

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ЛЕВИЦЬКА ІРИНА МИКОЛАЇВНА

УДК: 378.126 + 378.14 + 78

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ В МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник —
ЛИНЕНКО АЛЛА ФРАНЦІВНА,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса-2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
1.1. Аналіз проблеми дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.....	11
1.2. Компонентно - структурний аналіз педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.....	41
1.3. Педагогічні умови формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.....	60
1.3.1. Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ.....	61
1.3.2. Використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами.....	69
1.3.3. Актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена.....	84
Висновки з першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
2.1. Діагностика вихідного рівня сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.....	97
2.2. Результати діагностики вихідного рівня сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.....	111
2.3. Експериментальна модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.....	119
2.4. Аналіз результатів формувального етапу експерименту щодо	

сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.....	167
Висновки з другого розділу.....	173
ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	204

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні демократичні перетворення в державі, процеси інтеграції в європейський освітній простір, зміни принципів, форм і методів роботи у вищих навчальних закладах України зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів музики, які виконують важливу місію - формують музичну культуру молодих поколінь. Водночас сучасне суспільство характеризується потребою в інтелектуально розвинених, творчо активних висококваліфікованих фахівцях, здатних до самовизначення і самоосвіти, а зміст освіти передбачає створення умов для самовдосконалення, самореалізації особистості.

Проблема педагогічного розуміння репрезентує гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії: ставить студента в позицію активного суб'єкта пізнавальної діяльності, розвиває його здатність до саморозвитку, організовує педагогічний процес як вирішення навчально-пізнавальних завдань на основі творчого діалогу. Особливого значення педагогічне розуміння набуває в аспекті підготовки майбутнього вчителя музики щодо адекватного тлумачення музичного твору, вміння оцінювати його художній сенс та критично ставитись до власної інтерпретації.

Категорія розуміння є предметом вивчення герменевтики, яка має різні наукові напрями. Цю проблему в різні часи досліджували філософи (М.Бахтін, Є.Бистрицький, Х.Гадамер, С.Гусєв, В.Дільтей, Г.Рузавін, Г.Тульчинський, М.Хайдеггер, І.Хладеніус, Ф.Шлейєрмахер, О.Юркевич та ін.), психологи (А.Брудний, Л.Доблаєв, В.Знаков, Г.Костюк, Н.Чепелева та ін.). Останнім часом феномен розуміння привертає увагу педагогів (М.Бершадський, І.Демакова, А.Закірова, А.Колеченко, Є.Коробов, Ю.Сенько, І.Суліма та ін.), зокрема в галузі музичної освіти (Д. Лісун, А.Линенко, Р.Менжулова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.).

Водночас, незважаючи на вагомий доробок науковців, усе ще існує

низка суперечностей між: потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях та недостатнім науковим обґрунтуванням процесу формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики; відсутністю спеціальних досліджень із означеної проблеми і водночас необхідністю забезпечення відповідного рівня професійної підготовки студентів; урахуванням особливостей формування педагогічного розуміння та впровадженням їх у процес професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Зазначені суперечності, актуальність окресленої проблеми, її недостатня теоретична та методична розробка зумовили вибір дисертаційної теми дослідження «Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців» (№0105U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Тема дисертації була затверджена вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол №8 від 27 березня 2008 року) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №6 від 17 червня 2008 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й апробувати експериментальну модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Визначити та науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «педагогічне розуміння майбутніх учителів музики», уточнити поняття «розуміння».

2. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

4. Розробити, науково обґрунтувати й апробувати експериментальну модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що процес формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ; використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами; актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена.

Методи дослідження. *Теоретичні:* вивчення, аналіз, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, музично-педагогічних наукових і методичних джерел з проблеми дослідження з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, а також узагальнення одержаної інформації; логіко-системний, порівняльний аналіз для виокремлення педагогічних умов, що сприяють ефективності досліджуваного процесу та розробці експериментальної моделі формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Емпіричні: методи масового опитування (бесіди, анкетування, психолого-педагогічне тестування) студентів із метою діагностики рівня сформованості педагогічного розуміння; методи експертної оцінки, ранжування, рейтинг із метою розподілу майбутніх учителів музики за рівнями сформованості педагогічного розуміння; педагогічний експеримент (діагностувальний та формувальний) – з метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики; статистична обробка та інтерпретація результатів експериментальної роботи.

База дослідження. Експериментально-дослідна робота проводилась на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (факультет музичної освіти), **Ізмаїльського державного гуманітарного університету (педагогічний факультет)**. Усього у дослідженні було задіяно 223 студента II-IV курсів музично-педагогічних відділень, 30 викладачів факультету музичної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» та викладачів музики загальноосвітніх шкіл з досвідом роботи не менш п'яти років.

Наукова новизна дослідження: вперше було визначено та науково обґрунтовано сутність феномена «педагогічне розуміння майбутніх учителів музики», що формується у процесі навчання в педагогічній галузі та об'єктивується як інтегративне особистісне утворення, яке спрямоване на осмислення і рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності і передбачає наявність соціального досвіду, міжкультурної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійних знань, умінь і навичок, а також комплексу особистісних якостей; науково обґрунтовано й розроблено структуру означеного конструкту (соціальний, рефлексивний, змістово-процесуальний, суб'єктний компоненти); визначено й обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють формуванню педагогічного розуміння в

майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки (організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ; використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами; актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена); виявлено критерії зазначеного феномена (суспільно-аксіологічний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-оцінний) та їх показники; схарактеризовано рівні сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки (високий, достатній, середній та низький). Розроблено, науково обґрунтовано й апробовано експериментальну модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки; уточнено поняття «розуміння»; подальшого розвитку набула теорія і методика формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці методики діагностики та формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, спецкурсу «Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики». Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи, розробці навчально-методичних рекомендацій, адресатами яких є викладачі та студенти вищих педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації, а також педагоги-практики.

Матеріали дослідження впроваджувались у процес фахової підготовки студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт про впровадження № 1244 від 27.05.2011р.), **Ізмаїльського державного гуманітарного університету** (акт про впровадження № 1-7/609 від 3.06.2011р.), **Уманського державного педагогічного університету імені**

П.Тичини (акт про впровадження № 316 від 8.09.2011), **Харківської гуманітарно-педагогічної академії** (акт про впровадження № 254 від 2.09.2011).

Достовірність наукових положень і результатів дослідження забезпечувалась методологічним й теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням взаємодоповнювальних методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки учасників експерименту; якісним і кількісним аналізом отриманих результатів; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися на міжнародних («Християнські цінності в освіті та вихованні» (Одеса, 2007 р.); «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2008 р.); «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (Одеса, 2009 р.); «I International Forum «Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration» (Israel-Odessa, 2010 р.); «Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді» (Одеса, 2010 р.)); всеукраїнських («Соціалізація молоді в умовах розбудови демократичної правової держави» (Одеса, 2007 р.); науково-практичних читаннях студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д.Ушинського (Одеса, 2007 р.); «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (Одеса, 2007 р.); «Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи» (Ніжин, 2008р.)) науково-практичних конференціях.

Основні положення та результати дослідження відображено у 13 публікаціях автора, з яких 7 – у фахових виданнях України, 2 статті у співавторстві.

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає у

визначенні професійних умінь, необхідних майбутнім учителям музики для успішного здійснення професійної діяльності; сутності герменевтичного підходу до підготовки майбутніх учителів музики під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (218 найменувань), додатків. Повний обсяг дисертації становить 264 сторінки (з них 180 сторінок основного тексту). Робота містить 12 таблиць, 2 рисунки, що займають 3 сторінки самостійного тексту. Обсяг додатків – 60 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Аналіз проблеми дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі

Категорія розуміння є універсальною і має важливе значення практично у всіх сферах життя. Але, якщо спочатку питання розуміння і тлумачення текстів обмежувалися, як правило, сферою гуманітарного знання, то в наш час вони перетворилися на всесторонньо обговорювану тему. При цьому слід зауважити, що найчастіше процес розуміння зв'язується з осмисленням отриманої інформації, тобто виявленням її сенсу.

Насамперед треба зазначити, що категорія розуміння є предметом вивчення герменевтики. Означену проблему досліджували філософи (М.Бахтін, Є.Бистрицький, Х.Гадамер, С.Гусєв, В.Дільтей, Г.Рузавін, Г.Тулчинський, М.Хайдеггер, І.Хладеніус, Ф.Шлейєрмахер, О.Юркевич та ін.), психологи (А.Брудний, Л.Доблаєв, В.Знаков, Г.Костюк, Н.Чепелева та ін.). Останнім часом феномен розуміння привертає увагу педагогів (М.Бершадський, І.Демакова, А.Закірова, А.Колеченко, Є.Коробов, Ю.Сенько, І.Суліма та ін.), зокрема в галузі музичної освіти (Д. Лісун, А.Линенко, Р.Менжулова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.).

Слово «герменевтика» - старогрецького походження і спочатку значило мистецтво тлумачення, перекладу і розуміння. Згідно античним міфам, вісником богів, який трактував людям їх волю, був легендарний Гермес, від його імені й походить «герменевтика» як мистецтво тлумачити незрозуміле, пояснювати сенс «чужої» мови або знаку. Так в герменевтиці виникло

завдання правильно розуміти текст, його достовірно трактувати та інтерпретувати. Але тлумачення є наслідком того чи того розуміння. Отже, в широкому сенсі, герменевтика - наука про пізнання як про розуміння.

З герменевтикою, як практичним мистецтвом тлумачення і розуміння стародавніх текстів, вперше зустрічаємося в античній Греції. Навчання читання і літератури там починалося з вивчення поем Гомера, розуміння яких було пов'язане з чималими труднощами. Тому афінські вчителі «повинні були багато займатися тлумаченням, герменевтикою, а також удаватися до критики» [29].

Формування практичних методів герменевтики розпочалося з пошуків емпіричних правил тлумачення і розуміння текстів різноманітного змісту. Залежно від особливостей цього змісту виявлялись і специфічні правила їх тлумачення. Таким чином виникла філологічна герменевтика, що вивчала особливості, пов'язані в основному з перекладом текстів античної художньої літератури. В середні віки значний розвиток отримала біблейська екзегетика, що займалася тлумаченням текстів Священного писання [159:199]. Тут доречно пригадати А.Блаженного, який вперше дав визначення герменевтичної категорії «розуміння». Окрім цього, А. Блаженний використовував принцип герменевтичного кола, який був відомий ще в античній риторичі і патристиці - сукупності теологічних, філософських і політико-соціологічних доктрин християнських мислителів II-VIII ст.: для розуміння Священного писання необхідно в нього вірити, але для віри необхідне його розуміння [2].

Як філософський напрям, теорія й мистецтво тлумачення, герменевтика пройшла складний шлях розвитку, багатьма своїми ідеями перекликаючись з основними положеннями гуманістичної педагогіки і психології. Тільки в середині XIX століття з'являється спеціальне філософське вчення, що розглядало проблеми тлумачення і розуміння письмових джерел.

Видатним теоретиком і засновником герменевтичного вчення був

німецький теолог, філософ XIX століття Ф.Шлейєрмахер. Він першим розглянув особистісний психологічний аспект розуміння і передусім задав гуманістичну спрямованість герменевтиці, обґрунтував висновок про особливий зв'язок герменевтичного процесу із структурою особистості [175:19]. Ф.Шлейєрмахер проголосив програму створення герменевтики як загального «мистецтва розуміння, якого до цього не існувало, хоча була спеціалізована герменевтика» [217]. Філософ уважав, якщо будуть сформульовані загальні принципи розуміння, тоді будуть створені передумови для побудови загальної герменевтики. Його підхід до герменевтики істотно відрізнявся від його попередників: він орієнтувався на діалог реально існуючих людей, а не на простий аналіз готових текстів. Головне в герменевтиці, гадав Ф.Шлейєрмахер, зрозуміти не предметний зміст, який виражений у думці, а самих індивідів, що створили той або інший текст.

Сам процес герменевтичного розуміння текстів, на думку Ф.Шлейєрмахера, здійснюється за допомогою двох взаємозв'язаних інтерпретацій: граматичної і психологічної. Граматична відбувається у сфері мови і досягається відповідно до загальних, незалежних від суб'єктів правил граматики. Психологічна інтерпретація прагне виявити індивідуальні особливості автора твору, і тому звертає увагу на події його життя, духовний світ, погляди тощо. На думку філософа, щоб тлумачити і розуміти твір, інтерпретатор повинен проникнути в духовний світ автора, відчувати і пережити те, що пережив він. Саме таку реконструкцію духовного досвіду автора твору Ф.Шлейєрмахер уважав дійсно позитивним боком герменевтичного аналізу [159:200]. Автор також звернув увагу на коловий характер процесу розуміння («герменевтичне коло»): розуміння частини неможливе без розуміння цілого, але розуміння цілого, у свою чергу, припускає розуміння частин. Потрібно відзначити, що принцип герменевтичного кола у Ф.Шлейєрмахера дещо інший, ніж у його

попередників. Річ у тому, що філософ виводить два різновиди «герменевтичного кола». Перший, традиційний для герменевтики, коли частина тексту співвідноситься зі всім текстом як з цілим і ми з'ясовуємо сенс цілого щодо його частин. Другий полягає в тому, що текст розглядається як частина, а культура, в якій він функціонує, розглядається як ціле. Тоді співвідношення між частиною і цілим набуває абсолютно іншого характеру. Розуміти окрему думку і весь твір в цілому, можна виходячи зі всієї сукупності «життєвих відносин» автора тексту [98].

Послідовником Ф.Шлейєрмахера був німецький філософ В.Дільтей, який вперше почав розглядати розуміння як провідну функцію духовного життя взагалі та запропонував свій герменевтичний спосіб розуміння або тлумачення історичних фактів на основі проникнення в суб'єктивний світ, в життя діячів цієї епохи. Для В.Дільтея розуміння - психологічна реконструкція духовного світу особистості автора тексту, яке досягається в єдності відчуття, думки і оцінки - тобто всіх духовних можливостей людини. Само мистецтво розуміння, згідно В.Дільтею, найефективніше проявляє себе при інтерпретації літературних творів.

Як філософська концепція герменевтика актуалізувалася в середині ХХ століття в дослідженнях німецького філософа М.Хайдеггера і отримала систематичне обґрунтування у філософії Х.-Г.Гадамера.

Якщо В.Дільтей розглядав герменевтику як методологічну базу гуманітарного дослідження, то М.Хайдеггер перетворює її на філософське вчення про екзистенціальні основи людського буття. На погляд філософа, інтерпретація і розуміння є фундаментальними способами людського буття, і тому людське існування, по М.Хайдеггеру, безглуздо, якщо не наділено розумінням [159:204].

Необхідно відзначити, що Х.-Г.Гадамер, продовжував ідеї М.Хайдеггера і В.Дільтея і розглядав герменевтику не тільки як метод розуміння текстів, але й як особливу філософію розуміння, що виступає

універсальним засобом існування людини, в її безпосередньому (життєві прояви, екзистенція), так і опосередкованому (історія, культура) досвіді. Отже, розуміння для Х.-Г. Гадамера - не тільки науковий метод, але й спосіб буття самої людини.

Х.-Г.Гадамер наголошував на тому, що для розуміння іншого важливо виключити передсуди, упередженість, бути відкритим стосовно іншої точки зору. Тому розуміння виконує важливу комунікативну функцію, оскільки розширює внутрішній світ особистості [92].

