

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Юдзіонок Наталія Михайлівна

УДК 78 + 371.3+ 37.036

**Формування професійної компетентності
майбутнього вчителя
в музично-інтерпретаційній діяльності**

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Науковий керівник
Кічук Надія Василівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Ізмаїл – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В МУЗИЧНО- ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	10
1.1. Соціально-педагогічна сутність професії вчителя музики.....	10
1.2. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителів музики.....	16
1.3. Музично-інтерпретаційна діяльність учителя: сутність, особливості.....	33
1.4. Стан професійної компетентності учителів-практиків у музично-інтерпретаційній діяльності.....	76
1.5. Рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності на констатувальному етапі.....	81
ВИСНОВКИ З I РОЗДІЛУ	98
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У МУЗИЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
2.1. Теоретичні концепти побудови експериментальної моделі.....	101
2.2. Організаційно-методичний супровід процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в музично-інтерпретаційній діяльності	119
2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності на констатувальному і практичному етапі експерименту	155
ВИСНОВКИ З II РОЗДІЛУ	169
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
ДОДАТКИ.....	199

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні суспільні трансформації, що відбуваються у соціальному, економічному та політичному житті України, актуалізують культурологічні функції освіти. За цих умов багато в чому змінюється соціальний попит на нову генерацію педагогічних кадрів, спроможних реалізувати концепцію гуманізації вітчизняної освіти, що має на меті виховання людини на основі вищих духовних цінностей.

Проблема професійної компетентності вчителя музики та процес його фахової підготовки є предметом дослідницької уваги сучасних науковців (А.Алексюк, В.Баркасі, Б.Брилін, В.Бутенко, В.Дряпіка, О.Дем'янчук, І.Зязюн, Е.Карпова, Л.Козир, Л.Масол, С.Мельничук, Н.Миропольська, Г.Нагорна, О.Олексюк, О.Щолокова та ін.). Вивчення процесу інтерпретації музичних творів об'єднує дослідницький пошук чисельної кількості педагогів-музикантів та музикознавців (О.Алексєєв, Є.Гуренко, М.Давидова, Н.Корихалова, О.Котляревська, В.Крицький, Л.Мазель, С.Мальцева, О.Маркова, Р.Марченко, В.Медушевський, В.Москаленко, Г.Падалка, О.Рудницька, Д.Сохор, С.Фейнберг, М.Чернявська та ін.). Аналіз наукових досягнень дослідників з окресленої проблематики понад усе засвідчує, що процес підготовки вчителя музики щодо компетентного здійснення ним музично-інтерпретаційної діяльності знаходиться на периферії наукового пошуку. Транснаціональна ж музична культура посилює європейський акцент вимог щодо використання ресурсів сучасної вітчизняної вищої школи – основного етапу професійного становлення вчителя музики. Разом з тим, реалізація цих можливостей ускладнює низкою суперечностей, зокрема між:

- наявною соціально-педагогічною потребою у збагаченні духовності підростаючого покоління, їхньої музичної культури та низьким ступенем готовності фахівців до музичного просвітництва;

- новизною соціальних вимог до рівня компетентності фахівців у сфері професійної діяльності та недооцінкою ролі сучасної системи вищої школи в її досягненні;

- посиленням ролі інтерпретаційного складника музично-педагогічної діяльності у розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця та браком відповідних наукових розробок і відсутністю дидактичної системи підготовки вчителя музики до інтерпретаційної діяльності.

Отже, аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми, стан музично-педагогічної практики, нові вимоги до особистісно-професійних функцій вчителя музики та наявність певних суперечностей, що ускладнюють їх реалізацію, засвідчують необхідність опрацювання теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до продуктивної музично-інтерпретаційної діяльності. Це й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету (№ 0100U000958). Автором досліджувався аспект формування професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності. Тему дисертації затверджено Вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 5 від 23.02.06) та узгоджено в раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол №5 від 30.05.2006).

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у здійсненні музично-інтерпретаційної діяльності.

Завдання дослідження:

1. Визначити й науково обґрунтувати педагогічну сутність та структуру понять «музично-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики», «професійна компетентність майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності». Уточнити поняття «музично-інтерпретаційна діяльність» та «професійна компетентність вчителя музики».

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності.

3. Виявити педагогічні умови ефективного формування у вищій школі професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності.

4. Розробити й апробувати експериментальну модель та методику формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності на основному етапі його фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики до музично-інтерпретаційної діяльності.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування у вищому навчальному закладі професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності.

Гіпотеза дослідження: формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності буде успішним, якщо реалізувати сукупність таких педагогічних умов:

- формування позитивної мотивації майбутнього вчителя музики щодо музично-інтерпретаційної діяльності;
- актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків нормативних навчальних дисциплін вищого навчального закладу та активізація практико-орієнтованого навчання майбутніх учителів музики;
- стимулювання творчої самореалізації особистості студента в музично-інтерпретаційній діяльності на основі центрації виконавчого самовираження.

Експериментальна база дослідження. Дисертаційне дослідження проводилось на базі педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету; Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова; факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету. Усього дослідженням було охоплено 289 майбутніх учителів музики.

Методи дослідження. Досягнення мети та розв'язання поставлених завдань забезпечувалось використанням комплексу методів дослідження:

теоретичних: аналіз, синтез, узагальнення філософських, психологічних і педагогічних наукових джерел, моделювання з метою визначення педагогічної сутності феномена «музично-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики» та розробки моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у зазначеній діяльності;

емпіричних: систематизація емпіричних даних щодо інтерпретаційної діяльності педагогів-практиків і майбутніх учителів музики; анкетування, інтерв'ювання, педагогічне спостереження задля визначення обізнаності студентів у сфері музично-інтерпретаційного спрямування діяльності вчителя музики; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) з метою виявлення механізмів, педагогічних умов та обґрунтування продуктивності запровадженого модельного підходу щодо формування у вищій педагогічній школі професійної компетентності майбутніх учителів музики в музично-інтерпретаційній діяльності;

- методи математичної статистики для опрацювання одержаних у дослідженні даних, визначення ступеня достовірності поточних та прикінцевих результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Наукова новизна дослідження: вперше визначено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в музично-інтерпретаційній діяльності (формування позитивної мотивації майбутнього вчителя музики щодо музично-інтерпретаційної діяльності; актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків нормативних навчальних дисциплін вищого навчального закладу та активізація практико-орієнтованого навчання майбутніх учителів музики; стимулювання творчої самореалізації особистості студента в музично-інтерпретаційній діяльності на основі концентрації виконавчого самовираження); теоретично обґрунтовано, розроблено та реалізовано модель формування професійної компетентності

майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності на основному етапі їхньої фахової підготовки; визначено педагогічну сутність феномена «професійна компетентність майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності», критерії, показники вияву означеного явища: аксіологічний (наявність зовнішньої та внутрішньої мотивації; сформованість інтересу до музично-інтерпретаційної діяльності; усвідомлення і прийняття соціально-визнаних норм і естетичних цінностей як орієнтирів музично-інтерпретаційної діяльності); змістовно-процесуальний (сформованість гностичних умінь визначати музично-педагогічні завдання та їх успішне розв'язування у музично-інтерпретаційній діяльності; наявність у студентів здатності до образного мислення; обсяг активного фонду методів і прийомів звукового втілення музичного образу); герменевтично-творчий (достовірність авторської концепції музичного твору; оригінальність індивідуально-творчого трактування музичного тексту; сформованість рефлексії як здатності особистості до виконавської надійності); етапність формування досліджуваної особистісно-професійної якості в майбутніх учителів музики в музично-інтерпретаційній діяльності (спонукально-пізнавальний, процесуально-діяльнісний, результативно-творчий) та рівневу характеристику (творчий, адаптивний, репродуктивний) сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності; уточнено поняття «музично-інтерпретаційна діяльність», «професійна компетентність вчителя музики»; подальшого розвитку набула методика формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в інтерпретаційній діяльності на етапі їхньої університетської освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та апробації методичного супроводу процесу активізації музично-інтерпретаційної діяльності студентів у межах елективного навчального курсу «Інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики як чинник збагачення його професійної компетентності», методичних рекомендацій,

спрямованих на систематизацію знань студентів із музичної педагогіки, які можуть слугувати підґрунтям удосконалення процесу викладання нормативних загально-педагогічних та музичних навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах II– IV рівнів акредитації.

Матеріали дослідження можуть бути використані також у практичній діяльності вчителів музики, педагогами-стажистами з метою підвищення їхньої кваліфікації та особистісно-професійного самовдосконалення.

Упровадження результатів дослідження. Результати дослідження упроваджено в навчальний процес педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/1004 від 27.10.2010); Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (акт про впровадження № 05-10/1287 від 01.10.2010); факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету (акт про впровадження №7 - 11/1558 від 11.11.2010); Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (акт про впровадження №145 від 25.11.2010).

Достовірність результатів забезпечується методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень дослідження; застосуванням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням дослідження; репрезентативністю вибірки студентів для участі в експериментальній роботі; застосуванням всебічного кількісного і якісного аналізу даних педагогічного експерименту, дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези дослідження.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки й результати дослідження доповідалися на міжнародній науковій конференції «Актуальні проблеми сучасної науки» (Ізмаїл, 2006), всеукраїнських («Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (Одеса, 2005), «Актуальні проблеми особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу в професійній освіті» (Ізмаїл, 2008)) науково-практичних

конференціях, та педагогічних читаннях студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д. Ушинського (Одеса, 2005).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 8 статей, з них 6 одноосібних - у фахових виданнях, 2 - у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (231 найменування, з них 8 - іноземною мовою) та 13 додатків. Загальний обсяг – 176 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 5 рисунків, що займають 1 сторінку основного тексту.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ У МУЗИЧНО- ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Соціально-педагогічна сутність професії учителя музики

Зміст праці вчителя зазначається його «включенням» в цілісний соціальний механізм. Діяльність вчителя невід’ємна від його практичної участі в суспільному житті та вирішенні завдань соціально-економічного будівництва. Майбутньому вчителю, зауважує В.Баркасі, необхідно усвідомлювати соціальну значущість своєї професійної діяльності, її необхідність для держави та суспільства [24].

Філософія, соціальна психологія, педагогічна психологія здебільшого розглядає соціалізацію особистості як процес засвоєння та активного відтворення індивідом суспільного досвіду, в результаті якого він стає особистістю та здобуває необхідні знання, вміння, навички, розвиває здібності спілкування та взаємодії у ході рішення задач.

Термін «соціалізація» – це багатогранний процес, який включає опанування людиною культури соціальних норм, необхідних для ефективної взаємодії з різними людьми, ролей, видів діяльності, форм спілкування та активне пізнання людиною соціальної дійсності [133]. Саме в цих процесах індивід усвідомлює доцільність означених моральних норм, від яких він відмовляється чи включає їх до своєї системи цінностей [77].

На жаль, гуманістичні стосунки, моральні якості - доброта, справедливість, власна гідність, толерантність, повага до людей - ще не стали головними у життєдіяльності українського суспільства. Адже суспільство не може стати матеріально та духовно багатим, стверджує О.Щолокова, якщо не забезпечити людям високого рівня естетичного і морального розвитку [211]. Тому формування духовності людини, адже вона духовність є одним з базових «екзистенціалів» людського буття [190,173], повинно стати в нашій

державі першочерговим соціальним завданням, оскільки майбутнє суспільства прямо залежить від духовного складу кожної людини, її ідейних і соціальних орієнтирів, які відбиваються в характері мислення, дій, морально-естетичній позиції [33]. Отже, нині вкрай необхідні залучення та педагогічне використання засобів духовного оздоровлення, відродження нації та виховання особистості.

Зазначимо, що проблемі духовності як у зарубіжній, так і вітчизняній філософській думці присвячено чимало праць. Однак в одних з них поняття «духовність» здебільшого ототожнюється з поняттями «душа», «психічне», в інших - зі свідомістю, визначається, як щось протилежне матеріальному, тобто ідеальне. Так, на думку Д.Леонтьєва [99], духовність розуміється як система механізмів управління людиною власною поведінкою. Науковець наполягає на тому, що переосмислюючи свою особистість людина змінюється, поводить себе інакше.

Під поняттям «духовність» О.Пометун пропонує розуміти якісну багатогранну характеристику не тільки свідомості людини, її внутрішнього світу, а і її вчинків, дій, усього життя, тобто її зовнішніх проявів, які відбивають панівний тип цінностей [152].

В.Сластьонін із цього приводу зазначає, що духовність характеризує лише розвинену свідомість людини й виступає її ціннісною спрямованістю, ціннісною зумовленістю особистісного буття [173].

Найстарішою формою соціалізації науковцями визначено саме мистецтво. Науково-теоретичні дослідження дозволили Т.Аболіній, В.Єфименко, Л.Левчук, О.Фортовій, В.Панченко, С.Шинкаренку О.Лінчук [65], констатувати, що мистецтво, як одна з форм пізнання дійсності, виступає як джерело духовного збагачення, акумулює моральний досвід поколінь і, завдяки своїм специфічним якостям допомагає кожній людині виявити власну моральну позицію. Воно також формує ціннісні орієнтації через співвідношення з моральними нормами та ідеалами.

Мистецтво забезпечує багатовікову наступність культури, її універсальність, воно вбирає в себе всі досягнення людства, по своєму трансформуючи та змінюючи їх [211, 31]. Протягом усєї історії культури мистецтво відображало проблеми морального життя суспільства та особистості. Воно завжди прагнуло до перетворення дійсності не лише «за законами краси», але намагалося наблизити людей до загальнолюдських цінностей, таких, як добро, людяність, справедливість, милосердя. У своїх творах митці розкривають моральні проблеми, які хвилюють їх і людство, дають відповіді на етичні питання. «Мистецтво в його ставленні до моралі має властивість концентрувати в своїх творах етичну інформацію, надавати їй вигляд особливої цінності, збагаченої глибиною почуттів і переживань... Там, де митець уважний до моральних явищ і процесів, зміст його творів орієнтується не тільки на нинішнє, а й на майбутнє. Такі твори показують ціннісну перспективу духовного розвитку особистості або суспільства» [139].

Таким чином, засвоюючи твори мистецтва, особистість природним чином пізнає моральні, естетичні цінності, закладені в них, поглиблює свої почуття, підвищує ступінь естетичного розвитку. Свого часу Д.Шостакович визначав зміст музики як зміст життя, що «переломлений в душі людини, як світ почуттів, настроїв, пристрастей, думок, ідей» [206,15]. Композитор підкреслював, що не існує жодного музичного твору, що оспівує злість, ненависть та ін.

Музика як частина духовної культури містить цінності людського духу і як інтонаційний спосіб існування цих цінностей перш за все несе істину, добро, красу [81], а значить її основні функції - філософська (світоглядна), етична (моральна), естетична (чуттєво-виразна). Коротко зупинимось на них.

Світоглядні ідеї - це система узагальнених поглядів на навколишній світ і місце людини в житті, а також зумовлені цими поглядами переконання, ідеали, принципи, що визначають ставлення людей до світу, навколишньої дійсності і до самих себе. Художник, що живе в соціумі, природно, у своїй

творчості висловлює світоглядні ідеї. У його мистецтві присутня ціннісна домінанта. Ціннісну домінанту як зерно музично-образного змісту можна виявити як у творчості окремих композиторів, так і по суті цілих напрямків: етико-моральну (світоглядно-релігійну) - у І.Баха і сучасних композиторів - С.Губайдуліної та В.Мартінова, естетико - світоглядну - у Ф.Ліста, Р.Вагнера, О.Скрябіна, піднімали значення митця в житті суспільства до месії; революційно-світоглядну, наповнену демократичними ідеями та ідеалами своєї епохи: братство, свобода - у Л.Бетховена, пантеїстичну (соціально-моральну) - у М.Римського-Корсакова, Г.Малера. Ідеї розкриття внутрішнього індивідуального світу людини, виняткового за своїм душевним рухам, викликали до життя романтичне мистецтво ХІХ століття, ціннісною домінантою якого стало висловлення розриву мрії і дійсності («втеча» від навколишнього світу) і навпаки, ціннісною домінантою неокласицизму першої половини ХХ століття стали антиромантичні настрої, відсторонення від чуттєвої лірики, зумовлені переоцінкою цінностей, настанням технічного прогресу, пріоритетом раціонального підходу у вирішенні важливих життєвих проблем.

Отже, музичному мистецтву, як соціокультурному феномену, а також як одній з форм відображення дійсності, належить провідна роль у відтворенні механізму пошуку особистісно значущих смислів у процесі опанування культурних цінностей людства. За цих умов музичне мистецтво набуває статусу своєї методологічної основи у вдосконаленні освітнього процесу, оскільки в ньому зосереджений значний людинотворчий потенціал.

І.Бех підкреслює, що повноцінна моральність сучасної молоді може сформуватися лише в процесі навіювання чи наслідування [26].

Принагідно підкреслимо, що могутня виховна сила мистецтва була відома завжди й тому використовувалась на всіх етапах розвитку людства. Зауважимо, що одним із перших проблему психологічного впливу мистецтва на людину розглядав Аристотель. Саме він описав ефект емоційного «очищення» - катарсису, - який з віком став уважатись одним з головних

механізмів впливу мистецтва. У психології мистецтва ХХ століття відомими спадкоємцями ідеї Аристотеля були З.Фрейд та Л.Виготський. Останній, зокрема, вважав, що необхідно визнати мистецтво суспільною технікою почуття. Науковець підкреслював, що «мистецтво є найважливіший осередок усіх біологічних і соціальних процесів особистості в суспільстві, що воно є спосіб зрівноважування людини з миром у самі критичні й відповідальні хвилини життя» [36].

На виключні виховні можливості мистецтва звертає увагу Б.Неменський: «...вплив мистецтва формує душу, збагачує людський особистий досвід велетенським досвідом людства» [132]. До ефективності виховної ролі музичного мистецтва звертались філософи, художники, педагоги (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, В.Попов, Н.Потапенко, О.Ростовський, В.Сухомлинський, Б.Теплов, З.Фрейд, П.Халабузарь, А.Шопенгауер та ін.). Аналіз наукових досліджень свідчить, що чуттєва природа музики дає можливість впливати на емоційну сферу особистості, заглиблюватися в найпотемніші куточки, переконувати в істинності думок, оцінок та вражень. Вона може з величезною силою й безпосередністю розкрити людські переживання, відтворювати емоційний відгук на події соціальної реальності. Прогресивні діячі освіти вбачали в мистецтві засіб облагородження особистості, утвердження в ній кращих духовних засад. Видатний педагог В.Сухомлинський писав, що мистецтво - це час і простір, в якому живе краса людського духу. «Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу» [182, 245].

Музика сприяє прийняттю учнем більш високої системи цінностей, які засвоюються переживанням, а не логічним розумінням та запам'ятовуванням. Цю ідею розробляють у своїх працях спеціалісти в галузі естетичного виховання В.Шацька, Д.Кабалевський, Н.Ветлугіна, А.Канеман, та ін.

Сьогодні не визиває сумнівів положення про те, що саме музичне мистецтво може виконувати виховну функцію, впливати на підрастаюче

покоління, прищеплювати соціальні навички [162] та стати головним орієнтиром у формуванні особистості. Є.Телебицька додає необхідність враховувати виховну роль музичного мистецтва у цілеспрямованому формуванні художнього смаку та естетичної оцінки на високохудожніх творах [193].

Тому звернення до музичного мистецтва, як могутнього засобу формування духовності можна розглядати як соціальне замовлення, продиктоване часом, яке стає потребою сучасного життя. На цьому шляху незмірно зростає роль учителя музики, тому що, з моменту виникнення педагогічної професії за вчителем закріпилась передусім виховна функція, а також його діяльність спрямована на передачу підростаючим поколінням накопиченого людством досвіду, сконцентрованого у творах мистецтва, художньо-естетичних цінностей, які властиві національній та світовій художній культурі [211]. У цьому його громадянське та людське призначення.

Сутність професії учителя музики набуває не аби якого соціологізуючого характеру, особливо коли в сучасних умовах динамізму соціокультурного функціонування музичного мистецтва надмірного впливу музики масових жанрів спостерігається, за словами В.Петрушина, відторгнення молоді від «висот музичної культури» [147]. На нашу думку, однією із причин ситуації, що склалася, є наявність соціальної суперечності між могутнім виховним потенціалом мистецтва і якістю діяльності щодо поширення музичних скарбів. Тому одним із першочергових завдань освіти є посилення уваги до проблеми духовного виховання підростаючого покоління засобами музичного мистецтва, яке має стати неодмінним компонентом цілеспрямованого педагогічного впливу на становлення особистості в одному комплексі з філософськими, гуманітарними, точними, природознавчими науками.

Отож перед вчителем музики постає надзвичайно складне завдання відтворювати в особистісному світі учнів загальнолюдський культурний

досвід [204], прищеплювати інтерес і любов до музичного мистецтва, формувати естетичні критерії на основі вищих духовних й естетичних вартостей життя і культури [162]. Дослідники (В.Загвязинський [58], І.Зязюн [64], Б.Новіков [137]) наголошують на духовному змісті та естетичній спрямованості музично-педагогічної діяльності, що пов'язано з духовним потенціалом мистецтва тому, що саме музичний твір виступає носієм естетичної інформації в найбільш концентрованому вигляді.

У Концепції вітчизняної загальної мистецької освіти так сформульовано мету: «у процесі сприймання та інтерпретації творів мистецтва і практичної художньої діяльності виховувати в учнів ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати художню свідомість і компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні» [114, 2]. У цьому документі термін «художня компетентність» (мається на увазі загальноосвітня компетентність) тлумачиться, як «здатність керувати набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самоосвітній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями» [114, 3].

Ефективність проявлення вчителем музики своєї соціально-педагогічної сутності багато в чому залежить насамперед від його професійної підготовки, а університетська освіта є загально визнаним науковцями (Е.Барбіна, А.Богущ, Н.Гузій, Н.Кічук, В.Луговий, Г.Падалка, Р.Хмельюк) основним етапом становлення особистості фахівця.

1.2. Компетентнісний підхід до професійної підготовки учителів музики

У сучасній педагогічній науці і практиці накопичено значний доробок у ракурсі розв'язання проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів, зокрема таких її аспектів, як визначення ролі методичної культури студентів у системі їх загальної професійної спрямованості, розроблення ефективних

методів формування основ педагогічної майстерності педагога певної спеціальності (О.Абдулліна, Л.Арчажникова, Ю.Бабанський, В.Кан-Калік, Н.Кузьміна, В.Сластьонін та ін.).

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у багатьох працях, присвячених саме питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, І.Зязюн, Н.Згурська, І.Мостова, О.Матящук, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Щолокова та ін.). Узагальнюючи думки дослідників, необхідно зауважити, що професійно-педагогічна спрямованість навчального процесу в умовах вищої школи повинна враховувати специфіку майбутньої професії й вирішувати спільні завдання суто педагогічної та музичної підготовки фахівця із широкими професійно-педагогічними й музичними інтересами. Необхідно звернути увагу й на те, що всі аспекти, які розроблені найбільше в загально педагогічному плані, знаходять своє конкретне відображення стосовно до підготовки саме вчителя музики.

Зауважимо, що найбільш повний аналіз психологічного підґрунтя процесу професійної підготовки знаходимо в працях В.Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як: процесу професійного становлення майбутніх спеціалістів; мети й результату діяльності ВНЗ; сенсу включення студента у навчально-виховну діяльність [167, 9].

Аналіз наукових досліджень та вивчення праць видатних педагогів-музикантів свідчить, що проблема підготовки учителів музики до ефективної соціально-педагогічної діяльності (музичного виховання) має давню історію.

Зазначимо, що музична педагогіка в Україні має власні витоки, традиції, її розвиток започаткований ще з IX століття, коли музична освіта зводилась до навчання основам церковного співу.

З огляду на реалії сьогодення, конструктивні ідеї містять праці М.Ділецького, оскільки вони торкаються необхідності професійної підготовки саме музиканта та розробки підходів до вдосконалення музично-педагогічної діяльності. Дослідник звертає увагу вчителя на відчуття високої

відповідальності перед суспільством за якість музичної освіти в суспільстві [104].

Києво-Могилянська академія сприяла виникненню спеціальної музичної освіти. Музично-професійна майстерність студентів академії досягалась шляхом вивчення нотної грамоти, партесного співу, здобуттям навичок гри на різних музичних інструментах, занять в оркестровому та хоровому класах, про що свідчить високий рівень музичної освіти, яку мали М.Березовський, Д.Бортнянський, Г.Сковорода, С.Плоцький, Д.Ростовський та інші представники української музичної культури [131].

Упродовж XVI-XVIII ст. українська музика розвивається у нерозривному зв'язку з російським музичним мистецтвом. Разом із творами західноєвропейських та російських композиторів велика увага приділялась музиці українських авторів, а до вчителя музики висувались соціально-педагогічні вимоги: формування у своїх вихованців любові до української музичної культури, розвиток національної самосвідомості засобами музичного мистецтва.

Саме на цих ідеях і сформувались педагогічні погляди і пріоритети практичної діяльності видатних українських композиторів, чий внесок в організацію музичної освіти сприяв плідному розвитку національної педагогіки мистецтва. Серед них: В.Барвинський, Ф.Колесса, М.Лисенко, С.Людкевич, Я.Степовий та інші.

Важливе місце у становленні та розвитку української національної музичної освіти й виховання кінця XIX посідає творчість таких композиторів, як-от: В.Верховинець, М.Леонтович, П. Козицький, К. Стеценко та ін..

Початок XX століття характеризувався сплеском самоусвідомлення української нації через систематизацію педагогічної думки. Так, в авторських концепціях естетичного виховання у центрі уваги вчені (І.Огієнко, С.Русова, Я.Чепіга, С.Черкасенко) ставили творчу діяльність у процесі взаємодії з довкіллям [104].

Зразком же практичної музично-педагогічної діяльності були такі видатні педагоги-музиканти, як В.Шацька, С.Шацький, Б.Яворський. Зокрема, Б.Яворський у музично-педагогічній роботі використовував художньо-ціннісні твори, які викликали яскраві емоційні почуття, творчо підходив до вирішення поставлених завдань, що насамперед проявлялось у змісті та різній побудові індивідуальних музичних занять [23].

У музично-педагогічній діяльності В.Шацької та С.Шацького значна увага приділялась накопиченню вихованцями музичних вражень, розвитку їхніх творчих здібностей, інтересів та смаків. Задля досягнення цієї мети, на уроках музики велике значення надавалось саме народним пісням. Діти слухали музику у виконанні самої В.Шацької, ознайомлювались з основами музичної грамоти [202], [193].

Період 1920-1991 рр. відзначився музично-педагогічною діяльністю таких постатей, як О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, Д.Кабалевський, Б.Теплов.

Значний інтерес і сьогодні складає музично-педагогічна діяльність Н.Гродзенської - талановитого педагога, допитливого дослідника, яка радила ретельно вибирати музичні твори з метою формування музичних інтересів та смаків [193].

Видатний композитор, музикант-просвітник Д.Кабалевський вказував, що вчитель повинен бути перш за все кваліфікованим спеціалістом, творчою особистістю, і що особливо важливо, - добре володіти музичним інструментом (фортепіано, баян, акордеон тощо), а також диригентською технікою, що й дає можливість розширювати «горизонти сприйняття учнями музичної мови» [69].

Як уже зазначалось, сучасний розвиток людського суспільства і цивілізації висуває перед музичною освітою принципово нові завдання. Адже, від того, яким буде вчитель музики, як він стане здійснювати свою музично-творчу діяльність, чи здатний буде враховувати вимоги, які пред'являються суспільством, теорією і практикою педагогічної освіти,

багато в чому залежить рівень освіченості, вихованості та духовної культури молоді.

Специфіка діяльності вчителя музики у наш час, коли має місце перенасичення музично-інформаційного простору, обумовлює підвищення вимог, що постають перед вищими навчальними закладами мистецько-педагогічного напрямку щодо розробки нових підходів, які б орієнтували молодь на оцінку і критичний вибір музичної інформації, сприяли б поглибленню музично-професійних знань та забезпечували б розвиток музично-виконавських умінь.

Як зазначалось, загально визнаною тенденцією розвитку сучасної вищої освіти є упровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів та орієнтації навчальних програм і педагогічних технологій саме на формування в студентів компетенцій, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчив, що питання впровадження компетентнісного підходу в системі освіти докладно висвітлені у працях таких учених, як Н.Бібік, В.Болотов, В.Серіков, Л.Ващенко, А.Кузьмінський, О.Лебедев, О. Овчарук, О. Пометун та ін.. Вчені доходять висновку, що компетентнісний підхід - це сукупність загальних принципів визначення цілей та відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки результатів, орієнтованих на розвиток в особистості комплексу здатностей, умінь, смислових орієнтацій, досвіду і способів перетворювальної діяльності з одержанням конкретного продукту.

Компетентнісний підхід до освіти, зауважує М.Нагач, стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями; він підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь особистості та навичок, що спираються на наукові знання [127].

О.Лебедєв відзначає, що сенс компетентнісного підходу в освітньому процесі полягає у розвитку здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах: розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем [97, 3-4].

Зауважимо, що у зв'язку з вищезазначеним є цікавою точка зору деяких науковців (зокрема, В.Болотова та В.Серікова), які стверджують: так званий компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і технічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. Запропонований підхід передбачає таку своєрідність змісту освіти, яка не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [30].

Як зауважує О.Щолокова, компетентнісний підхід у процесі фахової підготовки саме майбутнього вчителя музики засновується на впровадженні інтегративних зв'язків між фаховими дисциплінами, у яких предметна освітня галузь співвідноситься з різними видами музично-виконавської діяльності. Відтак, за таким підходом навчальна діяльність студента набуває дослідницько-перетворювального характеру, являючи собою синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду. Виступаючи результатом навчання, компетентність у сфері музично-педагогічної освіти стає наслідком саморозвитку й самонавчання індивіда [211, 18].

На наш погляд, педагогічний сенс такого підходу полягає в тому, що він дозволяє визначити усю палітру діяльності вчителя музики, дає можливість виділити сукупність компетентностей, які в подальшій діяльності допоможуть йому вирішувати соціально-педагогічні проблеми, обґрунтувати найсуттєвіші характеристики й вимоги до особистості учителя музики. Впровадження компетентнісного підходу у галузі мистецької освіти передбачає підготовку вчителів нової формації, що не лише володіють

якісними знаннями та вміннями щодо художньої діяльності, а здатні аналізувати соціально-художні явища, застосовувати мистецтво, зокрема музику, для духовного розвитку підростаючого покоління.

Зазначене набуває особливої актуальності у зв'язку із приєднанням вітчизняної освіти до Болонського процесу, тобто з огляду на необхідність узгодження критеріїв фахової підготовки кадрів в Україні і в Європі, а також зі зміною освітньої парадигми.

Саме такими визнано пріоритети, які зафіксовано у Державній національній програмі «Освіта у ХХІ столітті», зокрема, наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня» [52,8]. А це актуалізує вагомість завдань, що постають перед вищою школою: підготовки конкурентоспроможних фахівців, виховання нової генерації високодуховних педагогів-музикантів, здатних не тільки до творчої професійної самореалізації, а й спроможних залучити підростаюче покоління як до глибокого пізнання, так і до спілкування з музичним мистецтвом.

Оскільки ідея «компетентнісної освіти» прийшло до нас із зарубіжжя, то на нашу думку, доцільно більш докладно довести переваги компетентнісної парадигми освіти.

Як зауважує у цьому зв'язку О.Пометун, найбільш розвинуті країни (Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, а також деякі країни східної Європи - Угорщина, Румунія, Молдова, Латвія та ін.) розпочали ґрунтовну дискусію, яку було продовжено на міжнародному рівні, навколо того, як озброїти сучасну людину необхідними знаннями та вміннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Аналіз освітянського зарубіжного досвіду засвідчує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти і технологій навчання, узгодження їх з сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору і виступає орієнтація навчальних програм на диверсифікацію

компетентнісного підходу та створення ефективних механізмів його запровадження [151].

Оскільки саме поняття «компетентність» є досить багатограним, то його визначення й трактування є предметом постійних наукових дискусій. Конкретизуємо деякі наукові позиції, які, на наш погляд, є найбільш аргументованими.

Так, міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [204].

Згідно ж із визначенням іншої міжнародної організації - Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності трактується як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти за певних обставин або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [227].

Диференціація понять «компетенція» та «компетентність», на думку деяких учених (Е.Зеєр [60], С.Шишов та І.Агапов [205], М.Кабардов та Е.Арцишевська [70] та ін.), полягає у наступному: компетенція - це загальна здатність спеціаліста мобілізувати свої знання, уміння, спосіб виконання дій у певних соціально-професійних ситуаціях. Визначаючи останню як «знання в дії», уміння і навички виконання діяльності, інтегративні діяльнісні конструкти, включені в реальну ситуацію і спрямовані на досягнення конкретного результату, дослідники небезпідставно вказують на її відмінність від поняття «компетентність», яка, по суті, є результатом навчіння.

Відомі російські педагоги В.Краєвський та А.Хуторський наполягають на доцільності більш чіткого розведення понять «компетентність» і «компетенція». Вони, зокрема, пояснюють, що «компетенція» в перекладі з латинського *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має пізнання і досвід. Компетентність у визначеній галузі - це володіння відповідними знаннями і здібностями, що дають змогу ефективно діяти в ній. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, то йдеться про так звані «ключові» чи «життєві компетентності». Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу (наприклад, у рамках певної наукової дисципліни), то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. На цій основі вчені (В.Краєвський та А.Хуторський) вважають за потрібне ввести в обіг й поняття «освітні компетенції». Йдеться про складні узагальнені способи діяльності, які опановуються під час навчання, і компетентність як їх наявність, як результат набуття компетенцій. Вони небезпідставно зазначають, що загальноосвітні компетенції відносяться не до всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки до тих, що охоплюють основні освітні сфери і навчальні предмети [89].

Як бачимо, що ще й досі не склалось чіткого наукового уявлення про змістове навантаження понять «компетентність» та «компетенція»: часто під ними розуміють зовсім різнопланові речі.

Така невідповідність виникла, очевидно, після розгляду того перекладу рекомендацій Ради Європи, коли англійське «*competency*» помилково перекладалося на співзвучний йому український відповідник «компетенція». Справа в тому, що одному англійському *competency(ies)* відповідають обидва українських відповідники - компетентність і компетенція. *Competency (ies)* - 1) компетентність [...] 4) юр.компетенція, правомочність, правоздатність [15].

Звернемося до інших довідкових джерел. Деякі з них на перший план подають прикметник «компетентний» (від лат. *competens (competentis)* - належний, відповідний) - 1) правосильний, що має повноваження; 2) який має

достатні знання в якій-небудь галузі [34]. Відповідно компетентність характеризується як властивість за значенням «компетентний».

Отже, під компетентністю людини науковці здебільшого розуміють спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок та ставлень, що набуваються особистістю у процесі навчання. Саме вони дають змогу людині визначати і розв'язувати проблеми, що є характерними для певної сфери її діяльності.

У зв'язку із зазначеним актуалізується потреба визначення набору компетентностей, які є найбільш важливими, інтегрованими, ключовими. А оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, то його визначення й трактування є постійним предметом дискусій. Принципово важливим, нам видається, що ключова компетентність сприяє досягненню особистістю успіхів у житті, розвитку якості суспільних інститутів, відповідає різним сферам життя [61].

Підкреслимо, що представники OECD стосовно основних категорій ключових компетентностей вчителів виділяють автономну дію, інтерактивне застосування засобів, вміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах. У смисловому полі категорії ключової компетентності «автономна дія» виступають такі складники, як здатність визначити мету; окреслення шляхів реалізації поставленої мети; базові знання та вміння; провідні уявлення; вміння планувати власну діяльність; орієнтуватися у навколишньому середовищі; здатність визначати адекватні шляхи реалізації своїх планів та ідей; вміння підвести підсумок своєї діяльності; вміння аналізувати. Складові категорії «інтерактивне використання засобів» репрезентують вміння використовувати знання на практиці; інформованість; вміння виділяти головне і необхідне в конкретних умовах. «Вміння функціонувати у соціально гетерогенних групах» містить таку важливу складову як «різносторонні інтереси та достатній об'єм знань у різних сферах», що передбачає розвиток до пізнання, широкого колу інтересів, різносторонності та глибини знань майбутніх фахівців [227].

О.Овчарук пропонує узагальнену класифікацію ключових компетенцій будь-якого педагога: соціальні компетентності, пов'язані з життям суспільства, соціальною діяльністю особистості; мотиваційні компетентності пов'язані з внутрішніми мотиваційними інтересами, індивідуальним вибором особистості; функціональні, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом [138, 26].

Оскільки поняття компетентності в педагогічній науці розуміється дещо по-різному, то варто відмітити тих науковців, які найбільш системно осмислюють компетентнісну парадигму саме в контексті становлення майбутніх учителів (І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, Е.Карпова Н.Кічук, З.Курлянд, А.Линенко, В.Сластьонін, Р.Хмелюк, О.Цокур, та ін.),

Натомість ще й досі загальноприйнятого визначення компетентності вчителя у науковій літературі немає, але вже можна говорити про обриси таких ознак: наявність знань для здійснення успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики, набір операційних умінь та творчий підхід до професійної діяльності. Так, згідно точки зору В.Сластьоніна, структурні складові компетентності вчителя повинні співпадати із компонентами педагогічної діяльності, а єдність теоретичних і практичних педагогічних умінь мають складати модель професійної компетентності вчителя [171].

Т.Браже ж підкреслює, що професійна компетентність людей, які працюють у системі «людина-людина», визначається не тільки базовими знаннями і уміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомлення ним себе в освіті і світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю розвитку власного творчого потенціалу [31].

Під професійною компетентністю А.Маркова розуміє поєднання здатності (особисті якості) та готовності (знання, уміння) до професійної діяльності [110].

Як динамічна категорія, професійна компетентність особистості визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальною

здатністю людини, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи, зауважує Б.Гершунський [39].

На думку Ю.Кулюткина та Г.Сухобської, «компетентність - це система знань та вмінь педагога, яка виявляється під час вирішення професійно-педагогічних завдань на практиці» [95].

Н.Кузьміна пропонує наступну систему компетентності педагога: спеціальна (що охоплює сферу дисципліни, яка викладається); методичну (що віддзеркалює способи знань, умінь та навичок в учнів); психолого-педагогічна (яка торкається сфери мотивів, здібностей спрямованості школярів); аутопсихологічна (яка відбиває рефлексію педагогічної діяльності) [92]. Підкреслимо, що широкопрофільна кваліфікація вчителя музичного мистецтва потребує визначення спеціально-предметних компетенцій. Так, з позиції мистецької освіти А.Козир визначає компетентність як суму психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання. Основою професійної компетентності вчителя музики є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, й основне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах та специфіка його акмеологічного становлення [79].

Проблематиці суто професійної компетентності майбутнього вчителя музики присвячені наукові дослідження Е.Валіт [33], М.Михаськової [120], Н.Мурованої [126], І.Полубояриної [150]. Вчені визначають професійну компетентність учителя музики як складне, інтегративне утворення, в якому розкривається сукупність наступних компетентностей: знання, уміння, мотивації, особистісні якості вчителя, а також досвід емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та явищ музичного мистецтва у відповідності з суспільними вимогами та цінностями, здатність

застосовувати музичного мистецтва для духовного розвитку учнів, готовність до активної творчої педагогічної діяльності.

Проте наведені визначення не є загально визначеними, про це свідчать точки зору інших авторів. Справа в тому, для вчителя музики мають значення такі особистісні якості, як емпатія, креативність, рефлексія, які структуруються у загальній культурі та мають професійну спрямованість [164]. Відтак, особливо ціннісним для нашого дослідження є визначена позиція О.Щолокової щодо активізації цілеспрямованої підготовки студента до художньо-просвітницької діяльності [211].

Г.Ципін акцентує увагу на тому, що педагогу-музиканту необхідно розвивати свої здібності у виконавстві, а саме: музичний слух, рухово-моторні здібності, пам'ять, та ін.; володіння музично-інтелектуальними операціями, які розвивають музичне мислення; накопиченню музичного репертуару, та ін. [200].

Випускники вищої школи, які набувають музично-педагогічні спеціалізації, наголошує В.Дряпіка, повинні мати високий рівень виконавської майстерності, розвинуті музичні й педагогічні здібності, знання, уміння й навички в галузі практичної музично-педагогічної діяльності [54]. Визначаючи авторську позицію у вищеокресленому ракурсі, підкреслимо основопологаюче значення наукової позиції Г.Падалки, яка визначає компетентність як системну якість особистості педагога, що набувається в процесі його професійного становлення у вигляді педагогічних умінь [144].

Отже, ми вважаємо, що в контексті підготовки вчителя музичного мистецтва, необхідно розглянути спеціально-предметні компетенції, які стосуються, предметів фундаментального блоку дисциплін і визначаються як базові. Наведемо лише фрагментарний різновид приклад спеціально-предметної компетентності з основного музичного інструменту. Йдеться про компетентність у інтерпретації музичного твору; у транспонуванні музичного твору; у підборі пісень шкільного репертуару; у створенні супроводу пісень

(акордово-фактурний, формотворчий, варіаційний); щодо художньо-педагогічного аналізу музичного твору; щодо читання нот з листа, а також ескізного вивчення музичного твору.

Говард Гарднер поділяє компетентності на сім типів, якими володіє людина [231]. Для вчителя музики є важливими такі типи:

- тілесно-кінетичний, який відповідає за вміння володіти своїм тілом;
- музичний, що відповідає за вміння акомпанувати пісні, співати, грати на музичному інструменті;
- міжособистісний або соціальний тип, який відповідає за вміння взаємодіяти з іншими;
- внутріособистісний, що відповідає за вміння проникати у власні почуття.

На думку багатьох міжнародних експертів, як указує О.Овчарук, саме компетентності є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність особистості до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства [138].

У зв'язку з цим, підкреслимо, що проблему готовності досліджували як педагоги, так і психологи. Так, педагоги досить активно акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних і виховних засобів, за допомогою яких виникає можливість керувати процесом формування готовності.

Аналіз наукового фонду з проблематики готовності особистості до діяльності, дозволяє стверджувати, що психологи здебільшого орієнтовані на з'ясування характеру зв'язків, залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. Саме готовність до професійної діяльності дозволяє молодому вчителю впевнено почувати себе на робочому місці, швидше адаптуватися в умовах школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи.

В останнє десятиліття з'явилося чимало психолого-педагогічних досліджень, присвячених питанням готовності студентів - майбутніх учителів до різних видів професійної діяльності. Зокрема, готовність як психологічний

феномен досліджували О.Асмолов, М.Дьяченко, Д.Узнадзе, Л.Кандилович, В.Крутецький, М.Левітов, В.Моляко, та ін. Дослідженню готовності до різних видів педагогічної діяльності приділено фундаментальну увагу в працях А.Деркача, Г.Костюка, А.Петренка, В.Сластьоніна, В.Щербини та ін. Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних закладів до професійної діяльності комплексно розглядають Е.Богданов, А.Линенко, В.Смиренський, П.Харченко та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дає змогу зробити певні узагальнення щодо інтерпретації феномена готовності.

