паперових стаканчиках чи склянках з водою, доповнюючи їх тілесною перкусією або боді-перкашн – плесканням у долоні, клацанням пальцями, стуканням ліктями чи нігтями по столу (степ-хенд) тощо [3, с.153].
2. Створити «театр костюму» – інсценізацію міні-оповідань про традиційний національний одяг українців, зокрема вишиванки, віночки (варіант – із супроводом танцювальної музики) (музичні твори за вибором студента) [3, с.78].
3. Продумати створення інсценізації (за вибором студента інсценізувати казку, пісню, образ і сюжет картини, що «оживає» тощо) з елементами сценографії (декорації, костюми та інші образотворчі засоби) [3, с.93];
4. Розробити театралізацію (інтерпретацію певного тексту або події з використанням акторської гри) за допомогою інтонації голосу, міміки, пози, жесту, рухів та комплексу театральних атрибутів (масок, костюмів, гриму, реквізиту, ляльок) [3, с.93].
5. Імпровізувати інтонації казкових персонажів, створити веснянку-закличку, завершити розспівку, створити образи-мелодії для казкових героїв (тварин з казки «Колобок») або марш і колискову для сміливого і доброго гнома за інтонаціями-підказками [3, с.98].

Рекомендована література:

1. Бусслер Л. Учебник музыкальных форм в 30 задачах. Санкт Петербург, 1883. 214 с.
2. Заверуха С.І. Акомпанемент в курсу гармонії. ХГПА. 2008. 120с.
3. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. 256 с.
4. Масол. Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 25.12.2019)
5. Месснер Е. Основы композиции. М.: Музыка, 1968. 503 с.
6. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.

7. Способин И.В. Музыкальная форма как процесс. Учебник. М.: Музыка, 1980. 400 с.
8. Теплицький О. Творчі вправи у курсі гармонії. К., 1974
9. Тюлін Ю. Вчення про музичну фактуру і мелодичну фігурацію. М.: “Музика”. 1976
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544 с.
11. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник]. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
12. Чугуїв Е. Гармоні в джазі. М.: Рад.. композитор. 1990.

Додаток 3

Порівняльна таблиця динаміки формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва (у %)

<i>Етапи Компонент</i>	<i>Рівні</i>																			
	<i>Високий</i>					<i>Достатній</i>					<i>Середній</i>					<i>Низький</i>				
	<i>I зріз</i>		<i>II зріз</i>		<i>III зріз</i>	<i>I зріз</i>		<i>II зріз</i>		<i>III зріз</i>	<i>I зріз</i>		<i>II зріз</i>		<i>III зріз</i>	<i>I зріз</i>		<i>II зріз</i>		<i>III зріз</i>
	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Когнітивний	21	21	22	22	24,5	32,8	34	36	36	38,3	42,2	41,5	39,5	38,5	37,5	4	3,5	2,5	3,5	1,7
Результативно-практичний	11,2	12	12,5	12,5	14,6	36,2	37	38,5	38,5	43,3	33,6	34	31	33,5	32,9	19	17	18	15,5	9,2
Емоційно-ціннісний	28,5	28,5	29	29,5	31,7	35	35	35,5	36	37,9	22,5	22,5	22,5	22,6	22,5	14	14	13	11,9	7,9
Комунікативний	37,5	38	39	38	45	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	24,7	24,7	23,2	26,2	21,7	4,5	4	4,5	2,5	-
Організаційно-прогностичний	12	12	12	12	15,8	42,5	42,5	42,5	42,5	45	31	31	31	31	31,6	14,5	14,5	14,5	14,5	7,5
Творчий	6,3	6,3	6,3	6,3	10,8	45	45	45	45	48,4	24	24	24	24	28,3	24,7	24,7	24,7	24,7	12,5
Середнє значення	19,4	19,6	20,1	20	23,7	37,5	37,8	38,5	38,6	40,7	29,7	29,6	28,5	29,3	29,1	13,4	13	12,9	12,1	6,9

Михаськова М.А.

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

За науковою редакцією
члена-кореспондента Національної академії
педагогічних наук України,
д-ра пед.наук, професора Шоробури І.М.

Дизайн обкладинки: Підгурський О.С.

Підписано до друку 10.03.2020 р.

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Друк офсетний. Фіз. арк. 24,81 Умовн.друк.арк. 21,85

Тираж 300 прим. Зам.

Друк ФОП Стрихар А.М.
м.Хмельницький, вул. Чорновола, 37
Тел.: (096) 709-11-10