Слід зазначити, що герменевтика виокремила три типи розуміння. Розуміння першого типу виникає в ході безпосереднього мовного спілкування людей. Воно можливе тільки в тому випадку, якщо співбесідники мають в своєму розпорядженні приблизно однакові семантичні поля значень тих слів, якими вони обмінюються в ході спілкування. Розуміння другого типу пов'язане з перекладом тексту з однієї мови на іншу. Третій тип відноситься до розуміння творів художньої літератури і мистецтва герменевтики. Цей тип розуміння досягається суб'єктивними і психологічними прийомами «вживання» в можливі відчуття, думки і мотиви автора твору [24:35].

Таким чином, саме герменевтика виявила комплексний характер і можливості адекватного розуміння історії, культури, що мало значення для виявлення методів збагнення культурно-історичних явищ, і для аналізу діяльності самого суб'єкта. Заслуга герменевтики і в тому, що вона сформулювала питання розуміння як самостійну наукову та філософську проблему. Герменевтика привернула увагу до питання специфічності гуманітарного знання, методології соціального пізнання.

У різних конкретних науках існує велика кількість визначень «розуміння», які в значній мірі пов'язані зі специфікою, теоретичним і методичним апаратом цих наук. Розрізняють такі види розуміння: лінгвістичне (визначення сенсу й значення мовних виразів); психологічне

(з'ясування внутрішнього світу іншої людини, взаєморозуміння в процесі спілкування тощо); педагогічне (засвоєння знань, нової інформації); науково-теоретичне (з'ясування сутності законів, принципів, причин, наслідків тощо) [164].

Увага до проблеми розуміння, його природи, ролі та значення в науково-пізнавальній та освітній діяльності є характерною особливістю сучасного етапу розвитку філософії.

Так, довідкова філософська література визначає досліджуване поняття як властива свідомості форма освоєння дійсності, що означає розкриття і відтворення смислового змісту предмету. Головна функція розуміння пов'язана із забезпеченням осмисленої поведінки й орієнтації індивіда в суспільстві, історії, культурі. Розуміння розвивається в процесі спілкування людей, у взаємодії різних культур. У науці розуміння припускає використання спеціальних методологічних правил і постає як інтерпретація [189].

В.Філатов дотримується думки, що у розумінні реальність - перш за все соціально-культурна, історична, але також і природна - заломлюється в зв'язну систему предметів «світу людини». Вхідні в цей світ явища, події, процеси предстають як носії сенсів і значень. Розуміння є процес збагнення, освоєння і вироблення останніх людиною. Головна його функція — це осмислена поведінка і орієнтація індивіда в суспільному житті, в культурі і історії [186:207].

Натомість М.Бахтін вбачав у процесі розуміння чотири моменти:

- психофізіологічне сприйняття знаку (слова, кольору, просторової форми);
- його пізнавання;
- розуміння значення знаку в певному контексті;
- активно-діалогове розуміння (суперечка-згода). Включення в діалоговий контекст. Оцінювальний момент в розумінні та ступінь його

глибини й універсальності [22:364].

Відомий російський методолог В.Швирьов не випадково стверджує, що вироблена в герменевтиці ідея розуміння як роботи свідомості, спрямованої на виявлення сенсу, втіленого в «тілах» культури, є основою для вироблення достатньо всеосяжного поняття категорії розуміння [70].

Сучасний учений А.Ракітов, міркуючи про типологію розуміння, виділяє три найважливіших типи розуміння - розуміння іншої індивідуальності, розуміння чужої культури і когнітивно-концептуальних структур, що функціонують в ній, і, нарешті, розуміння інших історичних епох [150:72].

Досліджуючи аксіологічний характер розуміння, С.Гусев і Г.Тулчинський пишуть: «...розуміння не зводиться до опису, пояснення, систематизації і інших функцій наукового знання, воно невіддільно від оцінної діяльності свідомості. Кожен рівень знання, зокрема сприйняття, є розумінням, оскільки містить у собі аспект оцінки» [58:21]. В якості основних параметрів розуміння вчені виділяють глибину, виразність, повноту і обґрунтованість.

Повнота розуміння припускає максимальне виявлення змісту засвоюваного об'єму інформації і визначається як відношення сприйнятих і зрозумілих особистістю зв'язків і стосунків між ними до всіх наявних в об'єкті розуміння таким елементам і зв'язкам.

Виразність розуміння припускає ступінь осмислення властивостей, зв'язків і взаємин сприйманого об'єкту і багато в чому носить суб'єктивний характер. Особистість з недостатньою критичністю розуму може вважати, що який-небудь предмет (явище, процес і тому подібне) цілком зрозумілий.

Обґрунтованість розуміння - це усвідомлення підстав, які обумовлюють упевненість у правильності розуміння. Такі підстави упевненості формуються комплексом аргументів, які людина використовує для доказу власних гіпотез у ході процесу розуміння. Чим вище рівень

логічності мислення, тим вище і суб'єктивна, і об'єктивна обґрунтованість розуміння.

Глибина розуміння характеризується ступенем проникнення в сутність сприйманого. Її зазвичай зв'язують з розумінням законів, принципів, правил, думок, тобто з тим, що може мати глибокий сенс.

Отже, багато визначень розкривають сутність феномена «розуміння» як: здатність осмислювати, осягати зміст, сенс, значення чого-небудь (розуміння чужої мови, творів мистецтва, думок, законів, доказів тощо); як розкриття і відтворення смислового змісту предмета через усвідомлення зв'язків і відносин між предметами або явищами, бачення причинно-наслідкових зв'язків (розуміння законів природи, мотивів поведінки); як те чи те тлумачення через розкриття істотного у предметах і явищах дійсності (тлумачення історичних подій, явищ та ін.).

У психології дослідження проблеми розуміння має досить давню традицію. Однак нез'ясованими залишилася низка питань щодо психологічних механізмів розуміння, його зв'язків з іншими психічними процесами, передусім мисленням і мовленням, психологічних та інших чинників, що зумовлюють цей процес. Зокрема, майже не розробленим є особистісний аспект розуміння, значущість якого дедалі більше усвідомлюється дослідниками, що розроблюють цю проблематику. Насамперед це стосується особливостей розуміння та інтерпретації особистістю власного досвіду і довкілля, з'ясування механізмів і чинників означеного явища, його впливу на поведінку й розвиток суб'єкта [199].

Психологічна довідкова література трактує розуміння як психічний процес включення інформації про що-небудь у колишній досвід, у засвоєні раніше знання і збагнення на цій основі сенсу і значення події, факту, змісту дії. Особливість розуміння - суб'єктивна гідність цього процесу, його зумовленість розумовими стереотипами, сформованістю колишнього досвіду, а також можливістю осмислення нового, такого, який не був наочно

вивчений. Отже, розуміння - 1) здатність осягнути сенс і значення чого-небудь і досягнутий завдяки цьому результат; 2) викликаний зовнішніми або внутрішніми діями специфічний стан свідомості, що фіксується суб'єктом як упевненість в адекватності відтворених уявлень і змісту дій. Без розуміння як особливого стану суб'єкта неможливе продовження спілкування, координація дій і які-небудь інші осмислені дії [148].

У сучасній психології «розуміння» розглядається як універсальна характеристика інтелектуальної діяльності людини, яка виявляється неодмінним атрибутом будь-якого рівня пізнання і спілкування, кожного психічного процесу. Саме у такому сенсі використовував «розуміння» А.Смірнов, що вивчав роль цього психологічного феномена в різних видах запам'ятовування, А.Бодалев, що аналізував розуміння як одну з важливих складових сприйняття людини людиною [78], Г.Щедровицький та С.Якобсон, які вважали, що розуміння виступає як смислова організація знакової форми тексту: ця форма організації є не що інше, як відновлення структури сенсу, закладеного в текст процесом мислення [205:30] та інші психологи.

В.Дружинін відзначає, що використовуючи метод розуміння по В.Дільтею для пізнання психіки іншої людини шляхом вчуття, ми конструємо «модель» психіки іншого в своїй суб'єктивній реальності [67:118].

Поширеним є погляд, згідно якому психологічні механізми розуміння зводяться до рішення розумової задачі. Так, Г.Костюк пише: «Зрозуміти новий об'єкт — це вирішити деяке, хоч незначне, пізнавальне завдання» [91:198]. Л.Доблаєв вивчає розуміння тексту як послідовне вирішення прихованих у ньому проблемних ситуацій. Автор розрізняє розуміння в широкому й вузькому сенсі. Розуміння в широкому сенсі - це встановлення істотних зв'язків або відносин між предметами реальної дійсності за допомогою застосування знань. У вузькому сенсі - це компонент мислення, що полягає у виявленні невиражених питань у проблемних ситуаціях на

основі використання наявних знань і застосування спеціальних прийомів [65].

Ми згодні з А.Брудним, що розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і самого себе, тексти культури лежить в основі існування людської свідомості. Розуміння існує в безлічі варіантів, кожен з яких відображає ту або іншу грань об'єктивної дійсності. Таким чином, психолог відзначає, що зрозуміти - означає одержати знання. Але до цього суть розуміння не зводиться: система, в яку включається нове знання, функціональна, дієва. Це система, яка орієнтована на застосування знання [42:20]. Процес розуміння, на думку А.Брудного, протікає в трьох когнітивних полях: 1 – фрагментарно представлений дійсний світ (у смисловому сприйнятті суб'єкта), 2 – доказові думки, 3 – виклад про дійсні і можливі події. Функціонуванню полів розуміння відповідає співвідношення фактичного, логічного та аксіологічного в актах мислення [41:241].

В.Знаков розглядає розуміння як необхідний компонент пізнавальної діяльності людини, момент отримання знання, план наділення цього процесу сенсом. Автор вважає, що психологічні механізми розуміння припускають осмислення знання, дії з ним, план тлумачення знання. Він виділяє сім контекстів, використовуваних загальнонауковими дисциплінами в дослідженнях розуміння: методологічний, лінгвістичний, семантичний, логічний, комунікативний, когнітивний і психологічний. Герменевтичний підхід у В.Знакова орієнтований насамперед на ціннісно-сміслові пояснення дійсності. Таке розуміння передуює знанню, відображаючи ціле до ясного усвідомлення частин і породжує неусвідомлений контекст того, що розуміється [79].

З погляду на вищезазначене, в психології «розуміння» розглядається як уявне відтворення об'єктивного процесу виникнення і формування предмета

цілеспрямованої діяльності і мислення. Розуміння є необхідною умовою і водночас продуктом спілкування і спільної діяльності людей. Розуміння здійснюється в актах внутрішнього мовлення суб'єкта і розкриває його мотиви, цілі і зміст зверненої до нього дії іншої людини.

Таким чином, психологічний підхід до цієї проблеми пов'язаний з розв'язанням завдань, визначенням суті процесу розуміння й інтерпретації людиною власного досвіду, визначенням його психологічних механізмів і їх впливу на особистісне зростання людини. Психологічна герменевтика має прикладне значення для педагогічної і практичної психології, сприяючи в першому випадку не тільки формуванню в учнів прийомів розуміння, але розвиває в них здатність до розуміння.

Зауважимо, що проблема розуміння розглядається в різних наукових напрямках, кожен з яких прагне дати визначення цього поняття під кутом зору своєї специфіки. Однак єдиного загальнонаукового визначення категорії розуміння поки не склалося. Дослідники до цього часу зазнають значні труднощі при виявленні суттєвої ролі розуміння: чи воно є компонентом, видом або одним з процесів мислення.

Великий інтерес в дидактичному сенсі має трактування розуміння з урахуванням специфіки об'єктів розуміння. Дійсно, категорія «розуміння» є в значній мірі невизначеною. Іноді «зрозуміти» означає пригадати старе і співвіднести його з новим. А в інших випадках доводиться після багатократного сприйняття (прослуховування, прочитання) формулювати нові висновки або поняття. Тому кожен об'єкт розуміння має свою специфіку, етапи і свій, властивий саме йому, результат процесу розуміння. Тому відповідь на запитання «Що означає зрозуміти?» допускає таке запитання: «А що є об'єктом розуміння?» [89].

Педагогічна довідкова література трактує розуміння як розумовий процес і діяльність, що спрямовані на виявлення (з'ясування) важливих рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності. Розуміння

досягається на основі знань і умінь, отриманих у попередньому досвіді та реалізується здебільшого через мову, а також через певні жести, міміку, знаки, дії. У педагогіці важливе значення має з'ясування ступеня точності і повноти розуміння учнями навчального матеріалу. Для закріплення розуміння широко використовується моделювання процесів і явищ [52].

У сучасному аналізі «розуміння» простежується особливість розгляду його як універсальної характеристики, властивої будь-якій формі людської діяльності, як універсального, пізнавального процесу. Ю.Сенько розглядає розуміння як один з принципів стилю нового педагогічного мислення, що припускає виявлення сенсу у взаємодії з іншим [164:17]. На його думку, педагогічне розуміння як спосіб здійснення діяльності розгортається у трьох взаємозв'язаних полях: предметному, логічному (поле значень) і в полі взаємин безпосередніх учасників педагогічного процесу, в полі сенсів. У предметному полі важливі взаємозв'язки між предметами, розуміння яких будується через різного виду пояснення: причинно-наслідкові, функціональні, структурні, генетичні. Центральне місце в логічному полі займають зв'язки між поняттями, фактами. У смисловому полі розуміння народжується у відносинах між людьми (учень-вчитель, учень-учень, вчитель-вчитель) [164:7].

Певний інтерес викликає погляд М.Бершадського. Узявши за основу поняття герменевтики, він виділяє два рівні розуміння – інтуїтивне збагнення сенсу і дискурсивне розуміння. На думку автора, перший рівень заснований на уяві, особистісному емоційному досвіді, співпереживанні, але не зовсім точно, відображає суть цього процесу. Так, більшість когнітивних процесів, що є продуктами минулого когнітивного досвіду, протікають на рівні підсвідомості і не усвідомлюються людиною. Але це не означає, що вони не беруть участь у процесах сприйняття, переробки інформації і ухвалення рішення. Дискурсивне розуміння тісним чином пов'язане з процедурою поступового наближення до повного розуміння тексту, відомою під назвою

«герменевтичного кола» [24:37].

Ми поділяємо погляд М.Бершадського про те, що центральною проблемою навчання є пошук таких методів, форм і прийомів навчання, які, перш за все, спрямовані на досягнення учнем розуміння навчального матеріалу. Поза розумінням засвоєння яких-небудь знань і засобів діяльності не мають майже ніякої цінності ні для учнів, ні для суспільства, в якому ці учні через якийсь час будуть основними носіями культури, що забезпечують його розвиток [24].

В.Зінченко, аналізуючи питання розуміння, відзначає продуктивний характер нерозуміння: «продуктивність нерозуміння пов'язана з тим, що воно спричиняє за собою пошук сенсу. Точки розвитку і зростання людини, культури якраз і знаходяться в полі розуміння-нерозуміння». Тому «щоб розуміння відбулося, текст, висловлений або прочитаний якою-небудь мовою, повинен бути сприйнятий, а його значення – осмисленими, тобто перекладеними власною мовою сенсів» [77].

Г.Богін висловлює думку про те, що навчити розуміння не можна, хоча, зрозуміло, можна вчити готовності до розуміння. Навчання готовності до розуміння недосяжно без рефлексії. Ця проблематика діалектична: звичайне навчання починається з навчання дискурсивній рефлексії у вигляді інтерпретації, але це робиться для того, щоб людина могла і рефлексувати, і розуміти без дискурсивності [30].

Деякі дослідники вказують на творчий характер педагогічного розуміння і розглядають його як загальнокультурний феномен, у якому з'єднані науково-пізнавальні, етичні і художні засади, що не зводяться один до одного. Науковці також вважають, що основу педагогічного мислення складає педагогічне адекватне розуміння суб'єктивного духовного світу учня [21].