Розуміння готовності як певного психічного стану властиво представникам першого підходу. Так, М.Дьяченко, Л.Кандилович визначають готовність як «настрій» особистості, установку на певну дію. Готовність, на думку авторів, це пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент, внутрішня налаштованість особистості на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні і доцільні дії. Таку готовність вчені називають тимчасовою. Тривалу готовність розглядається ними як система професійно важливих якостей особистості: її досвід, знання, вміння, необхідні для успішної роботи [56]. Представники *другого підходу* розуміють готовність як певну властивість або систему властивостей і якостей особистості.

Так, С. Рубінштейн розглядає готовність як «властивість особистості, яка обумовлює її суспільно значима поведінка і що поряд з системою мотивів і завдань також здатності людини виконувати ту чи іншу корисну діяльність» [163].

Готовність - це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності [83, 8].

Підкреслимо, що професійна готовність особистості до педагогічної діяльності розглядається в багатьох сучасних психолого-педагогічних дослідженнях К.Дурай-Новакової, А.Міщенко, В.Сластьоніна та ін..

Зокрема, у дослідженнях К.Дурай-Новакової професійна готовність майбутнього вчителя розглядається як активно сформований дієвий стан його особистості, що забезпечує швидку адаптацію, ефективну актуалізацію та використання в процесі практичної роботи придбані у вузі знання, вміння, навички [55].

У той же час готовність розуміється ще й як фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності, а так само як інтегративна якість особистості вчителя.

Готовність саме учителя музики до музично-естетичної діяльності це здатність ставити за мету професійної діяльності розвиток творчих здібностей школярів, педагогічно обґрунтовано обирати способи досягнення цієї мети [16].

С.Сисоєва вважає, що готовність студентів до музично-педагогічної діяльності – складне особистісне утворення, яке містить у собі професійно-педагогічні погляди, музичну освіченість, виконавську культуру, захопленість музичним мистецтвом, самовладання, педагогічний оптимізм, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу в професійному самовихованні. Основними критеріями готовності студентів до професійної діяльності є: професійна спрямованість особистості, рівень музично-педагогічної культури, професійна самостійність, творча активність, працездатність, самовдосконалення [170,17].

Фундаментального значення для нашого дослідження має дослідницька позиція А.Линенко щодо формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до професійної діяльності. Так, автор розглядає готовність як цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення в професійну діяльність, як феномен сформованості позитивного ставлення до своєї професії, розвитку творчого потенціалу, особистісних властивостей, як емоційно-інтелектуальної сфери так і вольової. Цей стан включає інтерес і ставлення до діяльності, почуття успіху, подолання боязливості та сумнівів та ін. До того ж структуру готовності до педагогічної діяльності, на думку науковця,

складають дві групи факторів - особистісних і процесуальних, а саме: педагогічна самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності і потреба в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички і вміння, професійно-значущі якості майбутнього педагога [101].

У структурі готовності майбутнього педагога тієї чи тієї спеціальності в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, які окреслюють основні вимоги до професіоналізму вчителя, на основі нормативно-правових документів [59], [129] виокремлюють чотири функціонально пов'язаних аспекти: когнітивний (сукупність знань), операційний (сукупність умінь і навичок), мотиваційний (сукупність мотивів) та особистісний (сукупність особистих якостей).

Підсумовуючи вищевикладене, у нашому розумінні готовність студентів вищої педагогічної школи віддзеркалює їх прагнення до компетентного вирішення професійних педагогічних завдань, що представляє собою певну структурну цілісність, яка припускає володіння предметною, педагогічною й соціальною компетенціями, і по суті є результатом цілеспрямованої підготовки.

Професійна компетентність вчителя музики акумулює ступінь володіння необхідними і достатніми знаннями у галузі музичного мистецтва в єдності із вміннями та навичками їх практичного відтворення у мистецько-освітній діяльності і виступає як певний освітній результат. Йдеться про здатність фахівця діяти у професійній «ситуації невизначеності» [97], де визначальними виступають знання, а з ключового значення набувають вміння, навички та досвід особистості, спроможність виконувати професійні функції. Науковий статус поняття «професійна компетентність» з-поміж близьких до нього представляється таким чином: професійна компетентність особистості виявляється через професіоналізм; воно є ширшим за поняття «професійна кваліфікація», водночас взаємодоповнюючим із поняттям «професіограма».

Віднайдення нових шляхів розв'язання проблеми формування компетентного педагога-музиканта (О.Апраксина, Л.Арчажникова, Е.Котляревська, Г.Падалка, О.Олексюк, Н.Черноіваненко та ін..) зумовлює підвищений науковий інтерес до музично-педагогічної діяльності, яка є багатограним структурованим утворенням. А це актуалізує питання, пов'язані із змістовним навантаженням поняття «музично-інтерпретаційна діяльність», яка виступає специфічним ставленням фахівця до мистецтва й культури та характеризується творчо-перетворюючою спрямованістю на конкретний предмет - музичний твір.

Разом з тим, на нашу думку, на сьогодні лишаються невизначеними питання сутності і змісту професійної компетентності вчителя музики саме у музично-інтерпретаційній діяльності. Натомість остання і є одним із важливих чинників виховання учнівської молоді, що збагачує духовний світ, розбудовує й формує морально-естетичні погляди, складає суттєвий ресурс в плані прищеплення потреби та інтересу до досягнень національної й світової музичної культури.

1.3 Музично-інтерпретаційна діяльність учителя: сутність, особливості

З метою поглиблення наукових уявлень про сутність музично-інтерпретаційної діяльності вчителя музики, варто спиратися на загальну теорію педагогічної діяльності.

Зауважимо, що у «Педагогічному енциклопедичному словнику» діяльність розглядається як активна взаємодія з довколишньою дійсністю, у ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт й задовольняє таким чином свої потреби [145]. В «Українському педагогічному словнику» діяльність розкривається як спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни [42].

Щодо суто психологічної теорії діяльності, то вона сформувалась у радянській період розвитку психології, а відтак процес її становлення

відбувається вже впродовж більше ніж півстоліття. Психологічна наука (П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, В.Зінченко, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Б.Мещеряков, Н.Тализіна) трактує поняття «діяльність» як специфічну людську форму ставлення до довкілля, зміст якої складає цільовідповідна зміна та перетворення світу на основі засвоєння й розвитку наявних форм культури.

На думку С.Рубінштейна, значення діяльності полягає в тому, що через неї встановлюється дійовий зв'язок між людиною та світом, завдяки якій буття виступає як реальна єдність і взаємопроникнення суб'єкта й об'єкта. Отже, в діяльності людина реалізує себе як суб'єкт, як особистість: як суб'єкт - у своєму відношенні до об'єктів» [164]. Саме тому, суб'єктність людини проявляється у його діяльності, - особливої активності, яка націлена на урівноваженість його взаємодії з навколишнім світом.

Підкреслимо, що з різною метою проводився структурний аналіз діяльності, при цьому бралися за основу відповідні аспекти її аналізу, використовувалися різні типи та набори основних структурних компонентів.

Так, у якості основних детермінант діяльності О.Леонт'єв розглядає мотив - мету - умову; ці компоненти структурують відповідно рівні: власну діяльність, дії та операції [99]. С.Рубінштейн при описі будови діяльності спеціально акцентує наявність у ній таких елементів як: мотив - мета - засіб - соціальна ситуація - результат – оцінка [163]. В рівневу структуру діяльності В.Зінченко додає також мікрорівень функціональних блоків [62].

У контексті ж аналізу навчальної діяльності В.Давидов використовує наступний набір компонентів: потреба - мотив - завдання - спосіб дії [50].

Слід взяти до уваги, що у працях філософського та теоретико-методологічного характеру (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, М.Дьомін, О.Никифоров та ін.) визначення діяльності засновується на тому, що активність як саморух є об'єктивна властивість матерії. На біологічному рівні вона проявляється у формі життєдіяльності. Філософи підкреслюють,

що активність є якістю діяльності з моменту включення у процес життєдіяльності людської свідомості.

Цікавою є думка О.Никифорова про те, що діяльнісне ставлення до світу властиве тільки людині і відноситься до такого рівня організації його життя, при якому сам спосіб його існування регулюється і направляється свідомістю. Адже свідомість є специфічною ознакою людини, але його походження і сутність можна правильно зрозуміти тільки в системі реальної життєдіяльності суспільно розвиненої людини, яка здійснює практично-перетворювальне ставлення до світу, зауважує автор. Вишиковуючи у свідомості ідеальний план діяльності, суб'єкт «задає» загальну орієнтацію, мобілізує психічні процеси або на задоволення вимог, або на їхнє подолання. Образно кажучи, свідомість «погоджує» усі рівні забезпечення діяльності воедино й визначає загальний характер взаємодії її елементів, виступає детермінантою змін у діяльності, є внутрішньою, сутнісною передумовою її розвитку. Усе це проявляється в життєвій позиції людини, у її творчій діяльності. Крім того науковець підкреслює, що діяльність з одного боку, дозволяє виявити здатності, можливості найбільшого духовного розвитку особистості, а з іншого - творче перетворювати простір соціального досвіду через оволодіння її знаннями, цінностями, смислами, процедурами [134].

Як зауважують В.Сластьонін та І.Ісаєв, педагогічна діяльність - це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від попередніх поколінь до наступним накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [171].

В.Семиченко, з огляду на специфіку педагогічної діяльності, вважає обмеження теоретичної моделі діяльності такими складовими, як – от: цілі, мотиви, взірці, об'єкт-суб'єктне відношення, умови, засоби, результат, корекція. Науковець наголошує на глобальній інтеграції окремих елементів структури діяльності, які зазнають впливу загальної системи, від якої на нього проектується типові саме для цієї людини властивості та ознаки [167].

Педагогічна діяльність, за твердженням А.Маркової, - це професійна активність учителя, в якій за допомогою різних засобів впливу на учнів реалізує задачі навчання й виховання [110].

З огляду на вищевикладене, видається за можливе конкретизувати своєрідність професійно-педагогічної діяльності вчителя музики. Так, згідно точки зору Л.Арчажникової, специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання в основному засобами музичного мистецтва. Дослідниця підкреслює, що така діяльність є багатогранною структурою й містить у собі педагогічну, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу [17].

Додамо ще й таке: сучасні вчені роблять акцент на тому, що професія вчителя музики поєднує у собі різносторонню діяльність, яка включає вміння й навички не тільки педагогічної, методичної, виховної, організаторської, а також просвітницької й виконавської роботи. Аналіз наукового доробку дозволяє конкретизувати напрямки досліджень відповідних аспектів цієї діяльності: освітньо-дозвіллевою (С.Пашенко), культурно-дозвіллевою (І.Петрова), культурно-просвітницькою (М.Серьогін), музично-пропагандистською (І.Полякова), а також своєрідність діяльності вчителя музики, його позакласної музично-виховної роботи в школі (О.Апраксіна, Л.Дмитрієва, Н.Черноіваненко та ін.).

Як вважає А.Линенко, у контексті герменевтичного підходу до діяльності вчителя музики, фахівець повинен уміти тлумачити сенс музичного твору, передати його духовний зміст учням, з метою не тільки оцінки музичного твору, а й обґрунтування, прагненням переконати учня, слухача в правомірності суджень [102]. А музикознавець О.Маркова у процесі інтерпретаційної діяльності пропонує: наявність навичок, практичне застосування інтонаційно-виразних засобів; усвідомлення соціологічної обумовленості музично-творчих процесів на рівні діалектики інтонаційної ідеї «жанра-стиля-твору»; усвідомлення інтонаційно-динамічного загального механізму конкретних навичок та вмінь [112,26].

Учитель-музики, зауважує В.Андрющенко, має вміти організувати увагу учнів на сприймання музики, стимулювати музично-естетичну творчість, і цим самим сприяти розвитку духовності молоді для підвищення їхньої загальної культури [16].

На певний інтерес заслуговує ідея І.Мостової про те, що ««живе» звучання музики, власноручне виконання педагогом музичного твору на інструменті має активно впливати на формування музично-естетичного досвіду учнівської молоді» [125,46].

На наш погляд, системоутворюючою характеристикою діяльності вчителя музики є мета - формування вибіркового ставлення молоді до явищ музичного мистецтва, що збагачує духовний світ, розбудовує й формує морально-естетичні погляди, почуття, а також прищеплює потребу та інтерес до досягнень національної й світової музичної культури.

Ось чому окреслений напрямок діяльності вчителя музики, дійсно, пов'язан з музично-інтерпретаційною діяльністю. Справа в тому, що на відміну від інших видів мистецтва, музика неодмінно потребує виконання та тлумачення нотного тексту.

У визначенні такого явища, як «музично-інтерпретаційна діяльність» науковці використовують ряд різноманітних термінів: «інтерпретування», «інтерпретація», «інтерпретаційна діяльність», «виконання», «виконавська діяльність». Зазначені вище обставини й роблять необхідним більш поглиблене осмислення змісту визначеного феномена. При цьому було враховано, що основні положення теорій буття музичного твору і його інтерпретації, викладені у працях Є.Гуренка [48], М.Давидова [49], Д.Сохора [179], Н.Корихалової [86], О.Котляревської [87], В.Крицького [91], Л.Мазель [109], В.Москаленко [124], С.Фейнберга [188], М.Чернявської [201].

У філософському енциклопедичному словнику «інтерпретація (від лат. *interpretatio* – роз'яснення, тлумачення) у широкому значенні – фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, які об'єктивуються в знаковій або чуттєво-

наочній формі [174]. Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри і вчинки людей, їх слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи». Інші довідкові джерела дають ще й такі визначення:

- інтерпретація (лат. Interpretation - посередництво) - тлумачення, роз'яснення змісту [174];
- інтерпретація – розкриття змісту чого-небудь, пояснення, витлумачення, творче розкриття образу, або музичного твору виконавцем [34].

Н.Корихалова небезпідставно стверджує, що у виконавських мистецтвах поняття «інтерпретація» виступає в особливому змісті - для позначення тлумачення твору. Інтерпретації у вузькому змісті («виконавська інтерпретація»), а також у широкому («сприйняття») підлягає будь-який твір мистецтва [86].

Під музично-інтерпретаційною діяльністю О.Котляревська розуміє особливу форму діяльності особистості, яка є специфічним способом відношення до мистецтва й культури та характеризується творчо-перетворюючою спрямованістю на конкретний предмет - музичний твір. Це проявляється, у першу чергу, у поступовому включенні останнього у коло актуальної в даний історичний момент культури в цілому й культури окремого індивіда зокрема [87].

Зауважимо, що до змістового навантаження розуміння та тлумачення текстів звертались ще в античній філософії (Арістотель, Платон). Це одержало назву «герменевтика» (греч. Hermeneutike – мистецтво тлумачення) - традиції та способи тлумачення багатозначних текстів, які не піддаються уточненню. Отже, «герменевтика» була історично первісним різновидом «інтерпретації». Вважається, що генезис слова «герменевтика» пов'язане з ім'ям Гермеса - вісника богів у давньогрецькій міфології, в обов'язки якого входило тлумачення повідомлень людям від богів.

В центрі уваги герменевтики переважно перебувають об'єкти, що виражені засобами вербальної мови (від лат. Verbum - слово, вираз). У довідкових джерелах герменевтика визначається як «мистецтво та теорія тлумачення текстів» [189]. Зокрема, до завдань, що стояли перед герменевтикою, входило тлумачення текстів Біблії, творів літератури, поезії тощо.

Х.Гадамер [37] включає у проблематику герменевтики філософію розуміння тексту, де слово-текст – це будь яка інформація між двома суб'єктами розуміння: письмовий текст, усний текст, інтонація, погляд, жест, мовчання. Проблему розуміння особистістю будь якого тексту дослідник трактує з підходу досвіду осмислення, переосмислення та переоцінки, що виражено засобами мови. Інтерпретація тексту, стверджує автор, складається не у відтворюванні первинного авторського тексту, а в створюванні свого авторського тексту виходячи з набутого досвіду. Отже, за Х.Гадамером, «інтерпретація» і «герменевтика» можуть вважатися синонімами.

Розкриваючи зміст поняття «інтерпретація», М.Хайдеггер акцентує увагу на тому, що феномен «розуміння» є не засобом пізнання, а засобом буття та розглядається як процедура виявлення і реконструкції смислу. Крім того дослідник підкреслює, що акту свідомості передує утягування того, хто мислить у те, що мислиться, а розуміння є спосіб, яким здійснюється цей пошук. Сам пошук є розумінням, яке реалізується за допомогою тлумачення (інтерпретації) [192].

Ф.Шлейєрмахер та В.Дільтей розглядають розуміння як процес, в якому на основі зовнішніх, чуттєвих даних досягається щось внутрішнє, приховане. Процес розуміння починається з інтерпретації, тобто тлумачення внутрішньої духовної діяльності через зовнішні її прояви у формі різних творів духовної і матеріальної культури [229]. В.Дільтей особливо підкреслював, по-перше, залежність інтерпретації і, відповідно, розуміння від умов, місця і часу. По-друге, процес розуміння відбувається в рамках так званого герменевтичного кола. Починаючи від осмислення частин цілого,

потім переходять до розуміння цілого і тільки після цього знову повертаються до розуміння частин, але, звичайно, до розуміння більш адекватному і глибокого [53].

У контексті нашого дослідження важливим є зауваження Н.Корихалової відносно того, що багатий вклад у проблему онтології музичного твору та інтерпретації привнесли естетичні погляди італійців Е.Курта, Б.Кроче, німецького філософа Н.Гартмана, французькі естетики Ж.Сартр, М.Дюфрен, Е.Сурьо, польський філософ Р.Інгарден [86]. Так, Р.Інгарден, визначає інтерпретаційну діяльність як закономірне, послідовне «змінювання» явищ мистецтва, «...процес розкриття й конкретизація усе нових і нових можливостей різних форм твору й перехід від визнання однієї з них у якості особливо кошовної й «єдиної» до аналогічного розгляду іншої форми твору в наступну епоху» [67].

Підкреслимо, що проблема інтерпретації виникла наприкінці XVIII - початку XIX ст. в європейській музичній культурі, коли завершився поділ функцій композитора й виконавця. Слід взяти до уваги, що починаючи з епохи романтизму (Ф.Лист, Ф.Шопен, Р.Шуман, Ф.Бузоні), з розвитком виконавського мистецтва й усвідомленням просвітницьких та естетичних завдань, виконавець виступає як індивідуальність, що має право на творчу ініціативу, на вираження свого «Я», своїх почуттів і переживань. До того ж ще не існувало музичної спеціалізації: кожний музикант виконував функції композитора, виконавця, концертмейстера, імпровізатора, а також був і педагогом [9],[135]. Первинною ціллю інтерпретаторів стало збереження шедеврів видатних композиторів, при цьому, обов'язком було передання тих вражень, які мав на меті автор. А культура XX століття за висловлюванням М.Арановського, внесла у музичне мистецтво різноманітність музичних стилів, вона виступає «синтезуючою» цінністю усіх минулих культур. Музичне мистецтво стає не тільки засобом мислення митця, но і його темою, предметом. А тому головним завданням виконавця стає глибоке збагнення

задуму композитора й проникнення в усі деталі тексту з метою повноцінної передачі змісту, стилю й характеру твору [153].

Розуміння мистецтва як системи, організуючої за законами мови (Р.Якобсон, Ю.Лотман, М.Бахтін) відкрило особливе відношення до будови художнього тексту та міжтекстовими зв'язками, а також відношення між текстом та внетекстовими структурами. М.Бахтін визнає, що «ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і поповнювати своє мовне вираження, породжувати нові ідеї, лише вступаючи у суттєві діалогічні відношення з іншими сторонніми ідеями. Людська думка стає справжньою думкою, тобто ідеєю тільки в умовах живого контакту із чужою думкою. У цьому контексті і народжується і живе ідея». Філософ особливо підкреслює, що у цьому контакті відтворюється «внутрішній» діалог у свідомості, завдяки чому виникає можливість розглядати проблему «стороннього слова» як важливого елементу художньої структури у різних видах мистецтва. Включення у текст філософських, ідейно-політичних, літературних та побутових заслань виступає важливою складовою його семантичної структури, руйнує «монологізм» тексту, посилює «діалогічність». Принципами діалогу стають: загальність, як основа людського взаєморозуміння (акт розуміння), послідовність актів взаєморозуміння (інтерпретація), компонент спілкування, припускаючи самоусвідомлення пристосувань та схильність [25]. Отже, контекстним у розумінні інтерпретації виступає діалог.

Згідно ж концепції «діалогіки» В.Біблера, діалогічне розуміння культури передбачає наявність спілкування з самим собою як з іншим. Внутрішній мікродіалог є складовою частиною ідеї діалогу культур. Діалог, який розуміється в окресленому ракурсі, - це не діалог різних думок чи поглядів, це - завжди діалог різних культур. Спілкування з іншим через твір передбачає мікродіалог у об'ємному часовому просторі культури. За висловом В.Біблера, текст, зрозумілий як твір, «живе контекстами», увесь

його зміст тільки в ньому, і увесь його зміст - поза ним, тільки на його кордонах, у його небутті як тексту» [27].

Як бачимо, така позиція сприяє поясненню генези інтерпретації. У зв'язку із викладеним, заслуговує на увагу те, що музикознавці як О.Алексєєв [9], Н.Корихалова [86], О.Маркова [112], В.Москаленко [124], В.Медушевський [118] вважають поняття «виконання» і «інтерпретація» тотожними. Свою точку зору науковці аргументують тим, що процес інтерпретації відбувається у свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння музичного тексту (засвоєння та переживання певного духовного змісту твору), а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якійсь іншій формі [93,12]. Визначення О.Леонтєєва, що «Мистецтво і є єдина діяльність, яка відповідає завданню відкриття, вираження і комунікації особливого сенсу дійсності, реальності», О.Сокол формує суть музичного мистецтва: «Музика, як вид мистецтва, є інтонаційно-художня діяльність, задачею якого стає відкриття, вираз та комунікація особистісного смислу дійсності, реальності». Ця думка має принципове значення для нашого дослідження, так як виконавець завжди пов'язан з процесом «перекладання», осмисленого виконання. За О.Соколом, у комунікативному процесі інтонаційно-художня діяльність стає виразом, діянням, сприйняттям, та оборотним зв'язком, тобто розуміння та оцінка переданого особистісного смислу [177].

Підкреслимо, що естетична цінність інтерпретації музичного твору безпосередньо пов'язана з проблемою його буття та тотожності самому собі. Так, вивчаючи аксіологічний аспект концепції буття музичного твору, Є.Гуренко пояснює, що правомірність трактування музичного твору має відносний конкретно-історичний характер, визначається особливостями суспільної свідомості певної епохи, які, в свою чергу, зумовлені особливостями її суспільного життя [48].

Музичний твір об'єднує взаємопроникнення суб'єкта та об'єкта. Тому, важливим у інтерпретаційній діяльності стає розуміння усього процесу

роботи з твором. Зазначимо, що «процес – лат.processus – походження, просування, є послідовна зміна станів, тісний зв'язок закономірно наступних один за одним стадій розвитку, що представляють безперервний єдиний рух, наприклад, процес роботи [174]. Підкреслимо, що процес роботи над інтерпретацією музичного твору розглядався видатними діячами фортепіанного мистецтва О.Алексєєв, Б.Мілич, С.Фейнберг та ін. Основу цього процесу дослідники здебільшого підрозділяють на чотири етапи: підготовка та ознайомлення з твором, робота над деталями, цілісність оформлення, готовність до виступу.

О.Гольденвейзер, наприклад, наполягає на тому, що у процесі інтерпретації важливим стає досконале вивчення музичної тексту (аналіз, розкодування) [41]. Так, доскональне вивчення тексту потребує висвітлення знань особливостей стилю автора, його творчості, самого процесу творення, пошуку засобів виразності, поєднання музичного образу з історично-культурним контекстом написання твору. А тому у процесі інтерпретування важливим є адекватність як « ідеал, еталон досконалого сприйняття даного твору» [143] та достовірне «прочитання» тексту. За висловлюванням О.Сохора, достовірність інтерпретації музичних творів стає смислотворчим становленням, особливим процесом перекладу особистісного смислу у якому виконавець, здатен «сприйняти музичний потік не як випадок та хаос, а як організоване та осмислене сприйняття» [179].

Дослідники (О.Маркова, В.Москаленко, О.Сокол та ін.), спираючись на інтонаційну теорію Б.Асаф'єва, наголошують на значущості та розуміння інтонаційної сутності музичного мистецтва, осягненні музичних явищ. Так, О.Маркова вказує, що саме у інтонації (від лат. *intono* – голосно вимовити), і закладено науковий та методичний орієнтири розуміння музичного мистецтва. Музикознавець вказує на те, що у процесі музичної інтерпретації необхідно «вловити» в історичній прогресії головне: інтонаційне сполучення процесу жанро - стильоутворення - формоутворення музичного цілого (твору). Науковець зазначає, що узагальнення, розкриття смислового та

образного змісту у інтерпретаційній діяльності у системі прямих і опосередкованих зв'язків «жанр - стиль – твір», має стати засобом дослідницьких процесів [112]. І це пояснює науково-педагогічний сенс інтерпретаційної діяльності вчителя музики.

Достовірності музичного твору передують розгляд музичних ремарок, їх значення, смислу. Музичні ремарки є прямим свідомством суттєвих ознак образів музики композитора, його експресивно-речових характеристик музичного стилю. У кожному стилі ремарки, у тому числі – артикуляційні, мають за висновком О.Сокола, свої особливості (мелодія, гармонія, фактура, інструментовка, образність). Виходячи з висновку Б.Яворського, що кожний словесний термін у записі музичного твору є образ, науковець зазначає, що музичні ремарки включають зміст, виконавські поняття, слугують «композиційними моментами, явищами образної структури музичного твору» [177].

К.Ігумнов наполягав на використуванні та зорієнтованості виконавця на рівень повноти відображення в нотації метрорисотного тексту музичного твору, а у концертно-виконавській практиці як виконавчу чи авторську концепцію в відношенні виразних засобів виконання (темп, динаміка, артикуляція, фразування, агогіка, акцентуація) [119].

Отже, достовірність музичного тексту є основою майстерності у інтерпретаційній діяльності, виступає як осмислене виконання, особистісне відношення, яке зв'язане з концепцією твору, є процесом художньо-музичної інтерпретації.

Текст музичного твору - відкрита структура, зазначає Б.Асаф'єв, яка має множинність варіантів його виконання. При цьому інтерпретаційна концепція виявляє себе в реальному звучанні лише як разовий, а відтак один із можливих варіантів виконавського задуму [19].

Педагоги-практики та науковці, які досліджують проблематику музичного мистецтва, вже давно звертали увагу на те, що кожна людина розуміє й інтерпретує один і той самий музичний твір по-своєму,

співвідносить музичний текст із власним внутрішнім світом, набутим життєвим досвідом тощо. Суб'єктивне завжди присутнє у різноманітних формах спілкування з музикою та її сутністю. Взаємозв'язок об'єктивного та суб'єктивного припускає, що на всіх рівнях та етапах методологічного аналізу музичного твору міркування та висновки виконавця носять не тільки об'єктивний, але й особистісно-творчий характер. С.Рахманінов вказував, що у процесі роботи над твором та у його виконанні «необхідністю стає зробити твір частиною себе» [158]. Великі митці музичного мистецтва наполягали на тому, що у процесі роботи з твором важливим є пошук істини. В цьому випадку справедливим є висловлення Н.Корихалової про те, що «створювана виконавцем інтерпретація, яка містить його бачення, прочитання, тлумачення твору виступає результатом по суті його творчої діяльності» [86]. Такий ракурс осмислення інтерпретаційної діяльності музиканта збігається з нашою дослідницькою позицією. Тому, у інтерпретаційній діяльності важливим стає розуміння у динамічному процесі відкриття та значення художнього замислу, його узагальнення, результатом якого є інтеграція знань, нових значень, «становлення» художньо-звукового образу. Натомість, як зауважує Н.Очеретовська найважливішими в художньо-пізнавальному процесі досягнення глибинних, суттєвих властивих явищ, у яких важливим стає не тільки накопичення фактів, але і переробка, осмислення, відбір, які призводять до нової якості [142,21]. А на думку О.Рудницької мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації [164]. Також заслуговує на особливу увагу висловлювання Л.Мазель про те, що сила інтерпретації вимірюється, перш за все, плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю. Творче досягнення музики включає механічне застосування стандартних прийомів і правил [109].

Не менш важливим для поглиблення наукових уявлень про інтерпретаційну діяльність нам видається такий аспект: специфіка новизни та

оригінальності інтерпретації музичного твору, яка проявляються через особистісний підхід до тлумачення та ступень активності свідомості суб'єкта [87].

З цього приводу важко переоцінити положення Л.Касьяненко про те, що інтерпретація музичного твору не є жорстко нормованою та «застиглою» у часі. У сприйнятті виконавця вона підлягає певному розвитку, який обумовлюється музичним мисленням особистості та слуховим контролем «продукту» виконавства. Виконуючи твір, він робить досягненням широкого кола слухачів лише один, сьогочасний варіант цієї концепції, який завжди (більшою або меншою мірою) відрізняється від ідеального, того, що існує у свідомості виконавця [75].

Додамо, що у дослідженнях психологічних особливостей відтворення виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу (М.І. Бенюмов, Л.Л. Бочкар'єв, О.Б. Йоркіна, Г.М. Коган, В.О. Козлов, Ю.О. Цагареллі) зазначається, що артистизм, експресія виконавця, його поведінка на сцені, емоційна реакція, викликані присутністю певної кількості слухачів, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації і позитивно впливають на публіку, що сприяє досягненню високого рівня адекватності сприймання і розуміння художнього змісту твору слухачами.

Отже, у контексті нашого дослідження музично-інтерпретаційна діяльність розуміється як індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування та є результатом складних процесів, які становлять систему взаємодіючих елементів із специфічними функціями, властивостями, структурою та змістом.

Таким чином, спираючись на результати аналізу наукового фонду щодо навантаження поняття «музична інтерпретація», можемо стверджувати про наявність двох блоків, що відображено у схемі структури музичної інтерпретації (Рис. 1.1):

1) особистісно-якісний блок, який віддзеркалює характеристику результату музичної інтерпретації: глибина проникнення виконавця у зміст музичного твору (достовірність), індивідуальне творче тлумачення авторського тексту (оригінальність).

2) діяльнісний блок, що слугує деталізації процесу формування музичної інтерпретації (створення у свідомості інтерпретатора музичного образу) та матеріально-звукова реалізація ідеального уявлення у виконанні (операційні параметри)

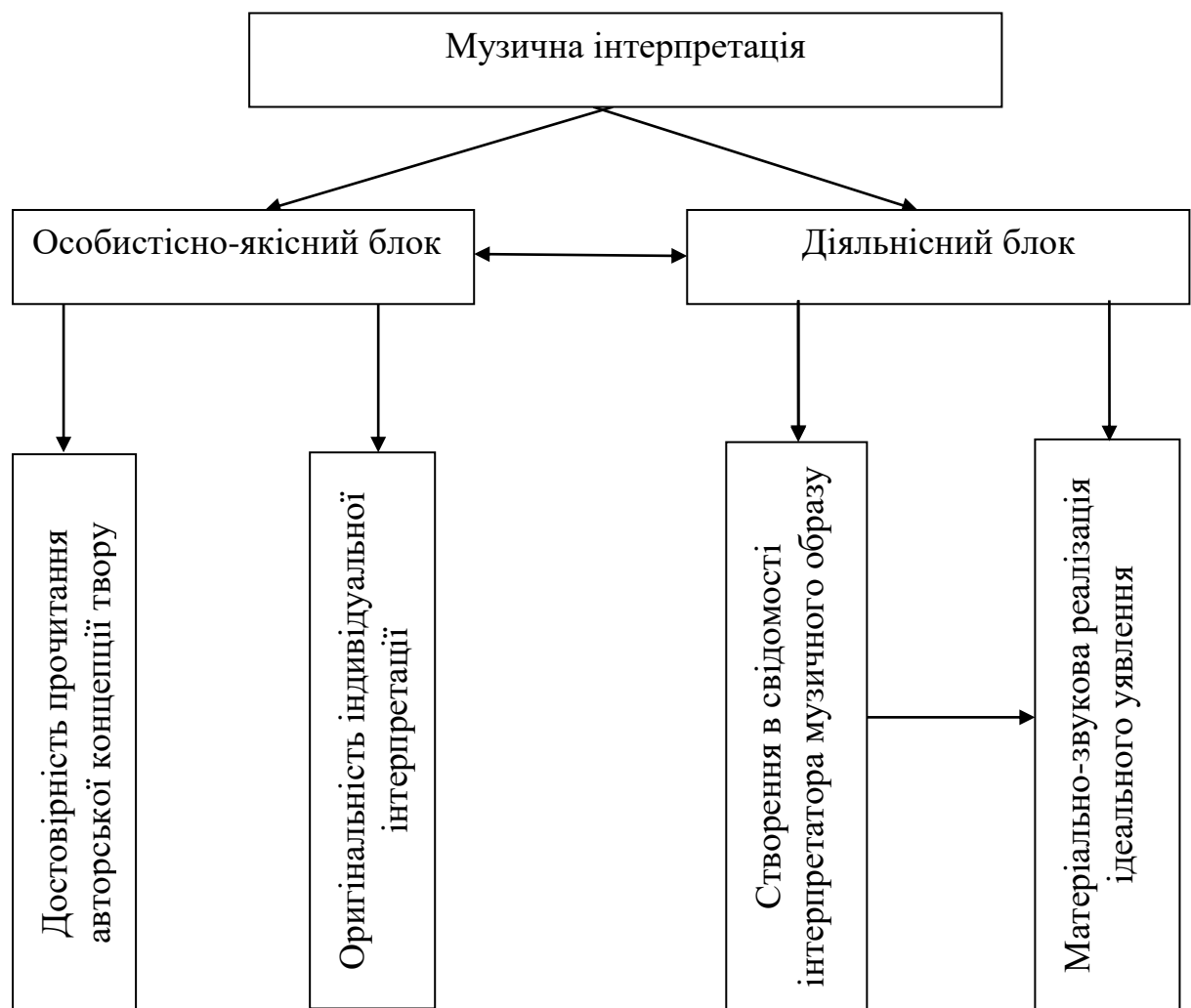


Рис. 1.1. До характеристики основних параметрів музичної інтерпретації

Отже, розширенню наукових уявлень про феномен «музична інтерпретація» сприяє конкретизація цього явища за такими параметрами: достовірність, оригінальність, операційність.

Зауважимо, що аналіз філософських, психологічних та педагогічних досліджень із проблеми музичної інтерпретації свідчить про домінуючу увагу науковців до діяльності музиканта. При цьому зберігає свою невизначеність і недоведеність картина формування компетентності фахівця у музично-інтерпретаційній діяльності як цілісного процесу. Як наслідок, концепція формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності в сучасній музичній педагогіці поки що не склалася.

Тому, з урахуванням існуючих позицій стосовно інтерпретації музичного твору, а також сутності компетентнісного підходу до підготовки вчителів музики, ми вважаємо за доцільне розглядати формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності як складне інтегративне утворення, спрямоване на досягнення художньо-змістовної сутності музичних творів та на їх матеріально-звукове втілення.

Зваживши на провідні параметри музичної інтерпретації, вимоги компетентнісної парадигми освіти, своєрідність університетського етапу особистісно-професійного становлення фахівця, до структури професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності відносимо такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, що характеризує позитивне ставлення, інтерес та потребу до музично-інтерпретаційної діяльності; вміння вчителів-музики узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісними художньо-ціннісними орієнтаціями та уподобаннями, виявити власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів у процесі їх інтерпретації;
- когнітивно-операційний, що забезпечує зв'язок між теоретичними орієнтирами та їх практичним втіленням; передбачає здатність

особистості до розкриття художньо-образного змісту музичного твору, відтворення його жанрово-стильових та формоутворюючих ознак; виражає міру володіння інтерпретатором операційними вміннями музично-звукового втілення;

- креативно-рефлексивний, що відображає об'єктивне сприйняття авторського тексту на основі розпізнання художнього-сміслових елементів твору та їх осмислення; дає можливість реалізувати у практичній діяльності суб'єктивне нове, самобутнє; показує уміння виконавця до коригування власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, здатності до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді.

Розглянемо більш докладно кожен із компонентів та проаналізуємо їхній вплив саме на процес формування означеного цілісного педагогічного утворення.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності особистості в інтерпретаційній діяльності. Щоб з'ясувати своєрідність цієї складової, варто перш за все підкреслити методологічну вагу положення психолого-педагогічної науки про мотивацію як «орієнтовану основу дій» (П.Гальперін), дій, як частки діяльності (Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн). Відзначимо, що мотивація присутня у всіх видах діяльності: «... невмотивована діяльність – це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а яка має суб'єктивно й об'єктивно «прихований» мотив» [98]. Багато дослідників проблеми мотивації людської діяльності сходяться в тому, що мотивація є складною системою, в яку включені певні ієрархічні структури (В.Асєєв [20], Л.Божовіч [29], А.Маслоу [113] та ін).

Як указує С.Рубінштейн, мотив людських дій природно пов'язаний з їх метою, оскільки мотивом є спонука або прагнення її досягти. При цьому створюється можливість як сходження, так і розбіжності між мотивом і метою. Метою виступає виконання суспільної діяльності, а мотивом є задоволення особистісних потреб. Єдність діяльності конкретно виступає як

єдність тих цілей на які вона спрямована, і мотивів, з яких вона виходить [163].

З суспільною природою мотивації людської діяльності пов'язаний вплив, який надає їй оцінка, зумовлена суспільними нормами, самооцінкою і оцінкою з боку тих, що оточують. Тому, у процесі діяльності виокремлюють дві групи мотивів – це зовнішні і внутрішні мотиви. Так, зовнішні пов'язані з урахуванням різних чинників зовнішнього впливу (мотиви-стимули), які, у свою чергу, поділяються на позитивні – матеріальні, просування в роботі, схвалення колективу, престиж, та інші, та негативні – покарання, критика, осуд та інші. Внутрішня мотивація – це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її внутрішній світ, а саме: морально-духовні характеристики, особливості світогляду, ціннісні орієнтації.

Таким чином, внутрішня мотивація музично-інтерпретаційної діяльності породжується самою людиною, змістом цієї діяльності: її суспільною значністю. А саме: свідомістю, задоволеністю від творчості, яке веде до удосконалення музично-педагогічної майстерності, особистості фахівця, до удосконалення індивідуальних знань та здібностей.

Узагальнюючи вищевикладене, визначимося з тим, що під мотивом ми розумітимемо стійку, внутрішню психологічну причину поведінки людини, його вчинків. Відповідно мотивація - це динамічний процес фізіологічного і психологічного управління поведінкою людини, що й визначає його спрямованість, організованість, активність, стійкість.

Особливістю мотиваційного потенціалу музично-педагогічної професії є те, що вона дає можливість задовольнити вищі людські потреби, передусім духовні і соціальні, які дозволяють орієнтуватися в довкіллі та сприяє творчій самореалізації. Свідомість соціального значення педагогічної діяльності є одним із вагомих «мотиваторів» цієї діяльності.

Ми виходили з визнання, що інтерпретаційна діяльність зумовлена переживанням чогось значного для індивіда і сприяє появі якісних змін психічних властивостей особистості та «якісним новоутворенням»[36].

Наявність такого мотиву й надає змісту діяльності інтерпретатора, відповідає його інтересам, потребам, якісним орієнтаціям. При цьому нами враховувалося особливе місце в структурі мотивації інтересу, який є внутрішнім мотивом діяльності, тобто усвідомленим емоційно-привабливим «предметом» потреби, що діє природним чином, без спеціально поставленого «завдання на сенс», на усвідомлення в системі значень.

Принагідно зауважимо, що проблема інтересу не є новою. Вона розглядалась в класичній педагогіці як важливий чинник розвитку особи, внутрішній механізм навчання (Я.Коменський [82], К.Ушинський [186] та ін.). Значний внесок до вивчення інтересу у структурі мотивації навчальної діяльності внесли А.Маркова, А.Матіс, А.Орлов [111], В.Орлов [141], В.Якунін [223] та ін..

Відмітимо, що поняття «інтерес» трактується в науковій літературі у зв'язку з окремими спонуканими мотиваційної сфери - мотивами до ототожнення із спрямованістю особи і представлення його як сукупності проявів її активності. Як найповніше, то, на наш погляд, це поняття трактує Н.Морозова. Йдеться про визначення інтересу як емоційно-пізнавальне ставлення до предмету або діяльності, що безпосередньо мотивується, ставлення, перехідне за сприятливих умов в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості [123].

Натомість інтерес, зокрема, музичний, є особливою психологічною потребою особистості в певних предметах і видах діяльності, які постають джерелом саме бажаних переживань і засобом досягнення мети.

Пояснюючи соціальну функцію домінанти, О.Ухтомський підкреслює, що людина підходить до світу та інших людей завжди через посередництво своїх домінант. Дійсно, ми сприймаємо лише те, до чого підготовлені наші домінанти, тобто наша свідомість. Учений зауважує, що центральний інтерес, відповідно до якого особистість свідомо перебудовує свою діяльність, переростає у схильність і стає духовною властивістю особистості [185].

Отже, поділяючи наукову позицію О.Ухтомського, музичний інтерес розуміємо як духовну доміную особистості, спрямовану на переживання музики, що проявляється на фізіологічному, психологічному і соціальному рівнях. Інтерес має суб'єктивно-об'єктивну природу і є своєрідним синтетичним психічним процесом. Саме потреба в значущих переживаннях є визначальною в характеристиці музичного інтересу.

Водночас треба зауважити, що інтерпретаційна діяльність має свою специфіку, зумовлену природою її предмета, - музичного мистецтва, а тому вона повинна розглядатися з огляду на потреби значущості цієї діяльності для особи, її творчого потенціалу. Так, Л.Гінзбург бачить «музичну потребу» як потребу ділитися своєю любов'ю до мистецтва з публікою та учнями [106].

Деталізуючи характеристику мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності особистості в аспекті здійснення інтерпретаційної діяльності, звернемо особливу увагу ще й на таку обставину: рухаючись від нижчих до вищих рівнів досвіду, вчитель музики проходить свій шлях потреб у музиці. Подальший розвиток потреб припускає рух по спіралі. Так, потреба на кожному рівні здобуває розвиток, нову якість. Ефект реалізації потреби переживається в градаціях радості й насолоди. З погляду безсвідомого, своєрідно осмислюється ідея соціологізації потреби катарсису (очищення мистецтвом), що була запропонована З.Фрейдом. Учений, як відомо, соціологізував потребу катарсису, але визначав її лише як засіб компенсації нереалізованих потреб; в мистецтві ж вбачав спосіб ілюзорного примирення принципу реальності і принципу задоволення, знехтувавши тим самим пізнавально-перетворювальною функцією мистецтва. Л.Виготський підтримав З.Фрейда в питанні соціологізації катарсису, але вважав, що при цьому слід «ввести в коло дослідження все людське життя, а не лише його первинні і схематичні конфлікти» [36].