Доцільно звернути увагу на те, що Е.Белякова конкретизує ідею розуміння через систему взаємозв'язаних принципів:

- смислової орієнтації навчання і виховання, відповідно до якого освітній процес буде спрямований на ціннісно-сміслову самовизначення суб'єктів освіти;

- смислової інтенції, яка припускає, що суб'єкти освіти спочатку займають по відношенню до змісту освіти суб'єктивну, вибірково-ціннісну позицію;

- світоглядної спрямованості освіти: засвоєння науково-теоретичного знання базується на ціннісній рефлексії, на аналізі наукових цілей і цінностей, розумінні соціокультурного і індивідуально-особистісного контекстів виникнення знання;

- діяльнісний, відповідно до якого розуміння культурних сенсів виступає умовою їх творчої реконструкції і актуалізації в життєдіяльності суб'єктів освіти [23:51].

Крім цього, для нашого дослідження є важливим виділення трьох видів розуміння: культурне, природне і творче (В. Зінченко). Культурне розуміння допускає знакове оформлення сенсу ситуації, тобто освоєння значення. Повнота і адекватність культурного розуміння упевнюються повідомленням, текстом. Природне розуміння припускає витяг сенсу з ситуації. Його повнота і адекватність упевнюються поведінкою, дією індивіда. Творче розуміння, що припускає, разом з витягом, значенням і трансляцією сенсу, породження і оформлення нового сенсу. Творче розуміння запевнюється не відповідністю зразку, а розгортанням нового зустрічного процесу розуміння учнем. Культурне розуміння оперує вербальними значеннями і поняттями; природне розуміння – наочними і операційними значеннями; творче – сенсами.

З вищезазначеного можна дійти висновку, що розуміння - досить багатогранне поняття, що не має строго фіксованого змісту і об'єму. Воно нерідко ототожнюється з пізнанням.

На думку В.Швирьова, пізнання як діяльність має досить складну структуру і розуміння є деякою його конституютою, що припускає реальне

володіння пізнавальними сенсами і супроводжує будь-яку конструктивну пізнавальну діяльність [70:17].

Процес пізнання складається з декількох етапів. Перший етап спрямований на сприйняття об'єкта, яке пов'язане з визначенням його істотних властивостей. Наступний - етап осмислення, на якому відбувається усвідомлення найбільш істотних суб'єктних зв'язків і стосунків. Третій етап формування знань припускає процес відображення і запам'ятовування виділених властивостей і зв'язків у результаті багатократного їх сприйняття та фіксації. Потім процес переходить в етап активного відтворення суб'єктом суттєвих властивостей і взаємин, що були сприйняті та зрозумілі. Процес засвоєння знань завершує етап їх перетворення, який пов'язаний або з включенням знов сприйнятого знання в структуру минулого досвіду, або з використанням його в якості засобу побудови або виділення іншого нового знання [194].

Отже, найбільш значущими для формування розуміння є три пізнавальні процедури, три види розумових дій: пізнавання знайомого в новому матеріалі; прогнозування, висунення гіпотез про минуле або майбутнє об'єкту, ситуацій, які необхідно зрозуміти; об'єднання елементів, що розуміються, в ціле.

Вважаємо потрібним вказати на деякі важливі ознаки феномена «розуміння»:

- здатність осмислювати, осягати зміст, значення, сенс чого-небудь;
- тлумачення чого-небудь (тексту, поведінки, діяльності тощо). У цьому сенсі можливе адекватне чи неадекватне, глибоке і поверхове, повне і неповне розуміння;
- когнітивний процес збагнення змісту, сенсу. Цей процес може бути успішним або безуспішним, самостійним або несамостійним, швидким або повільним, довільним і усвідомленим або ж мимовільним і інтуїтивним.

На відміну від більшості авторів, що досліджують цю проблему,

А.Колеченко розглядає «розуміння» як окреме педагогічне явище і вважає: «для того, щоб учень зрозумів матеріал, потрібно визначити, чи пройшов цей навчальний матеріал необхідні рівні розуміння»:

- наскільки науковці розуміють теорію, яка надалі висловлюватиметься в навчальному предметі;
- розуміння педагогом навчального матеріалу;
- наскільки зрозуміло висловлює педагог матеріал;
- розуміння учнем навчального матеріалу, який висловлює педагог;
- розуміння учнем навчального матеріалу, викладеного в різних джерелах (окрім педагога) [88:25].

На наш погляд, вищевикладений підхід є декілька вузькоспрямованим, оскільки досліджуване поняття розглядається тільки з погляду розуміння учнем і педагогом навчального матеріалу, не зачіпаючи такі аспекти розуміння, як: процес збагнення та отримання сенсу діяльності, діалогова взаємодія, рефлексія, толерантність, емпатія, ціннісні орієнтації тощо.

Наступні підходи до проблеми розуміння викликають зацікавлення з погляду взаємодії вчителя і учня, коли відбувається сумісний пошук педагогічних сенсів, цінностей, створюється середовище, в якому учасники освітнього процесу виявляють свою індивідуальність, вчаться один в одного, встановлюють суб'єкт-суб'єктні відносини.

Так, В.Знаков виділяє узагальнену структуру міжособистісного взаєморозуміння. Перший компонент – це процес узгодження індивідуальних точок зору на об'єкт розуміння, другий, – розуміння особистістю самої себе (особистість, здійснюючи процес розуміння навіть зовнішніх подій, предметів об'єктивної дійсності, вже виражає себе, пізнає і розширює межі і можливості власного духовного світу), третій компонент має на увазі розуміння партнера по спілкуванню, яке припускає як уявлення про думки, відчуття, цінностях іншого, так і усвідомлення того, яким чином інший розуміє тебе [79].

Є.Коробов розглядає проблему розуміння з точки зору діалогової взаємодії між учителем та учнями, що є важливою складовою навчально-виховного процесу, а також між автором і інтерпретатором. На думку автора, в ході подібної взаємодії здійснюється реконструкція тексту або мови, тобто розкривається закладений в них сенс. При цьому, якщо автор або мовець проводить своєрідне кодування висловлюваного сенсу, то той, хто читає або слухає, здійснює його розшифровку (декодування). Науковець наголошує, що важливою умовою певного розуміння при поясненні навчального матеріалу є збіг зовнішнього й внутрішнього діалогів. Висловлюючи навчальний матеріал, формулюючи запитання для учнів і слухаючи їх відповіді, вчитель одночасно здійснює внутрішню бесіду (діалог), прогнозує, зокрема, подальший хід зовнішнього діалогу. Учні, у свою чергу, слухаючи вчителя, відповіді та запитання інших, здійснюють свого роду рефлексію (внутрішній діалог) [89].

З огляду досліджуваної проблеми значний інтерес викликає робота А.Закірової. Так, у центрі її герменевтичної концепції знаходиться проблема розуміння людини, яка має для педагогіки важливе значення, оскільки торкається інтересів усіх учасників педагогічного процесу. На думку автора, герменевтичний підхід безпосередньо звернений до встановлення особистісних сенсів, до ціннісних аспектів педагогічної діяльності. А.Закірова, спираючись на філософські і загальнонаукові положення, визначає педагогічну герменевтику як теорію і практику тлумачення та інтерпретації педагогічних знань, що зафіксовані в різноманітних письмових текстах і відображають уявлення про педагогічну реальність (про людину як суб'єкт творчого саморозвитку, цілі, механізми, принципи, зміст, методи і форми виховання і самовиховання), з метою якнайповнішого осмислення і глибокого розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного підходу до емоційно-духовного досвіду людства і особистісного досвіду суб'єкта [71].

І.Демакова підкреслює, що оволодіння герменевтичним методом означає для педагога розвиток власних здібностей до розуміння, підвищення культури свого професійного мислення. Вона вважає, що метод педагогічної герменевтики формує диференційоване сприйняття педагогом кожної дитини, розвиває педагогічну активність у подоланні ситуацій нерозуміння, забезпечує глибину збагнення кожного вихованця, наближає педагога до рішення актуальних задач гуманізації життя дітей [62].

На думку Н.Фролової, роль герменевтики в сучасній педагогіці полягає в тому, щоб додати освітній діяльності виховну спрямованість. Орієнтація педагога на збагнення сенсів поведінки й вчинків дітей означає, що у виховній діяльності на перший план виходять завдання розуміння дитини. Виявлення, розпізнавання власного професійного нерозуміння - вельми складне педагогічне завдання. Цілісне бачення наближає педагога до розуміння унікальності дитини. Важливо і те, що інформація про дитину розглядається не як закінчена, а як та, що постійно розвивається, яка кожного разу створюється, а не відтворюється по заданому зразку [192].

На східних позиціях стоїть Г.Коджаспірова, яка наголошує, що герменевтичний підхід допомагає педагогові долати психологічні бар'єри перед новизною ситуації, стереотипами традиційних уявлень про виховну діяльність і в результаті - демонструвати оригінальність та самостійність думок і рішень, здатність ухвалювати нестандартні рішення тощо [85].

Зауважимо, що в галузі музичної освіти проблема розуміння досліджується в межах герменевтичного підходу.

Так, на думку А.Линенко, в підготовці майбутнього вчителя музики необхідно дотримуватися таких герменевтичних метапринципів:

- організація простору розуміння в педагогічній та пізнавальній діяльності при взаємодії системи «викладач-студент»;

- встановлення міжособистісних відносин між учасниками

педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;

- розвиток здібності студента до саморозуміння себе як майбутнього професіонала [109].

Аналізуючи вищепереліковані метапринципи, автор зазначає, що будь-яка пізнавальна діяльність людини спрямована на формування конкретних уявлень про довкілля. І для того, щоб засвоєнні знання сприяли ефективності майбутньої педагогічної діяльності, вони повинні бути перш за все зрозумілими. Нагромадження незрозумілої інформації веде до того, що по-перше, вчитель не може нею творчо скористатися, а по-друге - це викликає невпевненість і тривожність.

З погляду іншого герменевтичного принципу, викладачеві важливо в міжособистісних відносинах уміти створювати рефлексивне середовище, котре повинно бути спрямованим на всебічне розуміння своїх учнів: їхніх прагнень, цілей, системи цінностей, мотивів, потреб, почуттів, а також розуміння учня вчителем, його вимог, намірів, спонукань тощо. Розуміння відбувається на основі співпереживання, збагнення емоцій іншої людини.

При аналізі третього метапринципу педагогічної герменевтики йдеться про значущість саморозуміння майбутнього вчителя. Важливу роль у цьому відіграє професійна рефлексія: здатність усвідомлювати необхідність і значущість своїх дій і дій учнів в єдності на основі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самого себе як суб'єкта.

Г.Падалка розуміє герменевтичний підхід у системі мистецького навчання як одну з форм активізації самостійного оцінного ставлення учнів до мистецьких образів, залучення їх до усвідомлення духовного досвіду людства, закодованого в художніх образах; як засіб залучення учнів до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом. Ми також погоджуємось з автором, що на відміну від одновимірного однозначного засвоєння навчального матеріалу з мистецьких дисциплін, герменевтичний підхід сприяє активізації

самостійного художнього мислення студентів, спонукаючи до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння мистецьких явищ [133:264].

О.Олексюк наголошує, що особлива цінність герменевтичного методу для мистецької педагогіки полягає в цілісному сприйнятті, осягненні та розумінні художньо-естетичного образу, який дає змогу створити умови для розвитку смислів та ідей [131:24].

Д.Лісун визначає герменевтичний підхід як усвідомлену орієнтацію педагога на реалізацію у своїй діяльності сукупності принципів, прийомів та методів навчання, пізнання й розуміння дійсності шляхом привнесення особистісного бачення смислових аспектів змісту предмета діяльності. Автор доречно вказує на те, що герменевтичний підхід передбачає широке залучення мотиваційно-вольової, когнітивної, емоційної та творчодіяльнісної сфер особистості, і сприяє особистісній самореалізації студента у професійній діяльності [108].

На думку Р.Менжулової, герменевтичний підхід має значний потенціал, оскільки відкриває студентам перспективи розуміння довкілля, культури і себе в ній; забезпечує отримання особистісних сенсів; стимулює розвиток індивідуальних здібностей; активізує мотивацію пошуку самостійних рішень, а також оптимізує тлумачення і розуміння текстів гуманітарних дисциплін (зокрема художніх текстів). Ми згодні з авторською позицією, що герменевтичний підхід орієнтований на особистісний потенціал студентів, націлює педагогів на творче його використання, на пошук і створення власних технологій, згідних закономірностям розвитку особистості [120].

Виявлення сутнісних характеристик розуміння вимагає звернення до його функцій. На думку А.Брудного, розумінню властиві три основні функції: когнітивна (пізнавальна), регуляторна і ідеологічна. Когнітивна - полягає в тому, щоб знайти певне знання про дійсність і застосувати його; в

результаті розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості і впливає на регуляцію її діяльності. Регуляторна функція пов'язана із забезпеченням осмисленої поведінки і орієнтації індивіда в суспільстві, історії, культурі, зі схильністю індивіда вважати себе відповідальним за найважливіші події свого життя або інших людей. Ідеологічна функція розуміння має безпосереднє відношення до соціалізації, формування переконань індивіда, оскільки розуміння - це необхідна умова історичної реалізації ідей. Ідея знаходить своє матеріальне втілення в діяльності людей, які усвідомили зв'язок ідей зі своїми дійсними інтересами. Усвідомлення цього зв'язку лежить в основі формування переконань [42:115]. Як відомо, переконання - усвідомлена потреба особистості, що спонукає її діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтацій. Зміст потреб, виступаючих у формі переконань, відображає певне розуміння природи і суспільства. Утворюючи впорядковану систему поглядів (політичних, філософських, естетичних, природничо-наукових та ін.), сукупність переконань виступає як світогляд людини.

Ю.Сенько, розвиваючи погляди А.Брудного, виділяє в концепції розуміння три функції: когнітивну, регулятивну і контролюючу [164:54]. Проте автор детально не розкриває їх сутність.

В.Малахова визначає такі функції розуміння:

когнітивно-евристична, яку автор співвідносить із знанням про об'єкт розуміння. На її думку, розуміння як специфічний пізнавальний процес, інтегрує окремі знання в систему. Завдяки реалізації даної функції, розуміння нібито відкриває подальші тенденції розвитку знання. Отже, пізнавальна цінність розуміння, полягає не тільки в тому, що воно дає певне тлумачення, інтерпретацію знання, але і містить в собі нове знання про об'єкт дослідження;

ціннісно-смилова функція - пов'язана з осмисленням, виявленням ціннісної структури дійсності, оскільки розуміння нерозривно зв'язано з

цінностями. В.Малахова відзначає, що об'єкт отримує сенс тільки при включенні його в певну нормативно-ціннісну систему;

регуляторно-комунікативна функція - пов'язана із забезпеченням осмисленої поведінки і орієнтації індивіда в суспільстві, історії, культурі. Означена функція виявляється і розвивається в процесі спілкування людей, діалозі і взаємодії культур.

світоглядна функція - актуалізує онтологічний характер розуміння, це пошук підстав свого буття, спосіб існування розуміючої, діючої і оцінюючої людини [114].

Таким чином, якщо зорієнтувати освітній процес на розуміння, а не на запам'ятовування матеріалу, то ефективність освіти буде зростати; «освіта – не те, чому учня учили, а то, що він в цьому зрозумів» [42:243]. Важливо вчити розумінню: текстів (навчальних, наукових, художніх), інших людей, іншої культури, самого себе. Розуміння інтегрує знання, уміння, навички, духовне, фізичне, інтелектуальне, усвідомлене і неусвідомлене і реалізується через тлумачення, інтерпретацію «тексту», яким представлена освітня ситуація.