Отже, вищевикладене дає можливість окреслити змістову характеристику компетентності вчителя музики. Водночас ця характеристика

є неповною, оскільки в ній недостатньо представлений принципово важливий аспект – аксіологічний. Ми розуміли, що розв'язання всього різноманіття питань, пов'язаних із проблематикою інтерпретації є неможливе без урахування рівня цінностей, ідеалів, норм, які стають результатом духовного опанування особистістю творів мистецтва. Відтак, для нашого дослідження набуває важливим визначення З.Карпенко аксіологічних цінностей як еталона певної поведінки, вироблений свідомістю, яка має три форми репрезентації. По-перше, цінність постає як суспільний ідеал – узагальнене уявлення про вдосконаленість у різних сферах суспільного життя; по-друге, цінність має предметне втілення у вигляді витворів матеріальної і духовної культури або людських вчинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін.); по-третє, мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, закорінені в структурі особистості [72].

Вищевикладене і пояснює, чому переживати ставлення до чогось – означає реально перебувати в якомусь стосунку до об'єкта ставлення. Ставлення особистості до дійсності...є «найвищій ступінь психічного розвитку людини – її свідомість». Визначаючись у концептуальних засадах дослідження, розумілося, що ціннісне ставлення для індивіда, який включається у сферу музики, виступає, насамперед, як важливіший засіб його самоактуалізації, прагнення задовольнити потреби в найбільш повній реалізації своїх музичних здібностей, забезпечити можливість самовираження в різноманітних актах музичної діяльності й, нарешті, вдосконалити через причетність до мистецтва свою людську сутність. Звідси музична діяльність є ні чим іншим, як морально-соціальним актом, детермінованим ціннісними орієнтаціями індивіда і спрямованим на реалізацію його творчого потенціалу [72, 13].

Зазначимо, що існує чимало трактувань поняття «цінність». Так, на думку М.Головатого, «цінності» - це певні ідеї, погляди, за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси [40].

І.Бех наголошує на тому, що особистісні цінності виступають продуктом свідомо прийнятих соціально-моральних норм, які стали регуляторами свідомості й поведінки особистості [26].

У системі термінальних цінностей, запропонованої М.Рокичем, окреслено цінності, які розвиваються та забезпечують її функціонування: пізнання як можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури; творчість; щастя в інших (розвиток та вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому); активне діяльне продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил, здібностей); розвиток (робота над собою, постійне самовдосконалення) [156].

Отже, ціннісні орієнтації – це певна сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, які задають спрямованості людському життю. Спрямованість особистості визначає мету, що її ставить перед собою людина, яка знаходиться під впливом мистецтва та духовної культури суспільства. Узагальнюючи вищевикладене конкретизуємо змістове навантаження мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності вчителя музики щодо музично-інтерпретаційної діяльності. Зокрема, підкреслимо, що під мотивом ми розумітимемо стійку, внутрішню психологічну причину поведінки людини, його вчинків. Відповідно мотивація - це динамічний процес фізіологічного і психологічного управління поведінкою людини, що визначає його спрямованість, організованість, активність, стійкість. Особливістю мотиваційного потенціалу музично-педагогічної професії є те, що вона дає можливість задовольнити вищі людські потреби, в першу чергу духовні і соціальні, які дозволяють орієнтуватися в оточуючому світі та сприяє творчій самореалізації. Свідомість соціального значення педагогічної діяльності є одним із вагомих мотиваторів цієї діяльності.

Відтак, саме мотиваційно-ціннісний компонент досліджуваної особистісно-професійної якості і створює основу для реалізації наступних структурних компонентів.

Когнітивно-операційний компонент професійної компетентності вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності репрезентує систему знань (тезаурусу), вмінь та навичок, необхідну і достатню для здійснення цієї діяльності.

Як зауважує О.Леонт'єв, саме знання є підґрунтям будь-якої практичної діяльності, які визначаються як частина свідомості, як продукт і результат пізнання, як спосіб відтворення у свідомості пізнавального об'єкту [98].

За І.Лернером, саме знання сприяють набуттю уявлень про оточуючі предмети, зв'язки між ними, про відносини між людьми та про власне місце серед людей у світі [100]. Знання виступають основою уявлень людини про дійсність. Нами розумілось, що оскільки предметом музичної інтерпретації виступає художньо-змістовна сутність музичного твору, а предметом спрямування діяльності є його інтерпретація, то структура, обсяг та зміст знань повинні розглядатись як необхідні для продуктивного перебігу музично-інтерпретаційних процесів.

Знання розкривають предмет спрямування практичної діяльності в цілісності та єдності усіх його сторін (складових елементів, зв'язків, процесів, якостей, закономірностей тощо), виступають першоосновою формування та функціонування практичних дій, вмінь та навичок [92,12]. У цьому зв'язку Л.Арчажникова зазначає, що музично-інтерпретаційна та педагогічна діяльність ґрунтується на системі знань про ці галузі людської діяльності [17].

Отже, виходячи з аналізу наукових джерел, нами було визначено систему музично-педагогічних знань, необхідну і достатню для здійснення музичної інтерпретації, що є важливішим засобом підвищення ефективності зазначеної діяльності. А саме:

I. Загальні знання із суміжних галузей людської діяльності:

- з літератури;
- з образотворчого мистецтва;
- з кінематографії.

II. Спеціальні знання, що має засвоїти майбутній вчитель у процесі вивчення музично-теоретичних навчальних дисциплін, які необхідні для ефективного вирішення завдань музичної інтерпретації:

- про логіку та особливості будови музичних творів різних жанрів та стилів, що сприяють поглибленню уявлення про музичне мистецтво як образну форму відображення дійсності;
- в галузі історії музичного мистецтва та фортепіанної культури, які розширюють обізнаність вчителів музики про творчість композиторів різних епох;
- про музично-інтерпретаційну майстерність на конкретних прикладах діяльності кращих інтерпретаторів музичних творів;
- у сфері виконавства, які передбачають опанування спеціальних навичок виконавської практики музиканта;
- оригінальні, накопичені шляхом власної обов'язкової пошукової (пізнавальної) діяльності у сфері музичної інтерпретації.

III. Психолого-педагогічні знання:

- загальні психолого-педагогічні (від загальних наукових положень до перенесення на рівень музично-інтерпретаційної діяльності);
- про сутність та причини впливу музики на людину, знання про вікові та індивідуальні особливості сприйняття особистістю музики;
- про проблеми ефективного розвитку у людині інтересу до занять класичною музикою, формування музичного смаку та музичної культури ;
- з загальної педагогіки, її дидактичних та методичних принципів музичного виховання.

Необхідно зауважити, що у реальному навчальному процесі студенти, засвоюючи навчальні дисципліни естетичних, педагогічних, музично-теоретичних та виконавських циклів, отримують комплекс інтегративних знань. Однак кожна із нормативних навчальних дисциплін має специфічний предмет вивчення, визначену мету, завдання, логіку та структуру побудови,

спрямованість та застосування. Знання, що складають своєрідний «каркас» музичної інтерпретації, здебільшого розосереджені за різними дисциплінами як за змістом, так і в часовому просторі. Тому процес підготовки музиканта-педагога, на думку М.Авазашвілі, повинен координувати всі навчальні дисципліни музично-педагогічного циклу [6].

Отже, нами враховувалося, що від якості, глибини і обсягу знань, якими володіє вчитель музики, значною мірою залежить його професійна компетентність у музично-інтерпретаційній діяльності.

Принципово важливим є те, що професійна компетентність майбутніх учителів музики в інтерпретаційній діяльності не може бути сформованою до того часу, доки майбутній учитель не випробує теоретично засвоєного методичного інструментарію в практичній діяльності. Тому важко переоцінити роль різновиду педпрактики студентів вищого навчального закладу.

Підкреслимо, що процесом «породження» знань є пізнання. У філософії пізнання розглядається як активний творчий процес відображення у свідомості людини закономірностей об'єктивного світу» [175].

Вчені (Ю.Бабанський [22], А.Сохор [179] та ін.) навчально-пізнавальну діяльність здебільшого розглядають як активність особистості щодо виявлення зусиль, напруження розумових здібностей, а також як необхідну умову, зовнішню ознаку зародження і розвитку самостійності, перетворююче ставлення суб'єкта до явищ та предметів, що оточують його. На думку І.Лернера, «пізнання та перетворення дійсності відбувається в процесі цілеспрямованої та навмисної практики, якій обов'язково передує певна сукупність знань про результати практики та способи її здійснення...» [100].

Отже, в педагогічній науці пізнання, як процес цілеспрямованого відображення об'єктивної реальності у свідомості людини, становить основу навчання та має назву «гностичні вміння». Сутністю гностичних умінь є отримання, аналіз та узагальнення інформації, необхідної для формування

наукових понять, що дають змогу творчо здійснювати всі інші структурно-операційні функції.

У контексті зазначеного, нами враховувалась думка С.Сокоревої [178], яка пропонує розрізняти в навчально-пізнавальній діяльності студентів інтелектуально-пізнавальних вмінь за сприйняттям і обміркуванням матеріалу, що вивчається, навчальні вміння та вміння, пов'язані із застосуванням набутих знань на практиці. Так, дослідниця виділяє такі типи пізнавальних умінь: розумінням матеріалу, що вивчається, його запам'ятовування та вміння використовувати набуті знання на практиці.

Ми розмірковували у такій спосіб: пізнавальні вміння у музичній інтерпретації не є виключенням, тому, будучи пов'язаними з осягненням змісту музичних творів, вирізняються специфічними властивостями, зумовленими природою музичного мистецтва. А тому ми взяли до уваги, що науковці (В.Ражніков [157], О.Котляревська [87], А.Сохор [179], Г.Ципін [200] та ін.) розглядають музичне мислення як складну психічну діяльність, яка виступає як вид творчого мислення, виконує функції у різновидах музичної діяльності. До музичного мислення, зокрема, відносяться такі види: музична думка, музична логіка, музична мова, включаючи свої специфічні особливості, якісні характеристики художнього мислення та основні закони мислення. Специфікою музичного мислення, як зауважує Н.Очеретовська, є те, що на почуттєво-образному рівні воно зв'язане з особливістю подання, яке виявляється у зв'язках з об'єктивною дійсністю. Саме опора на подання є важливою вагомністю конкретно-почуттєвого, образного началу у музичному мисленні. Цей синтез, що виходить від цілісності музичного твору, і виступає у вигляді образу (явища, процесу), що складається в ході активного його відбиття [142, 25]. Ось чому можна погодитися з Г.Ципіним, який зауважує, що розвинене музичне мислення демонструє здібність виконавця проникати у самі складні художньо-поетичні ідеї [200].

О.Котляревська зазначає, що володіння процесами музичного мислення дають можливість конструювати, тобто бути «режисером» формування образу твору [87].

Додамо, що музично-інтерпретаційна діяльність тісно зв'язана з процесами образного мислення, тому що музичний образ є найважливішою категорією музики, що відбиває закономірності реальної дійсності.

Образне мислення - це продукт розумового процесу, в якому використовуються образи, що витягають із пам'яті або відтворюються в уяві. Воно здатно представляти й ураховувати минуле й майбутнє, спрямоване на пізнання навколишнього середовища. Суть цього мислення полягає у залученні внутрішньої інформації, що втримується в минулому досвіді для вирішення виразно поточних завдань. Відтак, нами розумілось, що художньо-образне мислення поєднує високий інтелект з розвиненою чуттєвою сферою, що допомагає викликати яскраві образи.

Підкреслимо, що поняття «образне мислення» формувалося в умовах соціального середовища у процесі спілкування людей між собою за допомогою мовних і звуковисотних інтонацій та пластичних рухів, які виникали як послідовність дій ще в умовах первісного суспільства. Це сприяло їх систематизації й осмисленню в художній діяльності. Система співвідношення звуковисотних тонів, що відкрита Піфагором у процесі його експериментів з числовою символікою звука, започаткувала розвиток науки про образне мислення в музиці.

Обґрунтовуючи вагомість когнітивно-операційного компонента майбутнього вчителя щодо музично-інтерпретаційної діяльності враховували таке: музичний образ є найважливішою категорією музики, що відбиває закономірності реальної дійсності, розкриття, якого веде через людську свідомість у цілому до індивідуально-почуттєвого його прояву.

Згідно концепції Н.Корихалової, «образ твору» розглядається як інтермодальний, який постійно «ковзає» між різними модальностями (музичної, поетичної, образотворчої) інтермодальний образ твору

проявляється у зміні форм існування (актуальній, потенційній та віртуальній) [86]. При сприйнятті таке «ковзання» відбувається завдяки активізації асоціативних механізмів. О.Котляревська вказує, що вербальному образу допомагають асоціативні зв'язки, відіграють вирішальну роль у процесі комунікації [87]. Тому, у процесі інтерпретування важливу роль відіграє асоціативне мислення.

Зауважимо, що до асоціативного мислення зверталися видатні педагогі-музиканти О.Гольденвейзер, К.Ігумнов, Г.Коган, Г.Нейгауз, С.Фейнберг, Б.Яворский. Вони стверджували, що розвиток такого мислення допомагає повніше зрозуміти специфіку відображення внутрішнього миру виконавця-інтерпретатора. Уяви, асоціації, подання, здатні передати задум музиканта, допомагають у виявленні образної виразності виконавського мистецтва, сприйняттю духовної інформації, інтуїції, а також розширюють виразно-образотворчі можливості.

Е.Назайкінський підкреслював, що асоціації важливі не самі по собі, а як носії музичної ідеї, естетичного-емоційного відношення [128].

В історії світової психологічної думки виділяється один з основних напрям - асоціанізм, що пояснює динаміку психічних процесів принципом асоціації. Уперше поняття було сформульовано Аристотелем, який висловив думку про те, що образи, які виникають без зовнішньої причини, є продуктом асоціації.

Зауважимо, що М.Римський-Корсаков, П.Чайковський, Э.Гріг, М.Равель, К.Дебюссі та ін. активно використовували асоціативні зв'язки вражень різних почуттів (образи світанків, шум листя, плескіт води, сяйво місяця йт.п.), у яких звукові елементи здатні були збуджувати яскраві везвукові асоціації. Ці зв'язки найбільш яскраво виявляються в програмній музиці, де програмність своїм заголовком збагачує музичні образи, стимулює, конкретизує задум композитора, підсилюючи й полегшуючи сприйняття, допомагає інтерпретувати.

Як зазначає Т.Стратан, виникнення асоціацій та ступінь спроможності до них свідчить про певний рівень художнього розвитку, ерудованості, проникливості суб'єкта мистецької емпатії, а також про наявність таких особистісних характеристик, як емоційна чуттєвість [180].

До вищезазначеного додамо, що цілісне осягнення феномена музики пов'язане, за визначенням Б.Теплова, з емоційним переживанням, що дають змогу зрозуміти зміст музики [184].

На основі психолого-фізіологічних особливостей людського організму під впливом музичного мистецтва, яке розглядається нами як «почуттєвий образ світу, як сукупність естетичних знаків, що виконують функцію стимулювання емоцій», виробляються деякі емоційні реакції. Так, звуки певної частоти коливання, ритми рухів, звучань, ладо гармонічні співзвуччя, інструментальні тембри, роблять емоційний вплив. Особистісні переживання при сприйнятті музичного твору викликають величезну кількість спогадів.

Емоції - результат особистісного витвору в процесі музичного сприйняття. Емоційні образи формують афектну пам'ять, де утворюють комплекс пам'яті, завдяки чому відбувається «настроювання» всіх органів почуттів на виділення й сприйняття ознак найбільш значимих для суб'єкта. С.Рубінштейн вважав, що в емоційних проявах особистості, можна виявити три сфери: її органічне життя, інтереси матеріального порядку і духовні, моральні потреби. Він позначив їх як органічні (афектно-емоційні), предметні почуття й узагальнено-світоглядні почуття [163].

За природою емоції визначаються дією нервово-ендокринної системи, тісно пов'язаної з вищою нервовою діяльністю й глибиною підсвідомими установками – прагненням самоствердитися, потребою в досягненні цілей і т.д. Якщо результати діяльності людини відповідають цим глибинним установкам, мозок через ендокринну систему дає певні сигнали, що виражаються в радості й задоволенні.

Таким чином, емоції є важливим елементом розумового процесу. Вони є суттєвою складовою при навчанні, тому що в процесі дають сигнали пам'яті,

що вхідна інформація життєво важлива. Через емоційну сферу необхідно вкладати й відповідний зміст. У процесі сприйняття музичного твору, емоція може ставати поетичним символом, через тональність, що має виражений емоційний тон.

Нами враховувалися результати досліджень О.Котляревської, яка у процесі інтерпретації докладно розглядає формування образу твору та чітко диференцує його компоненти. А саме:

- ідея, концепція, зміст; форми та засоби їх втілення через типи взаємодій тем-образів;
- тематизм як образно-смілова структура твору: засоби репрезентації образу (інтонація, як смілова одиниця, її метроритмічні та артикуляційно-динамічні характеристики, мелодичний контекст (регістр, тембр, агогіка, темп, ладотональність, фактура);
- асоціативно-сміловий зміст образів, який пізнається через узагальнений та індивідуально-психологічний опит [87].

Як вже було зазначено, у процесі музично-інтерпретаційної діяльності в уяві інтерпретатора виникає образ музичного твору. Цей внутрішній образ і передує реальному виконанню й стає тим звуковим ідеалом, досягнення якого постійно прагне музикант. Але цікавий, яскравий за змістом задум може бути нездійсненим з простої причини - технічної неспроможності виконавця.

Для того, щоб опанувати професією музиканта, Б.Асаф'єв акцентує увагу на важливості взаємодії художнього та технічного, на необхідному синтезі техніки і високої духовної культури музиканта [18].

Додамо, що першочерговим завданням, необхідним для впевненого опанування механізму гри, вважали К.Гумель, К. Черні, З. Тальберг, є розвиток у виконавця фізичних якостей. Визначений педагогами-музикантами підхід до виховання виконавської майстерності окреслюється однобічною технологічною настановою, де важливе місце посідає посилене

тренування. Проте, наведені визначення не є загально визначеними, про що свідчать погляди інших авторів.

Так, на думку Б.Кременштейна, робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, «щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрої музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити» [90].

Г.Нейгауз убачав, що «піаніст... у звуках розкриває поетичний зміст музики. А для того, щоб зміст був виявлений, необхідна техніка» [130]. За Й.Гофманом виконавець повинен виробити здатність до уявлення звучання. Якщо уявна звукова картина буде виразною – «пальці повинні і будуть їй підкорятися», де «техніка – скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно» [44, 58]. Фактором формування виконавської майстерності Г.Прокоф'єв вбачає роботу над «тембровими відмінностями в звучанні інструменту» [154].

Основними діями виконання в структурі цілісного художньо-інтерпретаційного процесу, зауважує В.Крицький, є вибір художньо доцільних засобів виконавської виразності, пошук технічно досконалого втілення [91].

Щоб донести до слухачів музичні образи, щоб переконливо втілити твір у реальному звучанні, Н Любомудрова звертає увагу на важливу роль слухомоторних зв'язків, які стимулюють технічну майстерність, сприяють зміцненню моторної пам'яті і, можна стверджувати, найцінніше – «кристалізують» туше і тим самим, збагачують звукову палітру виконавця [108].

Зауважимо, що певному музичному колориту, зазвичай, відповідають певні ігрові прийоми. Рухи виконавця говорять багато про що, в них «...виражається стиль і емоційна спрямованість інтерпретації...», - відзначає С.Фейнберг [188].

Як засвідчує практика, виразними засобами, якими користуються музиканти-інтерпретатори в основному дублюють композиторські, вони

доповнюють комплекс елементів музичної мови відповідно різним сторонам музичного твору. До них відносяться звуковисотні (регістрова нюансіровка, інтонація), ритмічні (темп, агогіка), динамічні, фактурні, темброві засоби.

Нами враховувалося, що музична інтерпретація передбачає відтворення набутого досвіду в усій його цілісності. Невід'ємною складовою досвіду, зокрема виконавського, є вміння та навички, що зумовлюють здатність належно виконувати певні дії.

Навички – це дії, складові частини яких у процесі формування музичної інтерпретації стають автоматичними на основі застосування знань про відповідний спосіб дій, шляхом цілеспрямованих вправлянь. С.Рубінштейн зазначав, що осмислена автоматизація тренувань та вправ є результатом навичок, які не тільки приводять до закріпленню діяльності, але і до самовдосконаленню [163].

На відміну від навичок, уміння характеризуються лише як готовність до свідомих і точних виконавських дій. У становленні музичної інтерпретації уміння, як складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, зумовлюють створення і закріплення асоціації між завданням, необхідним для його виконання, та застосуванням знань на практиці. Завдяки багаторазового повторення однакових дій «людина виконує дії як цілеспрямований акт, без спеціального добору засобів для їх виконання» [167].

Отже, операційний компонент професійної компетентності вчителя в музично інтерпретаційній діяльності акумулює застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та уміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над музичним твором і в процесі його виконання.

Таку систему знань, вмінь та навичок визначаємо як когнітивно-операційний компонент професійної компетентності вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності, що забезпечує зв'язок між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням; передбачає здатність до розкриття

художньо-образного змісту музичного твору, відтворення його жанрово-стильових та формоутворюючих ознак; виражає міру володіння інтерпретатором операційними вміннями музично-звукового втілення.

Креативно-рефлексивний компонент професійної компетентності особистості щодо інтерпретаційної діяльності здебільшого віддзеркалює специфіку професії вчителя музики, що пов'язана з творчою діяльністю.

Як свідчать довідкові джерела, що творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові по замислу матеріальні і духовні цінності суспільного значення, діяльність, спрямована на вдосконалення і збагачення розвитку [43], [137].

Слід зауважити, що в рамках методологічного підходу в науці склалася вельми розгалужена сукупність уявлень про природу і суть творчої діяльності. Проблему «творчості», «творчої спрямованості», «творчої особистості», «творчої активності», «творчої спрямованості майбутнього педагога» та подібні розглядаються дослідниками з філософської, психологічної, соціальної та педагогічної позиції (Ю.Бабанський [22], Л.Виготський [35], В.Загвязинський [58], В.Кан-Калік та Н.Никандров [71], Н.Кічук [76], Б.Теплов [184], В.Сластьонін [172] та інші).

Саме творчості С.Рубінштейн [163,454] надає наддіяльнісний зміст. Автор підкреслює, що це власне ставлення людини до світу й самої себе, передусім «будівництво» самого суб'єкта. Тому, важливості набуває розвиток творчого потенціалу особистості, який визначається не тільки тим, хто вона є, але більшою мірою тим, ким вона прагне бути, ким вона створить себе.

Потенціал професійного саморозвитку, як зауважує Р.Цокур, це своєрідний інтеграл індивідуальних ресурсів, резервів, задатків, можливостей, здібностей, які особистість накопичує, поповнює, перетворює і реалізує протягом усієї своєї професійної життєдіяльності, з тим щоб досягти вершин професійної і творчої реалізації у сфері професійної культури [199].

В.Петровський вказує, що реалізація потенціалу особистості у суспільстві можлива тоді, де творчість є інтегруємою. Реалізацію творчого

потенціалу особистості науковець конкретизує у проблемах: створювання особистістю самої себе, самостворювання; створювання параметрів природного та соціокультурного середовища, яке відкриває можливості здійснення творчості. Науковець зазначає, що завдяки умовам, творчої атмосфери у стінах ВНЗ, є можливість розкриття буття індивіда, що відкриває перед «Я» безмежні перспективи професійної потенціальності [146].

У зв'язку з вищезазначеним, для конкретизації змісту креативно-рефлексивного компонента досліджуваного нами педагогічного явища природний інтерес склав доробок науковців щодо педагогіки творчості. Так, у сучасній науковій літературі досить активно розглядаються проблеми теорії і технології педагогічної творчості. За справедливим твердженням С.Сисоєвої, педагогіка творчості є важливою частиною загальної педагогіки, «яка вивчає закони та закономірності: формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в освітянських процесах; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних і індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності» [170]. На думку Н. Кічук, творчість - це найважливіший критерій якісного становлення особистості вчителя сучасної школи, що проявляється, насамперед, у соціальній потребі працювати творчо. Так, за С.Сисоєвою, науковець виділяє пріоритетні «базові» творчі якості особистості: позитивне уявлення про себе (адекватна оцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення; сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести почату справу до кінця, працелюбність, емоційна активність; проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинута уява, фантазія, здатність до виявлення протиріч, здатність до подолання інерції мислення, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати

інформацію, здатність до міжособистісного спілкування; альтернативність мислення, дивергентність мислення, точність мислення, готовність пам'яті, асоціативність пам'яті цілісність синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення [76].

Зауважимо, що головною особливістю діяльності вчителя музики є домінуюче значення художньо-творчого начала. Підкреслюючи творчий характер музично-педагогічної діяльності, Л.Арчажникова відмічає що творча природа музичного мистецтва є джерелом творчості вчителя музики [17]. І.Лернер характеризує творчість як «процес створення об'єктивно-якісного нового за допомогою специфічних інтелектуальних процедур, які не можна представити як точно описувані і строго регульовані, системи операцій або дій [100].

Сучасне розуміння сутності творчості дозволяє визначити, що вона починається з висунення внутрішніх, суб'єктивно забарвлених гіпотез. В основному творчість трактують як спосіб вирішувати проблеми. Відомо, що винайдення і постановка проблеми іноді важливіші за її вирішенням. Усе пізнання, в основному, зводиться до процесу порушення гіпотез, які ми перевіряємо різними способами, а вони можуть бути будь-якого змісту. Тому привертає увагу той факт, що останнім часом в сучасній педагогіці заангажовано термін «креативність».

Поняття «креативність» походить від латинського «creatura» («творення») та його англійської «creative», що з плином часу трансформувалася у поняття «творчість» або «творчий».

Підкреслимо, що поява цього терміна пов'язується з іменем американського психолога Дж.Гілфорда, який висловив ідею про два типи мислення: конвергентне і дивергентне. Перше - спрямоване на знаходження єдино правильного рішення, а друге - різноспрямоване, розглядає якнайбільшу кількість варіантів, що приводять до несподіваних висновків і результатів. Дж.Гілфорд ототожнював здатність до конвергентного мислення

із загальним інтелектом, а здатність до дивергентного вважав основою креативності як загальної здатності до творчості [231]. Науковець до того ж розглядає здатність до творчого мислення як здатність бачити проблеми. Така здатність не відіграє конструктивної ролі у продуктивному мисленні, але без неї воно взагалі не може бути стимульованим. При цьому рухливість мислення становить один із важливих якісних аспектів творчості, пов'язаний із «заплідненням» ідей.

Творчу оригінальність Дж.Гілфорд ставить поряд із гнучкістю, обмежуючи значення оригінальності як найбільш узагальнюючого фактора. Незвичність відповідей вчений пояснює принципом виміру оригінальності, який виявляється в експериментах зі встановлення віддалених асоціацій або відношень (часових, логічних).

Так, виходячи з визначень «креативності», науковці (Б.Ананьєв, Д.Богоявленська, В.Козленко, Я.Пономарьов, О.Рудницька, М.Холодна та ін.) здебільшого вважають, що її ознакою є наявність інтелектуальної ініціативи, своєрідна відкритість до творчого досвіду інших, чутливість до нового, уміння «бачити» проблеми. Наприклад, М.Холодна визначає креативність, як здатність породжувати велику кількість різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності [195].

Серед інтегральних характеристик особистості саме майбутнього вчителя музики О.Рудницька виділяє креативність як професійну якість, що реалізується за допомогою відповідних психічних утворень особистісного рівня [164].

На думку В.Фрицюк високої результативності у професійній діяльності може досягнути тільки той учитель, який має високий рівень креативності й відбувся як творча особистість [191].

Відмітимо, що найпоширенішим серед науковців є підхід В.Козленка [80], з яким погоджуємось і ми. Так, на його думку креативність, з одного боку, реалізується в процесі творчості і є її мотиваційною основою (як суб'єктивна детермінанта творчості), а з іншого - розвивається і формується

залежно від особливостей і умов протікання творчості (як об'єктивна її детермінанта). Тому креативність є детермінантою творчого процесу.

Отже, креативність є характерною ознакою творчої особистості завдяки якій особистість має можливість знаходити нестандартні рішення і самостійно набувати нові знання та вміння на основі рефлексії і суб'єктивної самооцінки. А відтак, конкретизуємо дослідницьку позицію у цьому плані.

Рефлексію сучасна наука трактує як здатність розуму звертати свій «погляд» на себе, як самоспостереження за станом розуму чи душі або як дослідницький акт, спрямований людиною на себе [187].

З позиції гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс і ін.), кожній людині властива потреба в саморозвитку. Центрація особистості на самоактуалізацію, розвиток свого потенціалу, усвідомлення своєї ідентичності та самореалізації виступає якістю педагогічного гуманізму. Саме через центрацію психологи описують внутрішній духовний світ особистості, його здатність самостійно розвиватися. Зміна свідомості, волі, рішучості, критичного відношення до власного становлення як професіонала, вироблення у себе позитивних рис, відповідним вимогам професії та особистісному ідеалу, в уявленні про свій майбутній рівень «Я – майбутній» - це і є процес самостійної роботи студентів над собою, цілеспрямованні зусилля, які направлені на самовдосконалення [113].

Системоутворюючим фактором професіоналізму І.Зязюн вважає рефлексивну культуру, яка в цілому є «сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [63].

Рефлексія, на думку І.Сергеєва - це «здібність свідомості вчителя бути зосередженою не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності, тобто рефлексія як процес є усвідомленням власної діяльності» [168]. Йдеться про

означену якість, яка пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність.

У процесі мистецької діяльності рефлексія відіграє особливу роль. Методологічно значущою для нашого дослідження виступає наукова позиція Г.Падалки. Так, науковець визначає мистецьку рефлексію як «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставлення із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [143].

Е.Абдулін визначає фахову рефлексію педагога-музиканта, як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе - на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання[1].

В.Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв власного способу вирішення мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [141].

Ми враховували, що функціонально рефлексія спрямована на розвиток фахового самовдосконалення педагога-музиканта. Основними етапами цього процесу Г.Нейгауз вважав «первинний самоаналіз, конструювання програми подальшого розвитку (саморозвиток), реалізація визначеної програми, узагальнюючий самоаналіз тощо» [130].

Отже, у рефлексії відбиваються всі компоненти професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності, оскільки рефлексія передбачає і аналіз, і розуміння, і усвідомлення значущості та результативності власної діяльності. А це слугує поясненням того, чому важливого значення набуває саме здатність педагога-музиканта до рефлексії,

котра в даному випадку виявляється у самооцінюванні того, як здійснюється процес музичної інтерпретації та сприймається слухачами.

Важливим, з огляду на завдання нашого дослідження, є судження Ю.Лисюк про залежність інтерпретації музичного твору від індивідуальних якостей виконавця у процесі реалізації виконавського образу у концертному виступі [105].

Тому доречно більш докладно зупинитись на тому, що музична інтерпретація, як творчий процес, залежить від самооцінки виконавця.

Підкреслимо перш за все той факт, що серед компонентів творчого процесу вчені особливо виділяють самооцінку. Ось чому проблема самооцінки знайшла широке висвітлення у численних наукових дослідженнях (Б.Ананьєв, А.Спіркін, І.Чеснокова, О.Шорохова та ін.). У роботах дослідників зазначається, що самооцінка є соціальним за своєю природою феноменом, який функціонує як компонент самосвідомості й найважливіше утворення особистості. Вона являє собою форму відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання і залежить від прийнятих людиною цінностей, її особистісної сутності, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. Самооцінка функціонує у двох взаємопов'язаних формах: загальній і частковій. Так, загальна самооцінка відображає узагальнені знання суб'єкта про себе і засноване на них цілісне ставлення до себе, а часткова – оцінку конкретних проявів і якостей. Самооцінка виконує регулятивні функції, виступаючи необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї поведінки, діяльності, відносин.

Як зазначає у цьому зв'язку Дж. Корі, самооцінка пов'язана з тим, яку думку складає про себе людина, включаючи ступінь самоповаги та самоприйняття. Самооцінка відображає почуття особистої цінності та компетентності» [85].

У контексті вищевикладеного підкреслимо, що інтерпретатор музичного твору творчо осмислює авторський текст і реалізує його у концертному

виступі. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність - якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко та необхідно-точно виконувати музичний твір. Саме тому особливої актуальності набуває проблема виконавської надійності. Деталізуємо авторську позицію у цьому плані.

Поняття «виконавська надійність» уперше обґрунтував Ю.Цагареллі [197], який цей феномен характеризує як здатність інструменталістів безпомилково, стійко і точно виконувати музичні твори в емоціогенних умовах, які створюються через прилюдність.

Як відомо, прилюдний виступ є напруженістю емоційного стану особистості. Тож виконавська надійність у значній мірі залежить від емоційної усталеності. У дослідженнях, присвячених проблематиці емоційній усталеності (Л.Аболіна, В.Марищук, О.Чебикіна) висловлюється думка, що це інтегративна якість, яка відображає динамічні, процесуальні взаємовідносини у психіці людини, пов'язані з емоційним характером діяльності. Емоційна усталеність визначається властивістю особистості, що забезпечує гармонійний зв'язок між усіма компонентами діяльності, дає можливість суб'єкту протидіяти небажаному впливові емоцій, сприяє успішності у виконанні. Вона виявляється в єдності емоційних, інтелектуальних, вольових моральних процесів. До того ж емоційна усталеність розглядається як якість особистості, яка має професійну значимість для діяльності педагога (Ю.Алферов, Ф.Гоноболін, Ю.Кулюткін). Так, Ю.Кулюткін трактує цей феномен як терплячість та наполегливість педагога при здійсненні своїх задумів, витримку та самовладання [95].

Додамо до вищевикладеного, що у працях науковців поняття емоційна усталеність використовується поряд з поняттям як «психологічна усталеність» (З.Курлянд, Н.Шевченко, Р.Хмелюк). Так, З.Курлянд педагогічну усталеність розглядає як складну інтегративну якість, яка поряд з педагогічними здібностями забезпечує швидкість становлення вчителя як майстра своєї справи; являє собою синтез якостей та властивостей особистості, який дозволяє впевнено, самостійно, без емоційного напруження

виконувати свою професійну діяльність з мінімальними помилками на протязі тривалого часу. Педагогічна усталеність передбачає здатність учителя не відхилятися від своїх особистісних установок, поглядів та переконань при різноманітних впливах у процесі цієї діяльності. Володіння професійною усталеністю передбачає вміння орієнтуватися в змінах шкільного життя, знаходити рішення в складних, нестандартних педагогічних ситуаціях, при цьому зберігати витримку та самовладання [96].

Отже, «виконавську надійність» можна схарактеризувати як складну системну якість, що дозволяє їм ефективно й безвідмовно виконувати твори впродовж необхідного часу в будь-яких умовах.

Саме в такому ракурсі досить досконало, на нашу думку, обґрунтовано зміст «надійності» Г. Коган. А саме: йдеться про інтегральну якість певної системи, що забезпечує ефективну та стабільну роботу всіх функцій протягом необхідного часу. Провідного значення у тлумаченні сутності «надійності» вони надають властивостям безвідмовної роботи будь-якої ланки її загальної системи в екстремальних умовах діяльності [78].

В дослідженнях, присвячених з'ясуванню психологічних особливостей відтворення музичної інтерпретації в умовах концертного виступу (М. Бенюмов, Л. Бочкарьов, О.Йоркіна, Г. Коган, В. Козлов, Ю. Цагареллі) зазначається, що поведінка виконавця на сцені, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації.

Ми враховували положення про те, що умовами успіху сценічної надійності є саморегуляція. Серед вітчизняних досліджень з музичної педагогіки останніх років, присвячених вивченню певних аспектів проблеми саморегулювання, слід особливо відмітити дослідження Є.Йоркіної, Л.Котової, І.Могилей, Ю.Лисюк, Г.Саїк, О.Хлебнікової та ін. Так, розкриваючи структуру виконавської майстерності, Г.Саїк виокремлює, поряд з емоційним, нормативним, ціннісним та технічним компонентами, публічно-регулятивний компонент, який, на думку дослідниці, «відображує

уміння виконавця регулювати та коригувати власний психічний стан в умовах сценічної діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді» [165].

Досліджуючи проблему формування досвіду музично-виконавської діяльності, О.Хлебнікова виділяє в структурі зазначеного феномена компонент «психологічна готовність до виконання твору», який висвітлює наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану і психофункціонального фону у процесі виконання музичного твору [194].

Саморегуляцію емоційного стану та формування емоційної стійкості майбутніх музикантів-педагогів як умову виконавської надійності розкрито в дисертаційному дослідженні Л.Котової [88]. Дослідниця, зокрема, визначає саморегуляцію як структурний компонент надійності студента музично-педагогічного факультету.

Згідно із вищезазначеним, саморегулювання постає як спеціально організована особистістю активність, спрямована на власну поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою їх коригування, приведення до особистісно визначених параметрів ладу, порядку.

Коригування власної поведінки, діяльності та внутрішнього світу забезпечується відповідними вміннями і навичками самовпливу, в основі яких лежить здатність особистості до вольової дії, керування проявами власної особистості засобами вольового зусилля, на основі вольової активності.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість волі та рівня вольового розвитку особистості під час мобілізації емоційних та інтелектуальних зусиль саморегулювання діяльності відзначали такі вчені, як Є.Ільїн, О.Леонт'єв, Ю.Міславський, К.Платонов, В.Селіванов та ін. Отже, вольове зусилля є основою операційного компонента досвіду саморегулювання.

Так, Є.Ільїн розглядає волю як довільне, тобто свідоме і навмисне (мотивоване) управління людиною своєю поведінкою, діяльністю, емоціями [66]. Вольові дії визначаються як різновид довільних дій, специфікою яких є

використання досягти мети вольового зусилля. Це дії, пов'язані з подоланням скрути, вимагають великих витрат енергії і що супроводжуються переживанням внутрішньої напруги.

Воля як внутрішнє джерело забезпечує здатність людини до саморегулювання. На думку ж Ю.Лисюк у семантичному розумінні саморегуляція є процесом регулювання, приведення до певного ладу, налагодження, реалізатором якого є, власне, об'єкт регулятивного впливу [105].

Таким чином, виходячи з аналізу наукових джерел, ми вважаємо правомірним визначити виконавську надійність як здатність особистості до інтерпретації музичного твору в реальному звучанні концертного виступу. У свою чергу концертний виступ передбачає мобілізацію вольових зусиль виконавця, що забезпечує здатність людини до саморегулювання, яке акумулює в собі виконавську надійність – якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко та необхідно-точно виконувати музичний твір.

Сутність креативно-рефлексивного компонента професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності ми розглядаємо як складову, що відображає творче суб'єктивне сприйняття авторського тексту на основі розпізнання художнього-сміслових елементів твору та їх осмислення; дає можливість реалізувати у практичній діяльності нове, самобутнє; показує уміння виконавця до коригування власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, здатності до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді.

Узагальнюючи вищевикладене стосовно педагогічної сутності інтерпретації музичного твору, а також своєрідності компетентнісного підходу до підготовки вчителів музики, вважаємо за доцільне розглядати професійну компетентність учителя в музично-інтерпретаційній діяльності з одного боку, як особистісно-професійна якість, а з іншого - як цілісне інтегративне явище, що має складну структуру. Отже, професійна компетентність майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності

– це особистісно-професійна якість, що визначає його здатність до досягнення художньо-змістової сутності музичних творів та їх матеріально-звукового втілення, слугує підґрунтям створення нових сфер фахової діяльності (зокрема, просвітницького спрямування) та набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва.

1.4 Стан професійної компетентності учителів-практиків у музично-інтерпретаційній діяльності

Підґрунтям виявлення реального стану професійної компетентності учителів-практиків у музично-інтерпретаційній діяльності стала діагностика деяких аспектів зазначеної діяльності.

Доцільно зауважити, що складність діагностики музичної інтерпретаційної діяльності безпосередньо пов'язана із змістом поняття «музична інтерпретація». Йдеться про особливу сферу професійної праці учителя, в якій розрізняємо два блоки: (особистісно-якісний та діяльнісний), що утворюють цілісне складне інтегративне за характером явище. Природний інтерес складали емпіричні факти, які й дозволили з'ясувати, наскільки чинна система професійної підготовки впливає на формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності. Задля цього упродовж 2004-2005 років вивчався та аналізувався творчий досвід шкільних учителів, педагогів-практиків музичних шкіл Ізмаїльського та Болградського районів Одещини. Провідними методами дослідження виступали педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, аналіз результатів музично-інтерпретаційної діяльності педагогів-музикантів на виконавських семінарах.

Зауважимо, що формування контингенту експериментальної вибірки здійснювалось методом випадкового відбору, і охоплювала респондентську групу в кількості 128 осіб з різним досвідом роботи, рівнем спеціальної освіти, загальним стажем викладання.

Емпіричні дані, що характеризують цю вибірку, у згорнутому вигляді представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

До характеристики масиву респондентів

Освіта	Педагогічний стаж	усього	
		осіб	%
середня освіта	від 1 до 5 років	12	9,4
	від 5 до 10 років	31	24,2
	понад 10 років	21	16,4
Усього з середньою освітою		64	50
вища освіта	від 1 до 5 років	9	7
	від 5 до 10 років	20	15,6
	понад 10 років	35	27,3
Усього з вищою освітою		64	50
У цілому		128	100

Як засвідчують дані, ця вибірка респондентів є різноманітною та відображає основні відмінності, зумовлені рівнем спеціальної підготовки педагогів-музикантів та їхнім педагогічним стажем. Так, число практикуючих педагогів-музикантів з середньою спеціальною і вищою спеціальною освітою в обстежуваній вибірці було рівним і склало відповідно по 64 особи (50% і 50% від загального числа опитаних). Серед усіх викладачів, загальне число тих, які працюють із стажем до 5 років, склало 21 людина (16,4%), від 5 до 10 років - (39,8%), понад 10 років – (43,75%).

Для визначення реального стану сформованості професійної компетентності педагогів-музикантів саме в музично-інтерпретаційної діяльності було застосовано відповідний діагностичний комплекс, а саме:

- самодіагностика вчителів-практиків власного рівня професійної компетентності в музично-інтерпретаційної діяльності (на основі компонентів музично-інтерпретаційної діяльності);

- оцінка професійної компетентності вчителів-практиків у музично-інтерпретаційної діяльності компетентними суддями (представники адміністрації закладу освіти, колеги, які мають більш високу педагогічну категорію);
- експертна оцінка професійної компетентності вчителів-практиків у музично-інтерпретаційної діяльності (за результатами розв'язання завдань музично-інтерпретаційної діяльності та на основі діагностичної карти із визначення професійної компетентності у музично-інтерпретаційної діяльності).

Зауважимо, що з метою систематизації набутого діагностувального матеріалу використовувалась діагностична карта, запитання якої були об'єднані у п'ять блоків: перший - містив запитання, пов'язані із професійно-педагогічної спрямованістю вчителів-практиків на музично-інтерпретаційну діяльність; другий блок запитань було спрямовано на визначення уявлень респондентів щодо сутності окресленої сфери діяльності; третій – присвячено виявленню вмінь учителів музики «доносити» авторський задум до слухачів; четвертий – зорієнтовано на з'ясування здібностей та особистісно-професійних якостей необхідних для здійснення музично-інтерпретаційної діяльності; п'ятий блок об'єднував запитання, що дозволяло визначити роль рефлексії у структурі професійної компетентності в музично-інтерпретаційної діяльності певного фахівця.

До того ж кожен з учителів-практиків оцінював власні знання, вміння, ступінь вияву рефлексії та мотивації музично-інтерпретаційної діяльності, поставивши відповідні позначки у стовпчиках «не володію», «володію посередньо», «володію», «володію добре та творчо застосовую на практиці», що відповідають кількісним показникам:

- не володію - 0 балів;
- володію посередньо - 1 бал;
- володію - 2 бали;
- володію добре та творчо застосовую на практиці - 3 бали.

Так, використовуючи кількісні показники, зокрема, адміністрація закладу освіти та експерти оцінювали рівень інтерпретаційної діяльності учителів-практиків за критеріями сформованості цієї діяльності. Отримані результати фіксувались у зведеній таблиці. На основі трьох оцінок враховувався середній арифметичний показник за окресленими блоками, виводилась загальна сумарна оцінка сформованості компетентності кожного респондента в музично-інтерпретаційній діяльності та визначали методичні проблеми, які необхідно були вирішувати в ході підготовки вчителів до інтерпретаційної діяльності.

Середнє арифметичне значення обчислювалося за формулою:

$$M_{\text{ср}} = \frac{\sum M_N}{N} \text{ де,}$$

$M_{\text{ср}}$ – середня арифметична оцінка за одним критерієм оцінювання зведеної таблиці;

M – оцінка за одним критерієм;

N – кількість окремих елементів сукупності.

Загальна сумарна оцінка музично-інтерпретаційної діяльності за компонентами, яку здійснювали респонденти, враховувалась як сума середніх арифметичних показників та фіксувалась у зведену таблицю. (Додаток А).

Для оцінювання рівнів професійної компетентності вчителів-практиків у музично-інтерпретаційної діяльності було використано такі показники:

- низький рівень – 0 - 10 балів;
- середній рівень – 11 - 20 балів;
- високий рівень – 21 - 30 балів.

З огляду на набутий експериментальний матеріал, що подано в діагностичних картках, виявилось за можливе зробити певні узагальнення. Так, результати обстеження засвідчили, що низький рівень професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності був зафіксований у 60,6% респондентів; середній рівень - у 39,4% досліджуваних; високий рівень був відсутній.

Одержані дані дозволили дійти висновку про те, що найбільш складними виявилися для досліджуваних запитання, які безпосередньо пов'язані із наявністю спеціальних знань щодо музично-інтерпретаційної діяльності; практичного використання навичок музичної інтерпретації – автоматизованого вміння музично-виконавськими засобами доносити до слухачів авторський задум, самоаналізу власної інтерпретаційної діяльності.

Істотно, що згідно отриманих даних, ні ступень спеціальної музичної освіти, а ні стаж педагогічної діяльності не надає вирішальний вплив на рівень сформованості професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності. У вибірці викладачів, які виявляли прагнення до вдосконалення своєї музично-інтерпретаційної діяльності (50 осіб або 39%), досить рівно представлені фахівці зі спеціальною середньою і вищою освітою - 27 або 10,3% і 23 або 7%, викладачі відповідно із стажем роботи до 5 років - 16 осіб, до 10 років - 17 осіб і понад 10 років - 17 осіб. Отже, педагогічні спостереження, бесіди і проведена діагностика за спеціальною програмою щодо професійної компетентності музично-інтерпретаційній діяльності у практикуючих педагогів-музикантів засвідчили, що сформованість цієї діяльності перебуває на низькому рівні. Було з'ясовано, що найбільш проблемними постають питання, пов'язані з наявністю спеціальних знань щодо музично-інтерпретаційної діяльності; з практичним використанням навичок музичної інтерпретації; із самоаналізом власної музично-інтерпретаційної діяльності.

Зрозуміло, що невисокий рівень сформованості професійної компетентності не дозволяє учителям-практикам достатньо реалізувати свою роль – важливої частини соціально-педагогічного і суто професійного призначення через музично-просвітницьку діяльність, що орієнтує учнів на просоціальні духовно-естетичні цінності. Результати дослідження також свідчать і про потребу учителів-практиків у суттєвому підвищенні рівня наявної професійної компетентності у інтерпретаційній діяльності, що

виявляється в їх бажанні й намаганні засвоїти обсяг професійно значущих знань та умінь з проблем музично-інтерпретаційної діяльності.

Отже, вищезазначене актуалізує потребу в удосконаленні підготовки фахівця музично-педагогічного профілю, орієнтованого не лише на набуття відповідних професійних якостей, але й на осягнення сутності музично-інтерпретаційної діяльності як продуктивного засобу естетичного виховання та здійснення музично-просвітницької роботи, що спрямована на розповсюдження найкращих скарбів музичного мистецтва. До того ж набутий емпіричний матеріал дозволив внести корективи у дослідницький задум, зокрема, щодо чинників, які визначають продуктивний вплив вищої школи на процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності.

1.5. Рівні сформованості професійної компетентності студентів у музично-інтерпретаційній діяльності на констатувальному етапі

Якість професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики, яка здійснюється за оцінними показниками змін, що відбулись у структурі компонентів і ступені сформованості досліджуваного явища у цілому. Це можливо лише тоді, коли вихідний рівень його сформованості можна виміряти й оцінити об'єктивно до визначених критеріїв як умовної міри, що дає змогу досягнути явища та дати йому оцінку. Таким чином, рівнева характеристика професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності передбачає розроблення критеріального апарату, завдяки чому видається за можливе фіксувати стан сформованості досліджуваного феномена та його динаміку.

Як відомо, саме критерії виступають важливим інструментом вимірювання ступеня сформованості та визначають динаміку змін будь-якого явища. Однак при цьому вони мають відображувати його сутнісні, стійкі характеристики.

У визначенні критеріїв професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності ми виходили із сукупності вимог до фахівців спеціальностей, передбачених Державними стандартами вищої школи, програмовими вимогами до знань, вмінь і навичок студентів з базового нормативного курсу «Основний музичний інструмент», методики викладання фахових дисциплін, психології, педагогіки, ключових теоретико-музичних дисциплін.

Відтак, цілком логічно, окреслюючи критеріальний апарат дослідження, виділити три групи критеріїв сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності, які у згорнутому вигляді представлені в таблиці 1.2. При цьому ми спиралися на структурно-компонентний склад досліджуваного явища.

Так, аксіологічний критерій професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності дає змогу виявити мотиваційну сферу музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів, що є обов'язковим ціннісним підґрунтям у становленні вчителя як творчої особистості; змістово-процесуальний критерій віддзеркалює наявний обсяг професійних знань щодо змісту та методики музично-інтерпретаційної діяльності, відносно засобів виконання фахової діяльності та дає змогу встановлювати ступінь сформованості практичних умінь і навичок музично-інтерпретаційної діяльності; герменевтично-творчий критерій визначає спрямованість майбутнього вчителя на активну творчу діяльність щодо створення оригінальної інтерпретації музичного твору, достовірність авторської концепції та виявляє здатність особистості до самоконтролю й виконавської надійності, тобто характеризує ступінь сформованості у майбутнього вчителя рефлексії. Спираючись на встановлену педагогічну сутність досліджуваної особистісно-професійної якості, її структурно-компонентний склад та критеріальну основу, й було визначено рівні сформованості професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності. А саме: творчий, адаптивний, репродуктивний.

Професійна компетентність в музично-інтерпретаційній діяльності:
критерії та показники вияву

Критерії	Показники
Аксіологічний	<ul style="list-style-type: none"> - наявність зовнішньої та внутрішньої мотивації; - сформованість інтересу до музично-інтерпретаційної діяльності; - усвідомлення і прийняття соціально-визнаних норм і естетичних цінностей духовної культури як орієнтирів музично-інтерпретаційної діяльності.
Змістовно-процесуальний	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість гностичних умінь визначати музично-педагогічні завдання та їх успішне розв'язування у музично-інтерпретаційній діяльності; - наявність у студентів здатності до образного мислення; - обсяг активного фонду методів і прийомів звукового втілення музичного образу.
Герменевтично-творчий	<ul style="list-style-type: none"> - достовірність авторської концепції твору; - оригінальність індивідуально-творчого трактування музичного тексту; - сформованість рефлексії як здатності особистості до виконавської надійності.

Творчий – властивий майбутнім учителям із найліпшим стійким і розвиненим мотиваційним комплексом внутрішніх спонук щодо обраної професійної діяльності. Їх активність у процесі опанування професії, як

правило, вмотивована самим змістом діяльності вчителя музики, прагненням досягти в ній високих і стабільних позитивних результатів, можливістю як найповнішої творчої самореалізації саме у музично-інтерпретаційній діяльності. Суспільно визнані норми і цінності визнаються майбутніми вчителями пріоритетними в процесі організації окресленої сфери професійної діяльності. Спостерігається позитивно-активне їх ставлення до музично-педагогічного навчання та стійкий пізнавальний інтерес, що супроводжується ґрунтовною теоретичною обізнаністю, систематизованими й дієвими знаннями, творчо-репродуктивним характером умінь музично-інтерпретаційної діяльності. Майбутні вчителі, що об'єднані у цю групу, цілком володіють і виконавськими вміннями й навичками, необхідними і достатніми для музично-інтерпретаційної діяльності, виявляють інтелектуальну ініціативу, пізнавальну самостійність у процесі роботи над музичним матеріалом. У них помітне прагнення до оригінального інтерпретування музичних творів. У цих студентів, проявляється в основному адекватна самооцінка та стабільність в умовах публічного виступу, що призводить до яскравого сценічного виступу

Адаптивний - характеризується наявністю середнього мотиваційного комплексу – у майбутніх учителів домінують мотиви уникнення від практичного здійснення музично-інтерпретаційної діяльності, що виявляється через недостатню спрямованість потреби у музично-інтерпретаційній діяльності. Вони теоретично обізнані у своєрідності окресленої діяльності, володіють достатніми виконавськими вміннями й навичками, виявляють здатність до образного мислення, але, схвально ставлячись до порад викладача, не можуть працювати без його безпосередньої допомоги. У таких майбутніх учителів майже відсутня настанова на творчий пошук, тому вони створюють інтерпретаторську концепцію музичного твору здебільшого лише за аналогією. Такі студенти характеризується нестабільністю самопочуття в умовах публічного виступу, виявляють занижену самооцінку.

Репродуктивний рівень характеризується найменш продуктивним мотиваційним комплексом внутрішніх та зовнішніх спонук майбутнього вчителя відносно обраної професійної діяльності, примітивною аргументованістю суджень щодо музично-інтерпретаційної діяльності та не сформованістю інтересу до неї, відсутністю (або нечіткістю) нормативно-ціннісних засад значеної сфери. У майбутніх учителів, яких умовно віднесено до даного рівня, спостерігаються поверхові фахові знання, що конче потрібні в музично-педагогічній діяльності, неспроможність до практичного застосування наявного тезаурусу в музично-інтерпретаційній діяльності, не розвинена спроможність до образного мислення. Ці студенти майже не володіють способами та прийомами звукового втілення музичного образу, їм бракує навичок самоаналізу та виконавської надійності. Вони здебільшого виявляють пасивність на індивідуальних навчальних заняттях та постійно потребують допомоги з боку викладача під час аналітичної роботи над музичним твором. Їхній самооцінці властива неадекватність.

Зауважимо, що для виявлення рівнів сформованості професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності за компонентами та критеріями музичної інтерпретації, з метою системного, послідовного і безперервного отримання інформації про стан формування професійної компетентності в музично-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики було запроваджено моніторинг досліджуваного процесу.

Моніторингове дослідження використовувалось не тільки в розумінні збирання формальних кількісних показників щодо професійної компетентності майбутніх учителів музики та контролю за ними, а як надійного та оперативно дієвого інструменту для відслідкування перебігу динамічно змінних процесів.

Так, попередня діагностика проводилась у 2005 - 2006 р.р. студентів II курсів названих вищих навчальних закладів; поточна діагностика - у 2007 - 2008 р.р. студентів IV курсів; підсумкова діагностика - у 2008 - 2009 р.р. - V

курсів, що дало змогу відстежувати стан досліджуваного об'єкта, підтвердити, або спростувати висунуту гіпотезу.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився на педагогічному факультеті Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ) - 16 студентів; факультеті культури і мистецтв Херсонського державного університету (ХДУ) - 22 студента; Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (НПУ) - 30 студентів), із яких було укомплектовано контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. Усього брали участь 68 студентів.

Розподіл студентів на контрольну та експериментальну групи відображено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

До характеристики учасників педагогічного експерименту (абс. дані)

Групи ВНЗ	ЕГ	КГ	загалом
ІДГУ	7	9	16
ХДУ	13	9	22
НПУ	23	7	30
Усього	43	25	68

З метою систематизації набутого матеріалу використовувалася діагностична карта на кожного студента (Додаток Б), що слугувала засобом віддзеркалення динаміки формування професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності кожного із респондентів. Зокрема, у такий спосіб створювалася можливість деталізувати як педагогічну потужність певного діагностувального інструментарію, так і продуктивність провідних шляхів і засобів вдосконалення досліджуваного процесу. А саме:

- анкетування, що дало змогу зробити узагальнення відносно ступеня інтересу реципієнтів до інтерпретації музичних творів та естетично-оцінного ставлення до змісту музичних творів;

- колоквиум, в межах якого здійснювалося до тестування, самооцінювання та конкурс, що сприяло визначенню рівня сформованості когнітивно-операційного та креативно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності;
- тестування вольового самоконтролю, що дало змогу визначити індивідуальний рівень сформованості самоконтролю студентів;
- різнорівневі творчі завдання;
- поточне оцінювання й само оцінювання досліджуваної особистісно-професійної якості.

Отримані результати фіксувались у зведену таблицю. На основі оцінок вираховувався середній арифметичний показник за компонентами, виводилася загальна сумарна оцінка рівня сформованості компетентності кожного респондента в музично-інтерпретаційній діяльності.

Конкретизуємо запроваджений діагностувальний інструментарій.

Так, з метою виявлення вихідного рівня професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності особлива увага приділялась визначенню мотиваційно-ціннісної сфери життєдіяльності майбутнього вчителя музики. Ми виходили з того, що саме мотивація спонукає майбутнього фахівця до будь-якої практичної діяльності. Продуктивність цієї діяльності забезпечується не тільки фаховими здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, а й детермінується структурою та якісними характеристиками професійної мотивації – своєрідного ядра особистісно-діяльнісної сфери майбутнього вчителя як інтерпретатора музичних творів.

Так, з метою діагностики мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності вивчалися наявні аспекти мотиваційно-ціннісної сфери студентів, виявлялися ступінь стійкості інтересу майбутніх фахівців до музично-інтерпретаційної діяльності як інтегрального показника сформованості мотивації музично-просвітницької діяльності; з'ясувався характер

усвідомлення й особистісного прийняття норм і цінностей музично-педагогічного мистецтва.

Зазначимо, що під необхідним мотиваційним комплексом розумілося сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до оволодіння майбутньою професійною діяльністю. У цьому процесі мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму особистості, адже тільки високий рівень її формування забезпечує ефективний розвиток професійної майстерності майбутніх учителів музики. При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення майбутніми вчителями їхніх актуальних потреб, що задовольняються за допомогою спонукання до виконання майбутньої фахової діяльності.

Отже, діагностика мотиваційного компонента професійної компетентності педагога-музиканта у музично-інтерпретаційній діяльності здійснювалась за методичним інструментарієм А.Реана [159], згідно якого задоволеність обраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс. Підкреслимо, що, як відомо, автор методики встановив високу вагу внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації діяльності та низьку - негативну зовнішню.

Так, для діагностики внутрішньої і зовнішньої мотивації була використана методика, в основу якої покладена модифікація концепції К.Замфіра та А.Реана (Додаток В). Так, студентам було запропоновано за п'ятибальною шкалою оцінити мотиви професійної діяльності для кожного за їх значущістю: 1 бал - у дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - у дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс особистості студента: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна). Аналіз результатів зафіксовано в таблицю 1.4.

Таблиця 1.4

Мотивація до професійної діяльності

	Мотиваційні комплекси	КГ %	ЕГ %
1	ВМ > ЗПМ > ЗНМ	10,8	11,8
2	ВМ = ЗПМ > ЗНМ	11,2	12,5
3	ЗПМ > ВМ = ЗНМ	27,4	25,3
4	ЗПМ > ЗНМ > ВМ	12,6	11,6
5	ЗПМ > ЗНМ = ВМ	11,7	11,3
6	ЗНМ > ЗПМ > ВМ	26,3	27,5

Обчислення показників внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) й зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) проводилося відповідно до таких ключів:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2};$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3};$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}.$$

Отже, показником вираження кожного типу мотивації буде число, що знаходиться в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дріб). У результаті були визначені мотиваційні комплекси майбутніх вчителів (до найяскравіших мотиваційних комплексів слід віднести 1 і 2, а до найгірших 5 і 6. Проміжними, з погляду на їх ефективність, виявилися мотиваційні комплекси 3 і 4).

Відтак, за результатами дослідження майже в 36,9% (сумарне число 3 і 4 пунктів) студентів КГ та ЕГ було зафіксовано адаптивний мотиваційний комплекс. Також майже в 63% (сумарне число 5 і 6 пунктів) майбутніми вчителями було діагностовано найгірший (репродуктивний) мотиваційний комплекс, оскільки діяльність студентів була зумовлена мотивами уникнення від практичної роботи з музично-інтерпретаційної діяльності, які починають домінувати над мотивами, пов'язаними з ціннісною мотивацією. Творчий мотиваційний комплекс не було виявлено. Це свідчить про те, що активність студентів у процесі опанування музично-педагогічної професії не вмотивована самим змістом діяльності вчителя.

З метою виявлення інтересу майбутніх фахівців саме до музично-інтерпретаційної діяльності як інтегрального показника сформованості музично-освітньої діяльності, було проведено анкетування (Додаток Д), яке дало змогу уточнити та систематизувати емпіричні факти щодо розвитку інтересу реципієнтів до інтерпретації музичних творів (табл. 1.5).

Таблиця 1.5.

Рівні сформованості у майбутніх вчителів інтересу
майбутніх фахівців до музично-інтерпретаційної діяльності
(за матеріалами констатувального «зрізу» у %)

Рівні діагностованих параметрів	Групи досліджуваних та результати діагностики	
	ЕГ	КГ
творчий	0	0
адаптивний	36,5	52
репродуктивний	63,5	48

Як бачимо із таблиці діагностика рівня інтересу майбутніх фахівців до музично-інтерпретаційної діяльності засвідчило таку картину: домінування репродуктивного рівня в експериментальній (відповідно 63,5%) та

адаптивного (52%) у контрольній групах; творчого рівня не було виявлено в обох групах.

Свій рівень потреби в «живому» спілкуванні з музикою 44,3% респондентів КГ оцінили як «адаптивний», майже кожний другий студент (55,7%) вважає «мінімальним» рівень своєї потреби в «живому» спілкуванні з музикою; у 61,5% студентів ЕГ виявлено «репродуктивний» рівень та у 38,5% - адаптивний рівень. Рівень своєї потреби в «живому» спілкуванні з музикою на «творчому» рівні не було взагалі виявлено (табл. 1.6).

З'ясовуючи роль музичного мистецтва в соціальному вихованні особистості, ми зіткнулися з такою проблемою: на якому матеріалі потрібно виховувати у сучасній молоді музичну культуру?

Відповіді на це запитання допоможе виявлення ступеня усвідомлення і прийняття студентською молоддю соціально-визнаних норм і естетичних цінностей духовної культури як орієнтирів музично-інтерпретаційної діяльності.

Таблиця 1.6

Діагностика сформованості потреби майбутніх фахівців у
«живому» спілкуванні з музикою

Рівні діагностованих параметрів	Групи досліджуваних та результати діагностики	
	ЕГ	КГ
творчий	0	0
адаптивний	38,5	44,3
репродуктивний	61,5	55,7

З цією метою було проведено анкетування (Додаток Ж), що дало змогу окреслити характер проблеми ставлення студентів сучасної вищої школи до музичного мистецтва, а також їх ступінь уподобань відносно музичних творів різних стилів та напрямків - від класичної музики до сучасної. Набутий емпіричний матеріал представлено в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7.

Ранжування ступеня уподобань студентами музичних стилів

Ставлення сучасної студентською молодді до музичних стилів	Кількість студентів у %				
	I місце	II місце	III місце	IV місце	V місце
поп-музика	48,2				
класична		19,1			
джазова			13,5		
рокова				7,3	
народна (фольклорна)					3

Спираючись на результати аналітичної роботи, видалось за можливе зробити певні узагальнення. А саме: перше рангове місце у вподобаннях студентів посідає популярна музика, друге - класична, третє - джазова, четверте - рокова, а лише 3% майбутніх учителів виявили інтерес до народної (фольклорної) музичної культури. Ці дані є свідченням недостатньої обізнаності молоді у сфері музичного мистецтва та недоліків музичної освіти.

Ставлення до сучасного музичного мистецтва було визначено студентами таким чином: як позитивне – 69,2%; позитивно-активне – 30,8 %; байдуже та негативне ставлення не було виявлено.

Зауважимо, що на запитання про вплив музичного мистецтва на особистість, респонденти відповіли досить різнопланово. Виявилось, що за судженнями 34% респондентів саме музика виховує естетичний смак особистості; 30, 4% вважає, що музичне мистецтво збагачує духовність; на думку ж 18,4% респондентів, цей різновид мистецтва розвиває естетичне сприйняття оточуючого, а 17,2% з опитаних зазначають, що музика дозволяє «наповнити» вільний час особистості. Відтак, можна констатувати, що сучасне студентство в основному усвідомлює потужність музичного

мистецтва як фактора духовного вдосконалення. До того ж 70% опитаних бажають поглибити свої знання пов'язані з класичним стилем музичного мистецтва, що виступає базою музичних знань, без якої сучасна музика не може існувати.

Отже, результати обстеження мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності в музично-інтерпретаційної діяльності на констатувальному «зрізі» дають підстави вважати, що сучасний студент здебільшого характеризується стриманим, не упорядженим ставленням до музичного мистецтва та домінуючу низьку освіченість щодо соціальної сутності музично-просвітницької діяльності вчителя музики. Відтак, необхідно не тільки враховувати наявний рівень розвитку мотиваційної сфери сучасного студентів, але і вирішувати завдання щодо її формування саме педагогічними засобами.

Наступний параметр діагностування мав на меті виявлення рівня сформованості когнітивно-операційного та креативно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності як підґрунтя музично-просвітницької діяльності. Так, у межах колоквиуму (від латин. «співбесіда»), у завдання якого увійшли тестування та конкурс «інтерпретаційна версія» за модифікованою методикою Ю.Ракула та Д.Резнік [118] ми намагались набути відповідні діагностувальні дані.

Мета ж тестування полягала в з'ясуванні музично-культурного рівня майбутніх фахівців та обсягу теоретичних знань з фахових музичних дисциплін.

Відмітимо, що учасники тестування одержували певну кількість запитань разом з декількома відповідями, одна з яких є правильною (приклад див. Додаток 3). Правильну, на думку респондента, відповідь він обводить олівцем. За відповідями на тестові запитання ставилась оцінка «відмінно» за правильну відповідь на 75 - 100% від загальної кількості запитань, що відповідало творчому рівню сформованості когнітивного компонента

музично-інтерпретаційній діяльності, «добре» - на 60 - 75% та «задовільно» - на 50 - 60% відповідно «адаптивному рівню», нижче 50% - «незадовільно» відповідало «репродуктивному».

За результатами обстеження когнітивного компонента, досліджуваної особистісно-професійної якості, було виявлено: лише 32,3% студентів обох груп виявили часткову обізнаність у питаннях музично-інтерпретаційній діяльності, яких було віднесено до «адаптивного» рівня, а 67,7% респондента «репродуктивного» рівня засвідчили необізнаність і безпорадність у запропонованих запитаннях. «Творчий» музично-культурний рівень та обсяг теоретичних знань з фахових музичних дисциплін студенти ЕГ та КГ не продемонстрували.

Конкурс «інтерпретаційна версія» як метод діагностування практичних умінь та навичок інтерпретації музичних творів стосовно редагування та виконання, було проведено з метою виявлення рівнів сформованості операційного, креативного та рефлексивного компонентів досліджуваного явища.

Так, студентам було запропоновано незнайомий, доступний усім досліджуваним нотний текст музичного твору невеликого обсягу (1 сторінка тексту), в якому не було ніяких ремарок (штрихів, темпу та динамики), та декілька інших творів того самого автора – з певною кількістю позначок. Це робилося для того, щоб мати змогу познайомитися з авторськими стильовими особливостями перед тим, як робити власну інтерпретацію заданого музичного твору.

Зауважимо, що конкурс проводивсь у два етапи. На першому етапі учасники в ізолюваній кімнаті з інструментом 2 години, проводили редагування тексту, та підготовку до його виконання на сцені. Свої редакції вони здали до комісії із 5-ти експертів.

Для оцінки кожного виступу та редакційної версії розроблено оцінний лист (Додаток К), який роздавався усім членам комісії та учасникам конкурсу для самооцінювання. Варто було поставити оцінку відповідній графі, яка є свідченням якісного рівня виконання студентом завдання. Критеріями

оцінки виступили такі: стійкість та яскравість виявлення ознак, що належать до сформованості компетентності студентів у музично-інтерпретаційної діяльності. Оцінювання проводилось за 4- бальною шкалою, Згідно з цією шкалою 3 - означає, що позначена якість проявляється в усіх випадках і дуже яскраво; 2 – означає, що якість проявляється досить яскраво, в більшості випадків; 1 – означає, що якість проявляється не дуже яскраво та епізодично; 0 – не проявляється зовсім. Загальна оцінка виводилася за сумою балів за формулою:

$$K = \frac{n}{m}, \text{ де}$$

K - загальна оцінка;

m – максимальний бал, помножений на кількість членів комісії;

n – сума, одержана з усіх оцінних листів.

Результат вищий від 0,75 вказує на наявність стійкої навички, що відповідає «творчому» рівню сформованості вмінь та навичок інтерпретації музичних творів, від 0,5 до 0,74 – «адаптивний» рівень вказує на те, що знаходиться в періоді становлення, від 0 до 0,4 – «репродуктивний» рівень - практично відсутні вміння та навички інтерпретації музичних творів.

Аналіз констатації операційного, рефлексивного та креативного компонентів професійної компетентності інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики дозволив засвідчити, що студенти ЕГ мали майже на 10% нижчий показник рівню досліджуваних компонентів у порівнянні із студентами КГ. Творчий рівень у реципієнтів взагалі не було виявлено.

Додамо, що в завдання вищеописаного конкурсу також входило самооцінювання студентів свого виступу. А це дало можливість виявити рівень сформованості рефлексивного компоненту професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності.

Результати зіставлення оцінок, виставлених компетентними суддями та самим студентом щодо редагування, якості виконання, втілення художнього образу, артистизму тощо, дали змогу дійти висновку про те, наскільки об'єктивно оцінює студент свої досягнення та недоліки в музично-

виконавському процесі, а отже, конкретизувати ступінь сформованості рефлексії. Так, було визначено, що лише 20,2 % студентів виявили здатність до адекватного оцінювання успішності власної музично-виконавської діяльності. Переважна ж більшість студентів схильна до завищення власних здобутків (37,4%) або заниження власної самооцінки і результатів концертного виступу (42,4 %).

За тестом О.Зверкова та Є.Эйдмана (Додаток Л) була проведена ще й діагностика самоконтролю, яка визначила індивідуальний рівень сформованості самоконтролю студентів.

Загалом, аналіз даних дав змогу з'ясувати, що низькі показники досліджуваних компонентів професійної готовності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності свідчать про труднощі щодо редагування тексту музичного твору, адже для їх виконання необхідним був комплекс теоретико-методичної фахової підготовки в поєднанні з практичними вміннями та навичками, про недостатній досвід цієї діяльності. Останнє, як уже зазначалось може бути успішно досягати в умовах практико-орієнтованого навчання студентів.

За результатами комплексного діагностування щодо наявного рівня сформованості професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності за когнітивним, операційним, рефлексивним та креативним компонентами в КГ та ЕГ показники виявилися приблизно однаковими. Так, у межах експертної вибірки було виявлено: репродуктивний рівень сформованості професійної компетентності за когнітивно-операційним компонентом засвідчили ЕГ (ІДПУ) - 85,7%, КГ (ІДПУ) - 77,8%; ЕГ(НПУ) - 60,8%, КГ (НПУ) - 57,1%; ЕГ (ХДУ) - 69,2%, КГ(ХДУ) - 55,6%; адаптивний рівень було виявлено у студентів ЕГ (ІДПУ) - 14,3%, КГ (ІДПУ) - 22,2%; ЕГ(НПУ) - 39,1%, КГ (НПУ) - 42,9%; ЕГ (ХДУ) - 30,8%, КГ(ХДУ) - 44,4%; творчий рівень був відсутній.

Щодо показників сформованості майбутніми учителями за креативно-рефлексивним компонентом, то репродуктивний рівень був характерний для

студентів ЕГ (ІДПУ) - 85,7%, КГ (ІДПУ) - 88,9%; ЕГ(НПУ) - 69,5 %, КГ (НПУ) - 42,8%; ЕГ(ХДУ) - 76,9%,КГ(ХДУ) - 66,7 %; адаптивний рівень ЕГ (ІДПУ) - 14,3%, КГ(ІДПУ) - 11,1%; ЕГ(НПУ) - 69,5%, КГ (НПУ) - 42,8%; ЕГ (ХДУ) - 23,1%, КГ (ХДУ) - 33,3%; творчий рівень у студентів ЕГ та КГ не було виявлено.

Отже, проведене діагностувальне дослідження сформованості професійної компетентності за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-операційним та рефлексивно-креативним компонентами майбутніх учителів музики в музично-інтерпретаційній діяльності засвідчило відсутність у респондентів творчого рівня сформованості досліджуваного феномена та дозволило визначити загалом домінування репродуктивного та адаптивного рівнів (мотиваційно-ціннісний компонент: репродуктивний - 56,3% від загальної кількості учасників експерименту, адаптивний - 43,8%; когнітивно-операційного: репродуктивний - 65,7%; адаптивний - 34,3% ; креативно-рефлексивний: репродуктивний - 71,2%, адаптивний - 28,8%).

Найбільш типовими виявились вади, пов'язані із недостатністю усвідомлення майбутніми вчителями важливості інтерпретації музичних творів, як діяльність з поширення високохудожніх зразків музичного мистецтва, здатних активно впливати на формування музично-естетичного досвіду учнівської молоді, низькою зацікавленістю та здатністю студентів до здійснення цієї діяльності, розвиненості виконавських здібностей та вияву творчості і самостійності, а також незначним обсягом наявного у них музичного тезаурусу.

Зауважимо, що в ході опитування майже 93% респондентів відзначили необхідність практичної спрямованості навчання в університеті.

Отже, такий стан сформованості професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності не відповідає потребам сучасності й актуалізує необхідність запровадження систему заходів, спрямованих на її підвищення, що має спиратися на положення, обґрунтовані в попередніх розділах нашого дослідження. Це також є підставою для організації цілеспрямованого

педагогічного керівництва зазначеним процесом та включення до програми професійної підготовки майбутніх вчителів музики відповідних елективних курсів, практикумів і тренінгових занять.

ВИСНОВКИ З І РОЗДІЛУ

У сучасних умовах дефіциту духовності особливо гостро постала проблема спрямування педагогічних зусиль ВНЗ на підвищення рівня підготовки вчителів музики. Адже ж їхня професійна діяльність вимагає швидкого орієнтування в новому суспільному середовищі, розвитку творчих здібностей, тонкої чутливості, толерантності, готовності до музично-інтерпретаційної діяльності як продуктивної щодо поширення високохудожніх зразків музичного мистецтва, фахівців, здатних активно впливати на формування музично-естетичного досвіду учнівської молоді. Саме музичні твори кожної епохи, як засіб пізнання та відображення життя, формували і формують незмінні загальнолюдські цінності, у яких відображено морально-естетичний ідеал, духовне обличчя та досвід суспільства, суперечності життя, уявлення людей про зміст та естетику буття.

У контексті пріоритетних напрямків реформування вітчизняної освітньої галузі особливої значущості набуває проблема формування компетентності майбутнього вчителя музики, рівень сформованості якої характеризує ступінь підготовленості вчителя музики до музично-просвітницької роботи.

Компетентнісний підхід до підготовки в умовах вищої школи вчителів музики передбачає не лише готовність до засвоєння теоретичних та практичних професійно вагомих знань та навичок, а перш за все, спроможність виконувати соціокультурні професійні функції, стати транслятором «живого» звучання музичних творів різних епох, стилів, напрямів, фактором формуючого впливу на розвиток естетичних ідеалів і смаків, вмінь підростаючого покоління на основі музично-інтерпретаційної діяльності.

Узагальнюючи наукові позиції, що склались у професійній педагогіці, доведено, що змістове навантаження поняття «музична інтерпретація» науковці здебільшого пов'язують із діяльністю музиканта щодо творчого тлумачення задуму авторського тексту, в процесі якого виконавець, відтворюючи зміст твору, наповнює процес виконання власними почуттями, переосмислює авторську інформацію і трансформує її, згідно власного розуміння. Розширенню наукових уявлень про феномен «музична інтерпретація» сприяє її конкретизація цього явища за такими параметрами, як от: достовірність, оригінальність, операційність.

Під професійною компетентністю вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності розуміється сфера діяльності вчителя музики з одного боку, як особистісно-професійна якість, а з іншого - як цілісне інтегративне явище, до структури професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності відносимо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (зовнішня та внутрішня мотивація, музичний інтерес, духовність), когнітивно-операційний (тезаурус, гностичні вміння, образно мислити, способи музикально-звукової реалізації інтерпретації), креативно-рефлексивний (достовірність авторській концепції твору, оригінальність індивідуальної інтерпретації, виконавська надійність), оволодіння якими дає змогу фахівцеві забезпечити стабільно високий результат у музично-педагогічній діяльності.

Проведена діагностика реального стану професійної компетентності вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності учителів-практиків за спеціальною програмою засвідчила про домінуючий низький рівень її сформованості. Встановлено, що найбільш проблемними стають питання, пов'язані з наявністю спеціальних знань щодо музично-інтерпретаційної діяльності; з практичним використанням навичок музичної інтерпретації; із самоаналізом власної музично-інтерпретаційної діяльності.

З'ясовано, що якість професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності значною мірою залежить від визначення її

рівневої характеристики, яка здійснюється на критеріальній основі. Визначено три групи критеріїв сформованості професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності (аксіологічний, змістовно-процесуальний, герменевтично-творчий), що дало змогу виявити відповідні рівні (репродуктивний, адаптивний, творчий) сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності.

Проведений констатувальний «зріз» мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного та креативно-рефлексивного компонентів професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності засвідчив, що у респондентів і контрольної, і експериментальної груп не зафіксовано творчий рівень сформованості досліджуваного феномена, про загалом домінування репродуктивного та адаптивного рівнів.

Такий стан сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності не відповідає потребам сучасності. Тому в межах компетентнісної парадигми мистецької освіти доведено можливість розширення наукового знання про інтерпретаційну діяльність фахівця, визначення усієї палітри інтерпретаційної діяльності музиканта, що надасть можливість майбутньому вчителю музики успішно вирішувати соціально-педагогічні завдання, розв'язання яких сприятиме збагаченню духовності підростаючого покоління.

Матеріали даного розділу дослідження відображено у публікаціях автора [213], [214], [216], [217], [218].

РОЗДІЛ II.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У МУЗИЧНО- ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Теоретичні концепти побудови експериментальної моделі

Реальність сьогодення підтверджує, що професійна компетентність у музично-інтерпретаційній діяльності вчителя у більшості випадків залишається декларативною вимогою.

Емпіричні факти, які були отримані в результаті дослідження музично-інтерпретаційної діяльності музикантів-практиків та студентів, підтвердили не лише актуальність поставленої проблеми, яка визначає необхідність оновлення навчально-виховного процесу, а і посилюють потребу з'ясування принципів, підходів, умов, змісту, форм та методів, що є основою успішного формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності. Понад усе приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги до освіти потребує актуалізації тих механізмів професійної підготовки вчителя, які враховують європейські тенденції розвитку теорії та практики педагогічної освіти, з одного боку, а з іншого - збереження національної самобутності системи професійної підготовки, що має вдосконалюватись відповідно до результатів новітніх педагогічних досліджень, з подальшим комплексним коригуванням інтегративної єдності теорії, принципів, змісту, методів і організаційних форм психолого-педагогічної і практичної підготовки студентів вже в контексті глобалізації єдиного освітнього простору і стандартів.

Означені вимоги актуалізують потребу в підготовці фахівця музично-педагогічного профілю, орієнтованого не лише на набуття відповідних професійних якостей, але й на досягнення сутності музично-інтерпретаційної діяльності як продуктивного засобу естетичного виховання учнівської

молоді, що збагачує найбільш відчутно духовний світ, розбудовує й формує морально-естетичні погляди, а також прищеплює потребу та інтерес до досягнень як національної, так і світової музичної культури.

Тому, наступним кроком дослідження виступила розробка науково-обґрунтованої такої моделі навчально-виховного процесу з формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності, яка стане одним із системоутворювальних механізмів вирішення проблеми цілісного становлення вчителя музики завдяки методологічним інтегративним засадам музично-інтерпретаційної діяльності. Така позиція не є новою. Як зазначає І.Зязюн [65], у філософії, психології та педагогіці сучасної професійної освіти спостерігається посилена увага стосовно розробки описово-нормативних моделей особистості і діяльності фахівця, на основі яких формувалися вимоги до змісту його фахової підготовки.

Відмітимо, що дослідники (Р.Бернс, С.Корчинські, Н.Масюкова, Т.Бабкіна, Л.Мітіна та ін.) визначають, що модель компетентності спеціаліста – це своєрідний еталон, описовий аналог, який відображає основні характеристики суб'єкта; закріплений документально образ спеціаліста, яким він повинен бути в певний період, та засоби його формування; своєрідний державний стандарт щодо спеціаліста. На думку науковців, побудова моделі компетентності пов'язана із створенням у свідомості людини образу «ідеального спеціаліста», який забезпечує «ідеальну діяльність», що допоможе вчителям виявити власні недоліки в знаннях і може стати основою для саморозвитку.

Беручи до уваги той факт, що процес формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності в умовах вищої школи є складним механізмом, вважаємо, що розробка змісту й теоретичне обґрунтування моделі вимагали застосування *комплексу підходів*.

Спираючись на положення К.Платонова, що *системний підхід* є «методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій» доцільно зазначити, що у

формуванні професійної компетентності вчителя музики він стає методологічним засобом [150]. Якщо ж виходити із визначення шляхів щодо розв'язання усього різноманіття проблем підготовки вчителя музики, О.Алексеев вказує на необхідність розуміння з системного підходу вагомості об'єднання курсів методики, психології, педагогіки з практикою [11].

Л.Горюнова ідеї системності та цілісності осмислює настільки наближено, що наголошує на такому: цілісний підхід проявляється як співставлення частини й цілого в музичному матеріалі та педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального, що підводить до узагальнення музичного матеріалу [43]. У цьому ж руслі доцільно аналізувати позиції деяких інших науковців.

Так, у побудові змісту та організації музично-творчого процесу важливим стає цілісний підхід, який, на думку Ю.Алієва, забезпечує системний зв'язок музики та життя; єдність емоційного й свідомого в музичній освіті; виховане навчання; єдність художнього та технічного у музичному навчанні; ефективне використання дидактичних принципів [12].

Отже, застосування системно-цілісного підходу до формування музично-інтерпретаційної діяльності сприяє цілісному розумінню музичного твору, його осмисленню та переведенню знаково-символічної системи у категорійну-понятійну, з метою передати слухачеві ідейно-художнього замислу композитора.

Поділяємо думку про те, що в основі професійної підготовки вчителя музики лежить, як зазначає Г.Падалка, саме *професійно-цілісний підхід*, що знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й суто виконавчого розвитку спеціаліста [144].

Є всі підстави вважати, що системно-цілісний підхід забезпечує вирішення проблеми введення особистості у творчий світ й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення під час інтерпретування музичного твору.

Згідно з *діяльнісним підходом*, як слушно зазначає О.Цокур, сутність вищої педагогічної освіти полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної діяльності [198]. Дійсно, з методологічних позицій діяльнісного підходу фахова підготовка педагога постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей: формування системи знань про закономірності педагогічного процесу, форми та способи його організації; оволодіння конкретними видами педагогічної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок майбутнього фахівця; виховання необхідних особистісних якостей.

Відтак, можна стверджувати, що з позицій діяльнісного підходу, компетентність учителя в музично-інтерпретаційній діяльності розглядається як якісний рівень професійної діяльності вчителя музики, зорієнтованої на соціально значущий результат. Метою формування зазначеного феномена є формування готовності майбутнього вчителя до реалізації самостійної практичної діяльності у сфері інтерпретації музичних творів.

Як зазначалось, професійна діяльність вчителя музики пов'язана насамперед з творчістю. Творча діяльність, як наголошує М.Князян, дозволяє людині розкрити свої можливості та визначити оптимальну сферу її застосування [77]. Коли людина стверджує себе у творчій діяльності, вона набуває самоідентичності, наближається до свого істинного «Я» розкриває для світу й для себе свою істинну сутність.

Тому з позицій *діялісно-творчого підходу* компетентність вчителя музики ми розглядаємо як якісний рівень його творчої діяльності - самостійне створення художньо-виразної музичної інтерпретації.

Отже, формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності, відповідно до діялісно-творчого підходу, як пріоритету компетентнісної парадигми «знання в дії», є процесом набуття особистістю практичних умінь і навичок самостійно здійснювати

інтерпретацію музичного твору на основі узагальнення задуму композитора та різних виконавських конкретизацій у суб'єктивному виконанні музичного твору.

Нами було враховано й позицію тих науковців (М.Гриньової [45], О.Олексюк та М.Ткач [139], та А.Щербакової [207]), які доводять, що реалізація *аксіологічного підходу* до навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах і розкриває зміст формування цінностей у музично-педагогічній взаємодії, як такого, що створює «фундамент для формування особистісної музично-педагогічної світобудови, для творчого професійного світомоделювання, тобто подальшого формування музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів».