З огляду на вищевикладене, зазначимо, що продуктом осмисленого навчання завжди є розуміння. Зрозуміти – означає розкрити сенс. Виявлення наявності або відсутності сенсу в об'єкті розуміння є найважливішою умовою процесу розуміння. Серед численних досліджень, сенс розглядається не як готове утворення, а як процес розуміння, в якому здійснюється смислоутворення. У зв'язку з цим, сенс є провідним поняттям проблеми розуміння.

Категорія «сенс» – феномен, що викликає активний інтерес у дослідників різних сфер знань – філософії, психології, педагогіки, соціології тощо. Її розглядали як вітчизняні (О.Асмолов, М.Бахтін, Б.Братусь, Л.Виготський, П.Гальперін, В.Зінченко, О.Леонтьєв, Д.Леонтьєв та ін.), так і зарубіжні науковці (А.Адлер, М.Вебер, Е.Гуссерль, В.Дільтей, Ж.Нюттен,

З.Фрейд, В.Франкл, Г.Фреге, Е.Шпрангер, К.Юнг та ін.).

З.Фрейд першим висунув ідею, що будь-яка наша дія має певний сенс. А.Адлер уважав, що люди живуть у світі сенсів, які управляють їх діями. В.Франкл відзначав, що ми прагнемо передусім до пошуку і реалізації сенсу.

Сьогодні поняття «сенс» не має загальноствановленого визначення. Ця тенденція спостерігається практично у всіх дисциплінах гуманітарних наук, що вивчають досліджувану проблему.

У сучасних філософських концепціях різноманіття характеристик сенсу здебільшого зводяться до зіставлення його як результату розуміння тексту, і водночас як інструменту самого процесу розуміння. З одного боку, сенс витягується з тексту в результаті його розуміння, отже, сенс необхідно виявити і «розгадати», з іншої - сутність розуміння полягає у приписуванні сенсу самому тексту, тобто необхідності актуалізації відповідному тексту готового сенсу, що зберігається в пам'яті [168].

Аналіз психологічної літератури дозволив виявити безліч визначень, у яких розкриваються різні аспекти цієї проблеми. Так, сенс розглядається як - якість, що приписується чому-небудь і додає йому певну цінність; специфічне в плані переживань явище психічної діяльності; поняття, за допомогою якого пояснюється ситуативний розвиток мотивації і дається психологічна інтерпретація процесів смислоутворення і регуляції діяльності.

У педагогіці категорія «сенс» розглядається в контексті сенсу діяльності, сенсу навчання, смислотворчості.

Сенс – суть, головне, основний зміст в явищі, повідомленні або поведінці; особистісна значущість тих чи тих явищ, повідомлень або дій, їх відношення до інтересів, потреб і життєвого контексту в цілому конкретного суб'єкта [172:709].

Е.Белякова слушно висловлює думку, що результатом розуміння виступає особистісний сенс. Розуміння є не тільки компонентом педагогічної комунікації, але і однією з основних умов індивідуального підходу в

освітньому процесі, реалізації становлення особистості учня. Гуманне відношення і здатність вчителя побачити у вихованцеві індивідуальність, нерозкриті раніше здібності і особистісний потенціал самі по собі можуть стати чинниками успішності і особистісного зростання учня. Така якість розуміння стає важливим чинником спілкування педагога з дитиною, механізмом, що дозволяє визначити сенс педагогічної ситуації, інтерпретувати характер педагогічної проблеми, знайти засоби її рішення [23].

У науці сенси навчання прийнято групувати таким чином:

сенси досягнення: змагання з самим собою заради успішної справи, прагматична настанова на результативність, особистісна упевненість, наполегливість в навчанні.

сенси аффіліації: радість при наданні допомоги іншим людям, співчуття.

сенси домінування: прагнення до переваги в змаганні і суперечках з іншими, вміння переконувати довколишніх, задоволення від участі в ухваленні загальних рішень, прямота при вислові своєї незгоди [173].

Отже, досвід реалізації студентами сенсів може розглядатись як ключ до розуміння, умова отримання нового знання, основа педагогічної взаємодії тощо. На нашу думку, процес розуміння буде особливо значущий для майбутніх учителів, якщо він організований як процес пошуку і реалізації сенсів.

Прагнення індивіда знаходити сенс у своїй діяльності виражає наявність у нього особливої потреби - потреби його «Я» бачити себе у своїй діяльності. Це особлива, особистісна потреба: її задоволення дає особистості міцність і цілісність [87]. Так, важливим стає положення про те, що сучасному педагогові необхідно орієнтуватися на особистісне усвідомлювану, осмислену діяльність (як свою власну, так і діяльність учнів) [166].

Виникає запитання: «Як же розкрити сенс навчальної діяльності і спонукати студентів до самостійного пошуку особистісного сенсу навчання?»

Вивчення місця і ролі процесів функціонування смислової діяльності особистості є однією з найважливіших проблем у сучасному навчанні і вихованні. Процес осмислення формує ціннісне ставлення до різних явищ життя, до власної особистості. Тут велику роль відіграє педагогічне розуміння. Зміст освіти будується в процесі збагнення і отримання сенсу для себе через розуміння позиції учня. У процесі розуміння встановлюється взаємне прийняття один одного, усередині якого кожен ставить себе на місце іншого. Таким чином, розуміння відкриває шлях до побудови особистісного знання, приводить до смислового перетворення власної професійної діяльності.

Сформувати в учнів досвід реалізації сенсів у процесі навчання - означає сформувати потребу виразити особистісне ставлення до матеріалу, що вивчається, особистісне включення в пошук сенсу навчального змісту, відкриваючи при цьому власні сенси. Так, важливим стає положення про те, що сучасному педагогові необхідно орієнтуватися на особистісне усвідомлювану, осмислену діяльність (як свою власну, так і діяльність учнів).

В освітньому просторі можна виділити такі ціннісно-смилові процеси, що функціонують на різних рівнях педагогічних взаємодій:

рефлексія культурних сенсів (осмислення соціокультурного досвіду на рівні свідомості суб'єктів освіти; визначення ціннісно-цільових орієнтирів проектування і розробки педагогічних систем);

функціонування культурних сенсів (визначення принципів, змісту, форм та методів педагогічного процесу);

генерація культурних сенсів (створення сенсів в актуальних формах мислення, свідомості, поведінки суб'єктів освіти; формування смислової освіти, що, у свою чергу впливає на соціокультурне середовище і культуру в цілому) [23:53].

Отже, розуміння як процедура породження і збагнення сенсу безпосередньо пов'язана з мисленням, завдяки якому людина задовольняє свою потребу в пізнанні. Для освіти процеси пізнання і розуміння становлять певну цінність, пов'язану з цілісним розвитком особистості. Матеріал стає особистісне значущим для учня і, відповідно, краще засвоюється саме тоді, коли учень, пройшовши через процес осмислення, дійсно розуміє навчальний матеріал.

У різних авторських концепціях розуміння включене в контекст і ідентифікується як пізнавальна процедура, що спрямована на виявлення сенсу, встановлення особистісного ставлення до предмета пізнання в процесі розуміння, яке виявляє смисловий зміст того чи того результату діяльності.

Таким чином, у сучасних умовах культурної і духовної кризи багато проблем, поставлених герменевтикою, є актуальними і значущими. Розробка гуманістичної концепції освіти, прагнення до осмислення інноваційного досвіду, пошуків нових форм і методів навчання і виховання викликали підйом науково-педагогічної думки.

Далі докладніше зупинимось на розгляді питання професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів музики.

Одним із стратегічних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є створення умов щодо підвищення рівня професійної підготовки вчителів. **Сучасні вимоги до підготовки педагогічних кадрів потребують зміни у навчально-виховному процесі, які полягають у вдосконаленні теоретичної бази і методичного забезпечення у вищій школі. Особливого значення це набуває в професійній підготовці вчителя музики, оскільки вона відрізняється багатопрофільністю та нерозривною єдністю педагогіки і музичного мистецтва, а також вимагає комплексу загальнопедагогічної і спеціальної підготовки.**

Питанню професійної підготовки вчителя присвячені праці багатьох

учених – педагогів (О.Абдулліна, С.Архангельський, А.Богуш, І.Зязюн, Н.Кічук, З.Курлянд, Н.Кузьміна, О.Піскунов, В.Сластьонін, Н.Тализіна, Р.Хмелюк, О.Щербаков та ін.). Проблемою професійної підготовки вчителя музики займалися Є.Абдулін, Л.Арчажнікова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Ципін, О.Щолокова та ін.

Необхідно відзначити, що стосовно педагогічної діяльності часто застосовується термін «готовність». Проте «готовність» і «підготовка» не є синонімами, хоча між собою зв'язані та взаємозумовлені, оскільки якість готовності спеціаліста багато в чому визначається саме тим, яку він проходив підготовку.

Зміст підготовки педагога тієї чи тієї спеціальності представлено в кваліфікаційній характеристиці - нормативній моделі компетентності педагога, що відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь та навичок. Кваліфікаційна характеристика - це, по суті, зведення узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичного і практичного досвіду [137].

Сутність феномена «професійна підготовка» полягає в тому, що це:

- процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності, який має на меті прискорене придбання учнями навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт, і не має на увазі підвищення освітнього рівня того, хто навчається [172], [138];

- зростання, становлення професійне значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань, умінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його устрою і способу життєдіяльності, тобто творчої самореалізації в професії [86].

У дослідженнях О.Абдулліної загальнопедагогічна підготовка вчителя представляє собою творчий процес, в основі якого лежать такі

закономірності: 1) орієнтація на потребу соціально-економічного і духовного розвитку суспільства; 2) відповідність змісту, форм і методів загальнопедагогічної підготовки рівню розвитку педагогічної науки, характеру і змісту педагогічної праці; 3) єдність навчання, виховання і розвитку майбутніх вчителів в процесі загальнопедагогічної підготовки; 4) взаємозв'язок цілей, функцій, змісту і методів загальнопедагогічної підготовки студентів ВНЗ [1].

О.Піскунов, основним завданням загальнопедагогічної підготовки у вищій педагогічній школі вбачає розвиток у майбутніх учителів загальної і професійної культури, педагогічної спрямованості мислення, професійно значущих якостей особистості. У змісті загальнопедагогічної підготовки О.Піскунов виділяє дві частини: інваріантну, обов'язкову для майбутнього вчителя будь-якої спеціальності, і варіативну, яка повинна бути реалізована з урахуванням особливостей профілю наукової підготовки студентів, їх особистісних інтересів і схильностей [140].

Водночас, як зазначають такі вчені, як М. Євтух, М. Соловей, Є.Спіцин, З. Шалік, загальнопедагогічна підготовка вчителя покликана озброїти студентів педагогічних ВНЗ знаннями з основ педагогічної теорії і шкільної практики, розвинути в них професійне мислення, сформувати педагогічні уміння і навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість [69].

У руслі сучасних тенденцій в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики робиться акцент на недостатній увазі до розвитку художньої сфери особистості музиканта, прагматичною спрямованістю навчання. Результатом цього є недостатній рівень умінь та навичок студентів розуміти, сприймати, аналізувати та оцінювати образно-смісловий зміст музичних творів, і, як наслідок, нездатність реалізувати в майбутній професійній діяльності ціннісний потенціал музичного мистецтва. У зв'язку з цим виникає необхідність вдосконалення підготовки вчителя

музики, неодмінною умовою якої є пошук нових концептуальних основ музично-педагогічної освіти, його ціннісне розуміння та осмислення, виявлення основних цілей і завдань в руслі взаємодії з соціокультурним середовищем, прогнозування тенденцій подальшого розвитку, що найповніше відповідають вимогам до сучасного спеціаліста [31].

Тому, як слушно зазначає А.Ніколаєва, фундаментом підготовки майбутнього вчителя музики повинна стати орієнтація на гуманістичну спрямованість професійної діяльності та її аксіологічну сутність. Така спрямованість дає змогу інтерпретувати музичне мистецтво як форму фіксації, зберігання і передачі, перш за все, духовної спадщини людства, що несе в собі ціннісне переосмислення і художнє перетворення світу, а музично-педагогічну освіту розуміти як сферу «духовного виробництва», основна мета якого полягає в професійному і духовному становленні особистості, що знаходить у музично-педагогічному процесі систему цінностей, - загальнолюдських ідей, професійно ціннісних орієнтацій і необхідних педагогові особистісних якостей, оволодіння універсальними засобами пізнання і гуманістичними технологіями педагогічної діяльності [128].

Г.Падалка відзначає, що важливою проблемою є досягнення єдності художньо-фахової і загально професійної підготовки студентів. Автор наголошує на тому, що спрямування підготовки має визначити не відокремлене від завдань майбутньої професійної діяльності формування художніх знань, умінь та навичок, а їхнє органічне взаємопроникнення та інтеграцію [133:250].

О.Щолокова дотримується думки, що крім здобутих знань, майбутнім вчителям мистецьких дисциплін необхідно володіти художнім мисленням, проявляти творчу активність та ініціативність, а також здатність координувати свої дії з урахуванням існуючих педагогічних умов. Тому, орієнтуючись на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям

суспільного розвитку, у фаховій мистецькій освіті виділяються такі завдання:

- стимулювання емоційного розвитку і художнього мислення, активізація творчого потенціалу через засвоєння різних видів художньої діяльності;
- створення умов для широкої базової освіти, що дає змогу доволі швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності;
- оволодіння системою поглядів, згідно яких фахові знання спрямовуються на формування моральності, особистісної культури, ціннісної свідомості [207].

Продовжуючи цю думку, О.Рудницька підкреслює, що важливим є збагачення процесу художнього пізнання засобами, які давали б можливість фіксувати і стимулювати оригінальні вияви особистісних реакцій і створювати необхідні умови для творчого самовираження суб'єктів навчального процесу [158:46].

На наш погляд, основна відмінність професійної підготовки майбутнього вчителя музики від інших полягає в тому, що його педагогічна діяльність поєднує функції і викладача, і музиканта-виконавця. Тому підготовка компетентного спеціаліста, який займається будь-яким видом музичної діяльності, вимагає володіння комплексом професійних: знань (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні), музично-виконавських вмінь та навичок, особистісних якостей.

Зокрема, на думку Л.Арчажникової, особливу увагу необхідно приділяти не вузько-виконавській підготовці, а вихованню виконавської культури майбутнього педагога-музиканта, яка «повинна відображати його розвинений естетичний смак, свідоме відношення до музичного мистецтва, широту кругозору, що виявляється в знайомстві з кращими творами світової музичної культури, готовність до музично-просвітницької роботи» [17].

Необхідно зазначити, що специфіка навчально-виховного процесу на

музично-педагогічних факультетах полягає в поєднанні різних форм навчальної діяльності. Навчання у ВНЗ припускає наявність відповідної базової підготовки, проте далеко не завжди вона є у студентів. Рівень загальномузичних знань, виконавських умінь та навичок досить широкий. Тому викладач стикається з необхідністю диференціації методів і форм своєї роботи не тільки залежно від індивідуальних особливостей студента, але і від рівня його довузівської підготовки.

Отже, вдосконалення підготовки вчителя музики перебуває у зв'язку не тільки зі спеціальними дисциплінами, але і з загальнотеоретичними, тобто, він повинен глибоко розбиратися в своїй предметній області знання і в методиці викладання предмету, здійснювати естетичний розвиток учнів засобами музичного мистецтва, сприяти формуванню загальної культури особистості; використовувати різноманітні прийоми, методи і засоби навчання; знати основи загальнотеоретичних дисциплін; педагогіку, психологію тощо.

Таким чином, значущість цілей і завдань музичної педагогіки, її спрямованість на виховання духовно-етичної свідомості, культури підростаючого покоління і всього суспільства в цілому особливо важливо на сучасному етапі його розвитку. Це положення актуалізує підготовку вчителів музики, здатних виконувати професійну діяльність на високому рівні.