Додамо, що зазначена І.Зязюном актуалізація дослідження ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога, його ціннісних орієнтацій, набула надзвичайного поширення саме в музично-педагогічній науці, що пояснюється сучасним «аксіологічним» розумінням музичного мистецтва як головної складової музично-педагогічної діяльності [64].

Отже, згідно з аксіологічним підходом, у формуванні професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній особливій значущості набуває ціннісно-сислового домінанта, а сам процес постає рефлексійним осягненням ціннісно-сислової та мотиваційної сфер особистості, процесом подальшого формування музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів.

Вивчення й узагальнення університетської підготовки майбутніх учителів музики обумовлює значний інтерес, що складає проблемний підхід. Так, *проблемний підхід* до організації навчання студентів - це створення проблемної ситуації з наступним її рішенням на основі самостійного добування знань у процесі рішення навчальних проблем.

Учені (Д.Богоявленська, П.Гальперін, О.Кабанова-Міллер, З.Колмикова, О.Леонтєв, О.Менчинська, Н.Тализіна, О.Смірнов) цілями проблемної ситуацій вбачають розвиток системи знань, досягнення високого рівня

піднесення й здатності до навчання й самонавчання, формування особливого стилю творчого мислення, активності й самостійності, активізації мотивації до навчання на основі розвитку інтересу.

Отже, проаналізувавши сутнісні характеристики основних підходів, що становлять методологічне підґрунтя навчально-виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі, можна дійти такого узагальнення: сучасні концепції об'єднує прагнення їх розробників сприяти творчому саморозвитку особистості та розуміння його ролі як суб'єкта та активного учасника освітнього процесу. Таким чином, поєднання системно-цілісного, діяльнісно-творчого, аксіологічного та проблемного підходів врешті-решт і створює теоретичні передумови успішної підготовки студентів вищих навчальних закладів до музично-педагогічної діяльності.

Розглянуті вище принципи відповідають, на нашу думку, об'єктивним закономірностям формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності та віддзеркалюють його специфічні особливості. Зокрема, ці принципи визначають зміст, методи та форми навчально-виховного процесу, спрямованого на формування визначеного феномену.

У сучасній музично-педагогічній науці (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, та ін.) склалися стійкі наукові уявлення щодо структури музично-педагогічної діяльності. Вони ґрунтуються на положенні про її детермінованість специфікою музичного мистецтва та спрямованістю музично-освітнього процесу. Тому, на нашу думку, модель формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності повинна «черпатися» з джерел музичного мистецтва, а саме розуміння образного змісту музичного твору і подачу його естетичної цінності слухачу засобами роз'яснення та виконання. Відтак, правомірно вважати одним із принципів процесу продуктивного формування професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності саме детермінованість специфікою музичного мистецтва.

В основу розробки моделі підготовки вчителя до музично-інтерпретаційної діяльності було покладено загальні вимоги до складання моделей професійної компетентності спеціаліста (О.Абдулліна[2], Ю.Алферова [13], І.Лисакова [103], Т.Рейзенкінд [160], О.Смірнова [176], О.Шевнюк [205]) та досвід розробки моделей професійної компетентності саме вчителів-музикантів (М.Авазашвілі [6] та А.Алексєєва [11]).

Так, концепція проектування й прогнозування профільної освіти, яку запропонувала Т.Рейзенкінд, ґрунтується на ідеї взаємодії:

- а) інтелектуальної сфери (дидактико-методичні знання, професійне мислення, творчі здібності, осягнення цінностей культури);
- б) діяльнісного компонента (передбачає здатність до оволодіння послідовністю дій і операцій профільної підготовки);
- в) емоційно-вольового компонента як інтегральної характеристики особистості вчителя [160].

Спираючись на педагогічний досвід моделювання діяльності вчителя музики, а також враховуючи структуру музично-інтерпретаційної діяльності, була розроблена модель процесу формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності в умовах вищої школи.

Модель процесу формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності є упорядкованим комплексом взаємопов'язаних частин цілого, що підпорядковує всі складники навчально-виховного процесу меті підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи при цьому неперервний, цілеспрямований і послідовний вплив на досліджувану особистісно-професійну якість.

Засновуючи роль при моделюванні процесу формування у майбутніх учителів професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності належить сукупності таких принципів: діалогічності, особистісної зорієнтованості, детермінованості специфікою музичного мистецтва. Саме ця сукупність принципів спроможна, з одного боку, забезпечити оптимальність процесу, що досліджується, а з іншого - окреслити змістове ядро,

репрезентоване визначеними педагогічними умовами. Представлена модель (Рис. 2.1) по суті виступає своєрідним «замінником» і, водночас, варіантом вибору оптимального педагогічного рішення порушеної у дослідженні проблеми. Оскільки представлене модельне уявлення про процес формування професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності є віддзеркаленням педагогічного знання про те, що повинно бути сформоване, то можна прогнозувати задіяність реальних ресурсів ВНЗ – основного етапу становлення фахівця – за умов відповідного організаційно-методичного супроводу.

Деталізуємо теоретичні засади такої моделі за певними параметрами.

Перший параметр.

Побудова моделі процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя відображає загальну структуру музично-інтерпретаційної діяльності, а відтак, має віддзеркалювати такі компоненти: як-от: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, креативно-рефлексивний.

Другий параметр.

Цілі навчально-виховного процесу реалізуються на основі певних педагогічних принципів, які утворюють систему своєрідних правил відбору при визначенні структури музично-педагогічної освіти та змісту навчального матеріалу.

Враховуючи традиційні, усталені принципи дидактики вищої школи та вихідні положення, закладені в основу процесу її подальшого розвитку, розробляючи методiku формування компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності ми спиралися на принципи, які найбільш повно відповідають, на нашу думку, специфіці та визначають основу змісту і способів організації педагогічного процесу, спрямованого на формування означеного феномена у студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Мета: сформувати професійну компетентність учителя в музично-інтерпретаційній діяльності						
Принципи: особистісної зорієнтованості; діалогічності; детермінованості специфікою музичного мистецтва	Етапи формування	завдання: розвинути мотиваційно-ціннісну, когнітивно-операційну, креативно-рефлексивну складові досліджуваної особистісно-професійної якості		формувannya позитивної мотивації	Педагогічні умови	
		дукально-авальний	<i>Мета:</i> залучити студентів до кращих зразків інтерпретації музичних творів, сформувати інтерес до окресленої діяльності та потребу в засвоєнні духовних цінностей.			актуалізація міжпредметних та міжциклових зв'язків
		десуально-льній	<i>Мета:</i> сформувати у студентів пізнавальні, дослідницькі, виконавські вміння музично-інтерпретаційної діяльності; розвинути асоціативно-образне мислення. <i>Провідні методи та форми:</i> різнорівневі			
		результативно-творчий	<i>Мета:</i> накопичення досвіду інтерпретаційної діяльності, стимулювання вияву творчої індивідуальності. <i>Провідні методи та форми:</i> презентація виконавської інтерпретації, підготовка рецензії на виконавську інтерпретацію музичного твору, проектування «беседи-			
у музично-інтерпретаційній діяльності						
<i>цип особистісно-орієнтованого навчання вимагає</i>						
<i>о переходу від масово-репродуктивної до індивіду</i>						
<i>ей принцип, наприклад, О.Пехота пов'язує з</i>						
<i>них і професійних якостей з опорою на індивідуаль</i>						
СТИМУЛЮВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ						

становлення фахівця [148].

В.Ражніков зауважує, що особистісна прерогатива є необхідною ланкою цілісної моделі саме музичної педагогіки [157].

На думку ж О.Цокур, підготовка особистості до музично-педагогічної діяльності полягає в реалізації індивідуальних особливостей майбутнього фахівця під час освоєння сфери музично-педагогічної діяльності [198].

За принципом особистісно-орієнтованого навчання, як зазначає Е.Карпова, підготовка вчителя-музики постає як система розвитку творчої особистості [74].

Таким чином, означений педагогічний принцип дає змогу з'ясувати характер труднощів, що виникають у студентів під час інтерпретування музичного твору, скласти персоналізовані рекомендації щодо корегування розвитку і тренування виконавських умінь та навичок згідно індивідуальних планів-програм.

Отже, врахування вимог особистісно-орієнтованого навчання, на нашу думку, відіграє визначальну роль у процесі активізації музично-інтерпретаційної діяльності, що зумовлюється низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів, серед яких чільне місце посідають особливості індивідуальної траєкторії духовного та психофізіологічного розвитку майбутнього фахівця.

Осмилюючи навчально-виховний процес вищої школи в координатах музичного мистецтва та у контексті сучасних вимог щодо його характеру та якості, сучасні педагоги-дослідники (С.Кульневич [94], О.Олексюк [139], О.Пехота [148], О.Рудницька [164], М.Таланчук [183], та ін.) вказують на особливе значення міжособистісних взаємин студента та викладача на основі принципу синергізму виховної взаємодії, що ґрунтується на взаєморозумінні, довіри, згоді та співробітництві за орієнтирами для сумісної творчості в навчанні та вихованні.

На думку О.Даутова та Н.Липіна[51], В.Лутая [107], найважливіше значення у цьому контексті має використання системи принципів діалектичної методології діалогової згоди. Така система принципів є базовою основою для музично-педагогічної освіти. Зокрема, С.Кульневич підкреслює, що така реальна, гуманістична взаємодія можлива лише тоді, коли вона вибудовується за орієнтирами для сумісної творчості в навчанні та вихованні (створюючи зовнішнє живильне середовище для прояву творчості), а не лише на основі звичних методів передавання знань і формування досвіду поведінки [94].

Міжособистісна взаємодія студента і викладача в процесі осягнення музичного твору набуває особливого одухотворення, зауважує О.Олексюк, і

не може бути зведена до технологічного підходу. Відтак для формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності потрібна особлива взаємодія, що ґрунтується на діалоговій взаємодії між викладачем та студентом [139].

За твердженням В.Ражнікова, саме на цьому принципі й ґрунтується нова парадигма музичного виховання. Її суть полягає в розгортанні зазначеного процесу від знаходження себе як партнера емоційного діалогу з автором, через актуальну співпричетність збагаченого сучасними емоціями прочитання музики в діалозі з педагогом до майбутніх самостійних художніх прочитань і трансляції катарсичного ефекту музики [157].

Отже, є всі підстави вважати основним принципом формування компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності *діалогізацію навчально-виховного процесу*, як глибоко індивідуалізованого, одухотвореного «входження» особистості до світу вищих духовних цінностей у координатах музично-педагогічного мистецтва.

Ми виходили з того, що організаційно-методична спрямованість навчально-виховного процесу вищої музично-педагогічної освіти, як важливого аспекта професійної підготовки майбутніх вчителів музики, вибудовується із урахуванням тих педагогічних умов, за яких саме формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності здійснюється продуктивно. При цьому вихідним вважалось загально визнане науковцями положення про те, що педагогічна професія вимагає від учителя сформованої потреби в мистецько-освітній діяльності, усвідомлення її значення для духовного розвитку культури; розвинутих професійно-педагогічних здібностей, глибоких фахових знань і умінь, досвіду художньо-творчої педагогічної діяльності.

У визначенні педагогічних умов саме у формуванні професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності ми посилаємося на усталене в психолого-педагогічній науці розуміння поняття «педагогічні умови» як комплексу заходів навчально-виховного процесу,

який забезпечує досягнення студентами достатнього рівня розвитку здатності до музично-інтерпретаційної діяльності. Так, Е.Абдуллін вважає, що організація методологічної підготовки вчителя музики полягає насамперед у створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [1].

Відзначимо, що проаналізувавши описані в психолого-педагогічній літературі фактори та механізми формування загальної професійної компетентності особистості і узгодивши їх змістове наповнення із предметом дослідження, ми вважаємо необхідною і достатньою таку *сукупність педагогічних умов*:

- 1) **формування позитивної мотивації майбутнього вчителя щодо музично-інтерпретаційної діяльності;**
- 2) **актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків нормативних навчальних дисциплін вищого навчального закладу та активізація практико-орієнтованого навчання майбутніх педагогів-музикантів;**
- 3) **стимулювання творчої самореалізації особистості студента у музично-інтерпретаційній діяльності на основі центрації виконавчого самовираження.**

Деталізуємо змістове навантаження визначених умов.

Формування позитивної мотивації майбутнього вчителя щодо музично-інтерпретаційної діяльності слугує важливою педагогічною умовою продуктивності процесу, що вивчається, (Н.Дьяченко, І.Котляревський, Ю.Полянський та ін.), оскільки встановленим психолого-педагогічним фактом є визначальна роль у цьому плані системи мотивів, які знаходяться в складних взаємовідносинах. А тому, окреслюючи педагогічні умови формування професійну компетентність майбутніх учителів у музично-педагогічній діяльності правомірно вважати вирішальним значення процесу активізації їх музичних потреб, виховання інтересу до музично-педагогічної діяльності, а також педагогічне керівництво при формуванні позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Зазначене й визначає своєрідність методики навчання майбутніх учителів музики, яка націлена на

формування і подальший розвиток професійно-педагогічних якостей фахівця [75].

Формуючи мотиваційну сферу студентів щодо майбутньої музично-педагогічної діяльності акцентується увага на тому, що саме музична інтерпретація дає можливість найбільш повного і глибинного пізнання та розуміння музики, прилучення учнів до найвищих духовних цінностей людства.

Отже, становлення фахово успішного, професійно-продуктивного вчителя музики тісно пов'язане з активізацією внутрішніх потреб його самореалізації у професійній діяльності, усвідомленням себе в цій позиції.

Якщо враховувати положення про те, що позитивна мотивація вчителя щодо музично-інтерпретаційної діяльності безпосередньо пов'язана з виконавською і педагогічною мотивацією, то стає зрозумілим, чому резерви вдосконалення підготовки студентів до музично-інтерпретаційної діяльності знаходяться у площині не традиційних академконцертів, а у розширенні їх форм за рахунок інтеракції концертної діяльності [115].

Передовий музично-педагогічний досвід переконує, що потреби студентів у інтерпретації творів музичного мистецтва виникають і розвиваються в процесі музично-навчальної діяльності, яка завжди повинна базуватись на їх активному ставленні до неї. Яскравий приклад музично-інтерпретаційної діяльності суттєво впливає на формування мотиваційної сфери студентів, має опосередкований вплив і на розвиток прагнення майбутніх учителів займатись саме музично-інтерпретаційною діяльністю. Для цього принципово важливо у ВНЗ організувати таке освітнє середовище, де у майбутніх учителів відбувалося б розширення сфери естетично-емоційних вражень, активізувалися важливі особистісні мотиви. При чому студенти мали змогу спочатку набути досвід позитивного сприймання, а потім застосовувати в руслі власної музично-педагогічної діяльності. Чинником, що пробуджує такий стан, стає спілкування студента з майстром-виконавцем (або в межах концертного виступу, або при використанні

відеозаписів), проведення майстер-класів тощо. Лише викладач-майстер, який володіє різнобічними знаннями та прагненням передати свій досвід, здатен сформувати у студента інтерес до музично-інтерпретаційної діяльності.

Отже, дотримання зазначеної умови передбачає стимулювання ціннісного ставлення студентів до питань, що стосуються музичної інтерпретації та стійкої потреби до означеної діяльності.

Актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків нормативних навчальних дисциплін вищого навчального закладу та активізація практико-орієнтованого навчання майбутніх педагогів-музикантів у процесі практико-орієнтованого навчання важко переоцінити з формуючим впливом на професійну компетентність студентів у сфері музично-інтерпретаційної діяльності. Це пов'язане з тим, що у процесі становлення особистості майбутнього вчителя важливе місце посідає формування мотивації педагогічної діяльності, яка визначає його готовність саме до педагогічної праці. А з огляду на необхідність підготовки компетентного вчителя музики, принципової ваги набуває поглиблення педагогічної та спеціальної підготовки студентів на основі актуалізації міжпредметних та міжциклових зв'язків нормативних навчальних дисциплін у процесі практико-орієнтованого навчання.

До того ж, професійна компетентність фахівця будь-якої сфери, в тому числі і вчителя музики, значною мірою залежить від його здатності інтегрувати знання з різних галузей науки і практики, роблячи їх надійним «інструментом» своєї професійної діяльності. Враховуючи багатогранний характер діяльності вчителя в області музичної освіти, підготовка студентів до такої роботи набуває позитивної динаміки завдяки актуалізації у вищій школі міжпредметних зв'язків насамперед виконавських, музично-теоретичних, нормативно-навчальних дисциплін та методики музичного виховання. На меті суттєвим є те, що у підготовці вчителя музики необхідна й координація навчальних дисциплін з «основного» та «додаткового»

музичних інструментів, а також природничо-наукових, загально-професійних та практичних (психологія, педагогіка, музична література, сольфеджіо, гармонія, історія музичної літератури) навчальних циклів.

У той же час, своєрідність навчального процесу у ВНЗ, де здійснюється професійна підготовка вчителя музики полягає в тому, що тут створюються передумови для поєднання різних форм навчальної роботи (колективні, групові, індивідуальні; кожна специфічним чином сприяє готовності студента як фахівця). Однак, музична освітня галузь, яка виступає на всіх навчальних заняттях майбутніх учителів як об'єкт пізнання, маючи своєрідну внутрішню структуру, слугує підвалинами для закріплення певних музично-педагогічних знань, та основою для набуття нових.

Ми виходили з того, що системоутворюючим стрижнем змісту педагогічної освіти є практична діяльність студентів, оскільки загальнолюдські та професійні цінності стають надбанням особистості вчителя в тому випадку, якщо вони присвоюються, виробляються в процесі не тільки пізнавальної, а й перетворювальної діяльності. Як слушно зауважує В.Сластьонін, така діяльність представлена практикумами, які мають інтегративний характер з огляду на їх цільову спрямованість, але відрізняються за своїм змістом: соціокультурними, психолого-педагогічними, предметними. Саме практична діяльність дозволяє забезпечити наочність і застосовність теоретичних знань [172]. Зазначене набуває особливої значущості з огляду на природу компетентності, як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя. Йдеться про «знання в дії», а відтак і джерелом, і критерієм, і результатом сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя, зокрема, у музично-інтерпретаційній діяльності.

У контексті викладеного, надзвичайно важливим є застосування методів, що мають на меті вироблення і міцне закріплення студентами педагогічних умінь і навичок. До їх числа відноситься метод вправ, в якому моделюються фрагменти майбутньої професійної діяльності і відтворюється реальна своєрідність її контексту. При цьому вправи слід розглядати як обов'язкову

передумову становлення і розвитку професійної мотивації майбутніх вчителів, оскільки в процесі формування педагогічних умінь, навичок і звичок повинні повторюватися не лише дії і вчинки, але і «викликаючи їх потреби і мотиви, тобто внутрішні стимули, якими визначається поведінка особи» [130].

Отже, застосування методу вправ сприяє подоланню існуючої невідповідності між тим, що і як робить студент у вищій школі, і тим, що і як він робитиме в загальноосвітньому навчальному закладі.

Інтерпретація музичних творів активізує художньо-аналітичну діяльність студентів, стимулює їх творчі можливості, особистісні творчі якості, які проявляються при художньому сприйнятті та впливають на розвиненість художнього мислення, розширення обсягу їх мистецьких знань та сформованості художньо-аналітичних умінь.

Розуміння творів мистецтва, їх осягнення, застосування різноманітних методів аналізу, знаходження зв'язків і паралелей з іншими видами мистецтва, естетична оцінка і переосмислення твору через емоційну сферу студента і дає можливість вдосконалювати художньо-аналітичні уміння і практичні навички, розвиваючи асоціативно-образне мислення.

Також необхідно зауважити, що міжпредметні і міжциклові зв'язки є основою реалізації у єдності художньо-творчих, виконавських і педагогічних завдань. А саме:

- оволодіння вмінням інтерпретувати музичний твір;
- опанування методами варіантної інтерпретації музичного твору;
- рельєфної подачі музичного образу.

Отже, актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків навчальних дисциплін сприяє поглибленому розумінню музичного мистецтва, забезпечує формування технічних умінь і навичків та інформаційно збагачує майбутніх учителів музики.

Стимулювання творчої самореалізації особистості в музично-інтерпретаційній діяльності на основі центрації виконавчого

самовираження слугує важливою педагогічною умовою формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності. Це пов'язано із низкою обставин. Так, за влучним висловом Ш.Амонашвілі, формуванню творчої діяльності педагогів-музикантів перешкоджає повсюдно затверджений в школі і у ВНЗ «імперативний» характер викладання. До того ж підмічено, що для більшості студентів зміст навчального процесу вичерпується обов'язковим заліковим мінімумом, передбаченим навчальним планом. Саме тому, актуальності набуває вимога рішучого повороту «від масового, валового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів» [14].

Отже, навчальний процес має бути організований як творча діяльність студентів через формування виконавського репертуару та організацію виконавської практики (на презентаціях самостійної інтерпретації, творчих проектах «бесіди-концерти» та ін.).

Як уже зазначалось, творчий характер музично-інтерпретаційної діяльності є невід'ємним значенням свободи особистості (О.Асмолов, С.Белічевський, В.Зарецький, І.Котова, А.Мудрик та ін.). Дійсно, ситуація вибору і сам вибір слугують ініціюванню форм музичної активності. Так, за А.Карповим доцільно розрізняти можливість реалізації і вибору як «навчання через вибір» і «виховання через вибір», які характеризуються істотно більшою ефективністю, ніж багато інших організаційних форм дидактичних і виховних дій [73].

Уточнюючи змістове навантаження поняття «центрація виконавського самовираження», ми взяли до уваги конструктивне зауваження К.Роджерса, щодо феноменології творчості. Справа в тому, що «свобода вибору» корелює з творчою поведінкою. За К.Роджерсом, (який не вбачає істотної відмінності у творчості при створенні музичного твору чи пошуку нових особливостей людських взаємин), найважливішим є те, що творчий продукт має матеріалізуватися, бути чимось реальним: словами, текстом на папері, музичним твором тощо [161].

Таким чином, реалізація вищевказаних педагогічних умов спрямована з одного боку, на позитивну динаміку формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності (від репродуктивного до творчого); набуття досвіду інтерпретації музичних творів й здатності його реалізації в практичній діяльності, а з іншого – на збагачення мотивації щодо розв'язання ним просвітницьких завдань.

Здійснення сукупності окреслених зазначених педагогічних умов створює можливість цілеспрямовано добирати необхідне змістове ядро навчання майбутніх учителів, що може бути репрезентовано на спонукально-пізнавальному, процесуально-діяльнісному та результативно-творчому етапах, кожен з яких характеризується певними цілями й завданнями, відповідними формами та методами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

2.2. Організаційно-методичний супровід формування професійної компетентності майбутніх учителів в музично-інтерпретаційній діяльності

Оскільки вміння музичної інтерпретації не є вродженою якістю, то воно має стати предметом цілеспрямованого формування.

На підставі теоретичного аналізу досліджень учених щодо різних видів професійної компетентності (В.Баркасі, А.Богущ, І.Богданова, А.Дахін, Е.Карпова, З.Курлянд, А.Линенко, В.Моляко, В.Сластьонін, Р.Хмелюк, О.Цокур, та ін.) було з'ясовано, що професійна компетентність майбутнього вчителя саме в музично-інтерпретаційній діяльності є складною та різноплановою інтегративною якістю фахівця, що проектується на досягнення художньо-змістовної сутності музичних творів та на їх матеріально-звукове втілення.

Для апробації спроектованої науково-обґрунтованої моделі навчально-виховного процесу з формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності, яка забезпечує доцільне

педагогічне керування в умовах вищої школи, був проведений формувальний експеримент.

Ми розуміли, що ефективність досліджуваного процесу зумовлена забезпеченням майбутніх учителів необхідними знаннями дидактико-художнього змісту щодо розучуваних музичних творів, цілеспрямованим формуванням узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності, що побудоване на основі логіки музично-інтерпретаційної дії.

Підкреслимо, що у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності домінували різні засоби організаційно-методичного супроводу. До того ж, ми вважали важливою поетапність розгортання процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності.

Отже, провідними напрямками організаційно-методичного супроводу досліджуваного процесу було визначено такі:

- **виховання у майбутніх учителів потреби до виконання музично-інтерпретаційної діяльності;**
- **забезпечення глибини і системності знань майбутніх учителів щодо сутності і структури їхньої професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності;**
- **надання дієвості набутим майбутніми вчителями практичних умінь з музично-інтерпретаційної діяльності;**
- **вдосконалення й самовдосконалення майбутніми вчителями навичок самостійної творчої діяльності.**

Треба відзначити наступне: оскільки формування професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності зумовлено специфікою педагогічної діяльності в координатах музичного мистецтва та сучасною парадигмою музичної освіти, то процес ґрунтувався на впровадженні спеціально розробленого елективного курсу, який мав інтегративний і компенсаторний характер, та збагачував навчальні модулі фахових індивідуальних занять.

Так, розроблений елективний курс «Інтерпретаційна діяльність майбутнього педагога-музиканта як чинник збагачення його професійної компетентності» (Додаток С) складався із двох змістових модулів (усього 36 годин). Конкретезуємо їх за тематичною ознакою: перший змістовий модуль «Сутність професійної компетентності вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності», другий змістовий модуль - «Формування професійної компетентності майбутніх вчителів у музичній інтерпретації в освітньому просторі ВНЗ».

Упровадження модулів передбачало такі організаційні форми та методи: аудиторну роботу (домінування проблемних лекцій та практико-орієнтованих семінарських занять), індивідуальні заняття переважно діалогічного змісту, самостійну роботу пізнавально-творчого характеру (доповіді, есе, рецензії), презентацію виконавської інтерпретації та музично-педагогічного проекту «бесіди-концерту», ініціювання вияву творчої індивідуальності майбутнього вчителя у формі тренінгового заняття та використання відео- та аудіо записів.

Зауважимо, що у межах різномірівневих індивідуально-навчально-дослідних завдань (ІНДЗ) майбутніми вчителями аналізувались періодичні видання за певними параметрами. Зокрема, досвід інтерпретаційної діяльності визнаного педагога-музиканта; порівняльний аналіз засобів виконавської майстерності видатних митців (наприклад, в аспекті вияву творчої і індивідуальності під час «ескізного прочитання» збірки музичних творів сучасних авторів). Такий підхід, як засвідчують емпіричні дані, практично сприяв головному - накопиченню майбутніми вчителями досвіду музично-інтерпретаційної діяльності.

Так, перший етап (спонукально-пізнавальний) експериментальної методики здебільшого був формуючим щодо мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності та мав за мету активізацію позитивного ставлення студентів до музично-інтерпретаційної діяльності шляхом створення мультикультурного простору у ВНЗ на духовно орієнтовній основі

зادля усвідомлення майбутніми вчителями соціальної значущості музично-інтерпретаційної діяльності.

Основними завданнями цього етапу педагогічного експерименту є:

- залучити студентів до кращих зразків інтерпретації музичних творів;
- сформувати інтерес до музично-інтерпретаційної діяльності та потребу пізнання наукових основ цієї діяльності;
- розвинути зорієнтованість студентів на духовні цінності національної та світової музичної культури.

При цьому ми спиралися на положення про те, що становлення майбутнього фахівця як професійного фахівця можливо лише при сформованому мотиваційно-ціннісному рівні його професійного становлення. Адже мотиваційна сфера активізує й інтенсифікує навчальний процес, спрямовуючи його відповідно до соціальних норм.

Дійсно, у реальній педагогічній практиці зовні задана мета не має такої значущості для студента, яку вона має для викладача. Ніякі докази того, що класична музика прекрасна, що вона дає насолоду, духовно прославляє особу, не приведуть студента до бажаної, з погляду викладача, музично-інтерпретаційної діяльності, не сформуєть мотивацію, поки ця діяльність не набуде такого ж ціннісного статусу, який вона має у педагога. П.Сімонов [169] наполягає на тому, що пряма апеляція до свідомості, формальне ознайомлення студента з системою соціальних цінностей і норм малоефективні, про що свідчать дефекти виховної практики. Цілі, поставлені «зверху», не можуть глибоко вплинути на особу, а діяльність мотивуватиметься більше зовнішніми «негативними» мотивами. Зазначене слугувало поясненням, чому логіка розвитку музично-інтерпретаційної діяльності визначається рухом від потреби до мети, поставленої самим студентом. До того ж у процесі дослідження було встановлено, що спілкування з музикою підвищує духовний потенціал молоді людини, її активний розвиток сприяє формуванню соціальних цінностей особистості.

Інакше, музика формує внутрішній світ особистості й водночас впливає на її соціальну поведінку.

Задля розвитку мотиваційно-ціннісної складової професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності було створено «мультикультурний простір» [141]. Йдеться про специфічну творчу атмосферу культивування відповідних ціннісних пріоритетів, що відповідає вимогам часу протистояти духовній деградації суспільства, реально сприяє відродженню і примноженню духовних цінностей та актуалізує його духовно-етичну домінанту. Це передбачало виконавський показ музичних творів, «музичні екскурсії», прослуховування аудіо і відеозаписів, продуктивне засвоєння творів музичної культури різних епох, стилів і напрямів.

З метою накопичення музичних вражень та надбання досвіду музичного інтерпретування знайомили студентів із творчістю відомого музикознавця-інтерпретатора М.Казініка завдяки циклу фільмів-лекцій про музикантів різних епох, стилів, напрямів. Після чого була проведена загальногруппова дискусія у формі «круглого столу» під назвою «Осягнення духовних цінностей музичного мистецтва». Діалогічні форми організації обговорення стимулювали виявлення студентами суджень, вражень і переживань.

Так, студенти висловили думку про те, що дослідницька майстерність М.Казініка в інтерпретуванні музичних творів, до яких склались історичні канони інтерпретації, відкриває нові горизонти розуміння авторського замислу. Під час прослуховування виконавської інтерпретації музики студенти були вражені майстерним та оригінальним донесенням художньої ідеї музичного твору.

Отже, проведене заняття сприяло формуванню інтересу до музично-інтерпретаційної діяльності, переконливості студентів у значущості означеної діяльності для майбутньої професійної роботи, ініціювало майбутніх фахівців до спілкування з кращими зразками світового класичного музичного мистецтва.

На практичному занятті було проведено майстер-клас педагога-методиста В.Ліповецької «Виховання високих моральних принципів на уроках з сучасної музичної літератури (на прикладі камерної симфонії №3 Є.Станковича).

Провідною метою майстер-класу було ознайомлення з сучасною музикою, в якому педагог намагався розкрити складні сучасні проблеми, пов'язані з темою моральності та відповідальності в житті людства. Викладач акцентувала увагу студентів на використанні особливих засобів сучасної музичної мови: несерійна додекафонія, полістилістика (гра стилями), «колаж» (коли за змістом твору в музичну тканину вводяться точні стилізовані цитати з творів інших композиторів, чи складається музика у стилі тієї чи іншої епохи), кінематографічні прийоми (композитор немов би «переключає» музичні кадри з «близького плану» - з детально виписаними сценами, психологічними портретами, на «загальний, масовий план» - з монументальними, часто драматичними характеристиками значних подій в житті людства).

Поряд з ознайомленням із загальною характеристикою творчості Є.Станковича було проведено порівняння «традиційної» симфонії і симфонії «нового типу» (зіставлення із симфонічною творчістю Д.Шостаковича, О.Шнітке) На матеріалі камерної симфонії № 3 було продемонстровано варіант інтерпретаційного мислення педагога: розкриття жанру, форми, стилю музичного твору, знаходження кульмінації, виявлення художньо-образного змісту з зіставленням поетичної творчості П.Тичини, його трагічним життям. Були зачитані уривки з збірки П.Тичини «Сонячні кларнети», «Чернігів». Інтерпретаційний приклад пояснення, розуміння та осмислення в порівнянні з творчістю П.Тичини розширив пізнавальні, дослідницькі можливості майбутніх учителів. У спостереженні студентів за педагогом-майстром, засвоювався принципово новий спосіб мислення, моделювався тип компетентного вчителя музики.

У процесі формувального експерименту враховувалась думка науковців [97] про те, що для успішного формування уміння музичної інтерпретації матеріал має відбиратись, систематизуватись та надаватись студентам в такому порядку, де його зміст та послідовність викладу відповідатиме змісту діяльнісно-інтерпретаційного процесу. Йдеться про забезпечення дидактично та художньо доцільними знаннями студентів у процесі їхньої музичної інтерпретаційної діяльності. Оволодіння цими знаннями та вмінням дасть можливість студенту, майбутньому вчителю музики, на практиці самостійно здійснювати інтерпретацію музичного твору. Задля цього були прочитані студентам лекції та проведені практичні заняття.

Наведемо їх деякі фрагменти. На лекції з теми «Теоретичні основи професійної компетентності вчителя музики» було обґрунтовано специфіку діяльності вчителя музики; проаналізовано теоретичні підходи до визначення сутності феномена «професійна компетентність», його співвіднесення з поняттями «музичне виховання», «музично-просвітницька діяльність», «виконавська діяльність», «музично-інтерпретаційна діяльність». Розглянуто соціально-педагогічну сутність професійної діяльності вчителя музики як спроможність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, стати транслятором духовної культури, фактором формувального впливу на розвиток естетичних ідеалів і смаків, умінь орієнтуватися в музичному просторі.

Наступні лекційні заняття - з тем «Мотиваційно-ціннісна складова музично-інтерпретаційної діяльності» та «Когнітивно-операційна та креативно-рефлексивна складові музично-інтерпретаційної діяльності» - були присвячені аналізу генези поняття «музична інтерпретація», сутності та структури музично-інтерпретаційної діяльності. Пріоритетного значення надавалось розв'язанню, зокрема, таких завдань: висвітлити питання пов'язані з характеристикою понять «виконання» та «інтерпретація», розкриття методу аналізу музичних творів за О.Марковою, задачами виконавця у відкритті інтонаційного, музично-експресивного стилю

композитора, важливістю музичних ремарок, слухового сприйняття, музичного асоціативно-образного мислення.

Задля їх розв'язання студентам було запропоновано написати есе з теми «Мої уявлення про сутність діяльності вчителя музики», де було висвітлено їх думки про соціальну сутність діяльності вчителя музики, дано визначення його ролі з розповсюдження всесвітніх зразків музичної культури, конкретизовано особистісні та професійні якості, які необхідні в музично-інтерпретаційній діяльності і та ін.

Для самостійного опрацювання студентам було запропоновано проаналізувати наукові джерела, в яких розкривається сутність поняття «професійна компетентність» та подати табличний вияв базової інформації під номінацією «Наукові позиції щодо визначення сутності професійної компетентності».

У процесі експериментальної роботи студентам було запропоновано на основі методу «кейсів» [166, 237] систематизувати додаткову інформацію з використанням останніх досягнень у музично-інтерпретаційній діяльності, який дозволив активно розвивати творчі вміння та навички. Характерною особливістю кейс-метода (ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації - оцінки, ситуації-проблеми) є створення проблемної ситуації при прийнятті нестандартного рішення та якостей результатів навчальної діяльності. Також були використані модифіковані пам'ятки С.Сисоєвої «Підказка по вдосконаленню своєї творчої діяльності», яка сприяла оптимізації самостійності набутого досвіду майбутнього вчителя [170]. Відтак, таке завдання дало можливість проаналізувати динаміку формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності.

Нами враховувалося методологічне положення про те, що знання, які необхідно засвоїти, не можуть бути передані в готовому вигляді, шляхом простого повідомлення, а можуть бути засвоєні тільки в результаті виконання особистістю певних дій. Так, прицільний вплив на розвиток когнітивно-операційної складової професійної компетентності майбутнього

вчителя в музично-інтерпретаційної діяльності здебільшого здійснювався під час проведення другого етапу (процесуально-діяльнісного) формувального експерименту.

Цей етап був спрямований на створювання таких педагогічних ситуацій, які б сприяли оволодінню професійної компетентності у музично-інтерпретаційної діяльності на практиці. А це передбачало необхідність розв'язання наступних завдань:

- формування уявлень про характер означеної діяльності, що забезпечує обізнаність майбутніх учителів в основних музичних стилях і жанрах;

- розширення системи фактичних психолого-педагогічних та необхідних теоретико-методичних знань майбутніх учителів, які сприятимуть у практичній діяльності визначенню оптимальних засобів музично-інтерпретаційної діяльності;

- вироблення у майбутніх учителів прийомів розкриття музичного образу.

Провідною метою другого етапу формувального експерименту було розширення знань студентів у галузі інтерпретації музичних творів та оволодіння різноманітними засобами, прийомами музично-інтерпретаційної діяльності, що забезпечило належну теоретико-методичну базу майбутніх фахівців для самостійної роботи з побудови індивідуальної стратегії у ній. А це забезпечувалось через актуалізацію міжпредметних і міжциклових зв'язків нормативно навчальних дисциплін у процесі практико-орієнтованого навчання студентів наступним чином: під час досконалого вивчення музичних творів використовувались дані зі споріднених дисциплін, які помагали більш точному відбиттю нової інформації; шляхом постановки проблемних завдань створювали у студентів потребу звернення до підручників, лекційних записів, словників.

За для цього була проведена низка практичних занять, у ході яких утворювались проблемні ситуації. До того ж, було враховано, що у процесі розкриття музичного образу важливим стає мислення образами, яке

допомагає повніше зрозуміти задум композитора. Однак цей процес вимагав достатнього досвіду оперування художньо-музичними образами, розвиненості асоціацій та музичного мислення, від яких залежить цілісність художньо-естетичного сприйняття. Ось чому практичні заняття зі студентами проводились у формі тренінгу за методом В.Біркинбіль (Додаток Р) на основі «мозкового штурму» [166; 398-400]. Робота проводилась у декілька етапів: підготовка, проведення атаки, оцінка та вибір ідей, опрацювання і розвиток найбільш важливих ідей. Зазначимо, що асоціації, які виникають у визначеному часі дають більш інформації ніж роздуми на задану тему. Мова йде про властивості пам'яті, які є психологічним механізмом «витягування» з кожного учасника інформації на основі асоціацій у підсвідомості. А тому, запроваджений тренінг передбачав запис асоціацій, які виникають саме за алфавітом, який за В.Біркинбіль [224], дисциплінує та організує «витягування» інформації з підсвідомості. Активне й уважне розуміння, засвоєння інформації, міркування про неї, немов «розкривають» її, і при цьому, ми усвідомлено запам'ятовуємо. Те, що ми усвідомлено сприймаємо й розуміємо, можна сконструювати, а в тренінгу й реконструювати.

Окреслимо локальні завдання тренінгового модуля:

- розвинути вміння студентів моделювати педагогічну ситуацію;
- сприяти випереджувальному розвитку асоціативно-образного мислення;
- оптимізувати процес розвитку самоконтролю.

Зауважимо, що у процесі формувального експерименту під час колективного пошуку влучних ідей, свідомо допускалися прояви критики, творчої свободи у висловленнях кожним студентом своїх поглядів, доброзичливість усіх членів групи тощо.

Конкретизуємо процесуальні аспекти впровадження тренінгового модуля. Учасники тренінгу були поділені на дві групи. Перша група – «генератори ідей», протягом зазначеного часу збирали варіанти асоціацій, а друга група – «аналітики», отримали списки асоціацій, не додаючи нічого

нового, розглядали найбільш важливі асоціації, які більш за все підходять до озвученого твору.

Ведучий звертав увагу слухачів на усвідомлення інтонаційної виразності музичного твору не тільки на матеріалі, який звучить, але й на не звукових враженнях, пов'язаних із суб'єктивно-особистісним сприйняттям. Для виявлення асоціативно-образного мислення, акцентували увагу студентів на тому, що при сприйнятті аналіз будь-якого цілого - це аналіз не тільки частин, елементів, але і зв'язків, відносин, проникнення у суть цих частин. Тому на занятті увага приділялась інтонаційно-виразній музичній мові, емоційному началу музичного матеріалу.

Отже, у такий спосіб тренінгове заняття сприяло стимулюванню пошукової діяльності студентів з використанням оригінальних ідей і сміливих здогадок, формуванню фасилітаторських й сугесторських умінь.

У процесі заняття було з'ясовано, що студенти мають не однакові властивості сприйняття. Зауважимо, що на наявність таких особливостей звертали увагу й інші вчені (О.Сохор, О.Ростовський, С.Шип та ін.). Виходячи з висновку науковців, визначення властивостей типів музичного сприйняття стає важливою якістю у формуванні компетентності особистості у музично-інтерпретаційній діяльності.

Враховуючи зазначене, за методом В.Біркинбіль було проведено тест (Додаток М), у якому студентам була надана можливість визначити свої типи сприйняття. Ми зауважили, що в ідеальному сприйнятті важливим є активність усіх п'яти органів почуттів. В обробці результатів тесту з'ясувалось, що перевагу визначили студенти із зоровим та слуховим типом сприйняття. Як указує В.Біркинбіль [224], виявлення проблеми одного з типів сприйняття дає можливість працювати над собою. Так, при недостатності кінестетичного сприйняття допомагає тренування із заплющеними очима відчутти фактури різних тканин, різних зерен та ін. При проблемі зорово-слухового сприйняття необхідно приділяти увагу інтонаціям та тембровим окраскам голосу, музики, навколишнім звукам.

Для самостійної роботи студенти отримали завдання:

1) проаналізувати за матеріалами періодичних видань, довідкової літературі та використовуючи систему інтернет інформацію про розвиток музичного мислення;

2) підготувати повідомлення студентів щодо психологічних основ асоціативно-образного мислення.

Практичне заняття «Аналіз-інтерпретація музичних творів» мало за мету сприяти розширенню та поглибленню теоретичної підготовки студентів до музичної інтерпретації та сформуванню комплексу умінь і навичок з аналізу-інтерпретації, в основу якого була покладена відібрана методика О.Маркової [112]. Завдяки інтонаційно-динамічному підходу до цілісності музичного твору актуалізувались знання студентів о процесах інтерпретування музичного твору: знаходження виразних засобів, зіставлення аналогій з іншими творами, обґрунтування естетичної оцінки в єдності художнього цілого.

Нами враховувалось, що музична «мова» композитора виражається матеріальними засобами: нотами, паузами, динамічними та іншими знаками. Користуючись ними, композитор «передає» у музичному творі весь світ своїх уявлень та переживань. Але зафіксований в нотному записі музичний твір, наділений тільки відносною визначеністю, не завжди доносить різноманітні грані авторського задуму, а вимагає творчого тлумачення. Тому, дослідно-експериментальна робота була націлена на поглиблення теоретичних знань щодо ремарок, які є важливими у процесі інтерпретації музичних творів [177, 38]. На занятті розглядався взаємозв'язок слів, словосполучень, аббревіатур, графічних позначок з характером інтонаційно-художніх образів та засобів їх артистичного (виконавського) втілення. Так, практичне заняття засвідчило результативність проведеної дослідної роботи у розгляді функцій музичних ремарок (темپ, метр, динаміка, фразування, артикуляційні, виконавські вказівки), які являються термінами та одночасно виконують функцію переходу від значень, смислів світобачення до музично-художніх. За

допомогою їх відтворюється зміст музичної цілісності та моментів «речового» інтонаційно-художнього потоку. Зауважимо, на значному ресурсі, який був використаний з метою підвищення музичної грамоти студентів. Йдеться про таке: самостійна робота по складанню міні-словника (глосарію) термінів та з'ясування їхнього змісту по понятійним, лексичним полям. У такий спосіб спрямовувався процес формування у студентів музично-педагогічного тезаурусу в аспекті музично-інтерпретаційної діяльності. Виконання цієї серії завдань сприяло пошуку певної інформації у відповідних словниках або ж інших допоміжних джерелах, активізувало пізнавальну активність студентів.

Вищевикладені методичні орієнтири були покладені в основу продемонстрованого аналізу-інтерпретації на основі наукової розробки В.Носіної «Символіка музичного мовлення І.С.Баха «Прелюдії та фуги» fismol ДТК II т.».

Завдяки науковій розробці, в основі якої лежить концепція «Добре темперованого клавіру» (ДТК) видатного музикознавця та піаніста Б.Яворського, як узагальненого музичного тлумачення образів та подій Святого писання, нами розглядалися мотиви-символи сакральних смислів інструментальних творів І.Баха. Підкреслимо, що в ході заняття були розглянуті музичні символи, асоціативні образи ДТК за методом Б.Яворського. Так, розглядаючи мотиви-символи, ми зазначили, що вони мають характерні мелодійні структури, що повторюються, зберігаючи закріплені за ними значення, допомагають розкриттю глибинного смислу Бахівських творів. Розкриваючи ж поняття символ, який є діалектичним, спрямованим до логіки та підсвідомості, ми, зокрема, зауважили, що у процесі тлумачення він стає образом, зв'язком, який об'єднує духовне з почуттєвим, абстрактне з конкретним. У межах структури зазначеного практичного заняття, акцентувалася увага студентів на судженні А.Швейцера про те, що вивчення музичної мови І.Баха є актуальною потребою практичного музиканта: «Не знаючи смислу мотиву, часто неможливо

зіграти п'єсу в правильному темпі, з правильними акцентами і фразуванням» [203; 330]. Пізнавальна діяльність студентів спрямовувалась до вироблення такого узагальнення: володіння мотивами-символами, якими наповнені твори І.Баха, дозволяє розкрити езотеричні (таємні, приховані) «послання». Так, на основі наукової розробки студентам дана була можливість через розкриття смислових та змістовних пластів бахівської музики, досягти набагато більшого емоційно-духовного наповнення твору, допомогти у рішенні конкретних, виконавських проблем, підсилити дію на слухача і повніше у процесі пояснення донести до нього зміст.

Забезпечуючи організаційно-методичний супровід процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності, враховувались переваги методу стильового аналізу. Використання саме цього методу спрямоване на глибоке проникнення виконавця у зміст музичного твору, який висвітлює знання особистості автора, його творчості, самого процесу творення, пошуку засобів виразності, поєднання музичного образу з історично-культурним контекстом написання твору, на розвиток умінь аналітичного опрацювання результатів практичного досвіду [209]. А як відомо, дослідження явищ музичного стилю на аналітичному рівні пов'язано з певними складнощами, зумовленими багатомірністю стилю, його розосередженістю в різнорідних компонентах музичного твору. Тому, важливим аспектом формувального експерименту розцінювалось використання аудіозапису прелюдії Ф.Шопена A-dur у виконанні Г.Нейгауза та О.Наседкіна. Так, після прослухування музичного твору було зроблено аналіз за музично-аналітичним методом Л.Мазеля [109]. Суть цього методу полягає в еволюційній зміні жанру мініатюри; виявленні характерних стильових рис музики Ф.Шопена (поєднання різних жанрів); демонстрації художньої переконливості прелюдії у художньому відкритті через взаємодію елементів (кульмінаційний мотив, зміна гармонії); важливості усвідомлення інтонаційно-мовленневої природи музичного мистецтва; володінні агогікою

(почуття *Rubato* - ритмічне відхилення від метро-ритмічної основи тексту), як характерної риси стиля композитора.

З метою збагачення ефективної організації самостійної дослідницької позиції студентам експериментальних груп було запропоновано виконати низку завдань. Наприклад: доповнити свої знання у жанрі поезії хоккі, рубаї, щоб повніше осягнути концентроване сприйняття мініатюри; побудувати власний алгоритм анотації творів К.Дебюссі сюїти «Дитячий куточок» та П.Чайковського «Дитячий альбом» на основі порівняльно-стильового аналізу та підготувати повідомлення, що й дозволило визначити основні тенденції самостійних пошуків майбутніх учителів музики у вирішенні індивідуальних завдань з формування компетентності в інтерпретації музичних творів та ін.

Зауважимо, що дослідно-експериментальна робота засвідчила про таке: особливо важливим для організаційної структури навчально-виховного процесу, пов'язаного з мистецькою освітою, є індивідуальні форми організації навчання. Індивідуальні практичні заняття створюють оптимальні умови для виявлення і розвитку музичних здібностей, індивідуальних рис та особистісних даних студента, його власного «мистецького потенціалу» у творчій діяльності [157].

Необхідно визначити, що у межах процесуально-діяльнісного етапу проведеного нами формувального експерименту керівна роль викладача ще зберігалась, але мала більш виразний консультативний характер. Надійним помічником викладача є актуалізація опорних знань перед засвоєними, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння. Музично-педагогічний досвід переконує, що взаєморозуміння, від якого в значній мірі залежить результативність співпраці суб'єктів навчально-виховного процесу, приходить тоді, коли педагог поважає право учня на власну інтерпретацію, а педагогічний такт і майстерність допомагають пояснити помилки і прийти до спільної думки. Ось чому, на індивідуальних навчальних заняттях встановлювався контакт педагога й студента на суб'єкт-суб'єктних

відносинах, що й дало широкі можливості для знаходження індивідуального підходу до кожного студента, а це дозволило більш ефективно формувати професійну компетентність у музично-інтерпретаційній діяльності. В основу індивідуальної підготовки було покладено взаємодію різних методів та форм педагогічного впливу: пояснення, приклад викладача, бесіда, роз'яснення, переконання, технічні вправи, аналіз музичної гри студента, форм музикування (ескізне розучування музичних творів та гри в ансамблі).

Як зазначалось у теоретичній частині дослідження, вільне володіння технікою музичної мови є одним з показників рівня якісного інтерпретування музичного твору, цілю якого є відтворення художнього замислу. Ми роз'яснювали майбутнім вчителям, що недаремно, з усіх умінь якими повинен володіти вчитель музики, визнані митці (Д.Кабалевський, В.Ражніков, С.Нейгауз та ін.) виділяли, насамперед, «живе» виконання твору. Саме «живий» звук випромінює з поміж себе певну енергію події, він потребує особистісної участі виконавця. Узагальнюючи свій досвід, Г.Нейгауз коротко сформулював принцип роботи над звуком: «Найперше – «художній образ» (тобто зміст, розуміння, вираження, те, «про що йде мова»); друге - звук в часі - предметнення, матеріалізація «образу» і, врешті, третє - техніка в цілому як сукупність засобів, потрібних для вирішення художнього завдання, гра на роялі «як така», тобто володіння своїм м'язово-руховим апаратом і механізмом інструменту» [130].

Володіння технічними прийомами потребує багаточасової роботи, знань, способів рішень технічних труднощів. Видатні виконавці (Ф.Бузоні, Й.Гофман, Б.Кременштейн, Г.Коган, К.Мартінсен) акцентували увагу на тому, що робота над технікою перш за все повинна вестись заради самої музики, техніка виконавця повинна нерозривно пов'язана з його інтерпретацією, характером звукового уявлення, емоційно яскравим втіленням художньо-музичного образу.

Таким чином, у процесі вивчення музичного твору викладач–експериментатор водночас допомагав студенту не тільки розкрити зміст

музичного твору, а й ознайомлював з різними прийомами звукоутворення, навчав різним прийомів туше тощо. Викладач музичного інструмента постійно пильнував уміння студента в розв'язанні виконавських завдань, що вимагає величезної попередньої роботи з формування навичок музичної інтерпретації.

Слід зауважити, в логіці запровадження експериментальної методики, нами враховувалось наступне: психологічна наука стверджує, що навичка - це дія, сформована шляхом повторення, а воно в свою чергу характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементного свідомого регулювання і контролю. Завдяки формуванню навичок досягається подвійний ефект: дія виконується швидше і точно, внаслідок чого відбувається вивільнення свідомості, яка може бути спрямована на засвоєння більш складних дій. Взавши до уваги зазначене, ми вважали, що цей процес має фундаментальне значення і лежить в основі розвитку всіх знань, умінь та здібностей особистості. При чому одне з найголовніших місць під час формування навички належить пізнанню студентом мети і завдань діяльності, що має бути отримане в результаті дії і на окремих її етапах. При формуванні ж складних навичок характер завдань на окремих етапах його формування змінюється.

Відтак, важливим аспектом експериментальної методики формування навичок інтерпретації музичного твору виступила співтворчість студента і педагога у процесі аналізу досягнутих результатів в з'ясуванні помилок і причин їх виникнення. Отже доводилось, що без пізнавального самоконтролю неможлива корекція дій та подальше їх вдосконалення.

Музично-інтерпретаційна діяльність розкривається у практичній діяльності, яка поєднує музично-теоретичні знання, дослідницьку позицією з цілим комплексом умінь та навичок. Великого значення у інтерпретаційній діяльності набувають уміння точно читати музичний текст та виконувати його. Слід наголосити ще на одній особливості експериментального підходу: врахування того, що однією з необхідних навичок професійної діяльності

музиканта, є навичка володіння читання з аркушу, яка відкриває найсприятливіші можливості для усестороннього й широкого ознайомлення з музичною літературою, формує музично інтелектуальні якості, розвиває мислення і процеси пізнання, активізує самостійну діяльність студента.

Ця навичка поряд з відкриттям найсприятливіших можливостей для широкого ознайомлення з музичною літературою, також розвиває здібність до внутрішніх зорово-слухо-рухових уявлень нотного тексту, що впливає на процес музичного мислення та уяви [181]. Творчо використовуючи метод Р.Сулейманова, нами були підготовлені картки з зображенням акордів та інтервалів. За цими картками студенту пропонувалось швидке знаходження їх на інструменті. Ми спостерігали, що таке тренування прискорило процес точності рухів та фіксацію зору на послідовну картку. А відтак, впроваджений метод відкрив студентам можливість ефективно, швидко та точно розпізнавати інтервали та акорди при читанні музичних творів.

Щоб активізувати самостійні дослідницькі процеси студентів наступним завданням було формування ескізного опрацювання музичних творів доступних за своїми виконавськими труднощами, яке мало на меті доведення виконання до рівня завершальної технічної досконалості, але сприяв загальному музичному розвитку студентів, розширенню їх кругозору й музично-слухового досвіду та формуванню основ музичного мислення. Цей метод дав змогу глибше усвідомлювати інтонаційно-виразну сутність музичної мови, конструктивно-композиційну особливість художньо-образного змісту музичного твору. Навіть не довівши своє виконання до рівня остаточної технічної завершеності, студент повною мірою «вбирає» основні творчі ідеї автора, проникає в глибини його художньо-поетичного задуму. У процесі експериментального дослідження було враховано, що ескізне опрацювання потребує з'ясування такого коло питань:

- узагальнений підхід до емоційно-образного змісту музики;
- архітектонічна будова твору (наскрізний розвиток, репризність, циклічність тощо) та драматургічне навантаження музичної мови, кульмінаційні моменти (місцеві та загальні);

- інтонаційні особливості, динамічний план, агогічні відхилення;
- гармонічний аналіз фактури.

Так, з метою розкриття художнього змісту та естетичної цінності однієї із десяти п'єс «Настрої», які увійшли до збірника п'єс для фортепіано сучасного композитора Ірини Волкової, нами було використано «ескізне» опрацювання музичного твору, що дало змогу ознайомитись із творчим стилем маловідомого українського композитора. Наведемо фрагменти дослідно-експериментальної роботи проведеної зі студентами у режимі практичних індивідуальних занять. Виходячи з того, що прикмети стилю присутні у всіх сторонах музики - у фактурі, ритмі, мелодиці, гармонії і ін. виявляючись у відмітних ознаках, стиль не зводиться до них. Він є живою єдністю, а не механічним набором прийомів. Та щоб глибше зрозуміти стиль, потрібно знати декілька творів автора, проникнути особливістю їх виконань.

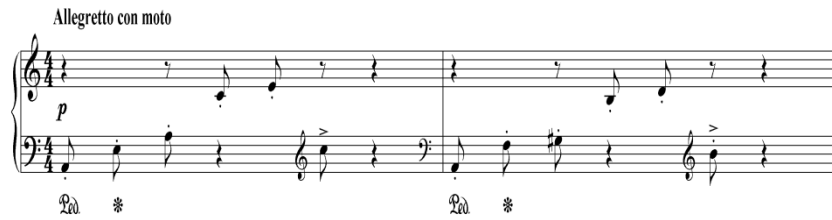
Отже, увага студентів акцентувалася на тому, що п'єси «Зимовим вечором», «Зіронька», «Високо в небі» об'єднує загальна тональність a-moll, яка надихає на образ мрій та роздумів. Програмність п'єс «Мандри до країни мрій», «Під дощем», «В театрі», «Коли завіса підіймається» та ін. дають можливість «мандрувати» з музикою, та відтворювати у пам'яті свої життєві спогади. Остання п'єса «Настрої», нами розцінювалось як кульмінаційна, яка надихає на позитивне ставлення до життя та пов'язане з майбутнім.

Конкретизуємо логіку розгортання методичного супроводу формування у студентів професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності. Перший аспект:

Поетапність аналізу-інтерпретації вищезазначеної п'єси передбачає визначення концепції твору через тональний план (a-moll), який протягом твору не змінюється; динамічний план – від pp до одного f. При ознайомленні ми відзначили, що композитор не зазначає детальними ремарками п'єсу. Тому, загальний темп твору *allegretto con moto* надає поштовх до пошуків характеру, відтворення образного змісту. Так, сам

термін *allegretto* відноситься до середніх темпів, але ж *con moto* визначає швидкий рух.

Другий аспект: вступ побудован на 2-х фразах.



Динамічне зростання, паузи, штрих стаккато, акцент на 3-ій долі терцій у другому реченні надає цілісності вступу та підготовлює до основної теми.

Головна тема, яка побудована на низхідних квінтах та через паузи оспівує терцовий тон, є головним орієнтиром у заходженні художнього замислу.



Третій аспект: особливістю інтонації теми виступає її ліричність, пісенний характер, який поштовхує на салонність, але ж загальний темп, паузи, септовий інтервал головної теми веде до динамічного зростання, надає виконанню теми у цілісності емоційну напруженість. Середня частина, яка починається з двох *pp*, построєна з двох речень та приводить наприкінці речення до маленької кульмінації. Тому у виконанні важливим є ритмічне розширення кульмінаційної зони, що підкреслить красоту акордів.



Отже, у такий спосіб спрямовувався процес формування особистісного новоутворення – професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності.

Важливим у формуванні музично-інтерпретаційній діяльності є розвиток самостійності, свідомого ставлення до музичного мистецтва, «розширення світогляду, розвитку художньої індивідуальності, удосконалення слухового контролю, самоконтролю, уваги, навчання раціональним методам роботи над музичним твором. Вирішенню цього завдання слугувало побудова власного алгоритму аналізу-інтерпретації музичного твору та підготовки повідомлення порівняльного аналізу (виявлення індивідуального стилю)

видатних митців, яке забезпечило розширенню уявлень студентів про професійну компетентність вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності.

Зауважимо, що протягом формування експериментальної роботи нами використовувались аудіо та відео записів концертів визначних виконавців сучасності та минулого. Як убачав Б.Асаф'єв [19, 64], у педагогічному процесі важливим є нерозривність виховання моральності та освітньої роботи, тому особливості набувають вміння бути інструктором у розпізнанні художнього замислу композитора. А для цього педагогу потрібно мати художню чутливість, вміти спостерігати музику. Саме спостереження музики підводить до інтелектуального началу у творчості. Постійне прослухування надихало та пробуджувало інтерес до творчості, формувало слухові уявлення, процеси мислення.

Мета третього (результативно-творчого) етапу формувального експерименту полягала в практичній трансформації синтезу всіх складових інтерпретації музичних творів, яка забезпечила формування показників креативно-рефлексивного компонента професійної компетентності вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності також за умови стимулювання творчої самореалізації особистості в музично-інтерпретаційній діяльності на основі центрації виконавчого самовираження. Завданнями цього етапу були:

- **виховання у майбутніх учителів навичок самостійної творчої музичної інтерпретації;**
- **удосконалення виконавських якостей на основі розвитку саморегуляції особистості;**
- **накопичення майбутніми учителями музичного репертуару різноманітного за жанрами та стилями.**

Реалізуючи принципи розгортання експериментальної моделі ми враховували, що підготовка студентів до самостійної творчої діяльності повинна на перший план поставити концепцію завдання формування творчої особистості учителя. Як справедливо зазначає О.Цокур [198], специфікою цього підходу є наявність творчості у всіх компонентах фахової підготовки

та опори на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її свідомості.

Відмітимо, що аналіз різнопланових наукових праць, присвячених вивченню феномена «творчість», дозволяє зробити деякі узагальнення. По-перше, про наявність суб'єктивного чиннику у сприйманні та розумінні музичного образу та співвідношення музичного тексту із внутрішнім світом своєї особистості, власним життєвим досвідом тощо; по - друге, йдеться про створення нового, довершеного і соціально значущого в досвіді особистості. По-третє, вважається, що творчість - це діяльність, яка направлена на процес створення «якісно нового». Отже, інтерпретація музичного твору як раз і є продуктом творчої діяльності вчителя музики, що передбачає самостійне створення художньо-виразної інтерпретації, на основі узагальнення задуму композитора та різних виконавських конкретизацій у суб'єктивному виконанні музичного твору.

Музично-педагогічний досвід засвідчує, що на практиці студенти більше спираються на готові або пропоновані педагогами інтерпретаторські зразки (канони, які історично склалися), що призводить до пасивності мислення і знаходиться в повному протиріччі з завданнями в подальшій практичній діяльності. Тому у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності першорядного значення набувають саме такі форми творчої діяльності, які допомагають їм активно та самостійно мислити. В цьому випадку справедливим є висловлення Н.Корихалової [86] про те, що «створювана виконавцем інтерпретація, яка містить його бачення, прочитання, тлумачення об'єктивного твору виступає результатом його творчої по суті діяльності».

Як було зазначено, кінцевим результатом інтерпретації музичного твору є його виконання, що потребує звукової цілісності, внутрішньої енергії задля відтворення композиторського задуму. Виконання твору від початку до кінця зміцнює слухову уважність, дозволяє концентрувати та коригувати своє виконання, мобілізує синтетичне осягнення форми, націлює фізичні та

психологічні можливості виконавця. Тому, в ракурсі експериментальної програми було запропоновано метод «мисленевого виконання з уявою концертного виступу», який зміцнює не тільки перспективне мислення виконавця, а й відтворює вміння слухового подання (навик антиципації). Регулярне тренування синтетичної здібності, яка здійснюється на кінцевому етапі роботи над твором, приводять до відтворення «згорнутої» моделі музичної інтерпретації. З метою цілісного охоплення музичного твору у процесі формування вміння інтерпретувати, було використано ще й так званий «диригентський» метод, який допоміг передати непереривність звукового потоку, здійснив та вистроїв форму музичного твору, скоригував почуття метро-ритму, надав можливість майбутньому фахівцеві створити музично-інтерпретаційну концепцію.

Виконавська практика – сольне виконання інтерпретації музичних творів є підсумком попередньої роботи на індивідуальних заняттях та самостійної роботи, що припускає участь майбутніх вчителів музики у планових навчальних заліках та академічних концертах на факультеті, а також має особливе значення у здійсненні музично-просвітницької та творчо-проектної діяльності студентів у позааудиторний час.

З метою більш прицільного впливу на розвиток рефлексії студентів як важливого параметра їхньої професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності, ми брали до уваги наступне: майбутні вчителі, котрі роблять перші кроки на сцені, через свою неосвідченість, сценічне хвилювання не завжди можуть донести до слухача образний зміст виконуваного твору. Причиною цього зовсім не завжди є недосконале знання музичного твору. Річ у тому, що багатогодинні повторення одного і того ж (що додають автоматизованості діям) зовсім не гарантують стабільності виконання при стресі, а публічний виступ завжди є стресовою ситуацією.

Для вирішення цієї проблеми нами були залучені рефлексивні можливості особистості - важливої якості, що сприяє її успішної самореалізації та вирішенню професійно-творчих завдань. Треба зазначити,

що навчити рефлексії неможливо, а можна лише створити умови для самовпливу. Ми виходили з того, що коригування власної поведінки забезпечується відповідними уміннями і навичками регуляції діяльності, в основі яких лежить здатність особистості до вольової дії, тобто керування особистістю вольовими зусиллями. При цьому враховувалась наукова позиція В.Сластьоніна [171] який підкреслював, що накопичення досвіду вольових дій це цілеспрямований процес, що спирається на систему зовнішніх дій та самовиховання особи. Так, застосовуючи експериментальну програму, майбутнім учителям надавались пояснення щодо концертного виступу та вмінь задіювати власні психоаналітичні якості для забезпечення надійності виконання в стресовій ситуації, зокрема, такого змісту:

- 1) розділити твір на фрагменти за думкою;
- 2) усвідомити (промовити вголос) структуру, динамічний план твору, все те, що сприяє виробленню гнучкого мислення.

Ми орієнтували студентів на недоречність їхньої присутності у концертній залі до початку свого виступу, оскільки має сенс запобігти виникненню непередбачених перешкод у роботі психофізичної системи; студентам-виконавцям напередодні концерту, краще за все перед сном, проспівати про себе твори, які виконуватимуться, програти їх без інструменту; перед виходом на сцену студент має зосередитися на виконавських завданнях, підтримувати нервово-м'язовий тонус, не відволікатися, концентруючи всі складові виконавства.

Зауважимо, що, розробляючи методiku формувального експерименту ми передбачали й доцільність методичного супроводу деяких вірогідних ситуацій: у тих випадках, коли протягом трьох-п'яти концертів студент не може такі подолати надмірне сценічне хвилювання, давалась порада тимчасово усунутись від участі в публічних виступах, продовжувати подальшу роботу в класі або перейти до виступів на так званій «малі сцени».

Запобігаючи сценічним казусам, на уроках, репетиціях, які передують концерту, ми використовували такий прийом: пропонувалося уявити себе під

час виступу перед публікою (для цього можна запросити на уроки кілька студентів свого класу), щоб стан сценічного хвилювання переживався ніби задалегідь.

Студент-виконавець, який «уміє на сцені думати», органічно, послідовно діяти та почувати, зможе реалізуватися як творча особистість. Тому ми використали методичні ідеї щодо психологічної підготовки музиканта до виступу на основі прийомів акторської психотехніки, основи якої розробив К.Станіславський. Такий підхід, як підтвердила практика, дійсно, забезпечує вільне володіння собою під час втілення художньої ідеї музичного твору.

Відмітимо, що досвід запровадження розробленої методики дозволяє стверджувати наступне: завдяки засобам управління своїм психічним станом тобто саморегуляції, виробляючи в собі певний внутрішній настрій, студент-виконавець, насправді, спроможний вдосконалити власні психологічні важелі, які сприяють вільному сценічному самоконтролю. До них, як відомо, психологи-практики відносять різного роду прийоми психотехніки: релаксації, концентрації та візуалізації.

Зокрема, майбутнім вчителям експериментальних груп у процесі індивідуальної роботи роз'яснювалось таке: релаксацією називають фізичне та психічне розслаблення, а її метою є підготовка тіла й психіки людини до певної діяльності, зосередження на своєму внутрішньому світі, підготовка до глибокого самопізнання. Доводилось до відома майбутніх вчителів, що підґрунтям дії релаксації є взаємозв'язок між станом тіла і станом нервової системи (тобто тіло розслаблюється в міру того, як заспокоюється мозок, а мозок заспокоюється залежно від того, як розслаблюється тіло). Отже, для того щоб забезпечити внутрішній стан спокою, який потрібний для самозаглиблення, треба вміти розслаблювати свої м'язи, тіло. Але коли тіло вже розслабилось і коли людина готова до самозаглиблення, щоб відчутти свій фізичний, емоційний, психічний, інтелектуальний стани, неможливо обійтися без концентрації.

Акцентувалась увага на тому, що концентрація є зосередженням свідомості на певному об'єкті діяльності, а в її основі лежить уміння керувати увагою. Тривалі споглядання завжди сприяли виникненню особливого творчого стану, а творчий процес зазвичай супроводжується візуалізацією: створенням внутрішніх образів у свідомості людини (актуалізація уяви за допомогою слухових, зорових та інших відчуттів, а також їхніх комбінацій).

Ми виходили ще й з того, що візуалізація допомагає людині активізувати, мобілізувати свою емоційну пам'ять, витворити ті відчуття, які вона колись переживала. Нервово-м'язова активізація в процесі концертного виконавства мобілізує саме ті рефлекси, які необхідні майбутньому вчителю для яскравого втілення змісту музичного образу та сценічної розкутості.

Грунтуючись на існуючих у психологічній науці методиках самозаглиблення, ми й пропонували студентам систему вправ, спрямованих на послідовне оволодіння прийомами, які потрібні майбутнім вчителям музики у здійсненні інтерпретації музичних творів на рефлексивній основі.

Наведемо приклад однієї із вправ релаксації (для розслаблення м'язової напруги):

- 1) короткий глибокий вдих, затримка дихання, повільний спокійний видих;
- 2) сильне напруження всіх м'язів, починаючи від потилиці до великих пальців ніг протягом 2 - 3 сек., потім різке розслаблення всього організму;
- 3) тривалий, обов'язково глибокий вдих, затримка дихання та швидкий розслаблюючий видих.

Ці послідовні дії сприяли спрямованості студентів привести своє тіло в стан відносної свободи.

Додамо, що акцентувалась увага ще й на таке: цю вправу краще виконувати на фоні тихого звучання легкої, спокійної музики (наприклад, 2-га частина патетичної сонати Л.Бетховена, або Прелюдія C-dur з «Добре темперованого клавіру» І.Баха.)

Наступним засобом реалізації експериментальної методики стало виконання студентами завдань на концентрацію. Оскільки в подальшій діяльності майбутнім фахівцям доведеться мати справу із зосередженням на своєму внутрішньому стані під впливом музичного мистецтва, то й ми надавали перевагу вправам, пов'язаним із концентрацією на емоціях, думках і почуттях, а також на звуках та звукових уявленнях. Приклади виконання деяких вправ подано у додатку П.

Експериментальна методика передбачала проведення й різнопланових дидактичних ігор на основі «Акторського тренінгу» К.Станіславського [8]. Наведемо деякі з них.

Вправа № 1.

Під аудіо-запис студентам належало замкнути обидві руки та виразити мімікою та очами виконавство озвученого твору. Увагу студентів було акцентовано на експресивному самовираженні, вільному емоційному висловлюванні у час імпровізації, точності відтворення певного емоційного стану, змістового наповнення.

Вправа № 2.

Уявіть себе учасником оркестру та виберіть диригента. Під аудіо-запис тренуйтеся у імітації оркестрових інструментів. Диригент повинен показувати усі вступи, а оркестранти повинні своєчасно вступати.

Отже, оволодіння цим методом передбачає формування емоційної розкутості та збереження творчого самопочуття у виконанні музичної інтерпретації.

Важливим напрямком дослідно-експериментальної роботи вважався методичний супровід спрямування орієнтації студентів на творчість, на стимулювання їх потреби у творчому самовираженні, на їх озброєння прийомами вирішення творчих імпровізаційних завдань, формування оригінального трактування студентами інтерпретації музичних творів.

Враховуючи те, що вміння імпровізувати надає максимальних можливостей до творчості, нами було запропоновано завдання на розвиток

вміння імпровізувати. Загально визнано, що імпровізація у музиці є засобом миттєвого музичного мислення, у результаті якого створюється суб'єктивно-об'єктивно новий продукт. Отже, імпровізація спирається на принцип багатоваріативності та базується на узагальненні знань з історії та теорії музики, гармонії, аналізу музичної форми, елементів композиції. Тому в експериментальній роботі нами було використано «метод варіантів» за І.Браудо [32, 73]. Його запровадження дозволило «об'єднати» знання, слух та рухи, націлити студентів на відкриття «істини», надало можливість свободи у виконанні та скоординувати аналіз та імпровізацію, розширюючи роль останньої. Так, рельєфне звучання основної мелодії досягалося збільшенням сили звучності, виділяючи її тембральною окраскою, викладом здвоєння в октаву, гармонічним об'єднанням та підтримкою педалі та ін.

У першому завданні майбутнім вчителям, на основі заданої теми, необхідно було трансформувати ритмічні фігурації, завдяки чому змінювався жанр (марш на польку, мазурку, пісню, блюз). Другим завданням було виконання студентами імпровізацій у різних тональностях. Слід зазначити, що таке творче завдання становило складність, пов'язану з володінням темпо-ритмом, умінням розпоряджатися звуком у часі.

Отже, цей етап педагогічного експерименту найбільш продуктивно сприяв, по-перше, розширенню фактичних знань студентів у галузі музичної інтерпретації; по-друге, - вдосконаленню різноманітних засобів та прийомів музично-інтерпретаційної діяльності. До того ж здійснена експериментальна робота була спрямована на створення таких педагогічних ситуацій, котрі б сприяли забезпеченню зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним утіленням у музичній діяльності майбутнього вчителя щодо розповсюдження найкращих зразків музичних творів.

Завдання для самостійного опрацювання «Музична скринька» за методом портфоліо [166, 360 - 363] було спрямоване на ознайомлення з музичним репертуаром та принципами його підбору, який повинен складатися з творів різних стилів і жанрів з врахуванням особливостей

національної та світової музичної культури та накопиченню й розширенню музичного репертуару майбутнього вчителю музики. А це вимагає активної розумової праці, самостійного виконання різних видів пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань. Увага студентів акцентувалася на тому, що підбір «музичної скриньки» має враховувати ще й індивідуальні здібності кожного студента, щоб занадто складні твори, які потребують багаточасової роботи і з якими трудно впоратись, не підривали віру в себе, не призводили до низької самооцінки.

Завдання полягало в тому, щоб об'єднати музичні твори композиторів різних епох за колом спільних для них музичних образів і дати їм характеристику. Надалі - згрупувати твори музики, поезії, образотворчого мистецтва спільні за тематизмом, але різні за емоційною забарвленістю у відповідності до втіленого настрою, що забезпечувало обізнаність студентів в основних музичних стилях і жанрах. Так, композитори різних епох часто звертались до казкових героїв. Для самостійної роботи були наведені приклади використання тем, пов'язаних з програмністю музичних творів (Ф.Ліст «Хоровод гномів», Е.Гріг «Кобольд») з яких студентам пропонувалось за аналогією зібрати фрагменти та схарактеризувати їхні стильові засоби.

Закладена в ході реалізації попередніх етапів експерименту основа формування професійної компетентності уможливила реалізацію творчої самостійності в музично-інтерпретаційній діяльності. Тому була проведена презентація власного варіанту аналізу-інтерпретації, яка мала стимулювати виконавське самовираження на основі центрації. Наводимо приклад інтерпретації Інтермецо op.117 Es-dur Й.Брамса студенткою П., методичний супровід роботи якої було передбачено в межах педагогічного експерименту.

На першому етапі інтерпретації інтермецо студентка ознайомилась з характеристикою творчості видатного німецького композитора та його самобутнім стилем. Було встановлено, що для творчості композитора характерно збереження класичної традиції та розкриття у музичному

романтизмі емоційно-психологічних тем - прямування до ідеалу, жага до прекрасного та трагічне відчуття цієї неможливості. Композитор успадкував романтичний психологізм Р.Шумана, увібрав у себе правдиву простоту народної пісні, бахівську дисципліну мислення та почуттів, мудрість та відвертість Л.Бетховена. Брамсовський синтез здійснюється і на рівні форми та змісту, визначається у індивідуальній образно-стилістичній системі, що стає його стилем. Студентка надала пояснення щодо поняття «інтермецо» - в перекладі «проміжок», який стає жанром романтичної інструментальної мініатюри, у яких зберігається свіжість мелодичного подиху, глибинність та відвертість почуттів, відчуття життєвих радощів та страждань.

У епіграфі, що взято із шотландської народної пісні, закладено художній образ, який переносе у середовище спокою та любові батька до дитини. П'єса написана у простій 3-х частиній формі. При виконанні 1-ї частини інтермецо виникла асоціація колискової пісні, визначеної темпом *Andante moderato* у розмірі 6/8, тональністю *Es-dur*. Тема мелодії зачаровує ніжністю та спокоєм, що потребує тонкості у виконанні, від якого і залежить концентрація слуху («слухання себе», «тягнути слухом» тривалість ноти), уміння вести мелодію, яка обрамляється у октавному супроводженні. Незважаючи на те, що фактура інтермецо важка та поліфонічна, виконавець при звуковому відтворенні п'єси не виходить за рамки 2-х піано, що надає основні труднощі у виконанні.

Середня частина у *Es-moll* проникнута бахівським «образом сльоз», яка зближає інтермецо з хоральною прелюдією. Темп 2-ї частини змінюється на *Piu Adagio* у якому мелодична лінія в правій руці на два піано звучить ясно (по 5-му пальцю) та дуже виразно. Горизонтальна звукова перспектива відтворюється розпливчатістю мелодичних фраз, вертикальна – багатопланівістю, яка «купається» у гущі середніх голосів, завдяки чому надає специфічну висвіченість.

3-я частина повторює основну тему переходячи в початковий темп, але труднощі у виконанні надає перехід теми з однієї руки до другої та красочно-регістровим сопоставленням.

Отже, з огляду на загальні змістово-процесуальні аспекти, що характеризують дії інтерпретаційного спрямування, можемо спостерігати віддзеркалення в них своєрідності творчої індивідуальності цього виконавця.

Як відомо, важливою складовою будь-якого творчого процесу є сумління, як об'єктивна оцінка зробленого [121]. Коли виникає правильна оцінка, яка збігається з оцінкою педагога, студент, аналізуючи недоліки, намагається їх виправити. Обговорення власних сценічних виступів стимулювало творчу ініціативу, впевненість у собі та виконавську рефлексію.

Підкреслимо, що у процесі втілення експериментальної роботи було зафіксовано безсумнівну користь такого прийому - прослуховування виступів інших виконавців, а також перегляд аудіо- та відеозаписів концертів, які вже відбулися. Студент-виконавець, порівнюючи власний стан на сцені з побаченим та почутим, привчається компетентно формувати певне ставлення до якості виконання.

З метою ж розвитку критичного ставлення до результатів своєї роботи - передачі під час виконання певного музичного образу, було дано майбутнім вчителям експериментальних груп завдання щодо створення самостійної виконавської інтерпретаторської концепції запропонованого твору Г.Вілла-Лобос «Полішинель» та рецензування власного та почутого виконання. На основі нотного тексту, студенти повинні були самостійно відтворити власне «прочитання» ідейно-емоційного змісту музики. Побудову своїх гіпотез - задум та концепцію твору, студенти повинні були обґрунтувати після виконання.

Так, у процесі відтворення авторського тексту студентка В. свій «режисерський» план пов'язала з характерними особливостями образу Полішинеля із французького театру ляльок. Засоби та прийоми звукового втілення розкривали перш за все образ героя як несправного бовтуна,

задирки, блазня, який зовсім не вміє зберігати таємниці та повідомляє під таємницями відомі усім факти. А студент І. свою концепцію музичної інтерпретації засновував на жанрово-стильових особливостях даного твору. Знаходження музичного образу сприяло зіставленню з твором С.Рахманінова «Полішенель». Розглядаючи програмну мініатюру у цілості, майбутній фахівець дійшов висновку, що у першій темі, яка проходить на контрастності, впливає образ свята, де на фоні шуму та сміху з'являється тема Полішенеля. Засобами виразності цієї п'єси було використання точнішого маршлягто та педалі, які надали виконанню більш барвистої насиченості.

У результаті самооцінки власного виконання та порівняльного аналізу двох гіпотез інтерпретації, майбутні вчителі дійшли до згоди, що виконання обох інтерпретацій припустимі, так як їх виконання було переконливим, цілісним та образним.

Таким чином, на основі авторського тексту було продемонстровано багатоваріативність інтерпретації музичного твору, в якій студенти продемонстрували систему знань, умінь та навичок, пов'язаних з виконанням та методами роботи над інтерпретацією музичних творів, а також відтворили свої рефлексивні можливості.

Виходячи з того, що дії музично-інтерпретаційного характеру відбуваються тільки в ефективній практичній роботі, то набуття професійної компетентності у інтерпретаційній діяльності можливо через надбання відповідного досвіду. Отже, досвід у інтерпретаційній діяльності репрезентує сукупність знань, умінь і навичок, що зумовлюють здатність майбутнього вчителя належно виконувати певні дії та впливають на продуктивність процесу професійної діяльності.

Учасникам педагогічного експерименту пропонувалося брати участь у складанні індивідуальних планів-програм, тому що передумовою формування компетентності майбутнього фахівця у музично-

інтерпретаційній діяльності є наявність вмінь відповідально ставитись до репертуару та його добору, вміння визначати виконавські можливості.

У експериментальній роботі була розроблена й впроваджена сукупність методів організації самостійно-творчої, музично-просвітницької та творчо-проектної діяльності у вигляді бесід-концертів різного тематичного спрямування та участі в конкурсах та фестивалях, творчих звітах, що допомагає створювати сприятливу атмосферу для реалізації та закріплення придбаних навичок здійснення на публіці в умовах сценічного виступу інтерпретації музичних творів, що підвищило ступінь відповідальності студента, дисциплінувало його, розвило та зміцнило вільну сценічну врівноваженість. Кожний наступний сценічний виступ поступово приводив студента до відносно вільного сценічного самовідчуття, зміцнював його віру у власні творчі сили.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в інтерпретаційній діяльності передбачає кінцевий результат – презентацію власної діяльності: розуміння суті музичного твору, розкриття його естетичної та соціальної значущості. Крім того, вчитель музики повинен враховувати гедоністичні, виховні і комунікативні функції музичного мистецтва та можливості дитячого сприйняття, а також суб'єктно-особистісне ставлення та зацікавленість до нього [211, 23].

Для практичного застосування отриманих результатів формувального експерименту була організована проектна діяльність майбутніх вчителів, яка містила у собі інтеграцію знань і умінь з дослідницьких, пошукових, проблемних, творчих завдань та в результаті самостійних дій сприяла їх творчому розвитку. Зауважимо, що проектувальна діяльність майбутніх учителів музики є складним явищем, оскільки не тільки детермінує дослідницьку думку студентів (визначення теми-проекту, її актуальності, мети), а й передбачає створення власної інтерпретації, виконавство, реалізацію творчого задуму в процесі концертного виступу або в умовах реальної педагогічної діяльності. Таким чином, стверджує О.Олексюк,

студент нарощує потенціал новацій, виражає соціальну позицію, виявляє співпричетність «до цивілізації та культури» [139]. До того ж, уміння використовувати метод проектів - це показник високої кваліфікації, прогресивності професійної діяльності вчителя музики. Метод проектів передбачав формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя, набуття навичок та досвіду комунікативного спілкування, умінь працювати в колективі, нести відповідальність, розв'язувати завдання, набувати авторитетності, висловлювати свою власну думку, міркування й судження, аналізувати й оцінювати результати своєї роботи та інших учасників проекту. Активна участь студентів у художньо-творчій проектній діяльності допомагла переборювати психологічні бар'єри в процесі спільної творчості, налагоджувати контакти з учнівською аудиторією, розв'язувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність.

Експериментальним шляхом встановлено, що бесіди-концерти є результативною формою виконання музичних творів з розповіддю про музику. У такий спосіб досягається мета підготовки студентів безпосередньо до спілкування з аудиторією за допомогою музики і слова.

Наприклад, студентка V курсу Марина Б. при участі інших майбутніх вчителів академічних груп згідно до вибраної теми «Імпресіонізм у музиці» провела бесіду-концерт з метою поглиблення знань про програмні музичні твори й розвитку інтересу до музики імпресіонізму на прикладі К.Дебюссі «Дитячий куточок».

Якщо виходити із продуктивності вищезазначеного заходу, то враховувались деякі методичні орієнтири.

Насамперед розумілося, що теми зазначених заходів можуть стосуватися різних напрямів в історії розвитку музичного мистецтва, стилістичних та жанрових особливостей національних композиторських шкіл, життєвого та творчого шляху композитора тощо. Ми звертали увагу майбутніх вчителів, що при доборі репертуару до лекційної роботи в дидактичному аспекті ефективність сприймання музичних творів забезпечується музичною

яскравістю, мелодійністю, жанровою та стильовою різноманітністю, емоційною привабливістю та доступністю.

Так, вступне слово повинно акцентувати увагу до сприймання самої музики, виконання якої під час бесіди-концерту відповідало таким критеріям: змістовність гри, розуміння жанрових та стильових рис твору, творчий підхід до розкриття авторського задуму, рельєфність форми, емоційна насиченість, темброве забарвлення, максимальна виразність мелодії, динаміки, темпоритму, художність педалізації, виконавська свобода.

Принагідно відмітимо думку деяких дослідників, (зокрема, Г.Гродзенської [46]) які вважають, що вступне слово вчителя має бути коротким, стислим, але емоційним, різноманітним за змістом.

Експериментальна робота засвідчила, що успіх проведення цього заходу значною мірою було забезпечено періодом її підготовки, який умовно можна розподілити на чотири етапи:

I – пропедевтичний, що включає підбір репертуару відповідно до теми виступу (тут необхідно розвивати ініціативу студента);

II - підготовчий, що включає розучування твору, складання анотації, роботу з літературою;

III - передконцертний - репетиційна роботи в період досягнення естрадної готовності;

IV – суто психологічний, пов'язаний з створенням установки на позитивні результати.

Так, у вступній бесіді були зазначені характерні риси стилю (чуттєвість, культивування відчуттів, прагнення до вишуканого колориту, протиставлення стриманого й захопленого).

Прослуховання сюїти «Дитячий куточок», що складається з 6 п'єс, дало можливість виконавцям і слухачам «проникнути в дитячу психологію». Цьому сприяли заголовки до п'єси, кожний з яких збагачував калейдоскоп музичних образів, полегшуючи й підсилюючи сприйняття. На нашу думку, такий метод найбільш плідно сприяв формуванню настанови на

самореалізацію у музично-виконавському акті, прагненню емоційної взаємодії зі слухачем, сприйняттю концертного виступу не як формального відтворення авторського тексту, а як емоційно та духовно насиченого комунікативного акту.