1.2. Компонентно - структурний аналіз педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

Процеси пізнання, комунікації, інтерпретації, розшифровки різного роду текстів ставлять певні вимоги до розробки загальної теорії розуміння. Але специфічні особливості означеної проблеми в науковій літературі залишаються маловивченими. Науковці не мають єдиного погляду в дослідженні означеного питання. Ряд дослідників виділяють у компонентній

структурі розуміння чотири напрями. Так, у першому напрямку «розуміння» визначається як синтез функцій, у другому – рівнів, у третьому - компонентів, у четвертому - принципів.

Аналіз наукової літератури [42], [71], [109], [120], [164] дозволив виділити такі компоненти структури педагогічного розуміння: соціальний, рефлексивний, змістово-процесуальний, суб'єктний.

Розглядаючи соціальний компонент, необхідно підкреслити, що розуміння є результатом соціального пізнання і соціальної діяльності особистості. Як відомо, розуміння – це і спосіб людського буття, і спосіб збагнення людиною світу. Через розуміння здійснюється трансляція і спадкоємство людського досвіду і тим самим забезпечується безперервність культурної та історичної традицій. Розуміння світу, культурних цінностей, соціальних явищ грає важливу роль в життєдіяльності людини. Для того, щоб жити в суспільстві (а людина не може жити поза соціумом), необхідно розуміти інших людей і самого себе. Тому, на наш погляд, одним з головних завдань сучасної освіти є соціалізація молодого покоління, що орієнтована на розвиток соціуму і дозволяє успішно здійснювати життєдіяльність і саморозвиток в сучасному суспільстві і спрямована на підготовку до ефективної професійної діяльності.

Отже, розуміння здійснює своєрідну регуляцію поведінки, вчинків, діяльності особистості в суспільстві і знаходиться залежно від соціальних умов.

Термін «соціальний» пов'язаний з життям і відносинами людей у суспільстві. У цьому сенсі мова йде не просто про соціальний розвиток і виховання людини, а про її орієнтацію на соціальні цінності, норми і правила суспільства, в якому їй належить жити і реалізовувати себе як особистість [116:8].

Взаємодія людини з суспільством позначається поняттям «соціалізація» - процес і результат засвоєння і подальшого активного

відтворення індивідом соціального досвіду [34:171]. Сутнісний сенс соціалізації пов'язують з такими процесами, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація.

Існує два підходи до процесу соціалізації: суб'єкт-об'єктний (суспільство – суб'єкт дії, а людина його об'єкт) і суб'єкт-суб'єктний. Перший підхід розглядає соціалізацію як процес адаптації людини до суспільства, прихильники другого підходу вважають, що людина активно бере участь в процесі соціалізації і не тільки адаптується до суспільства, але і впливає на життєві обставини і на саму себе. Відзначимо, що соціалізація відбувається в процесі:

- стихійної взаємодії людини з суспільством і стихійного впливу на неї різних обставин життя;
- впливу з боку держави на людей;
- цілеспрямованого створення умов для розвитку людини, тобто виховання;
- саморозвитку, самовиховання людини [125].

На наш погляд, соціальний компонент педагогічного розуміння включає: соціальну активність, ціннісні орієнтації, культурний плюралізм, оскільки вони допомагають студентам набувати соціально значущих якостей (активність, відповідальність, патріотизм і так далі), здійснювати права і обов'язки в різноманітних соціальних взаємодіях, брати активну участь в житті університету та в суспільних заходах, а також мати ціннісне відношення і потребу у вивченні та розумінні культури і музичної спадщини інших народів.

Завдання виховання соціальної активності як значущої інтегрованої якості особистості ставиться і обговорюється як пріоритетна різними державними і суспільними інститутами. Соціальна активність включається в дискурс підвищення конкурентоспроможності підростаючого покоління і розглядається як чинник якості життя.

Так, активність – діяльне, пізнавальне і практичне відношення особистості до умов життєдіяльності, справ суспільства, що виявляється як у формі суспільно-корисної і творчої діяльності, так і у формі антигромадської діяльності, девіантної поведінки. Характеризується високим ступенем інтенсивності здійснення, динамічністю і здатністю проводити зміни [152].

У психологічному плані суттєвим представляється характеристика активності як якості, яка базується на потребах і інтересах особистості та існує як внутрішня готовність до дії [147].

Однією з найбільш поширених форм активності особистості виступає соціальна активність - засіб існування і розвитку особистості як суб'єкта суспільного життя, заснований на її свідомому або несвідомому прагненні до змін соціальних умов і формування власних якостей (здібностей, настанов, ціннісних орієнтацій). Передумовою свідомої соціальної активності виступає усвідомлений вибір особистістю можливостей своєї участі в суспільному житті [152].

Досліджуючи соціальну активність, Е.Шакірова наголошує на тому, що це інтегративна суспільна якість **особистості**, яка виявляється в ініціативній соціальній діяльності і зумовлена внутрішньою (психічною) і зовнішньою (практичною) активністю, а також у перетворенні себе і довколишньої дійсності відповідно до соціально схвалюваних норм. Автор відзначає, що розвиток і формування цієї якості відбувається в багатообразній суспільно значущій **діяльності**, в результаті якої забезпечується повний **саморозвиток** особистості [201].

Одним із складових соціального компонента педагогічного розуміння виступили ціннісні орієнтації, оскільки вони служать смислоутворювальною основою, яка визначає значення діяльності для особистості і суспільства. Від того, як особистість у процесі професійного розвитку вибудовує свою систему цінностей, співвідношення зовнішніх вимог професії і свого внутрішнього світу, залежить ефективність професійної діяльності і

адекватність відносин з довколишнім соціумом. У контексті нашого дослідження акцент робиться на ціннісно-смысловій природі розуміння як процесу, спрямованого на збагнення сенсів і цінностей культури як умови народження «особистісного знання».

Цінності, як затверджував Е.Фромм, дозволяють знайти сенс життя і тому суспільство у всі часи має потребу в системі ціннісних орієнтацій [193: 359].

І. Бех вважає, що цінності можна охарактеризувати як «індикатори розвиненої особистості, за допомогою яких вона пізнається» [27:10].

Педагогічними цінностями є норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система, що служить опосередкованою і сполучною ланкою між суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю педагога.

Система ціннісних орієнтацій включає в себе:

- цінності, пов'язані із затвердженням особистістю своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим особистим оточенням та ін.);

- цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні (спілкування з дітьми, колегами, референтними людьми, обмін духовними цінностями та ін.);

- цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, постійне самовдосконалення та ін.);

- цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію;

- цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості отримання гарантованої державної служби, оплата праці, службовий зріст та ін.) [137].

На думку В.Сержантова, цінність характеризується двома

властивостями — значенням і особистісним сенсом. Значення цінності представляє собою сукупність суспільно значущих властивостей, функцій предмету або ідей, які роблять їх цінностями в суспільстві, а особистісний сенс цінностей визначається самою людиною [167].

Б. Братусь визначає особистісні цінності як «усвідомлені і прийняті людиною загальні сенси її життя» [38:89]. По В. Франклу, людина знаходить сенс життя, переживаючи певні цінності. Він виділяє три групи вічних цінностей - смислових універсалій:

- цінності творчості, що дозволяють людині усвідомити, що вона дає суспільству;
- цінності переживання, що дозволяють людині усвідомити, що вона бере від суспільства;
- цінності відносини, що дозволяють людині усвідомити позицію, яку вона займає відносно чинників, які обмежують його життя [190:299].

Ми згодні з думкою Ю.Сенько, що професійна педагогічна діяльність вчителя є сукупністю специфічних педагогічних цінностей, особистісне значущих для сприйняття іншого і самого себе [164:100].

Наступною складовою соціального компонента педагогічного розуміння ми виокремили культурний плюралізм. Ми виходили з того, що майбутні вчителі музики повинні розуміти і приймати рівноправність народів і рівноцінність їх культур, виховувати позитивне ставлення до інших культурних традицій на основі взаєморозуміння, емпатії і толерантності, мати потребу у вивченні і виконанні музичних творів різних культур, тобто до міжкультурного діалогу, а також формувати вміння і навички взаємодії з носіями інших культур.

Культурний плюралізм (від лат. *pluralis* — множинний) припускає співіснування і прояв різноманітних, що іноді суперечать один одному цінностей, ідеалів, думок, поглядів у межах єдиної культури. Термін «плюралізм» був уведений у філософію Х. Вольфом і означає вчення, згідно

якому існує декілька незалежних один від одного основ буття. Культурний плюралізм також виявляється і в тому, що індивід може вільно виражати і відстоювати свої оцінки, ціннісні орієнтації щодо значущих для нього ситуацій і явищ [101].

Науковці (В.Букетов, О.Зайченко, М.Певзнер та ін.) зазначають, що це вид цілеспрямованої соціалізації учнів, яка забезпечує освоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів; формування міжкультурної комунікації і обміну, а також розвиток толерантності щодо інших країн, народів, культур і соціальних груп; активна соціальна взаємодія з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності [142].

Основними функція культурного плюралізму є: формування в учнів уявлення про різноманітність культур та їх взаємозв'язок; усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на підставі толерантності і взаєморозуміння [111].

Звідси витікає, що в процесі формування педагогічного розуміння культурний плюралізм грає важливу роль, оскільки забезпечує розуміння і пошану до культурних відмінностей, визнання навколишньої різноманітності; виховує у студентів толерантність, емпатію, гуманне міжнаціональне спілкування; формує відчуття національної самосвідомості та ціннісні орієнтації студентів по відношенню до власної культури.

Розглядаючи рефлексивний компонент педагогічного розуміння, необхідно відзначити, що рефлексія – це розумовий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, відчуттів, станів, здібностей, характеру, відносин до себе і до інших людей, своїх завдань, призначення та ін. [32].

У контексті досліджуваної проблеми зауважимо, що сучасна

герменевтика вважає основну функцію рефлексії в інтерпретації і обґрунтуванні сенсу, визначаючи рефлексію як відношення між сенсом і «Я» [28].

Слугує на увагу погляд І.Сергєєва до визначення «рефлексії». Рефлексія як процес – це осмислення власної діяльності [166]. На думку автора, рефлексія повинна бути обернена всередину діяльності з метою її подальшого цілеспрямованого вдосконалення.

Аналогічний погляд висловлює А.Хуторської, де відзначає, що рефлексія в навчанні є розумово-діяльнісним процесом усвідомлення суб'єктом утворення своєї діяльності. За допомогою рефлексії досягається співвідношення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, відносинами інших людей, групи, суспільства [196:287].

У своїх дослідженнях, В.Сластьонін і Л.Подимова розкривають особливості змісту і рівні рефлексії на різних етапах педагогічної діяльності:

- проектування: «боротьба мотивів» і пошук сенсу на етапі цілепокладання;
- реалізація діяльності: зіставлення того, що відбувається з прогнозованим;
- аналізу здійсненої діяльності: рефлексія на засіб досягнення мети (аналіз діяльності, з погляду пошуку, оцінювання і вибору альтернативних підходів); рефлексія засобу діяльності для зміни її умов;
- зміст рефлексії на етапі усвідомлення самореалізації, перспективи професійно-педагогічної діяльності: рефлексія на виявлення меж можливої самореалізації (усвідомлення дії інших; причин і наслідків дії педагогічного співтовариства); рефлексія на успішне виконання діяльності (на перспективу успіху): вчитель аналізує себе, як того, що долає, коректує свою діяльність [169].

Рефлексія близько співвідноситься з самосвідомістю особистості і розглядається як процес самопізнання суб'єкта, спрямований на розкриття

внутрішньої будови і змісту свого духовного світу, на побудову цілісного образу свого «Я».

Таким чином, педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення вчителем себе і своїй професійній діяльності в цілому як засобу здійснення свого цілісного Я. Професійна рефлексія забезпечує: готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість в ухваленні рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного досвіду [36].

На підставі вищевикладеного, вважаємо, що рефлексія у формуванні педагогічного розуміння грає значну роль, тому що дає майбутньому вчителю можливість зрозуміти себе, свої бажання, переживання, вчинки та ін., а також це вміння розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їх вчинків і відносин, досягати згоди між людьми, толерантності до інших поглядів, культури, віросповідання. Рефлексивні процеси також виявляються і в безпосередній взаємодії з учнями, в процесі проектування і конструювання їх учбової діяльності, і на етапі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта [100].

Першою складовою рефлексивного компонента було обрано самоідентифікацію. Як відомо, в ситуаціях взаємодії люди будують припущення про внутрішній стан, наміри, думки, мотиви і відчуття іншої людини на основі спроби поставити себе на його місце. Так, ідентифікація – це спосіб розуміння іншої людини через усвідомлене або несвідоме уподібнення його характеристикам самого суб'єкта [130:150].

Е.Еріксон визначає ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості. Автор відзначає, що головна криза юності - криза ідентичності. Вона відбувається в період життєвого циклу, коли кожна молода людина повинна виробити свої головні перспективи і шлях;

визначити значущу схожість між тим, яким він припускає побачити себе самого, і тим, що від нього чекають інші [208:517].

Нам імпонує таке визначення самоідентифікації - це самооцінка власних особистісних властивостей і потенцій в якості діяльного суб'єкта, включаючи фізичні, етичні, психічні та інші якості, як вони представляються індивідові в його власній самосвідомості і в сприйнятті інших [212].

Таким чином, значення самоідентифікації для майбутнього вчителя музики полягає в самопізнанні, розумінні Я-реального і Я-ідеального і прийнятті самого себе, свого місця в суспільстві і свого призначення в житті, що дозволяє інтенсивно та успішно освоювати нові педагогічні цінності і норми, а також виконувати свої обов'язки на високому професійному рівні, які роблять його компетентним спеціалістом.

Другою складовою рефлексивного компонента педагогічного розуміння виступила самооцінка - як відносна стійке структурне утворення, компонент Я-концепції, самопізнання, і як процес самооцінювання. Основу самооцінки складає система особистісних сенсів індивіда, прийнята ним система цінностей. Вона виконує регуляторну і захисну функції, впливаючи на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її взаємини з іншими людьми і характеризується по наступних параметрах: 1) рівню – висока, середня і низька самооцінка; 2) співвідношенню з реальною успішністю – адекватна і неадекватна (завищена і занижена) самооцінка; 3) особливостям будови – конфліктна і безконфліктна самооцінка. Для адекватної як для розвитку, так і для продуктивності діяльності є стійка і водночас достатньо гнучка самооцінка (яка при необхідності може мінятися під впливом нової інформації, набуття досвіду, оцінок тих, оточення, зміни критеріїв і так далі). Таким чином, самооцінка формується під впливом оточення, оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального і ідеального уявлення про себе [172:683].

На думку М.Боритко, професійна самооцінка педагога - є оцінка ним

самого себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і ролі в творчому перетворенні себе і навколишніх обставин. У структурі професійної самооцінки педагога автор виділяє самооцінку потенціалу (можливостей здійснити діяльність), стратегії (реалістичності висунутих цілей і завдань), процесу (методичній його забезпеченості) і результату (задоволеність досягнутим) [36].

Відзначимо, що самооцінка є центральним компонентом «Я-концепції» і відображає ступінь розвитку відчуття самоповаги, власної цінності і позитивного ставлення до всього, що входить у сферу Я. Я-концепція — це узагальнене уявлення про самого себе, система настанов щодо власної особистості. Формування, розвиток і зміна Я-концепції зумовлене чинниками внутрішнього і зовнішнього порядку. У найзагальнішому вигляді в психології прийнято виділяти дві форми Я-концепції — реальну (уявлення особистості про себе, про те, «якою я є») і ідеальну (уявлення особистості про себе відповідно до бажань («яким би я хотів бути») [151].