Зауважимо, що в межах експериментальної методики навчальні результати оцінювалися за ступеням виконання студентами навчальних завдань та рівня якості їх виконання за модульним контролем впродовж елективного курсу.

Додамо, що за модульно-рейтинговою технологією навчання, враховувалися всі можливі види навчальної діяльності студента (орієнтовний обсяг її основних видів зафіксований у таблиці 2.1).

Таблиця 2.1

До характеристики процедурних аспектів оцінювання основних видів навчальної діяльності (у балах) майбутніх вчителів експериментальних груп

№ п/п	Основні види навчальної діяльності за модульно-рейтинговою системою	Кількість балів
1.	Виступ на семінарі з доповіддю (рефератом)	до 15
2.	Підготовка плану-конспекту навчального заняття	до 15
3.	Участь у колективних і групових формах роботи на заняттях (обговорення, дискусії)	5 - 10
4.	Виконання індивідуальних самостійних завдань на практичних індивідуальних заняттях з фаху	до 15
5.	Виконання тестових завдань	до 10
6.	Самостійна робота з музично-інтерпретаційної діяльності (підготовка анотації на один із творів)	до 20
7.	Творча самореалізація студента у позааудиторній музично-просвітницькій діяльності	15-20

Оцінювання здійснювалося викладачем, враховувалися оцінні судження науково-педагогічного працівника, за результатами вивчення навчальної (аудиторної, індивідуальної і самостійної) роботи студентів, а також

спеціальної (усної, письмової, практичної) перевірки знань, умінь та навичок за 100-бальною шкалою, яка узгоджується із національною шкалою оцінок («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»).

Таким чином, продуктивність застосованого організаційно-методичного супроводу формування у майбутніх вчителів професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності вдалось «відстежити» з урахуванням своєрідності творчої індивідуальності майбутнього фахівця, вияву ним інтелектуальної ініціативи.

2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності на констатувальному і практичному етапі експерименту

З метою доведення ефективності розробленої методики формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності, ступеня продуктивності використаного педагогічного моніторингу нами здійснено порівняльний аналіз набутих даних на підсумковому етапі дослідження. Аналіз результатів формувального експерименту здійснювався контрольним-порівняльним методом, який був реалізований шляхом зіставлення результатів, отриманих в експериментальних та контрольних групах.

Щоб зафіксувати зміни у складових професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності, було здійснено діагностичні зрізи: перший зріз «попередній» – перед початком формувального експерименту, другий «поточний» – під час проведення експерименту, третій «підсумковий» – із завершенням експерименту, а результати цих зрізів стали вихідними даними статистичного опрацювання.

Для ілюстрування змін, які відбулись у рівнях сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості було систематизовано і представлено у вигляді таблиць здобутий експериментальний матеріал, які

складали експериментальну базу (табл. 2.2) обстеження по трьом вищим закладам.

З наведеної таблиці видно, що більшість майбутніх учителів студентів експериментальних і контрольних груп усіх вищих закладах на початку педагогічного експерименту мали здебільшого репродуктивний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності (ЕГ - 63,1%; КГ – 51,3%). Адаптивний рівень сформованості професійної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом у студентів КГ майже на 12% вищий, ніж студентів ЕГ (ЕГ - 36,9%; КГ – 48,7%;). Показники творчого рівня – не було (КГ та ЕГ- 0%).

У результаті ж поточного «зрізу» було виявлено таку картину: репродуктивний рівень сформованості досліджуваної якості студентів ЕГ (ЕГ – 45,4%; КГ – 30,7%) знизився майже на 20%; незважаючи на те, що відбулося підвищення показників адаптивного рівня у КГ (ЕГ – 48,5 %; КГ – 69,3 %), ріст творчого рівня у ЕГ підвищився на 6%.

Натомість підсумковий «зріз» виявив суттєві зрушення у рівнях сформованості професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом. Зокрема, кількість майбутніх учителів музики, які мали репродуктивний рівень (ЕГ – 14,2%; КГ – 23,2%), у студентів ЕГ знизився на 49%, а у КГ – 28,1%. На адаптивному ж рівні (ЕГ – 57,3%; КГ – 64,6%), теж відбувалися неоднакові зміни. Так, кількість студентів ЕГ, що мають адаптивний рівень сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості, зменшилась на 24% в порівнянні з попереднім зрізом.

Відповідно змін, що встановлені, то студентів КГ характеризує зрушення у цьому рівні лише на 15,9%. Значний ріст творчого рівня сформованості зафіксовано у студентів ЕГ у порівнянні з початком формуального експерименту, а у КГ майже у два рази менше (ЕГ – 28,5 %; КГ – 12,2%).

Таблиця 2.2

Характеристика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційної діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом

ВНЗ і рівні		ІДПУ			ХДУ			НПУ		
		репродуктивний	адаптивний	творчий	репродуктивний	адаптивний	творчий	репродуктивний	адаптивний	творчий
Групи студентів										
Попередній зріз										
ЕГ	абс.	5	2	0	8	5	0	13	10	0
	%	71,4	28,6	0	61,5	38,5	0	56,5	43,5	0
КГ	абс.	6	3	0	4	5	0	3	4	0
	%	66,7	33,3	0	44,4	55,6	0	42,9	57,1	0
Поточний зріз										
ЕГ	абс.	4	3	0	6	6	1	9	13	1
	%	57,1	42,9	0	46,2	46,2	7,6	39,1	56,5	4,4
КГ	абс.	4	5	0	3	6	0	1	6	0
	%	44,4	55,6	0	33,3	66,7	0	14,3	85,7	0
Підсумковий зріз										
ЕГ	абс.	1	4	2	2	7	4	3	14	6
	%	14,3	57,1	28,6	15,4	53,9	30,8	13	60,9	26,1
КГ	абс.	3	5	1	2	6	1	1	5	1
	%	33,3	55,6	11,1	22,2	66,7	11,1	14,3	71,4	14,3

Динаміку формування професійної компетентності за когнітивно-операційним компонентом майбутнього учителя в музично-інтерпретаційній діяльності подано в табл. 2. 3.

Таблиця 2.3

Характеристика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційної діяльності за когнітивно-операційним компонентом

ВНЗ і рівні		ІДПУ			ХДУ			НПУ		
		репродуктивний	адаптивний	творчий	репродуктивний	адаптивний	творчий	репродуктивний	адаптивний	творчий
Групи студентів		Попередній зріз								
		ЕГ	абс.	6	1	0	9	4	0	14
%	85,7		14,3	0	69,2	30,8	0	60,8	39,1	0
КГ	абс.	7	2	0	5	4	0	4	3	0
	%	77,8	22,2	0	55,6	44,4	0	57,1	42,9	0
Групи студентів		Поточний зріз								
		ЕГ	абс.	5	2	0	7	5	1	10
%	71,4		28,6	0	53,8	38,5	7,7	43,5	52,1	4,4
КГ	абс.	5	4	0	4	5	0	2	5	0
	%	55,6	44,4	0	44,4	55,6	0	28,6	71,4	0
Групи студентів		Підсумковий зріз								
		ЕГ	абс.	2	3	2	3	6	4	4
%	28,5		42,9	28,5	23,1	46,1	30,8	17,4	56,5	26,1
КГ	абс.	4	4	1	2	6	1	1	5	1
	%	44,4	44,4	11,2	22,2	66,7	11,1	14,3	71,4	14,3

Відзначимо, що аналіз динаміки рівнів сформованості за когнітивно-операційним компонентом засвідчив, що репродуктивний рівень сформованості цього компонента після підсумкового зрізу (ЕГ – 23 %; КГ – 27%) в ЕГ знизився на 48,9% та в КГ зниження даного рівня відбувалось менше – 36,5%, в порівнянні з результатами попереднього зрізу (ЕГ – 71,9 %; КГ – 63,5%). Показники адаптивного рівня (попередній зріз - ЕГ – 28,1%; КГ

– 36,5%; підсумковий - ЕГ – 48,5%; КГ – 60,8%;) рівня сформованості когнітивно-операційного компонента досліджуваного явища засвідчили: підвищення його показників в ЕГ – на 20,4%, у студентів КГ – він майже не змінилися. Встановлено значний ріст творчого рівня сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів ЕГ- на 28,5 % (попередній зріз - ЕГ – 0%; КГ – 0%; підсумковий - ЕГ – 28,5 ; КГ – 12,2%;). Підвищення даного рівня у студентів КГ теж відбулось, але лише на 12,2%.

Попередні, поточні та підсумкові результати формування показників креативно-рефлексивного компоненту професійної компетентності студентів у музично-інтерпретаційній діяльності відображені в таблиці 2.3.

Підкреслимо, що наведені у представлених таблицях, створюють уявлення про характер зрушень, які відбувалися протягом усіх етапів педагогічного експерименту. Так, аналіз динаміки показників креативно-рефлексивного компоненту засвідчив, що репродуктивний рівень сформованості цього компоненту після підсумкового зрізу (ЕГ – 21,9%; КГ – 30,7%) у студентів ЕГ знизився на 55,5% та у студентів КГ зниження показників даного рівня відбувалось менше – 35,4%, в порівнянні з результатами попереднього зрізу (ЕГ - 77,4%; КГ – 66,2%). Показники адаптивного рівня (попередній зріз - ЕГ – 26,6%; КГ – 33,8%; підсумковий - ЕГ – 53,6%; КГ – 53,4%;) сформованості за когнітивно-операційним компонентом досліджуваного явища виявлено такі: зафіксоване позитивне зрушення у показниках, що характеризують професійну компетентність студентів в ЕГ у музично-інтерпретаційній діяльності – на 27%, у студентів КГ – на 19,6%. Встановлено значний ріст творчого рівня у студентів ЕГ- на 24,5% (попередній зріз - ЕГ – 0%; КГ – 0%; підсумковий - ЕГ – 24,5; КГ – 15,9%;). Підвищення даного рівня сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів КГ відбулось на 15,9 % (табл. 2.4).

Характеристика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційної діяльності за креативно-рефлексивном компонентом

ВНЗ і рівні		ІДПУ			ХДУ			НПУ		
		репродуктивний	адаптивний	творчий	репродуктивний	адаптивний	творчий	репродуктивний	адаптивний	творчий
Групи студентів										
Попередній зріз										
ЕГ	абс.	6	1	0	10	3	0	16	7	0
	%	85,7	14,3	0	76,9	23,1	0	69,5	30,4	0
КГ	абс.	8	1	0	6	3	0	3	4	0
	%	88,9	11,1	0	66,7	33,3	0	42,9	57,1	0
Поточний зріз										
ЕГ	абс.	4	3	0	7	5	1	12	10	1
	%	57,1	42,9	0	53,9	38,4	7,7	52,1	43,4	4,5
КГ	абс.	7	2	0	3	6	0	2	5	0
	%	77,8	22,2	0	33,3	66,7	0	28,6	71,4	0
Підсумковий зріз										
ЕГ	абс.	2	3	2	2	8	3	5	13	5
	%	28,6	42,8	28,6	15,4	61,5	23,1	21,7	56,6	21,7
КГ	абс.	5	3	1	2	5	2	1	5	1
	%	55,6	33,3	11,1	22,2	55,6	22,2	14,3	71,4	14,3

Зведені результати попереднього та підсумкового зрізів дають змогу довести, що динаміка формування показників професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності є більш позитивною в експериментальних групах порівняльно з контрольними (Додаток Н).

Як видно з таблиці, в експериментальних групах зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, які відображають зниження кількості майбутніх фахівців, яким властиві репродуктивний та адаптивний рівні та

зростання кількості досліджених із творчим рівнем професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності (відповідно до компонентів: показники мотиваційно-ціннісного - зменшення кількості студентів експериментальної групи з репродуктивним рівнем сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості на 31,3% та збільшення таких, хто досяг творчого рівня сформованості зазначеного компонента на 22,5%; показники когнітивно-операційного - виявлена динаміка набуває статистично значущої величини у зменшенні кількості студентів на 48,9%; що мають репродуктивний рівень сформованості цього компонента досліджуваної особистісно-професійної якості та збільшення кількості студентів з творчим рівнем на 28,5%; показники креативно-рефлексивного - кількість учасників експерименту з репродуктивним рівнем зменшилась на 55,5%, кількість майбутніх учителів з адаптивним рівнем збільшилась на 27%, а число осіб, які досягли творчого рівня зросло до 24,5%).

Для статистичної перевірки вказаних розбіжностей у динаміці сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності, нами був застосований U-критерій Манна-Уїтні, який розраховувався у статистичному пакеті SPSS for Windows.

Отримані результати показали, що в контрольній групі студентів зміни, що відбулися за час педагогічного експерименту, не набувають характеру статистичної достовірності (табл. 2.5).

Як засвідчує таблиця 2.5 значення критерію Манна-Уїтні, які перевищують табличне значення $U_{кр}=211$ для п'ятивідсоткового рівня достовірності. Також несуттєвими були зміни, що відбулись у рівнях сформованості показників мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутнього учителя у музично-інтерпретаційній діяльності, що приймали безпосередню участь у впровадженні експериментальної моделі, в період між попереднім та поточним зрізами.

Зміни у рівнях сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності протягом експерименту (за показниками мотиваційно-ціннісного компонента)

група	рівень	Статистичний показник	Час тестування					
			Попередній зріз	Поточний зріз	Поточний зріз	Підсумковий зріз	Попередній зріз	Підсумковий зріз
Контрольна (n=25)	Репродуктивний	%	51,3	30,7	30,7	23,2	51,3	23,2
		U	250		287,5		225	
	Адаптивний	%	48,7	69,3	69,3	64,6	48,7	64,6
		U	250		300		262,5	
	Творчий	%	0	0	0	12,2	0	12,2
		U	312,5		275		275	
Експериментальна (n=43)	Репродуктивний	%	63,1	45,5	45,5	14,2	63,1	14,2
		U	774		645*		494,5*	
	Адаптивний	%	36,9	48,5	48,5	57,3	36,9	57,3
		U	817		860		752,5	
	Творчий	%	0	6	6	28,5	0	28,5
		U	881,5		709,5*		666,5*	

Примітка. * - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,01$.

Водночас статистична оцінка показала, що зменшення кількості майбутніх учителів експериментальної групи з репродуктивним рівнем сформованості показників мотиваційно-ціннісного компонента (на 31,3%) та збільшення таких, хто досяг творчого рівня сформованості цього компонента (на 22,5%) за час між поточним та підсумковим зрізами може вважатися статистично закономірними, оскільки в першому випадку $U=645$, а у другому $U=709$, що є нижчим ніж $U_{кр}=756$ для високого рівня достовірності ($p < 0,01$). Відповідно зміни, що фіксуються при порівнянні попереднього та підсумкового тестування в цій групі, також виявляються статистично

достовірними (для репродуктивного рівня $U=494,5$ при $p<0,01$ та для творчого - $U=666,5$ при $p<0,01$).

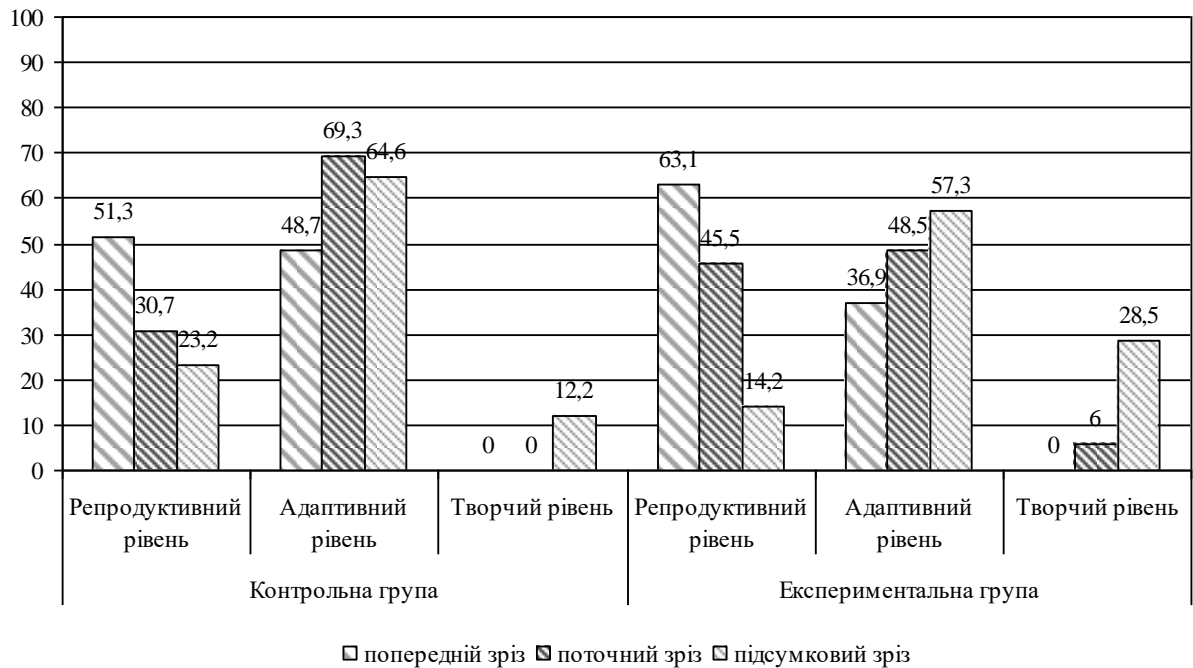


Рис. 2.2. Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності протягом експерименту (за мотиваційно-ціннісним компонентом у %)

На рис. 2.2 проілюстровано у відсотках динаміку відносної кількості студентів із репродуктивним, адаптивним, творчим рівнями сформованості показників мотиваційно-ціннісного компонента в експериментальних та контрольних групах.

Якщо звернутися до результатів статистичної перевірки достовірності змін за показниками когнітивно-операційного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності експериментальної та контрольної групи протягом експерименту, можна побачити, що виявлена в контрольній групі динаміка набуває статистично значущої величини лише у зменшенні кількості студентів (на 36,5%), що мають репродуктивний рівень сформованості цього компонента, оскільки $U=200$ при $p<0,05$ (таблиця 2.6).

Зміни у рівнях сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності протягом експерименту (за показниками когнітивно-операційного компонента)

група	рівень	Статистичний показник	Час тестування					
			Попередній зріз	Поточний зріз	Поточний зріз	Підсумковий зріз	Попередній зріз	Підсумковий зріз
Контрольна (n=25)	Репродуктивний	%	63,5	42,9	42,9	27	63,5	27
		U	250		262,5		200*	
	Адаптивний	%	36,5	57,1	57,1	60,8	36,5	60,8
		U	250		300		237,5	
	Творчий	%	0	0	0	12,2	0	12,2
		U	312,5		275		275	
Експериментальна (n=43)	Репродуктивний	%	71,9	56,2	56,2	23	71,9	23
		U	774		633**		468,5**	
	Адаптивний	%	28,1	39,7	39,7	48,5	28,1	48,5
		U	829		848		746,5	
	Творчий	%	0	6,1	6,1	28,5	0	28,5
		U	881,5		709,5**		666,5**	

Примітка. * - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,05$;

** - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,01$.

У експериментальній групі майбутнього учителя статистично підтверджені зміни, які характеризують зменшення кількості з репродуктивним рівнем показників когнітивно-операційного компонента професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності ($U=633$; $p < 0,01$ при порівнянні результатів поточного та підсумкового зрізів та $U=468,5$; $p < 0,01$ при порівнянні результатів попереднього та підсумкового зрізів), а також збільшення кількості студентів показників з творчим рівнем

когнітивно-операційного компонента професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності ($U=709,5$; $p<0,01$ при порівнянні результатів поточного та підсумкового зрізів та $U=666,5$; $p<0,01$ при порівнянні результатів попереднього та підсумкового зрізів).

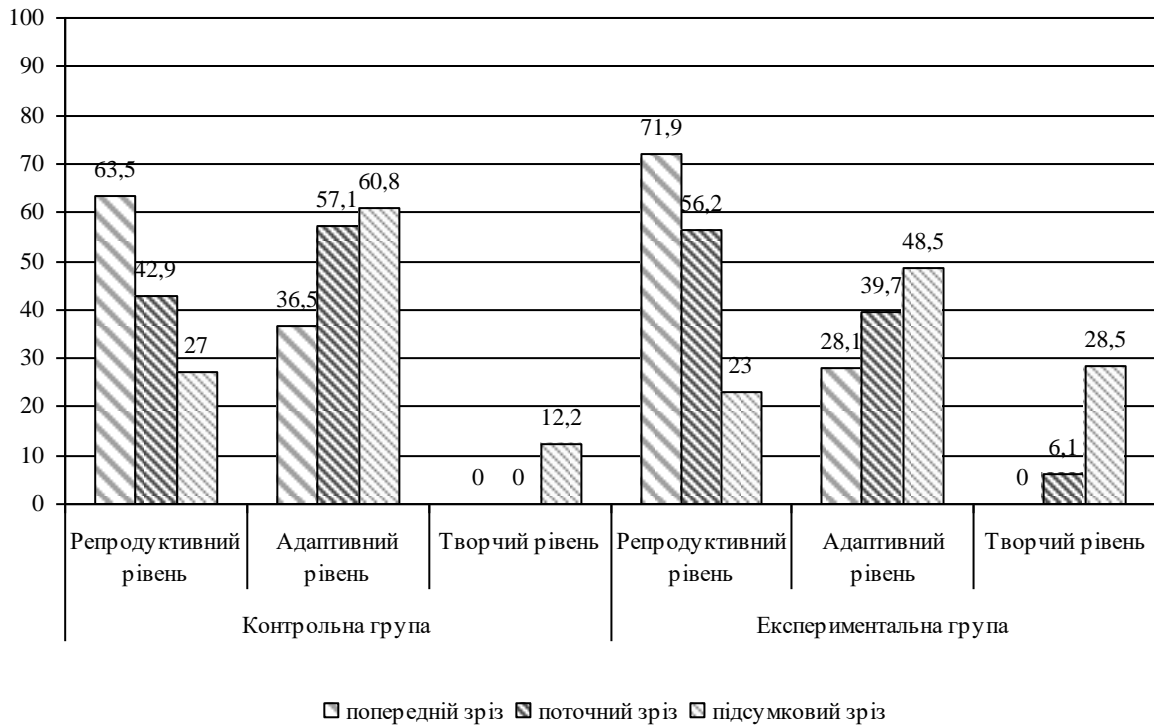


Рис. 2.3 Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності протягом експерименту (за когнітивно-операційним компонентом у %)

На рис. 2.3. проілюстровано у відсотках динаміку відносної кількості майбутніх учителів із репродуктивним, адаптивним, творчим рівнями сформованості показників когнітивно-операційного компонента в експериментальних та контрольних групах.

Відомості про статистичну достовірність виявленої динаміки показників креативно-рефлексивного компонента професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності студентів експериментальної та контрольної групи, загалом повторюють закономірність, виявлену на основі аналізу показників мотиваційно-

ціннісного та когнітивно-операційного компонентів. Так, в контрольній групі статистично значущих змін не зафіксовано (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Зміни у рівнях сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів у музично-інтерпретаційній діяльності протягом експерименту (за показниками креативно-рефлексивного компонента)

група	рівень	Статистичний показник	Час тестування					
			Попередній зріз	Поточний зріз	Поточний зріз	Підсумковий зріз	Попередній зріз	Підсумковий зріз
Контрольна (n=25)	Репродуктивний	%	66,2	46,6	46,6	30,7	66,2	30,7
		U	262,5		262,5		212,5	
	Адаптивний	%	33,8	53,4	53,4	53,4	33,8	53,4
		U	262,5		312,5		262,5	
	Творчий	%	0	0	0	15,9	0	15,9
		U	312,5		262,5		262,5	
Експериментальна (n=43)	Репродуктивний	%	77,4	54,4	54,4	21,9	77,4	21,9
		U	731*		623,5**		430**	
	Адаптивний	%	26,6	43,4	43,4	53,6	26,6	53,6
		U	774		795,5		645**	
	Творчий	%	0	6,1	6,1	24,5	0	24,5
		U	881,5		752,5*		709,5**	

Примітка. * - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,05$;

** - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,01$.

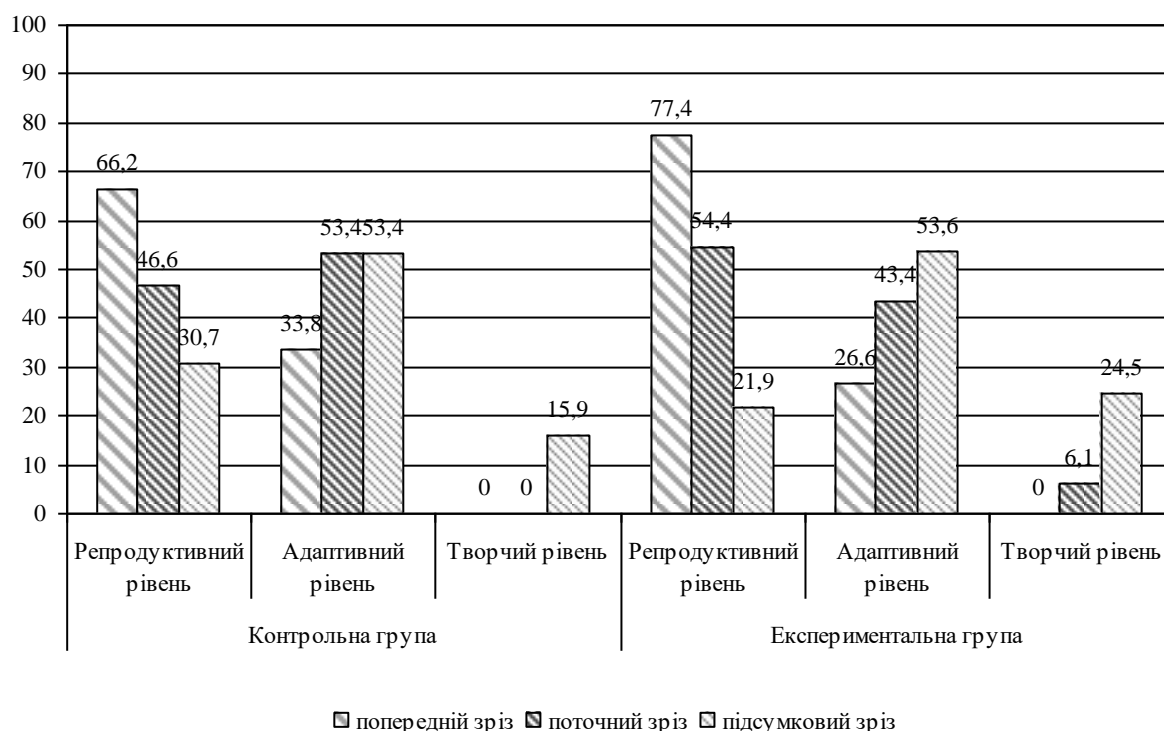


Рис. 2.4. Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності протягом експерименту (за креативно-рефлексивним компонентом у %)

На рис. 2.4 проілюстровано у відсотках динаміку відносної кількості студентів із репродуктивним, адаптивним, творчим рівнями сформованості професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності за креативно-рефлексивним компонентом в експериментальних та контрольних групах.

В експериментальній групі вже за період з попереднього до поточного зрізу достовірним виявилось зниження репродуктивного рівня сформованості досліджуваного явища за показниками на 23% ($U=731$; $p<0,05$). Ця тенденція посилилася під час проходження випробуваними другого етапу впровадження експериментальної програми, коли частка учасників експерименту з репродуктивним рівнем зменшилася ще на 32,5% ($U=623,5$; $p<0,01$). Відповідно при порівнянні результатів попереднього та підсумкового зрізів достовірність змін виявилася також високою ($U=430$; $p<0,01$).

$U=752$; $p<0,05$ при порівнянні результатів поточного та підсумкового зрізів. Крім того, поступове збільшення кількості студентів експериментальної групи з адаптивним рівнем сформованості професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності за креативно-рефлексивним компонентом набуває статистичної достовірності лише за весь період експерименту ($U=645$; $p<0,01$), а зростання числа осіб, які досягли творчого рівня відтворює загальну закономірність у динаміці формування професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності учасників експерименту (та $U=709,5$; $p<0,01$ при порівнянні результатів попереднього та підсумкового зрізів).

Отже, є всі підстави стверджувати, що запроваджений експериментальний підхід виявився продуктивним.

Таким чином, статистична перевірка змін у виразності рівнів сформованості професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності в експериментальній та контрольній групах показала, що в студентів, які приймали участь у впровадженні розробленої нами експериментальної моделі, відбулися суттєві зміни, що свідчать про певне зростання їхньої професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності, а в багатьох з них - про появу якісно нового, творчого рівня її сформованості. Зважаючи на те, що в студентів контрольної групи, які безпосередньо не приймали участь у впровадженні експериментальної програми, таких масштабних змін не відбулося, можна стверджувати, що формування професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності виявляється більш ефективним, якщо його здійснювати за представленою у роботі моделі реалізації науково обґрунтованих педагогічних умов, за яких досліджуваний процес є більш ефективним порівняно з традиційним підходом до фахової підготовки майбутніх учителів-музикантів.

ВИСНОВКИ З П РОЗДІЛУ

Метою дослідно-експериментальної роботи було розроблено та обґрунтовано концептуальна модель навчально-виховного процесу з формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності, яка стане одним із механізмів вирішення проблеми цілісного становлення вчителя музики завдяки методологічним інтегративним засадам музично-інтерпретаційної діяльності та сучасною парадигмою музичної освіти.

Для апробації моделі формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності був проведений формувальний експеримент, який мав за мету дослідити та оцінити ефективність педагогічного впливу такої організації навчально-професійної діяльності студентів, яка б стимулювала розвиток у них ознак кожного з показників компонентів професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності. Доведено, що провідними напрямками є:

- **виховання у студентів потреби у музично-інтерпретаційній діяльності;**
- **забезпечення мобільними знаннями щодо сутності і структури їхньої професійної компетентності саме у музично-інтерпретаційній діяльності;**
- **надання дієвості практичних умінь музично-інтерпретаційної діяльності;**
- **вдосконалення і самовдосконалення майбутніх учителів навичок самостійної творчої музично-педагогічної діяльності.**

Встановлено, що ефективність досліджуваного процесу обумовлена забезпеченням необхідними знаннями дидактично-художнього характеру щодо розучуваних творів; формуванням узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності, побудоване на основі логіки музично-інтерпретаційного процесу; поетапним формуванням професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності.

Формуванню професійної компетентності студентів у музично-інтерпретаційній діяльності сприяло впровадження елективного курсу, який виконував не лише системо утворювальну роль, а й мав компенсаторне значення .

Елективний курс, репрезентований двома змістовними модулями, було реалізовано в три етапи. Перший етап (спонукально-пізнавальний) експериментальної роботи був націлений на формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності та мав за мету стимулювання позитивного ставлення до музично-інтерпретаційної діяльності шляхом створення духовного мультикультурного простору щодо усвідомлення ними соціальної значущості окресленої діяльності у поширенні високохудожніх зразків музичного мистецтва, здатності активно впливати на формування музично-естетичного досвіду учнівської молоді

Другий етап (процесуально-діяльнісний) формувального експерименту був здебільшого спрямований на розвиток когнітивно-операційного компонента професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності. Цей етап сприяв розширенню необхідних знань майбутніх учителів у галузі інтерпретації музичних творів та оволодінню різноманітними засобами та прийомами музично-інтерпретаційної діяльності, що забезпечило належну теоретико-методичну базу для самостійної роботи з побудови індивідуальної стратегії у визначеній діяльності.

На третьому (результативно-творчому) етапі формувального експерименту набув випереджувального розвитку креативно-рефлексивний компонент професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності, який полягав в практичній трансформації синтезу всіх показників інтерпретації музичних творів. Даний етап сприяв вихованню навичок самостійної творчої музичної інтерпретації; удосконаленню виконавської надійності на основі розвитку саморегуляції майбутніх фахівців; накопиченню музичного різноманітного репертуару.

Підкреслимо, що впродовж дослідно-експериментальної роботи проводилося моніторингове обстеження, яке допомагало коректувати дії

майбутніх учителів музики, які склали експериментальну вибірку, спрямовуючи їх у творче русло, що забезпечило ефективність цього процесу.

Предметом моніторингу став процес виявлення рівневої характеристики сформованості професійної компетентності майбутніх учителів в музично-інтерпретаційній діяльності, яка здійснюється за оцінними показниками змін і ступеня сформованості досліджуваного явища. Відповідно до компонентної структури професійної компетентності у музично-інтерпретаційній діяльності проводилося вимірювання ступеня сформованості та визначення динаміки змін за розробленим діагностичним інструментарієм. Так, аксіологічний критерій дає змогу виявити мотиваційну сферу музично-педагогічної діяльності студентів, що є обов'язковим ціннісним підґрунтям у становленні вчителя як творчої особистості в професійній діяльності. Змістовно-процесуальний критерій віддзеркалює наявний обсяг професійних знань щодо змісту та методики музично-інтерпретаційної діяльності, відносно засобів виконання фахової діяльності та дає змогу виявляти ступень сформованості практичних умінь і навичок музично-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. Герменевтично-творчий критерій має на меті визначити характер установки майбутніх учителів на активну творчу діяльність та рефлексивний аналіз, який полягає у розвитку творчих здібностей, самоконтролі за процесом прийняття власних рішень, здатності до самореалізації.

Врахування визначених нами критеріїв і показників дало змогу виявити три рівні (репродуктивний, адаптивний, творчий) сформованості професійної компетентності студентів у музично-інтерпретаційній діяльності.

Аналіз експериментальних даних виявив статистично значущі відмінності між рівнем сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності в експериментальних групах до початку формуального експерименту та після його закінчення.

В експериментальних групах у результаті запровадження експериментальної програми зафіксовано статистично значущі позитивні

зміни, які відображають зниження кількості майбутніх фахівців репродуктивного та адаптивного рівнів та зростання кількості досліджених з творчим рівнем професійної компетентності (відповідно до показників компонентів: показники мотиваційно-ціннісного - зменшення кількості студентів експериментальної групи з репродуктивним рівнем сформованості на 31,3% та збільшення таких, хто досяг творчого рівня сформованості цього компоненту на 22,5%; показники когнітивно-операційного - виявлена динаміка набуває статистично значущої величини у зменшенні кількості студентів на 48,9%, що мають репродуктивний рівень сформованості цього компоненту та збільшення кількості студентів з творчим рівнем на 28,5%; показники креативно-рефлексивного – кількість учасників експерименту з репродуктивним рівнем зменшилась на 55,5%, кількості студентів з адаптивним рівнем збільшилась на 27%, а зростання числа осіб, які досягли творчого рівня зросло до 24,5%).

Що стосується контрольних груп, тут зафіксовано незначну різницю між отриманими даними до і після формувального експерименту. Ця різниця не є статистично значуща і в цілому не змінює ситуацію щодо рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності.

Результати експериментальної перевірки розробленої і втіленої концептуальної моделі з оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя в музично-інтерпретаційній діяльності показали її ефективність, свідченням останнього слугує доведена позитивна динаміка формування означеного феномена та створенням передумов для вдосконалення фахової підготовки вчителів музики.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності дозволяє зробити теоретичні узагальнення та рекомендації практичного характеру.

1. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності розуміється, з одного боку, як особистісно-професійна якість, а з іншого - як цілісне інтегративне явище, що має складну структуру. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності – це особистісно-професійна якість, що визначає його здатність до досягнення художньо-змістової сутності музичних творів та їх матеріально-звукового втілення, слугує підґрунтям створення нових сфер фахової діяльності (зокрема, просвітницького спрямування) та набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва.

2. У структурі професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності виокремлено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (характеризує позитивне ставлення, інтерес та потребу до музично-інтерпретаційної діяльності, вміння студентів узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісними художньо-ціннісними орієнтаціями та уподобаннями, здатність виявляти власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів у процесі інтерпретації твору); когнітивно-операційний компонент (який забезпечує зв'язок між теоретичними науково-педагогічними орієнтирами та їх практичним втіленням, передбачає спрямованість розкриття художньо-образного змісту музичного твору, відтворення його жанрово-стильових та формоутворювальних ознак; виражає міру володіння інтерпретатором операційними вміннями музично-звукового втілення); креативно-рефлексивний компонент (що відображає об'єктивне сприйняття авторського тексту на основі

розпізнання художнього-сміслових елементів твору та їх осмислення, дає можливість реалізувати у практичній діяльності суб'єктивно-нове, самобутнє, відтворює уміння виконавця коригувати власний психічний стан в умовах сценічної діяльності, його здатність до збереження творчого самопочуття та творчого самовираження на естраді).

3. Музично-інтерпретаційна діяльність – це багатоаспектна сфера діяльності музиканта з тлумачення задуму авторського тексту, що тісно пов'язана з виконанням музичних творів, у процесі якого виконавець, відтворюючи зміст твору, наповнює його особистісними почуттями, переосмислює авторську інформацію і трансформує її, згідно власного розуміння, зумовленого компетентністю інтерпретатора музики. Розширенню наукового уявлення про феномен «музична інтерпретація» сприяє конкретизація цього явища за такими параметрами, як - от: достовірність, оригінальність, операційність.

4. Критеріями сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості виступили: - аксіологічний (наявність зовнішньої та внутрішньої мотивації; сформованість інтересу до музично-інтерпретаційної діяльності; усвідомлення і прийняття соціально-визнаних норм і естетичних цінностей як орієнтирів музично-інтерпретаційної діяльності); змістовно-процесуальний (сформованість гностичних умінь визначати музично-педагогічні завдання та їх успішне розв'язування у музично-інтерпретаційній діяльності; наявність у студентів здатності до образного мислення; обсяг активного фонду методів і прийомів зву-кового втілення музичного образу); герменевтично-творчий (достовірність авторської концепції музичного твору; оригінальність індивідуально-творчого трактування музичного тексту; сформованість рефлексії як здатності особистості до виконавської надійності).

Визначені критерії та показники професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності лягли в основу характеристики трьох рівнів сформованості професійної

компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності: творчий, адаптивний, репродуктивний.

5. Розроблено модель професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності, яка обіймала такі етапи: спонукально-пізнавальний, процесуально-діяльнісний, результативно-творчий.

6. Доведено, що ефективними педагогічними умовами результативності досліджуваного процесу виступили такі: формування позитивної мотивації майбутнього вчителя музики щодо музично-інтерпретаційної діяльності; актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків нормативних навчальних дисциплін вищого навчального закладу та активізація практико-орієнтованого навчання майбутніх учителів музики; стимулювання творчої самореалізації особистості студента в музично-інтерпретаційній діяльності на основі центрації виконавчого самовираження.

7. За результатами формувального етапу експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, що відбулись у студентів експериментальної групи (відповідно до компонентів: мотиваційно-ціннісний - на творчому рівні стало 28,5 % студентів ЕГ (у КГ -12,2%), адаптивний рівень – 57,3% (у КГ – 64,6%), на репродуктивному рівні стало 14,2% (у КГ - 23,2%); когнітивно-операційний - творчий рівень - 28,5% (у КГ -12,2%), адаптивний – 48,5% (у КГ- 60,8%), репродуктивний рівень 23% студентів (у КГ – 27%); креативно-рефлексивний - творчий рівень у ЕГ - 24,5% (у КГ – 15,9%), адаптивний – 53,6% студентів (у КГ- 53,4%), репродуктивний – 21,9% студентів (у КГ - 30,7%).

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних з формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя музики в музично-інтерпретаційній діяльності. До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку належать питання формування професійної компетентності педагогів-стажистів у музично-інтерпретаційній діяльності,

модельовання духовно-естетичного середовища вищої школи як чинника розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Эдуард Борисович Абдуллин. - М.: Прометей (МГПУ), 1990. - 188 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. - М.: Просвещение, 1990. - 142с.
3. Абдуллина О.А. Проблемы педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования / О.А.Абдуллина. // Советская педагогика. - 1976. - №1. - С. 76 - 84.
4. Аболіна Т.Г. Моральнісна культура в контексті соціокультурної динаміки (філософсько-етичний аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.07 «Етика» / Т.Г. Аболіна. - К., 1999. - 36 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. - 335 с.
6. Авазашвили М.Д. К вопросу о подготовке музыкально-педагогических кадров на вузовской ступени обучения / М.Д.Авазашвили // Тезисы науч.-теор. конф. по проблемам воспитания и обучения педагога-музыканта. - Тбилиси, 1980. - С. 22.
7. Авазашвили М.Д. Специфика педагогической подготовки в структуре музыкальной культуры / М.Д.Авазашвили // - Тбилиси: Ганатлеба, 1987. -336 с.
8. Актерский тренинг. Упражнения и этюды. / Сост. О.Лоза. - М.: АСТ: Москва, СПб.: Прайм - Еврознак. 2009. - 192 с.
9. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства / Александр Дмитриевич Алексеев // 1ч. - М.: Музгиз, 1972. - 143 с.
10. Алексеев А.Д. Интерпретация музыкальных произведений /А.Д.Алексеев // - М., 1984. - 243 с.

11. Алексеев А.Д. Системный поход как путь к оптимальному решению проблемы воспитания музыканта-педагога / А.Д.Алексеев // Тезисы науч.-теор. конф. по проблемам воспитания и обучения педагога-музыканта. - Тбилиси, 1980. - С. 5 - 8.
12. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б.Алиев // - М.: Гуманит. Узд. Центр ВЛАДОС, 2003. - 336 с.
13. Алферов Ю.С. К вопросу о профессионализме советского учителя / Ю.С.Алферов, Е.Г.Осовский // Советская педагогика. - 1971. - №5. - С. 83 - 90.
14. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. - Минск: изд-во Университетское, 1990. - 340 с.
15. Англо-український словник [укладач М.І.Балла] - К.: Освіта, 1996. - Т. I. - 752 с.
16. Андриющенко В.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віктор Павлович Андриющенко. - Одеса, 2000. - 23 с.
17. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г.Арчажникова. - М.: Просвещение, 1984. - 111 с.
18. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. - 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. - 144 с.
19. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В.Асафьев. - Кн.1. - Л.: Музгиз, 1963. - 368 с.
20. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности /В.Г.Асеев. - М.: Мысль, 1976. - 158 с.
21. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии /А.Г.Асмолов // Вопросы психологии. - 1999. - № 1. - С. 3 - 12.
22. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения /Ю.К.Бабанский. - М.: Знание, 1987. - 80 с.

23. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л.А.Баренбойм. - М.-Л.: Советский композитор, 1973. - 270 с.
24. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /В.В.Баркасі // - Одеса, 2004. - 20 с.
25. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского / Михаил Михайлович Бахтин. - М.: Наука, 1972. - С. 146 - 147.
26. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: нав.-метод. посібник / І.Д.Бех // - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
27. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библер. - М.: Полиграфиздат, 1975. - 398 с.
28. Богданов Е.Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е.Н.Богданов. - М.: Ресса, 1994. - 218 с.
29. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Лидия Ильинична Божович. - М., 1972. - 352 с.
30. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов., В.В.Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10.
31. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г.Браже // Советская педагогика. - 1989. - №8. - С.89 - 94.
32. Браудо И.А. Об органной и клавирной музыке / Исая Александрович Браудо. - Ленинград: Музыка, 1976. - 150 с.
33. Валіт Е.А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Е.А.Валіт. - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007.../Valit_st.pdf.
34. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. - К., Ірпень: ВТФ «Перун», 2001. - 1440 с.

35. Выготский Л.С. Лекции по психологии / Лев Семенович Выготский // - СПб: СОЮЗ, 1997. - 144 с.
36. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семенович Выготский // Избран. психол. труды / под ред. М.Ярошевского. - М.: Воронеж, 1996. - 512 с.
37. Гадамер Х. Истина и метод. Основы философской герменевтики: пер. с нем. / Ханс Георг Гадамер. - М., Прогрес, 1988. - 704 с.
38. Гаджиева Н. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания / Гаджиева Н., Никитина Н., Кислинская Н. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - 144 с.
39. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С.Гершунский // - М.: Совершенство, 1998. - 605 с.
40. Головатый Н.Ф. Социология молодежи: Курс лекций / Н.Ф.Головатый // - К.: МАУП, 1999. - 224 с.
41. Гольденвейзер А.Б. Об исполнительстве / Александр Борисович Гольденвейзер // Вопросы фортепианного исполнительства. - Вып. 1. - М.: Музыка, 1965. - С. 26 - 35.
42. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
43. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства / Л.В.Горюнова // Музыка в школе. - 1988. - № 2. - С.7 - 9.
44. Гофман І. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. - М.: Гос. муз. изд., 1961. - 220 с.
45. Гриньова М.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти / М.В. Гриньова Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2001. - 45 с.
46. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в школе / Н.Л.Гродзенская. - М.; Изд-во АПН РСФСР, 1961 - С. 72.

47. Грумм-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство / Тамара Николаевна Грумм-Гржимайло // - М.: 1984. - 157 с.
48. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) / Евгений Георгиевич Гуренко. - Новосибирск: Наука, 1982. - 258 с.
49. Давидов М. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності // М. Давидов // Науковий вісник НМА ім. П.І. Чайковського. - Вип. 2. - К., 1999. - С. 88 - 97.
50. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 2001. - 288 с.
51. Даутова О.Б., Липина Н.Л. Диалог как принцип образования // Материалы конф. «Диалог в образовании» (Серия «Symposium»). - Вып. 22. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. - 2002. - С. 58 - 69.
52. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 - К.: ІСД, 1997. - 61 с.
53. Дильтей В. Основная мысль моей философии / В. Дильтей // Вопросы философии. - 2001. - № 9. - С. 122 - 123.
54. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: соціально-педагогічний аспект / Володимир Іванович Дряпіка // Інститут педагогіки АПН України. - К.: Кіровоград: Держ. центр. укр. видаво, 1997. - 215 с.
55. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. на соискание докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К. М. Дурай-Новакова. - М., 1983. - 32 с.
56. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 176 с.

57. Дьяченко Н. Теоретичні основи виховання та навчання в музичних навчальних закладах /Н.Дьяченко, І.Котляревський., Ю.Полянський. - К. : Музична Україна, 2003. - 437 с. Етика: навч. посіб. /Т.Г.Аболіна, В.В.Єфименко, О.М.Лінчук та ін. - К.: Либідь, 1992. - 328 с.
58. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя /Владимир Ильич Загвязинский. - М.: Педагогика, 1987. - 160с.
59. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 //Відомості Верховної Ради України. - 1999. - № 28. - ст. 230.
60. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-педагогическая технология формирования компетенции обучаемых / Эвальд Фридрихович Зеер // Педагогическая наука и образование. - 2004. - № 3. - С.5 - 9.
61. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. - М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. - 42 с.
62. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности // Труды ВНИИТЭ. Сер. Эргономика. - М.,1976. - Вып.10. - С. 28 - 59.
63. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість. / І.А.Зязюн // Мистецтво і освіта. - 2001. - № 3. - С. 10 - 14.
64. Зязюн І.А. Освітня парадигма - тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. - К., 2003. - С.15 - 30.
65. Идеология, мораль, искусство / Л.Т.Левчук, А.И.Фортова, Т.Г.Аболіна, В.И.Панченко, Е.В.Шинкаренко и др. / ред. В.И.Григорьев. - Киев: Лыбидь, 1991. - 189 с.
66. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. - СПб: Питер, 2000. - 288 с.

67. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Роман Ингарден. - М., 1962. - 572 с.
68. Йоркіна Є.Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста: автореф. дис. на здобуття нак. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» / Є.Б.Йоркіна. - К., 1996. - 21 с.
69. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Дмитрий Борисович Кабалевский // 2-е изд. испр. и допол. - М.: «Просвещение», 1984. - 206 с.
70. Кабардов М.К. Типы языковых коммуникативных способностей и компетенции / М.К.Кабардов, Е.В.Арцишевская // Вопросы психологии. - 1996. - №1. - С.21 - 26.
71. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
72. Карпенко З.С. Аксиологія особистості / З.С.Карпенко. - К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція» 1998. - 219 с.
73. Карпов А.В. Принцип активного выбора в обучении и воспитании /А.В.Карпов // Развитие личности и формирование индивидуальности: сб. материалов. - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1996, - С. 55.
74. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: автореф. на соискание степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» / Элла Эдуардовна Карпова. - Одесса, 1993. - 31с.
75. Касьяненко Л.О. Работа пианиста над фактурой: пособие по изучению исполнительской интерпретации фактуры фортепианного произведения / Л.О.Касьяненко // - К.: НМАУ, 2003. - 168 с.
76. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / Надія Василівна Кічук. - К.: 1993. - 31 с.

77. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: торія і практика: [монографія] / М.О.Князян // - Ізмаїл: Сміл, 2006. - 242 с.

78. Коган Г.М. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган. - М.: Советский композитор, 1977. - 176 с.

79. Козир Л.В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (музика)»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В.Козир - К., 2009. - 43 с.

80. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебном процессе: автореф. дис. на соискание канд. психол. наук. / В.Н.Козленко // - М., 1982. - 20 с.

81. Коломиец Г.Г. Ценность музыки: философский аспект /Г.Г.Коломиец. - Изд. 2-е. - М.: Изд-во ЛКИ, 2007. - 531 с.

82. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н Джуринский. - М.: Педагогика, 1989. - 416 с.

83. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В.Кондрашова. - Київ: Вища школа, 1987. - 185 с.

84. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи //Директор школи. - 2002. - № 51. - С. 11 - 15.

85. Кори Дж., Кори М., Колланэн П., Рассел Дж.М. Техники групповой психотерапии. - СПб, Питер, 2001. - 320 с.

86. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы современной буржуазной эстетике / Наталья Платоновна Корыхалова // - Л.: Музыка, 1979. - 208 с.

87. Котляревская Е. Интерпретирование как специфическая форма творческой деятельности / Е.Котляревская // Київське музикознавство: зб. ст. - Вип.1. - К., 1998. - С.168 - 176.

88. Котова Л.М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» / Л.М.Котова. - К., 2001. - 18 с.

89. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский // Педагогика. - 2003. - № 3. - С. 3 - 10.

90. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано / «Секреты фортепианного мастерства» / Б.Л.Кремштейн // - М.: Классика-XXI, 2009. - 132 с.

91. Крицький В.М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М.Крицький. - К., 1999. - 20 с.

92. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.

93. Кузьмінська Л.Д Музично-виконавська діяльність в Україні: соціокультурне значення та проблеми / Л.Д. Кузьмінська // Мистецтво та освіта. - 2003. - №3 (29). - С.12 - 15.

94. Кульневич С.В. Педагогика личности. От концепции до технологии / С.В.Кульневич // - М., 2003. - 568 с.

95. Кулюткин Ю. Функциональные роли учителя / Ю.Кулюткин, Г.Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. - Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. - С.19 - 26.

96. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / З.Н.Курлянд. - Одеса, 1992. - 353с.
97. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологи. - 2004. - № 5. - С.3 - 12.
98. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / Алексей Николаевич Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 303 с.
99. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. - М.: Смысл. 1999. - 487 с.
100. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 185 с.
101. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: [монографія] / А.Ф.Линенко // - Одеса: ОКФА. - 1995. - 80 с.
102. Линенко А.Ф. Проблема розуміння в музичній педагогіці /А.Ф.Линенко // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгаманова сер. 14 вип.4 (9) Матеріали II міжнарод. наук. практ. конф [«Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»]. - Київ. - 2007 - С. 44-47.
103. Лисакова І.В. Теоретичні аспекти формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів / І.В.Лисакова // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. - К.: НПУ, 2003. - Вип.4. - С. 56 - 63.
104. Лисецький С. Українська музична література для 7 класу ДМШ / С.Лисецький. - К.: Муз. Україна, 1973. - 138 с.
105. Лисюк Ю.С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика) / Ю.С. Лисюк. - К., 2007. - 20 с.
106. Ломоносова Н. Людмила Гинзбург / Н.Ломоносова. - Одесса: Астропринт, 2006. - 88 с.

107. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В.С.Лутай. - К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. - 256 с.
108. Любомудрова Н.А. Методика обучения игре на фортепиано / Наталья Андреевна Любомудрова. - М.: Музыка, 1982. - 143 с.
109. Мазель Л.А. Исследования о Шопене / Лев Абрамович Мазель. - М.: Советский композитор, 1971. - 265 с.
110. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. - М., 1993. - 312 с.
111. Маркова А.К. Формирование мотивации обучения / А.Маркова, Т. Матис., А. Орлов. - М., 1990. - 192 с.
112. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства. Научное обоснование и проблемы педагогики / Елена Николаевна Маркова // - К.: «Музична Україна», 1990. - 182 с.
113. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу - Пер. с англ. А.Татлыбаевой. - СПб.: Евразия, 1999. - 640 с.
114. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Людмила Масол // Мистецтво та освіта. - 2004. - №1. - С.2-5.
115. Матящук О. Про професійну мотивацію педагога-музиканта [Сьома Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Науковий потенціал 2011»] [Електронний ресурс] / О. Матящук - Режим доступу: <http://intkonf.org/matyaschuk-o-pro-profesiynu-motivatsiyu-pedagoga-muzikanta/>
116. Медушевский В.В. Музыкальное мышление и логос жизни / В.В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. - К.,1989 - С. 18 - 34.
117. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский. - М.: Музыка, 1976. - 254 с.
118. Методичні рекомендації з питань організації та проведення державного іспиту «Педагогічна майстерність» / укл. Ю.К.Ракул, Д.Б.Резнік. - К.: РМК, 1997. - 32с.

119. Мильштейн Я.И. Константин Николаевич Игумнов / Яков Исаакович Мильштейн. - М.: 1975. - 470 с.

120. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» / М.А.Михаськова. - К., 2007. - 19 с.

121. Мірошніченко Н.А. Сценічна підготовка майбутніх вчителів музики // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Професійна підготовка майбутнього вчителя». - Ніжин: НДПУ ім. Гоголя, 2003. - С. 21 - 28.

122. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» / Н.Г.Мозгальова. - К., 2002. - 18 с.

123. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе [Текст] / Н.Г. Морозова. - М.: Знание, 1979. - 46 с.

124. Москаленко В.Г. Про специфіку музичної інтерпретації / В.Г. Москаленко // Київське музикознавство. Вип.2. Проблеми музичної інтерпретації. збірка статей. - К.,1999. - С.10 - 15.

125. Мостова І.В. Педагогічно-виконавська майстерність учителя музики / І.В.Мостова // Мистецтво та освіта. - 1998. - № 2. - С.46 - 50.

126. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності» / Н.М.Мурована. - К., 2008. - 20 с.

127. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.В. Нагач. - К., 2008. - 21 с.

128. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Евгений Владимирович. - М.: Музыка, 1972. - 383 с.
129. Національна доктрина розвитку освіти / Освіта України. - 2002. - 23 квітня.
130. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры 3-е изд. / Генрих Густавович Нейгауз. - М.: Музыка, 1987. - 265 с.
131. Некрасова Т. Київська академія та її значення в розвитку музичної освіти / Т.Некрасова // Українське музикознавство. - 1971. - №6. - С. 238 - 244.
132. Неменский Б.М. Педагогика искусства / Б.М.Неменский. - М.: Просвещение, 2007. - 255 с.
133. Немов Р.С. Психология: учебник в 3-х кн. / Р.С.Немов. - Кн.3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - 3-е изд. - М.: Владос, 1998. - 447 с.
134. Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество / А.Л.Никифоров // Деятельность: теория, методология, проблемы. - М.: Политиздат, 1990. - С. 52 - 73.
135. Николаев Л. Очерки по истории фортепианной педагогики и исполнительского мастерства / Леонид Владимирович Николаев. - М.: Сов. Композитор, 1980. - 112 с.
136. Новий тлумачний словник української мови в 4-х томах / [Укл. В.В.Яременко, О.М.Сліпушко] - К.: Аконтіт, 1998. - 941 с.
137. Новиков Б.В. Творчество и философия / Б.В.Новиков. - К.: Политиздат, 1989. - 190 с.
138. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст / О.Овчарук // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної. К.: К.І.С., 2004. - С. 15 - 21.
139. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді / Олена Миколаївна Олексюк. - К.: КДУК, 1996. - 253 с.

140. Орлов В.Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти / В.Ф.Орлов // Мистецька освіта, вип. 2. - С.33 - 35.
141. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / Валерій Федорович Орлов [за заг.ред.І.А.Зязюна]. - К.: Наукова думка, 2003. - 262 с.
142. Очеретовская Н.Л. Содержание и форма в музыке / Н.Л.Очеретовская. - К.: «Музична Україна» 1984. - 150 с.
143. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. - К.: Освіта Україна, 2008. - 274 с.
144. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутніх вчителів (на матеріалі музичних дисциплін) : методичні рекомендації / Г.М.Падалка. - К.: НПУ, 1999. - 33 с.
145. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад;. Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая. Российская Энциклопедия, 2003. - 528 с.
146. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. - М.: Политиздат, 1982. - 253 с.
147. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. / Валентин Иванович Петрушин. - М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. - 384 с.
148. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М.Пехота. - К., 1997. - 52 с.
149. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. - М.: Наука, 1986. - 256 с.
150. Полубояріна І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. І.Полубоярина. - Житомир, 2008. - 20 с.

151. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.Пометун // Рідна школа. - 2005. - № 1. - С. 5 - 6.

152. Пометун О. Формування духовності учнів засобами суспільствознавчих дисциплін // Шлях освіти. - 2006. - №3. - С. 26 - 28.

153. Проблемы музыкального мышления. Сб. статей / сост. и ред. М.Г. Арановский. - М.: Музыка, 1974. - 336 с.

154. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста / Г.П.Прокофьев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 335 с.

155. Психологическая энциклопедия. 2-е издание. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. - СПб.: Питер, 2006. - 1096 с.

156. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. - 640 с.

157. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: дис. в форме науч. докл. д-ра пед. наук. / В.Г.Ражников. - М., 1993. - 69 с.

158. Рахманинов С.В. Литературное наследие. Т.3 / сост.-ред. З.А.Апетян. - М.: «Советский композитор», 1980. - 550 с.

159. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. - СПб: Питер Ком, 1999. - 410 с.

160. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Тетяна Рейзенкінд. - Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. - 640 с.

161. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс, пер. с англ. Шениной; [общ. ред. И.Е.Есенина]. - М.: Прогресс, 1994. - 480 с.

162. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання / Олександр Якович Ростовський. - К., 1997. - 248 с.

163. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. - СПб.: Питер Ком, 2002. - 720 с.
164. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. - К., 2002. - 270 с.
165. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» / Г.Ф. Саїк. - К., 2000. - 21 с.
166. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Герман Константинович Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - Т.1. - 816 с.
167. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. - К.: Вища шк., 2004. - 335 с.
168. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб пособ. / И.С.Сергеев. - СПб.: Питер, 2004. - 316 с.
169. Симонов П.В. Эмоции и воспитание (Вопросы воспитания в свете информационной теории эмоций / П.В.Симонов // Вопросы философии. - М., 1981. - № 5. - С. 42.
170. Сисоєва С.О. Основы педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / С.О.Сисоєва. К.: Міленіум, 2006. - 346 с.
171. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко. - М., 2002. - 423 с.
172. Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А.Сластенин., В.П.Каширин. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 480 с.
173. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А.Сластенин. - М.: Прометей, 1993. - 177 с.
174. Словарь иностранных слов. - 16-е изд., испр. - М.: Русский язык, 1988. - 624 с.

175. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д.Смирнов. - М: Академия, 2003. - 512 с.
176. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшем образованием / Е.Э. Смирнова. - Ленинград, 1977. - 136 с.
177. Сокол О.В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / Александр Викторович Сокол. - Одесса: Моряк, 2007. - 276 с.
178. Сокорева С.И. Формирование у студентов учебных умений и навыков / С.И.Сокорева. - Педагогика высшей школы: респ. межвед. сб., 1984, вып. 8. - С. 65 - 71.
179. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А.Н.Сохор // Проблемы музыкального мышления: сб. статей / Сост. и редактор М.Г.Арановский. - М.: «Музыка», 1974. - 335 с.
180. Стратан Т.Б. Використання різновидів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики: методичні рекомендації / Т.Б.Стратан. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Вінниченка, 2001. - 32 с.
181. Сулейманов Р.Ф. Как научиться читать с листа музыкальные произведения: учеб. пособ. / Р.Ф.Сулейманов. - Казань: ГУП ПОЗИС, 1997. - 108 с.
182. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / Василий Александрович Сухомлинский. - М.,1979. - 383 с.
183. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. - 1997. - С.32 - 41.
184. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды в 2-х т. / Борис Михайлович Теплов. - М.: Педагогика, 1985. - Том 1. - 328 с.

185. Ухтомский А.А. Доминанта / Алексей Алексеевич Ухтомский. - М.; Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1966. - 273 с.
186. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н.Медынского, И.Ф.Свадовского. - М.: АПН РСФСР, 1945. - 567 с.
187. Федорчук В. Формування здатності до рефлексії в професійній підготовці вчителя музики / В.Федорчук // Вища школа. - 2001. - №2. - С. 28.
188. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / Самуил Ефимович Фейнберг. - М.: Классика-XXI, 2001. - 340 с.
189. Философский энциклопедический словарь. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989 - С. 733.
190. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник: пер. с англ. и нем. // Общ. Ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева; вст. ст. Д.А.Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
191. Фрицюк В. До питання про дефініції креативності / В.Фрицюк // Шлях освіти. - 2003. - № 4. - С. 12 - 13.
192. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет: Пер. с нем. / Мартин Хайдеггер. - М., 1993. - 250 с.
193. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания / П.Халабузарь, В. Попов, Н.Добровольская // - М.: Музыка, 1990. - 176 с.
194. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» / О.В.Хлебнікова. - К., 2001. - 20 с.
195. Холодная М. Психология интеллекта: парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. - М.: Томск, 1997. - 286 с.
196. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 12 декабря.

http://www.eidos.m/journal/2005/1_212.htm. - В надзаг: Центр дистанційного
образовання "Ейдос", e-mail: list@eidos.ru.

197. Цагарелли Ю.А. Психологія музикально-виконавської діяльності: учеб. посіб. / Ю.А.Цагарелли. - СПб.: Из-во «Композитор» Санкт-Петербург», 2003. - 368 с.

198. Цокур О.С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.С.Цокур. - К., 1998. - 32 с.

199. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: Дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед.наук: 13.00.01. / Р.М.Цокур // Одеса, 2004. - 257с.

200. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб.посіб. для студ. Вузів, навчаючися по спец. «Муз. образование» / Геннадий Моисеевич Цыпин. - М.: Интерпракс, 1994. - 373 с.

201. Чернявська М.Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / М.Н.Чернявська. - К., 1996. - 23 с.

202. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. - М., Педагогика, 1975. - 200 с.

203. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / Альберт Швейцер. - М.; Музыка, 1965. - 356 с.

204. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія / Олена Леонідівна Шенвнюк. - К., НПУ імені М.Драгаманова, 2003. - 232 с.

205. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С.Е.Шишов, И.Г.Агапов // Мир образования - образование в мире. - 2001. - №4. - С.12 - 19.

206. Шостакович Д. Знать и любить музыку / Дмитрий Шостакович. - М., 1958.
207. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А.И.Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. - М.: 2000. - С.15 - 25.
208. Щербіна О. Використання метода стильового аналізу у музично-виконавській практиці / О. Щербіна // Музична освіта. - Вип. 2. - С. 30.
209. Щолокова О.П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти / О.П.Щолокова // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. - №4. Львів, 2004. - С.151 - 158.
210. Щолокова О.П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О.П.Щолокова // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. - 2008. - № 4. - С.16 - 19.
211. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо–естетичної освіти школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.П.Щолокова. - К., 1996. - 43 с.
212. Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности [Мат-лы Всесоюзной конференции] // под. ред. А.Я.Чебыкина. - М., 1987. – 272 с.
213. Юдзіонок Н.М Розвиток асоціативно-образного мислення особистості слухача як мета творчої діяльності педагога-музиканта / Н.М.Юдзіонок // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. - №3 - 4. - Одеса, 2007. - С.161 - 167.
214. Юдзіонок Н.М. Ціннісне ставлення студентів до масової музичної культури як педагогічна проблема / Н.М.Юдзіонок // Науковий

вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. - №7 - 8. - Одеса, 2005. - С.150 - 156.

215. Юдзіонок Н.М. Гуманістична спрямованість виконавської діяльності педагога-музиканта у контексті ідей В.О.Сухомлинського Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. / За заг. ред. проф. В.І.Сипченка: (Випуск XXXVII) «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина». - Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. - С. 164 - 170.

216. Юдзіонок Н.М. Особливості музично-просвітницької діяльності педагога в українському Подунав'ї / Н.М.Юдзіонок // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: зб. наук. пр. спецвипуск 22. - Ізмаїл, 2007. - С. 122 - 126.

217. Юдзіонок Н.М. Проблема готовності вчителів музики до застосування інноваційних засобів в інтерпретаційній діяльності : матеріали першої міжнар. наук. конф. [«Актуальні проблеми сучасної науки – 2008»], (25 лютого - 10 березня 2008). - Вінниця: Макс-Прінт, 2008. - С.163-170.

218. Юдзіонок Н.М. Інтерпретаційна музично-педагогічна діяльність фахівця: компетентнісний підхід / Н.М.Юдзіонок // Наука і освіта.- Одеса, 2009. - №10. – С.170-173.

219. Юдзіонок Н.М. Формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності: деякі результати дослідно-експериментальної роботи /Н.М.Юдзіонок // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. - №1 - 2. - Одеса, 20011 - С. 222 - 226.

220. Юдзіонок Н.М. Шляхи вдосконалення підготовки педагога-музиканта у контексті гуманістичних ідей В.О.Сухомлинського: Збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції [«Особистісно-орієнтований потенціал педагогіки В.О.Сухомлинського»], (30 вересня - 1 жовтня 2008). - Кам'янець-Подільський: Абетка-Світ, 2008. - С. 266 - 270.

221. Яворский Б.Л. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. - М.: Музыка, 1964. - Воспоминания, статьи и письма. - 1964. – 670 с.
222. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. - 232 с.
223. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособ. //Европейский институт экспертов. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., Изд-во Полиус, 1998. - 639 с.
224. Birkenbihl V. Das innere Archiv. Gabal, Offenbach, 2002 – 318 S.
225. Bjorn Alterhaug. Improvisation on a triple theme: creativity, jazz improvisation and communication // Studia Musicologica Norvegica. Vol. 30, 2004. - P. 97 – 118.
226. Chung B., Thurmond, D. improvisation at the Piano: A Systematic Approach for the Classically Trained Pianist. - Los Angeles, 2007.
227. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
228. Douglas Kathy. Mediation and Improvisation: Teaching mediators to improvise the storylines of mediation // Murdoch University e Law Journal. - Vol.14. - No.2, 2007.
229. Schleiermacher F. Hermeneutik. Heidelberg, 1969. - 87 p.
230. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. - P. 1.
231. The nature of human intelligence. N.Y.Me Graw-Hill, 1967. - 538 p.

Додаток А

Таблиця

Діагностична карта оцінювання професійної компетентності в музично-інтерпретаційній діяльності вчителів-практиків

КОМПОНЕНТИ	оцінка само-діагностики	оцінка адміністрації закладу	експертна оцінка	середнє-арифметичне
1. Мотиваційно-ціннісний блок				
свідомість соціального значення музично-педагогічної діяльності	1,00	1,00	1,00	1,00
інтерес учителів музики до музично-інтерпретаційної діяльності	1,83	1,33	0,67	1,29
естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів	0,78	0,67	0,44	0,63
2. Когнітивно-операційний блок				
спеціальні знання щодо музично-інтерпретаційної діяльності	1,33	0,76	0,33	0,78
наявність музично-образного мислення	1,60	1,00	0,80	1,13
уміння музично-виконавськими засобами донести до слухачів авторський задум	1,70	1,00	0,60	1,06
3. Креативно-рефлексивний блок				
достовірність авторської концепції та оригінальність інтерпретації музичного твору	1,67	1,33	0,67	1,22
виконавська надійність музичної інтерпретації	0,86	0,57	0,28	0,57
уміння критично оцінювати себе	1,00	0,67	0,33	0,67
Загальна сумарна оцінка	11,77	8,33	5,12	8,35

Додаток Б
 Діагностична карта
 оцінювання професійної компетентності у музично-інтерпретаційної діяльності

Прізвище та ім'я студента	анкетування	тестування тезаурусу	самооцінювання	конкурс	тестування вольового самоконтролю	поточне оцінювання	середне- арифметичне
1.Попередній зріз							
2.Поточний зріз							
3.Підсумковий зріз							
Загальна сумарна оцінка							

Додаток В

Діагностика мотивації професійно-педагогічної діяльності

Діагностика була проведена за методикою К.Замфір в модифікації А.Реана, в її основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації майбутніх учителів. Оцінювання мотивації професійної діяльності студентів за їх значущістю для кожного було проведено нами за 5-бальною шкалою, де:

- 1 бал - у дуже незначній мірі;
- 2 бали - в досить незначній мірі;
- 3 бали - в не досить великій мірі;
- 4 бали - в досить значній мірі;
- 5 балів - у дуже великій мірі.

Мотивація професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності	Бали
1. Заробітна платня	
2. Прагнення до просування по роботі	
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	
4. Прагнення уникнути можливих неприємностей	
5. Потреба в досягненні соціального престижу і пошани з боку інших	
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи	
7. Можливість як найповнішої самореалізації саме в даній діяльності	

Додаток Д
Анкета

1. Зазначте ставлення Ваше відношення до сучасної культури (підкреслите те, що відповідає вашим міркуванням) :

- позитивно-активне
- позитивне
- байдуже
- негативне

2. Якщо в умовних 100% оцінити вплив музичного мистецтва на особистість, то як би ви розподілили ці відсотки у відповідності с такими аспектами:

- розвиває естетичне сприйняття
- виховував художній смак
- сприяє культурному дозвілля людини
- збагачує духовність
- дозволяє «наповнити» вільний час

3. Ранжируйте ступінь значності для Вас наступних музичних стилів:

- класична
- джазова
- рокова
- поп-музики (шлягеру)

4. Як ви вважаєте, наскільки сформована у Вас потреба у «живому» спілкуванні з музикою? (підкреслите те, що відповідає вашій оцінці) :

- високому
- середньому
- низькому
- не визначився

5. Будь ласка, відмітьте, про який музичний стиль ви бажаєте поглибити свої знання?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Ж
Інструкція до заповнення анкети:

Для заповнення анкети потрібно обвести колом позначки відповіді, яка найбільше відповідає Вашій особистій думці. В разі, якщо Вашій думці відповідають декілька відповідей, обведіть позначки кожної з них, за яку буде додаватися 1 бал.

1. Що визначило Ваш вибір професії?

- любов до музики;
- любов до дітей;
- наявність музичних здібностей;
- соціальна значущість професії;
- рішення батьків;
- випадок;
- необхідність здобуття вищої освіти;
- **Який інтерес є найбільш стійким у Вашому ставленні до професійної діяльності?**

- інтерес до музичного мистецтва;
- інтерес до процесу музичного виховання дітей;
- інтерес до виконавської діяльності;
- інтерес до музично-просвітницької діяльності;

2. Продовжить будь ласка фразу: Я відчуваю себе:

- повною мірою музикантом-виконавцем;
- насамперед – музикантом-педагогом;
- студентом вищого мистецького навчального закладу;
- не на своєму місці.

3. Які з перелічених нижче виразів найбільше віддзеркалюють Ваше ставлення до обраної професії?

- обрана мною професія – це моє покликання, якому я згоден присвятити своє життя за будь-яких обставин;

- обрана мною професія є для мене оптимальним варіантом узгодження інтересів і життєвих потреб;
- я люблю свою професію, але коло моїх інтересів є значно ширшим;
- професія, яку я опановую, не відповідає моїм інтересам, я замислююся над тим, щоб її змінити.

4. Продовжить будь ласка фразу: Я хотів би, щоб

- моє життя було пов'язано з музичною педагогікою;
- у сферу моєї професійної діяльності входила також і музична педагогіка;
- моє професійне життя не було пов'язано з музичною педагогікою.

Як обробляти анкету

Низькому рівню інтересу майбутніх фахівців до музично--просвітницької діяльності відповідає від 6 до 10 балів, середньому - від 11 до 15 балів; високому – від 16 до 22.

Додаток 3
**Диагностика волевого самоконтроля
за методикою**

(А.Зверкова, Е.Эйдмана)

Цель исследования: определить уровень развития волевой саморегуляции.

Инструкция испытуемому. Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к Вам. Если верно, то в листе для ответов против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к Вам неверно, то «минус» (-).

Тест

1. Если у меня что-то не получается, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости мне нетрудно сдержать вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня трудно отвлечь от начатой работы. Меня выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда «гну» свою линию.
9. Если надо я могу не спать ночь напролет (например, дежурство) и весь следующий день быть в «хорошей форме».
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Не так-то просто мне заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.

13. Мне нередко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрыть неприязнь к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неподходящей, неудобной обстановке.
16. Мне очень усложняет жизнь сознание того, что работу следует выполнить к определенному сроку.
17. Считаю себя решительным человеком
18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие.
19. Мне легче подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.
20. Испортить мне настроение не так-то просто.
21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя, и я никак не могу от этого отделаться.
22. Мне трудно сосредоточиться на задании или работе, чем другие.
23. Переспорить меня нетрудно.
24. Я всегда стремлюсь довести дело до конца.
25. Меня легко отвлечь от дел.
26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.
27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.
28. Мне трудно сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.
29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.
30. Меня обычно сильно раздражает, «перед носом» захлопываются двери уходящего транспорта, лифта.

Обработка результатов

Цель обработки результатов – определение величин индексов волевой саморегуляции по пунктам общей шкалы (В) и индексов по субшкалам «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С).

Каждый индекс – это сумма баллов, полученная при подсчете совпадений ответов испытуемого с ключом общей шкалы или субшкалы.

В вопроснике 6 маскировочных утверждений. Поэтому общий суммарный балл по шкале «В» должен находиться в диапазоне от 0 до 24, по субшкале «настойчивость» – от 0 до 16 и по субшкале «самообладание» – от 0 до 13.

Ключ для подсчета индексов волевой саморегуляции

Общая шкала

1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

«Настойчивость»

1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+

«Самообладание»

3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Додаток К

Тест до колоквиуму

- 1. Додатковий, замикаючий розділ музичного твору чи самостійної частини**
 - а.кода
 - б.каденція
 - в. каданс.
- 2. Виділення, підкреслення звука чи акорду шляхом його зусилля ритмічного продовження**
 - а. тенуто
 - б. портаменто
 - в. акцент
- 3. До якого стилю відносяться твори К.Дебюссі та М.Равеля**
 - а. романтизм
 - б. імпресіонізм
 - в. сентименталізм
- 4. Термін Allegro є:**
 - а. назва темпу
 - б. визначенням характеру
 - в. частина твору
- 5. Особливий вид художньої творчості при якому твір твориться у процесі виконання**
 - а. імітація
 - б. інверсія.
 - в. інтерпретація
- 6. На Вашу думку, чи завжди у музичному творі присутній зв'язок між жанром та формою ?**
 - а. присутній завжди
 - б. присутній не завжди
- 7. До якої музичної форми можна віднести Рондо А-Dur («Alla turca») В.Моцарта?**
 - а. 3-х часна з приспівом
 - б. сонатна
 - в. варіаційна

Додаток Л
Тест на визначення активності сприйняття

Разподіліть аркуш на 5 колонок

бачу	слухаю	відчуваю	чую	смакую
....

При диктуванні слів відзначте особистісне сприйняття («позначкою»).

Чай, озеро, гомін дітей, троянди, кущ, гвинтокрил, кольорова капуста, град, гвоздики, фабрика, канікули, собака, зубна паста, урок фізкультури, наука, гроза, оксамит, гірський струмок, вечір, мило.

Обробка матеріала.

Підсумовуються «позначки» по стовпчикам, поєднуючи «бачу»-«слухаю», «відчуваю»-«чую»-«смакую». Ідеальний варіант тесту в сумі повинен бути рівнозначним.

Додаток Н

1. Вправа «Зосередження на звуці».

Вказівки експериментатора.

А тепер зосередили свою увагу на звуках за вікном (стіною) кабінету. Прислухаємося до них. Для того щоб краще зосередитися, можна заплющити очі. Виділимо один із звуків. Вслухаємося в нього, вислуховуємо, тримаємо його.

2. Вправа «Зосередження на емоціях і настрої»

(Звучать «Пори року» А.Вівальді).

Вказівки експериментатора.

Сядьте зручно. Розслабтеся. Заплющте очі. Засередьтеся на внутрішньому мовленні. Зупиніть внутрішнє мовлення. Зосередьтеся на настрої.

Оцініть свій настрій. Який він? Хороший, поганий, середній, веселий, сумний, піднесений?

А тепер зосередьтеся на емоціях, які викликає у вас музика, що звучить. Вона вам подобається? Не подобається?

Виходимо зі стану релаксації. Розплющуємо очі.

3. Вправа «Зосередження на почуттях»

Вказівки експериментатора.

Сядьте зручно. Розслабтеся. Заплющте очі. Зосередьтеся на внутрішніх відчуттях.

Виберіть подумки один із добре відомих вам музичних творів - це може бути щось із вашого репертуару по спеціальному інструменту, твір, що співаєте в хорі чи граєте в оркестрі, або інший популярний музичний твір.

Які почуття ви відчуваєте стосовно цього твору мистецтва? Він приносить вам радість? Він вам подобається? Ви його не любите? Вам щодо нього байдуже?

Осмисліть ваші почуття, усвідомте їх.

Виходимо зі стану релаксації. Розплющуємо очі.

Зауважимо, що реалізуючи провідну мету запровадження експериментальної технології, на завершення кожної вправи майбутні вчителі музики здійснювали рефлексію свого внутрішнього стану, осмислювали, як їм удалося сконцентруватися на своїх внутрішніх відчуттях.

Вдумливе, тривале зосередження на певних елементах внутрішнього світу часто приводить до виникнення візуальних образів в уяві людини. Для формування та розвитку навичок візуалізації ми використовували спеціальну вправу.

4. Вправи на візуалізацію.

Вказівки експериментатора.

Сядьте зручно. Заплющте очі. Зосередьтеся на своєму диханні. З кожним подихом ви більше заспокоюєтеся та зосереджуєтеся на своїх відчуттях. Дихайте легко і вільно. Тіло розслаблюється ще більше. Вам тепло, зручно і спокійно. Ви вдихаєте свіже, прохолодне повітря. Ви заспокоюєтеся і налаштовуєтеся на виконання нової роботи. Ми приступаємо до оволодіння прийомами формування образних уявлень. Я буду промовляти окремі слова, а ви повинні повторювати їх про себе, зосереджуючись на їх змісті. Після цього ви намагаєтесь уявити образи почутих слів.

Почнемо із зорових образів: апельсин, море, галявина, квіти, птах, світлий, грати, ніжний, будувати, плести.

Слухові образи: шум хвилі, скрип дверей, удари дзвона, звуки скрипки, завивання вітру, шум транспорту, голос, що вимовляє ваше ім'я, шепіт, сердитий крик, спів пташок.

Тактильні уявлення: ви потискаєте чиюсь руку, колючий сніг, дотик до чогось липкого, холодний вітер, кора дерева, дотик до моху, тепла вода, пелюстка квітки, ніжний пух, риб'яча-луска.

Нюхові уявлення: аромат троянди, запах моря, улюблені парфуми, бензин, чисте повітря в сосновому лісі, дим багаття, м'ята, свіжий хліб, сира риба, шоколад. Смакові уявлення: лимон, банан, шоколад, кисле молоко, горіх, крем, цибуля, холодна вода, грудочка цукру, кава.

Додаток О

Динаміка сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності (у %) на констатувальному і прикінцевому етапах

Показники компонентів	Рівні сформованості професійної компетентності в музично інтерпретаційній діяльності за компонентами											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	репродуктивний		адаптивний		творчий		репродуктивний		адаптивний		творчий	
	Констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний
мотиваційно-ціннісного	63,1	14,2	36,9	57,3	-	28,5	51,3	23,2	48,6	64,6	-	12,2
когнітивно-операційного	71,9	23	28,1	48,5	-	28,5	63,5	27	36,5	60,8	-	12,2
креативно-рефлексивного	77,4	21,9	26,6	53,6	-	24,5	66,2	30,7	33,8	53,4	-	15,9

Додаток П

Тренінгове заняття

«Мозковий штурм» як ефективний метод розвитку музичного мислення майбутніх педагогів-музикантів.

Мета: формування в процесі тренінгу креативного мислення, розвиток уяви, фантазії, придбання навичок комунікації.

Вправа «Асоціації»

Інструкція:

- підготувати алфавітний аркуш;
- слухати й спостерігати музику, відслідковувати власні відчуття й емоції, з огляду на інтонаційні, гармонійні, ритмічні, фактурні, темброві й темпові особливості музичних фрагментів;
- фіксування у вільній алфавітній послідовності як можна більшої кількості асоціацій, що приходять у момент прослуховування музики. Для цього варто водити очима за алфавітом униз, і записувати виниклі асоціативні поняття.

Завдання заняття:

- розвинути у студентів сприйняття, асоціативно-образного та креативного мислення.
- стимулювання пошукової діяльності студентів з використанням оригінальних ідей і сміливих здогадок, формулюванню фасилітаторських й сугесторських вмінь.
- збудження потреби, інтересу у виявленні художньо-образного змісту твору, засноване на асоціаціях за алфавітом.

У реалізації завдань, для виявлення поглиблення асоціативно-образного мислення, ми акцентували увагу студентів на тому, що при сприйнятті правильний аналіз будь-якого цілого - це аналіз не тільки частин, елементів, але і їхніх зв'язків, відносин, проникнення в суть цих частин. Активна робота пам'яті, уяви, збуджуючи асоціативні зв'язки реалізують у ході сприйняття і принципи повтору цілісності у частках, соразмірності, підпорядкування, рівноваги музичного матеріалу.

Етапи проведення тренінгу:

Етап I. Прослуховування музики. За час від 60 сек. до 3 хв. учасники тренінгу, використовуючи фантазію, уяву, зорову пам'ять, безупинно записують вільні асоціації до п'єси Ю.Щуровського «Похід роботів».

Підвести ризику.

Етап II. Час від 61 сек. і більше продовжуємо записувати за абеткою свої асоціації, які прийшли пізніше.

Етап III. Учасники тренінгу розбились на дві групи. Перша група – «генератори ідей», повинні протягом зазначеного часу зібрати варіанти асоціацій, а друга група – «аналітики», отримують списки асоціацій не додаючи нічого нового, розглядають найбільш важливі асоціації, які більш підходять до озвученого твору. Обговорюються питання про цілісність та образність сприйнятого матеріалу. Його узагальнення є результатом проведеного тренінгу.

Додаток Р

Динаміка сформованості професійної компетентності майбутніх учителів у музично-інтерпретаційній діяльності (у %) на констатувальному і прикінцевому етапах

Показники компонентів	Рівні сформованості професійної компетентності в музично інтерпретаційній діяльності за компонентами											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	репродуктивний		адаптивний		творчий		репродуктивний		адаптивний		творчий	
	Констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний
мотиваційно-ціннісного	63,1	14,2	36,9	57,3	-	28,5	51,3	23,2	48,6	64,6	-	12,2
когнітивно-операційного	71,9	23	28,1	48,5	-	28,5	63,5	27	36,5	60,8	-	12,2
креативно-рефлексивного	77,4	21,9	26,6	53,6	-	24,5	66,2	30,7	33,8	53,4	-	15,9

Додаток С

Тематичний план елективного курсу «Інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя як чинник збагачення його професійної компетентності»

	№ п/п	Лекції	Практичні заняття	Базові завдання для самостійного опрацювання	ІНДЗ	
Змістовний модуль І	1	1.Теоретичні основи професійної компетентності вчителя музики	1.Використання відеозапису з виступом М Казініка	Написати есе, проведення «круглого столу» «Осягнення духовних цінностей музичного мистецтва».	Аналіз періодичних видань (параметр: досвід інтерпретаційної діяльності педагога-музиканта); порівняльний аналіз засобів виконавської майстерності видатних митців (параметр: вияв музичної творчості і індивідуальності; розробка «ескізного прочитання» збірки музичних творів сучасних авторів (параметр: етапність набуття досвіду музично-інтерпретаційної діяльності).	
	2	2.Мотиваційно-ціннісний компонент музично-інтерпретаційної діяльності	2.Майстер-клас педагога-методиста	Подати табличний вияв базової інформації		
	3	3.Когнітивно-операційна та креативно-рефлексивна складові музично-інтерпретаційної діяльності		За методом кейсів систематизувати додаткову інформацію		
Змістовний модуль ІІ	4		3.Асоціативно-образне мислення - невід'ємна частина музично-інтерпретаційної діяльності	Проаналізувати наукову інформацію про розвиток музичного мислення (за матеріалами періодичних видань) та підготувати повідомлення		
	5		4.Аналіз-інтерпретація музичних творів	Побудувати власний алгоритм аналіза-інтерпретації. Скласти міні-словник (глосарій) термінів.		
	6		5.Вдосконалення сценічної надійності майбутніх вчителів музики	Підготувати портфоліо «Музична скринька», завдання з імпровізації		
	7			Написати рецензію на інтерпретацію інших виконавців		Презентувати виконавську інтерпретацію
	8					Захистити проект «бесіда-концерт»
Разом 36 годин, у т. ч. – 22 аудит. занять		6	10	14	6	
		М1	М2	М3	Сума балів	
		ЗМІ (1 - 3)	ІНДЗ	Підсумковий контроль		
		20	30	20	100	