У контексті досліджуваної проблеми самооцінка відіграє велике значення, оскільки дозволяє майбутньому вчителю розуміти себе, своє Я, давати оцінку власним якостям, порівнювати їх з якостями інших людей і вибирати на підставі цього найбільш ефективні дії.

Наступний компонент педагогічного розуміння - змістово-процесуальний.

Відомо, що розуміння завжди засноване на певній системі знань – уявлень і понять, спираючись на які людина може виявити сенс, зрозуміти і пояснити кожне нове явище.

З погляду педагогіки, знання - це сукупність уявлень і понять людини про предмети, явища і закони дійсності, що засвоюються за допомогою мислення і пам'яті та формуються в результаті цілеспрямованого педагогічного процесу, самоосвіти і життєвого досвіду [138].

Зміст освіти включає такі види знань:

- основні поняття і терміни, що відображають як повсякденну дійсність, так і наукові знання;
- факти повсякденної дійсності і науки, необхідні для доказу і відстоювання своїх ідей;
- основні закони науки, що розкривають зв'язки і відносини між різними об'єктами і явищами дійсності;
- теорії, що містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, про взаємозв'язки між ними і про методи пояснення і прогнозу явищ певній наочній галузі;
- знання про засоби наукової діяльності, методи пізнання і історії отримання наукового знання;
- оцінні знання, знання про норми відносин до різних явищ життя, встановлених у суспільстві.

Ці види знань відрізняються один від одного функціями в навчанні, а також використовуваними технологіями. Основні функції знань можуть бути зведені до таких: засіб створення загальної картини світу, інструмент пізнавальної і практичної діяльності, основа цілісного наукового світогляду [136].

О.Рудницька визначає знання як результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства і мислення. Вони містять поняття і терміни, факти повсякденного буття. Наукові теорії, прийняті в суспільстві норми ставлення до різних явищ життя тощо, тому без цього найважливішого елемента освіти стає неможливою жодна цілеспрямована дія [158:22].

На думку О.Олексюк, музичні знання становлять основу будь-якої цілеспрямованої дії, але річ не тільки в сумі знань, а і в засобах музично-пізнавальної діяльності кожного учня, в розвитку самостійного мислення та оцінки [131:87].

Відповідно до підготовки майбутніх учителів, знання, що набуваються в процесі навчання, характеризуються різною глибиною проникнення в їх

сутність, що, у свою чергу, зумовлено: досягнутим рівнем пізнання даної області явищ; цілями навчання; індивідуальними особливостями студентів; запасом знань; рівнем їх інтелектуального розвитку; адекватністю засвоюваного знання віку студентів.

Як відомо, на основі знань формуються відповідні вміння та навички.

Розглядаючи поняття «уміння», необхідно відзначити, що довідкова психологічна література трактує вміння як підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо на основі засвоєних знань і життєвого досвіду. До основних ознак умінь відносяться:

- гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях);
- стійкість (збереження точності темпу, не дивлячись на зовнішні перешкоди);
- міцність (уміння не втрачаються при перенесенні в інші умови і коли вони практично не застосовується);
- максимальне наближення до реальних умов і задач [148].

На думку Р.Нємова, вміння є елементами діяльності, які дозволяють що-небудь робити з високою якістю, наприклад, точно і правильно виконувати яку-небудь дію, операцію, серію дій або операцій. Психолог поділяє уміння на декілька типів: рухові, пізнавальні, теоретичні і практичні. Рухові включають різноманітні рухи, складні і прості, такі, що становлять зовнішні, моторні аспекти діяльності. Пізнавальні вміння включають здібності, пов'язані з пошуком, сприйняттям, запам'ятовуванням і переробкою інформації. Теоретичні вміння пов'язані з абстрактним інтелектом. Вони виражаються у здатності людини аналізувати, узагальнювати матеріал, будувати гіпотези, теорії. Такі вміння понад усе виявляються у творчій роботі [127].

У педагогічному словнику «вміння» трактується як здатність належним чином виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною придбаних знань і навичок. Формування вміння є складним процесом, у ході

якого створюються та закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для її виконання знаннями і застосуванням знань на практиці [52].

На погляд В.Сластьоніна, педагогічне вміння - це сукупність дій, що послідовно розгортаються, частина з яких може бути автоматизована (навички), заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на розв'язання завдань розвитку гармонійної особистості. Таке розуміння сутності педагогічних умінь підкреслює провідну роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності майбутніх учителів, єдність теоретичної і практичної підготовки, багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) та можливість їх вдосконалення шляхом автоматизації окремих дій [137].

З вищенаведеного можна дійти висновку, що термін «уміння» має два значення:

- як першопочатковий рівень оволодіння простою дією. У цьому випадку навичка розглядається як вищий рівень оволодіння цією дією, автоматизоване його виконання: уміння переходить у навичку.

- як здатність усвідомлено виконувати складну дію за допомогою низки навичок. У цьому випадку навичка представляє собою автоматизоване виконання елементарних дій, з яких складається складна дія, що виконується за допомогою уміння.

У свою чергу, навичка розглядається як дія, що сформована шляхом повторення та характеризується високим ступенем освоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю [138:156].

Отже, застосування знань, умінь та навичок можна представити таким чином: сприймання - осмислення і розуміння - узагальнення - закріплення – застосування на практиці.

О. Олексюк вважає, що вміння виокремлюються відповідно до видів музичної діяльності. А саме:

- пояснення вчителем нового матеріалу та накопичення учнями

музично-слухового досвіду;

- уведення у знання на основі сприйняття музики та застосування знання за зразком;

- самостійне орієнтування учнів у музиці з позицій теми, що вивчається, самостійне застосування знань [131].

Таким чином, до складу змістово-процесуального компонента було віднесено:

- професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні), до яких входять: історія музичної культури, аналіз музичних творів, стильові особливості та риси творчості вітчизняних та зарубіжних композиторів; теоретичні основи гармонії, основи аранжування; спеціальна, монографічна, науково-теоретична, методична література з музикознавства, музичної педагогіки, історії виконавства; основи методики шкільної музичної освіти, навчання гри на музичних інструментах;

- професійні музично-виконавські вміння та навички, до яких віднесено: вміння звуковидобування; виконавська техніка; вміння виразно виконувати музичні твори різних стилів і жанрів на високому художньому рівні, застосовуючи різні прийоми фразування (агогіка, артикуляція, динаміка, штрихи) та педалізацію; вміння аналізувати власне виконання музичних творів; адекватна інтерпретація; навички самостійної роботи над музичним твором; навички публічного виступу (емоційна та виконавська стабільність); артистизм.

На нашу думку, цей комплекс знань, умінь та навичок дозволить майбутньому вчителю музики зрозуміти зміст музичного твору, досягнути художній образ, адекватно інтерпретувати та виконати його на професійному рівні.

Наступний компонент педагогічного розуміння – суб'єктивний. На наш погляд, педагогічне розуміння припускає наявність у педагога таких

особистісних якостей, як емпатія, емоційна гнучкість, вміння створювати атмосферу співпраці, взаєморозуміння між вчителем і учнем, вплив індивідуальних особливостей педагога на учнів. На основі цього до складу суб'єктного компонента ми включили: комунікативність та емоційну гнучкість.

Комунікативність в психології розглядається як різновид спілкування. У педагогічній літературі - комунікація аналізується в контексті компонентів діяльності і здебільшого пов'язана з вміннями суб'єктів освітнього процесу планувати свою діяльність або впливати на суб'єкт освіти.

Так, комунікативність – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування [139:130].

Ми згодні з думкою В.Знакова, що специфіка розуміння зумовлює те, що воно стає невід'ємним компонентом спілкування – сфери суб'єкт - суб'єктних взаємин, де особистість відноситься до іншої особистості як до індивідуальності. Процес розуміння народжується не тільки в пізнанні, але і в ході безпосередніх взаємин між людьми, спілкування між ними [79].

Отже, логіка дослідження потребувала розглянути категорію спілкування.

Педагогічне спілкування О.Леонтьев розуміє як професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним (в процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливої психологічної атмосфери, на оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями [106].

До педагогічного спілкування відносять: вміння грамотно вести діалог, вибирати адекватний стиль спілкування, вміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, розуміти іншого, встановлювати контакт, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, виходити з конфліктних ситуацій і

знаходити спільну мову з учасниками освітнього процесу: учнями, вчителями, батьками.

Тут доречно згадати І.Беха, який зазначає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги погляди один одного, узгоджують свої позиції [26].

Спілкування - основа педагогічного процесу, головний засіб, за допомогою якого відкриваються цінності, сенси, зразки культури, носіями яких є безпосередні учасники педагогічного процесу. Як відзначає Ю.Сенько, спілкування – своєрідний духовний простір, у якому вчитель і учень проявляють свою індивідуальність, відбувається їхній особистісний розвиток [164:50].

Структура спілкування включає три взаємозв'язані боки: комунікативний, інтерактивний і перцептивний. Комунікативний бік спілкування полягає в обміні інформацією між людьми, інтерактивний - припускає не тільки обмін знаннями, ідеями, емоціями, але і діями. Перцептивний аспект спілкування відіграє дуже важливу роль у зв'язку з проблемою міжособистісного сприйняття і встановлення взаєморозуміння між партнерами.

Отже, можна дійти висновку, що спілкування виступає найважливішим чинником розвитку особистості та сприяє формуванню педагогічного розуміння.

У процесі встановлення взаємовідносин у педагогічному процесі велике значення має емпатія. Вона є умовою успішного вирішення всіх професійних завдань і встановлення педагогічно доцільних взаємин педагогів і учнів [137].

Термін «емпатія» був введений у психологію Е.Тітченером для позначення внутрішньої активності, результатом якої стає інтуїтивне розуміння ситуації іншої людини. Серед сучасних визначень емпатії зустрічаються такі:

- знання про внутрішній стан, думки і відчуття іншої людини;
- переживання емоційного стану, в якому знаходиться інший;
- активність по реконструкції відчуттів іншої людини за допомогою уяви; роздуми про те, як людина повелася б на місці іншого (ухвалення ролі);
- засмучення у відповідь на страждання іншої людини; зорієнтована на іншу людину емоційна реакція, відповідна уявленню суб'єкта про благополуччя іншого та ін.

У довідковій педагогічній літературі емпатія розглядається як – 1) позараціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей (вчуття); 2) емоційна чуйність людини на переживання іншої людини [172:899].

Таким чином, емпатія є здатністю розуміти, відчувати і брати до уваги відчуття і думки інших, бути уважним і виявляти до них цікавість та участь, а отже, може розглядатись як складова суб'єктного компонента педагогічного розуміння.

Наступна складова суб'єктного компонента педагогічного розуміння - емоційна гнучкість. Ми виходили з того, що вчитель повинен розуміти та контролювати негативні емоції, створювати в себе необхідний творчий емоційний стан, насичувати педагогічне спілкування позитивними емоціями та відчуттями.

Насамперед зазначимо, що емоції – це особливий клас психічних процесів і станів, що пов'язані з інстинктами, потребами і мотивами і відображають у формі безпосереднього переживання (задоволення, радощі, страху і так далі) значущість явищ, що діють на індивіда, і ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Супроводжуючи практично будь-які прояви активності суб'єкта, емоції служать одним з механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб [172:896].

Емоційна гнучкість у дослідженні Л.Митіної та О.Асмаковець

розглядається як інтегральна характеристика особистості, що зумовлює ефективність педагогічної праці, як оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності і емоційної стійкості вчителя. Психологічною умовою розвитку емоційної гнучкості є усвідомлення вчителем ролі і значення афектної сфери особистості в оптимізації діяльності, спілкування, психічного і фізичного здоров'я і вчителя, і учнів. Динаміка емоційної гнучкості вчителя визначається здатністю викликати позитивні емоції, контролювати негативні, тобто проявляти гнучкість поведінки, нестандартність, творчість [118].

Структура емоційної гнучкості, що представлена авторами, складається з двох взаємозалежних підструктур: емоційної експресивності (жести, міміка, мова, інтонація та ін.), яка дозволяє передати не тільки особливості характеру педагога, але і його образ думок, ставлення до різних соціальних цінностей до учнів та інших людей і, звичайно, переживання, що володіють ним. Науковці виділяють основні чинники розвитку емоційної гнучкості педагога, що є поєднанням особистісних якостей об'єднаних у блоки: емоційна стійкість (задоволеність життям, відсутність схильності до переживання страху; відсутність схильності до переживання гніву; парціальна емоційна стійкість), позитивна емоційна експресивність (схильність до переживання радості, сензитивність до себе, спонтанність прояву своїх станів. Психологічною умовою розвитку емоційної гнучкості педагога є підвищення рівня самоствавлення.

Отже, педагогічне розуміння майбутніх учителів музики визначаємо як інтегративне особистісне утворення, яке спрямоване на осмислення і рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності і передбачає наявність соціального досвіду, міжкультурної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійних знань, умінь і навичок, а також комплексу особистісних якостей.

Таким чином, сучасній освіті необхідний педагог, здатний до

розуміння, рефлексії, контролю і корекції своїх дій і вчинків, пізнання цінностей і особливостей іншої особистості, з настановою на діалог, з прагненням зрозуміти і оцінити кожную особистість на основі емпатії та толерантності.

1.3. Педагогічні умови формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що до сьогодні відсутня термінологічна єдність стосовно понять «умова», «педагогічна умова». Так, з погляду філософії, «умова» виражає відношення предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умови - як відносно зовнішнє предмета різноманіття об'єктивного світу [189:497]. «Умова» в цьому контексті ще визначається як істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю слідує існування явища [188:707].

Дослідники визначають педагогічну умову як зовнішню обставину, чинник, що істотно впливає на протікання педагогічного процесу, як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей [15], [36].

Отже, під педагогічними умовами формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики вважаємо такі обставини, які впливають на спрямоване осмислення та рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності і забезпечують ефективність навчально-виховного процесу. А саме: організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ; використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами;

актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена.

1.3.1. Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ. У виборі першої педагогічної умови дослідження ми керувалися тим, що особлива увага до проблеми діалогу виникла в гуманітарних науках під впливом герменевтики.

Ми виходили з того, що в підготовці майбутнього вчителя музики велике значення мають діалогові відносини. З позиції формування педагогічного розуміння сутність діалогу міститься у визнанні унікальності один одного кожним партнером, їх взаємної рівності по відношенню один до одного, у відмінності та оригінальності точок зору, в орієнтації кожного на розуміння та активну інтерпретацію його погляду партнером, взаємному збагаченні партнерів діалогу, емоційного та особистісного захоплення останніх, довірливості, щирості вираження почуттів та стану. «Розуміння будь-якого процесу неодмінно є подібністю процесу культури», а діалог представляє собою загальну основу людського взаєморозуміння» [22:102].

Проблема діалогу, діалогових відносин бере витoki ще з античної і середньовічної культури. Становлення діалогу в якості універсального засобу мислення особливо виявився в софістиці. Зокрема Сократ активно застосовував форму діалогового спілкування. На відміну від софістичного методу суперечки, яка спрямована на обов'язковий доказ помилковості іншого погляду, метод Сократа припускав: вільний обмін думками між рівноправними співбесідниками; емоційна включеність тих, хто спілкуються; народження нового знання щодо предмету обговорення; взаємопроникнення; співтворчість; єдність мети; етичне перетворення тих, що взаємодіють.

З погляду філософії, діалог (від грец. dialogos - бесіда) - інформативна і екзистенціальна взаємодія між партнерами спілкування, за допомогою якої відбувається розуміння. Діалог може трактуватись як вибір сторонами сумісного напрямку взаємодії або як раціоналізований діалог, коли подія

зустрічі переглядається, виходячи з отриманого результату. Крім того, слід розрізняти діалог у традиційному розумінні - логічний, і діалог у сучасному розумінні - феноменологічний. У першому випадку зв'язок здійснюється через сферу загальнозначущого, через мову. У другому - безпосередній обмін і переклад між персональними світами, що зберігають свої особливості [129].

З погляду психології, діалог розглядається як специфічна форма міжособистісної взаємодії і якість відносин, при яких інша людина (співбесідник) виступає як рівноправний вільний суб'єкт, що володіє своїми інтересами, цінностями і внутрішнім світом і переслідує свої цілі. Відносини із співбесідником по діалогу повинні носити характер взаємодії, при якій обидві сторони в однаковій мірі враховують і поважають відмінності поглядів [39].

На думку М.Бубера, діалог не обмежується спілкуванням людей один з одним. Навіть якщо можна обійтися без слів, діалог можливий. Його визначає «взаємна спрямованість внутрішньої дії», зверненість один до одного і відкритість до взаємодії [43].

М.Бахтін відзначає, що діалог як форма існування людини у світі, як засіб виявлення і прояву його сутності іманентний природі людини. У діалозі не тільки народжується спільність між співбесідниками, але і виникає можливість кожному відкрити в собі щось нове, невідоме для себе раніше, зрости духовно. Тільки в діалозі може бути досягнуте адекватне розуміння особистості [22].

Стосовно педагогічної науки, то цей феномен використовується в декількох сенсах: 1) діалог різних, що історично існували, логік, культур, засобів розуміння; 2) діалог, коли в спілкуванні учні і вчителі проявляють свій власний погляд на світ, власний особистісний сенс; 3) діалог як мікродіалог з внутрішнім співбесідником (у нашому дослідженні можна говорити про «віртуальний» діалог з автором музичного твору), що протікає у формі особливої внутрішньої мови, не тотожної мови зовнішньої (в даному

випадку засобами музичної мови) [181].

Діалогове спілкування в педагогічному процесі характеризується певними особливостями. Серед них: діалог поколінь в історичному часі; принципова рівноправність суб'єктів; рушійними силами і ініціатором діалогу є всі учасники педагогічного процесу; діалогова форма є відношенням міжсуб'єктної творчості між учасниками, і креативна функція як вчителя, так і учня передбачається з початку взаємодії; проектування діалогу в процесі навчання для вчителя є засобом розвитку педагогічного, по суті, діалектичного мислення. Існує не тільки зовнішній діалог, але і внутрішній. Внутрішній діалог продукує прямі, відверті питання, проектує дії, вчить людину контролювати свої вчинки, допомагає оцінити адекватність власних дій і вчинків інших. Тоді в результаті рефлексивної внутрішньої роботи зовнішній міжсуб'єктний діалог стає більш послідовним, відкритим, узгодженим [178].

С.Дорошенко зазначає, що діалогу характерні такі риси:

- спеціально модельована або така, що стихійно виникла, педагогічна ситуація, яка припускає наявність педагогічного завдання з неоднозначним рішенням;

- ситуація невизначеності для всіх учасників педагогічного процесу (ні вчитель, ні учень не можуть заздалегідь передбачати ні ходу, ні результатів діалогу);

- породження в процесі діалогу нового сенсу для всіх суб'єктів діяльності (і для вчителя, і для учнів) [66].

На думку бразильського вченого П.Фрейре, діалог – це змагання між людьми, який повинен ґрунтуватись на: любові до світу й людей, взаємній довірі учасників діалогу, критичному мисленні, гуманності. Автор наголошує, що без діалогу немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти [191].

Але діалог ми розуміємо не лише в значенні розмови між двома

особами, а і як обмін сенсами у спілкуванні, досягнення взаєморозуміння. Дійсно, збагнення співбесідниками поглядів, визнання своєрідності смислової позиції кожного, - одна з істотних рис діалогу і необхідна складова особистісного контакту. У діалоговому взаєморозумінні співбесідники відкриті один одному, прагнуть не тільки зрозуміти, але і бути зрозумілими [40].

Так, на думку І.Зязюна, діалог є дією у педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові можливість самовираження у спілкуванні [139:116].

У свою чергу, діалогічність Ю.Сенько визначає як один з принципів стилю нового педагогічного мислення, слідування якому припускає обмін знаннями, особистісними сенсами, сумісний пошук, здатний стати взаємним навчанням, основою співтворчості учасників освітнього процесу. На думку автора, в багатьох учителів не сформовано професійне вміння реагувати на критику або на ситуацію провокуючої поведінки, вступати в контакт з іншим. У цій ситуації діалог виступає як спосіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії, реалізація особистісного підходу через створення загальної атмосфери довіри і прийняття, врахування особистісної самоцінності учня [164].

У контексті досліджуваної проблеми необхідно зазначити, що існують особливості діалогової взаємодії:

- відкритість суб'єктних позицій один одному в спільній діяльності. Продуктивність діалогу і досягнення сумісної мети залежать від того, наскільки одному суб'єктові відомі думки іншого, наскільки один суб'єкт обізнаний про дії і наміри іншого, може оцінювати і прогнозувати їх;

- через різницю суб'єктних позицій учасників діалогу кожна сторона набуває статусу опонента (для збереження діалогових відносин необхідна здатність кожного суб'єкта вибудовувати систему доказів і спростувань);

- ставлячи запитання, суб'єкт діалогу завжди очікує відповіді (формулюючи запитання, суб'єкт повинен враховувати те, яким чином відреагують і оцінять його партнери по діалогу. Обов'язковою умовою

діалогових відносин є толерантність до інших поглядів).

- суб'єкт, який вступає в діалогові відносини, повинен володіти здатністю або вмінням ставити запитання;

- на успішне досягнення діалогових цілей можна сподіватися тільки завдяки аргументованості висловів і переконливості суб'єктних позицій [181].

Г.Балл вважає, що для ефективного розгортання діалогічної взаємодії у науці, мистецтві, релігії, в інших галузях культури варто спиратися на певні універсальні принципи, які він пропонує називати «діалогічними універсаліями»:

- повага до партнера по діалогу, до його якостей як органічної цілісності і власне як суб'єкта;

- прийняття партнера по діалогу таким, який він є, і водночас орієнтації на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним;

- поєднання поваги до партнера з повагою до себе;

- необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі;

- толерантність;

- надання переваги розширенню і збагаченню культурного поля, в якому живе і діє особистість або соціальна спільнота [18].

Отже, педагогічний діалог будується на основі відвертості, гуманності, толерантності, доброзичливості, спільному баченні суб'єктами взаємодії ситуації, взаємної спрямованості на розв'язання проблеми, активності, готовності прийняти точку зору іншого, рівності психологічних позицій вчителя й учнів, взаєморозумінні тощо. Основні функції педагогічного діалогу полягають у передаванні інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; у регулюванні стосунків,

формуванні взаєморозуміння як результату комунікації; забезпеченні саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу з собою», прийнятті вчителем учня як цінності, орієнтації на його неповторність тощо [45:30].

Як відомо, весь процес музичного навчання і виховання здійснюється переважно шляхом міжособистісного контакту, тобто за допомогою діалогу. О.Рудницька зазначає, що діалогічність – невід’ємна частина мистецької освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Діалогічне спілкування автор розуміє, як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб’єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння [158:63].

На думку О.Зиміної, музично-педагогічний діалог – це процес духовної співтворчості композитора, вчителя і учнів, що відповідає природі музики і засобу взаємодії з нею; спрямованість цього діалогу характеризується встановленням духовно-особистісного контакту композитора, вчителя і учнів і створенням на уроці атмосфери творчої активності. Автор виділяє такі напрями діалогової взаємодії на уроці музики:

- діалог учнів і вчителя (як колективного суб’єкта) з композитором, представленим своєю «естетичною» (художньо-смісловою) позицією», відбитою в образному змісті музичного твору;

- діалог учнів з учителем, у якому викладена вчителем «вербальна модель» музичного твору і пов’язана з нею естетична оцінка музики сприймається як самостійний художньо-образний «смісловий текст», внаслідок чого виникає діалог учнів з «смісловою позицією» вчителя;

- діалог між самими учнями, їх «смісловими позиціями», діалогічно переробленими у свідомості особистості кожного крізь призму своїх цінностей. Автор вважає, що підставою для організації діалогу на уроці

музики є індивідуальність сприйняття, розуміння і естетичної оцінки музики учасниками спільної діяльності, яка зумовлена варіативністю знакової природи мистецтва і неоднозначністю виражених музикою художніх сенсів [75].

О.Бочкарьова розглядає музично-педагогічний діалог як умову становлення здатності до співпереживання; як можливість активізації внутрішнього діалогу і народження нових сенсів. На думку автора, діалог сприяє саморозумінню, самоактуалізації і саморозвитку і тим самим впливає на ефективність навчального процесу. У дослідженні підкреслюється, що діалог – це багатовимірне ціннісно-смісловне спілкування, «глибинне єднання» особистості і предмету пізнання. Ціннісний сенс виступає характеристикою цілісності змістовних структур педагогічного діалогу, умовою гармонізації міжособистісних відносин, що складаються в педагогічному процесі і самоактуалізації особистості. Науковець відзначає, що дидактичний діалог припускає створення «зустрічних» інтерпретацій, пошук власних сенсів, коректує контекст спілкування; це внутрішня робота особистісної свідомості з сенсом, простором і часом. Таким чином, у різних видах музичної діяльності вчитель музики організовує діалог, мета якого – знайти єдність у творчій тріаді «композитор – виконавець - слухач». Моделюючи процес музично-педагогічного спілкування, вчитель організовує діяльність учнів на процес створення, відтворення, сприйняття музичних творів [37].

Модифікуючи ідеї В.Біблера щодо підготовки майбутніх учителів музики, важливо відзначити, що основні його положення органічно знаходять своє втілення у змісті музичної освіти. Так, принцип текстології навчання лежить в основі індивідуального навчання студентів на заняттях з фахових дисциплін, коли майбутні вчителі музики, освоюючи навички гри, знайомляться з музичними текстами – творами композиторів різних стилів та епох. Освоюючи стилістичні особливості музичних творів і працюючи над

текстом, студент проникає в композиторський задум твору, а через нього охоплює цілу культурну епоху. В ході таких занять виявляється специфіка позиції кожного студента, знаходження «своїх» сенсів педагогічної діяльності, розуміння себе та іншого.

Діалог у педагогіці музичної освіти — це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є акт одночасно особистісного і міжособистісного спілкування. У ситуації істинно духовного діалогу педагог вже не «вчить», а прагне до того, щоб учень вчився сам. В ідеалі урок музики - це основа діалогової взаємодії художника-композитора, художника-педагога і художника-учня, наповнений духовно-ціннісним змістом [123].

На аналогічних позиціях стоїть О.Олексюк, яка вважає, що в музично-виконавських класах спілкування відбувається в ході спільної роботи вчителя і учня над музичним твором і виражається в обміні думками, з авторською інтерпретацією музичного твору, що вивчається [131:14].

Як справедливо зазначає Г. Падалка, забезпечення діалогової взаємодії з учнем неможливо досягти, якщо вчитель не володіє технікою педагогічного спілкування, не вміє свідомо відрегулювати міжособистісні стосунки. Для того, щоб перетворити учня в ініціативного партнера музично-творчого процесу, педагог-музикант має опанувати цілу низку специфічних професійних умінь. Техніка створення навчального діалогу передбачає вміння сформулювати запитання, поставити його в потрібному ракурсі і в потрібний момент, вміння уважно вислухати, щиро цікавлячись змістом як словесної відповіді, так і художньо-творчого самовираження учня, дати можливість учню розкритись, виявити власне розуміння мистецьких явищ. Важливим є здатність до тактовної корекції навчальних пошуків, вміння створити ділову і разом з тим доброзичливу, натхненну атмосферу уроку [133:171].

Тому урок музики необхідно організовувати за принципом діалогу, де великого значення набуває визнання рівноцінності і рівнозначності всіх партнерів спілкування, де відбувається встановлення контакту між учасниками освітнього процесу.

Отже, діалогізм у процесі музичного навчання знаходить своє втілення в різних формах:

- діалог між студентом і викладачем на індивідуальних заняттях;
- діалог між студентом і твором, а також «віртуальний» діалог з композитором – автором виконуваного твору;
- діалог між студентами, які виступають у ролі виконавців -інтерпретаторів і студентами-слухачами на концертах, семінарах;
- макродіалог між культурами, коли музикант виконує твори різних композиторів [68].

Таким чином, під час організації діалогових взаємовідносин майбутні вчителі музики починають знаходити особистісні сенси педагогічної діяльності, краще розуміють себе та інших, створюють активно-творчу, «розуміючу» та осмислену взаємодію з музикою.

1.3.2. Використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами. Зазначимо, що під стратегією розуміють бачення визначальних діяльність перспектив, ціннісно-сміслові орієнтири і засновані на них прогнози [122]. Стратегією також називають загальний, не деталізований план якої-небудь діяльності, що охоплює тривалий період часу, засіб досягнення складної мети. Стратегії, на думку одного із засновників лінгвістики тексту Т. Ван Дейка, - це частина нашого загального знання: вони є знанням про процеси розуміння [61].

З погляду філософії, стратегія - це форма організації людських взаємодій, що максимально враховує можливості, перспективи, засоби

діяльності суб'єктів, проблеми, труднощі, конфлікти, які перешкоджають здійсненню взаємодій [84].

На думку І.Зимньої, стратегія є довгостроковим плануванням реалізації мети діяльності на основі прогнозування характеру розвитку і зміни об'єкта виховання. Стратегія припускає визначення суб'єктів діяльності, їх підготовку і розподіл по відповідних завданнях, а також розробку засобів, методів, організаційних форм, що забезпечують реалізацію цілей [76].

Педагогічна стратегія є вищим рівнем перспективної теоретичної розробки головних напрямів професійної діяльності вчителя. Вона реалізується через проникнення в сутність явища, його реальний сенс, явні і приховані причини, встановлення зв'язків сенсів теорії і практики, визначення цілей, постановки завдань виховання і навчання на основі принципів, вибору умов і засобів педагогічної взаємодії. Таким чином, педагогічна стратегія забезпечує успіх тактики, яка полягає в прямих і опосередкованих відносинах з учнями в процесі їх виховання та навчання [33].

Під стратегією педагогічної діяльності Н.Захаревич розуміє спрямовану активність педагога, яка виявляється в різних формах, організовує та підтримує рефлексію і реалізацію педагогічного задуму, що здійснюється у внутрішньому (психічному, інтелектуальному і емоційному) і зовнішньому (соціальному) планах [73].

А. Плігін виділяє так звані пізнавальні стратегії, які дозволяють здійснювати проектування індивідуального розвитку учнів у процесі навчання. Серед них: когнітивні, метакогнітивні та стратегії самонавчання.

Когнітивні стратегії визначають індивідуальний взаємозв'язок дій і операцій наявних пізнавальних функцій (сприйняття, уявлення, мислення, фантазія), спрямованих на реалізацію конкретної мети пізнання (стратегії запам'ятовування, сприйняття образотворчої форми, формування поняття, висунення гіпотези, побудови доказу тощо).

Метакогнітивні стратегії розкривають взаємозв'язок етапів мотивації, планування, підбору засобів діяльності, ухвалення рішення, зворотного зв'язку і корекції, фіксації результатів діяльності (індивідуальна стратегія пошуку або ухвалення навчальних цілей, стратегія створення мотивації в навчанні, стратегія планування етапів рішення завдання, стратегія рефлексії власних дій тощо).

Стратегії самонавчання визначає індивідуальний взаємозв'язок пізнавальних дій і операцій, що забезпечують досягнення результату в самостійній навчальній діяльності [141].

З погляду використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами важливою є класифікація стратегій А.Брудного [42].

Перша стратегія безпосередньо пов'язана із спілкуванням, оскільки розуміння є феноменом, що виникає в безпосередньому зв'язку з процесом спілкування і є необхідним складовим існування і побудови текстів.

Друга стратегія пов'язана з синтезом інформації, що отримується з тексту, коли розуміння цілого складається з розуміння окремих його частин. Тут доречно пригадати герменевтичний круг - принцип розуміння тексту, заснований на діалектиці частини і цілого: розуміння цілого складається з розуміння окремих його частин, а для розуміння частин необхідне попереднє розуміння цілого. Видатний музикант К.Ігумнов слушно зазначає, що деталі повинні природно виникати з відчуття цілого. Адже найважче – відчуті виконуваний музичний твір у всій його повноті і цілісності [117:63].

Третя – стратегія добудови. Розуміння вимагає добудови в думці видимого, сприйманого світу (уявне бачення), коли осягається образний зміст тексту. За допомогою цієї стратегії відбувається творче домислювання, яке спирається на особистісний досвід суб'єкта, але не є довільним, а протікає за програмою, закладеною в тексті твору.

Четверта, і основна, - стратегія порівняння, коли предмет розуміння

розкривається перед суб'єктом як предмет осмислений.

Вищезазначені стратегії розуміння використовуються в освітній практиці як реконструкції епохи, опори на життєвий досвід у навчанні, особистісного ставлення до змісту, також виділення концепту (ключової фрази) і порівняння минулого з майбутнім.

На нашу думку, такі стратегії органічно входять у роботу з музичними творами. Це пов'язано з тим, що, наприклад, «кожна епоха підказує художникові свій стиль виконання, яке вимагає від інтерпретатора ясності, точності і органічності в тлумаченні композиторського задуму» [117:52]. А для цього, у свою чергу, студент повинен володіти певними знаннями, уміннями і навичками, що дозволить йому розуміти, адекватно інтерпретувати музичний твір і виражати осмислене особистісне ставлення до нього.

Ю. Сенько визначає стратегії педагогічного розуміння як шляхи подолання бар'єрів розуміння безпосередніми учасниками освіти. У свою чергу, під бар'єром автор розуміє об'єктивну характеристику процесу розуміння, наслідок неідентичності учасників освітнього процесу. Бар'єр виступає як факт розриву між змістом навчання і життєвим досвідом, як суперечність між тими, що є у вчителя і учня знаннями, вміннями і рівнем завдання, що пред'являється.

Науковець виділяє такі стратегії педагогічного розуміння: стратегія пояснення; стратегія спрощення; постановка запитання; стратегія спілкування. На думку автора, усталене в педагогіці уявлення про те, що шлях до розуміння лежить через пояснення, спричинило розробку стратегії пояснення. Вона включає:

- вербальне (у поняттях) виокремлення предмета пояснення, вибір засобу його основи;
- вибір типу пояснення (причинно-наслідкове, структурне, функціональне, генетичне);

- спрощення пояснювального відношення (модель, ізоляція, абстрагування);
- встановлення відмінності і відповідності з колишніми знаннями і засобами діяльності і можливості переходу до них;
- інтерпретація результату;
- приклади з практики.

Стратегія спрощення припускає систему взаємозв'язаних мійр, здійснюваних учителем спільно з учнями, і спрямованих на спрощення предмета пояснення. До цієї системи дій входять:

- пошук аналогії (загального в тому, що вивчається з раніше вивченим у певному відношенні);
- ідеалізація (виділення явища в «чистому вигляді»);
- моделювання зв'язку, відношення шляхом заміщення;
- фіксація ідеального об'єкта в різних формах;
- вербальна фіксація зв'язку;
- уточнення аспекту і меж спрощення.

Проте необхідно відзначити, що учням недостатньо одного лише сприйняття під час пояснення матеріалу вчителем, їм потрібна самостійна робота з осмислення цього матеріалу: з'ясування зв'язку його елементів у структурі, функції і частини в цілісній структурі. Тут для вчителя важливо допомогти учневі спланувати роботу, визначити послідовність операцій, виконання яких приводить до розуміння.

Одна із стратегій, яка здатна перетворити бар'єр розуміння на його стимул, є постановка запитань. Саме запитання володіє функцією, що породжує розуміння. У зв'язку з цим в полі відносин і сенсів при навчанні і вчителів, і учням важливо ставити запитання самому собі і іншому.

Стратегія спілкування, на думку Ю.Сенько, основа педагогічного процесу, головний засіб, за допомогою якого відкриваються цінності, зразки культури, сенси, носіями яких є безпосередні учасники педагогічного

процесу [164].

Логіка дослідження потребувала розглянути сутність категорій «музичний текст» і «музичний твір».

У ХХ столітті феномен тексту опинився в центрі інтересів гуманітарної науки, ставши об'єктом не тільки лінгвістичних і літературознавчих, але також логіко-філософських досліджень різних напрямів – від позитивізму до феноменології, екзистенціалізму і герменевтики. «Те, що сказане в тексті, повинне бути звільнене від всіх випадкових моментів і повинно бути зрозуміло в тій чистій ідеальності, в якій воно єдине і знаходить всю свою значущість... Все письмове є переважним предметом герменевтики» [47: 458].

Так, під текстом - термін, введений Р.Бартом - у лінгвістиці розуміється зв'язкова, лінійно впорядкована послідовність знаків, що володіє семантичною єдністю і слугує матеріальним носієм словесного твору. У семіології текст - це неструктуроване і неієрархізоване семантичне середовище, в якому відсутні смисловий центр, граматики, синтаксис і комунікативне завдання; це багатовимірний, полівалентний, нелінійний і незавершений простір. Внаслідок того, що текст є «пам'ять» культури, він акумулює все те, «що вже було прочитано, бачено, здійснено, пережито»; це простір, де переплітаються обривки вже готових смислових кодів, дискурсів, жанрів, стилів тощо. У концепції Р.Барта феномену «текст» протистоїть «твір» як максимально організоване смислове ціле, що скріплено авторським задумом і має комунікативну функцію [171:188].

На думку М.Бахтіна, якщо розуміти текст як будь-який «зв'язний знаковий комплекс, то і мистецтвознавство (музикознавство, теорія і історія образотворчих мистецтва) має справу з текстами (творами мистецтва) [22:281]. За визначенням А. Брудного, текст представляє відтворювану послідовність знаків або образів, яка володіє сенсом, доступним розумінню

[41:58].

Водночас, при розгляді категорій «музичний текст» і «музичний твір» було виявлено, що в науковій літературі ці категорії часто ототожнюються.

Ю.Борєв вважає, що твір відрізняється від тексту тим, що він є функціонуючий текст, який має сенс (художня концепція) і наочне значення (цінність для людства). Кожен художній напрям створює свій тип художнього твору зі своєю моделлю світу, що виражає художню концепцію через різні смислові пласти [35].

Ми згодні з позицією Ю.Борєва, що художній текст у процесі соціального буття знаходить статус твору (замкнута система стає розімкненою, що соціально функціонує). У художньому творі поєднується знакове і незнакове: із знаків складається художній вислів - художній образ (незнакове утворення); з образів - художній текст, включення якого в соціальне функціонування перетворює його на твір.

На думку В.Суханцевої, текст і твір мають певні межі. Автор відзначає, що музичний текст існує там, де є наявна інформація, що виражається і передається за допомогою комплексу специфічних музичних засобів. Музичний же твір припускає наявність: авторства, строго фіксованого звукопису, адекватного відтворення в сприйнятті і інтерпретації. Автор підкреслює, що музичний текст має універсальні функції будь-якого культурного тексту незалежно від його мовної специфіки. Межею розуміння тексту виступають культурно-історичні традиції, узяті не тільки у власне музичному, але і в загальнодуховному (філософському, науковому, світоглядному тощо) змісті.

Отже, музичний твір виступає як текстуальна єдність, при цьому гарантами останнього є стилістична і композиційна унікальність, відтворення авторської концепції, самозначущість якої накладає обмеження на ступені свободи сприйняття або ж культурної трансляції. Невипадково в музичній практиці склалося подвійне значення тексту: перше, і найбільш поширене,

припускає жорстку знакову фіксацію авторського задуму (власне нотний текст); друге, розкриває зміст музичного твору як певного повідомлення, смислової і образної інтенції [177].

Необхідно відзначити, що герменевтика приділяє особливу увагу виявленню специфіки художнього тексту як носія концептуально навантаженої і ціннісно орієнтованій інформації. Головну функцію мистецтва герменевтика бачить в здатності організувати міжособистісні контакти, взаєморозуміння, в можливості діалогу інтерпретатора і автора, в передачі і сприйнятті загальнолюдської значущої інформації і культурних цінностей на основі, зокрема, освоєння художніх текстів [120].

П. Рікер виділяє три етапи розуміння тексту і позначає словом мімесис (др.-грец. μίμησις - подоба, відтворення, наслідування). Поняття мімесису П. Рікер запозичив в Аристотеля, з його концепції мистецтва, де на перший план висунута діяльнісна природа художньої творчості. Відповідно до понять мімесис–I, мімесис–II і мімесис–III П. Рікер користується поняттями префігурації (передбачення), конфігурації (формоутворення) і рефігурації (перетворення).

Мімесис–I і префігурація посиляють до відомих у «філософії життя», феноменології і екзистенціалізмі поняттям життєвого світу і передрозуміння.

Мімесис–II у П. Рікера - це власне художній твір, що відкриває світ поетичної композиції.

Нарешті, мімесис–III - це акт сприйняття художнього твору і міжособистісних комунікацій, здійснюваних за допомогою творів мистецтва. Одночасно - це актуалізація творчого замислу художника, виявлення духовних цінностей і ідеалів, ув'язнених у тексті, і введення їх через подальшу діяльність у контекст суспільного буття [209].

Так, для художнього тексту характерно:

- завершеність, неможливість втручання ззовні, а також мінливість сенсу завдяки несталості історичного і культурного контексту, «діалогу»

тексту з різними реципієнтами;

- утворення поля повідомлення як специфічного середовища художнього спілкування;

- предмет, про який йде мова в тексті, поза цим текстом не існує;

- поле відносин, на основі якого виникає спілкування реципієнта з художнім текстом, не існує до сприйняття цього тексту. Реципієнт, сприймаючи художній текст, залучається до співтворчості, що народжує додатковий сенс (інтерпретація) [35].

Т.Затяміна виділяє три складові музичного тексту, на яких ґрунтується процес розуміння. Перша – це авторський задум, який дає можливість учню осягнути смисловий зміст музичного твору. Друга складова - засоби музичної виразності. На думку автора, саме вони допомагають учню розкодувати інформацію, яка закладена в нотному тексті. Тому в процесі розуміння вони повинні розглядатися в комплексі. Третя - власне твір, тобто фіксований у нотному тексті зміст, конкретний образ, авторська індивідуальна композиція. Ця складова визначає особистісне розуміння музичного твору, засоби його тлумачення, виконавську інтерпретацію. Перед учнем музичний твір представ як простір сенсоутворень [72].

О.Рудницька підкреслює, що розуміння художнього твору становить процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей та смислових зв'язків художнього зору; здатність до інтерпретації метафорично-символічного значення образного змісту [158].

Ми виділяємо такі стратегії розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами: передрозуміння, власне розуміння та післярозуміння.

Необхідно зауважити, що запропоновані стратегії можливо використовувати при вивченні творів різної змістової спрямованості, однак, при цьому, необхідно враховувати їх специфіку.

Виділяючи означені стратегії розуміння, ми виходили з того, що «твір»

як носій ціннісно-культурної інформації припускає діалог інтерпретатора з автором, виявлення духовних цінностей і ідеалів, що містяться у творі, передачу і сприйняття значущої інформації.

У філософії М. Хайдеггера передрозуміння є засіб розгортання розуміння як онтологічного визначення людського буття, який утворює простір споглядання, мислення і пізнання. Структуру передрозуміння утворюють «переддумки» і «передбачення», які складають основи людського буття в світі і зумовлюють його мислення і поведінку. У теологічній герменевтиці Р. Бульмана передрозуміння визначається як «життєве ставлення» до предмета розуміння, яке задає спосіб постановки запитання і визначає характер тлумачення [171:171].

Г. Гадамер бачить у передрозумінні передумову розуміння, яка визначається традицією і повинна виступати однією з умов розуміння. Автор наводить приклад герменевтичного кола і зазначає, що до сенсу тексту як певного цілого ми йдемо через розуміння його окремих частин; але щоб зрозуміти сенс частини, вже необхідно певним чином зрозуміти ціле, тобто володіти його «передрозумінням» [215].

На думку О. Шульги, передрозуміння усвідомлюється людиною самостійно і складає важливу сторону його внутрішнього життя. Автор вважає, що психологічний акт передрозуміння протікає одночасно з процесом пізнавальної діяльності мислення. При цьому свідомість фіксує і зберігає в пам'яті суб'єкта зміст того, що передує розумінню і тим самим робить адекватним те, що зрозуміло [203].

У нашому дослідженні стратегія передрозуміння полягала у створенні загального уявлення про емоційне сприйняття музичного твору, виявлення його основної ідеї, змісту і сенсу. На цьому етапі, робота студентів повинна полягати в знайомстві з літературою про особливості культурно-історичної епохи, в якій «творив» композитор, вивченні біографії і творчої «лабораторії» автора: обставини створення твору; особливості світогляду,

естетичних поглядів автора; особливості композиторського стилю; форма, структура, композиція та необхідна манера виконання музичного твору.

Наступна стратегія розуміння - власне розуміння – передбачала повне «здобування» інформації з нотного тексту музичного твору. На цьому етапі значущим є поглиблене розуміння музичного твору, його образної сутності, а також аналізування смислового значення авторського задуму, проставлених ним позначень і вказівок; особливостей структури, формоутворення, стилю, жанру музичного твору. Отже, проникнення у сутність образного строю музичного твору пов'язане з розумінням нотного тексту, його точного виконання з дотриманням всіх авторських ремарок. Зневага до деталей твору, до настанов автора з приводу штрихів, особливостей динаміки, темпу, характеру звучання, експресії, відчуття і так далі створює умови для свавілля в трактуванні твору, а, отже, і нерозуміння виконавцем справжньої глибини його змісту. Таким чином, власне розуміння повинно ґрунтуватись на найбільш важливих виконавських завданнях: розуміння змісту твору в цілому, художнього сенсу і виявлення основних виразних засобів. Проте студенту недостатньо одного лише сприйняття під час пояснення матеріалу вчителем, йому потрібна самостійна робота по осмисленню цього матеріалу. Тому насамперед студентам необхідно надати алгоритм дій з самостійної роботи по вивченню та збагненню смислового змісту музичного твору.

В якості третьої стратегії розуміння ми розглядали - післярозуміння. Цей етап характеризувався безпосереднім формуванням і адекватним втіленням музично-художнього образу, тобто в уточненні, деталізації образного уявлення музичного твору, в прагненні розкриття якомога більше граней художнього образу, прояву особистісного ставлення до нього, а також у відборі виконавських засобів для його втілення. У післярозумінні важливим є досягнення цілісності і художньої переконливості виконання, створення власної інтерпретації музичного твору. За допомогою цієї стратегії відбувається творче домислювання, яке спирається на особистісний досвід

студента, але не є довільним і протікає за програмою, закладеною в тексті твору.

Виходячи з вищенаведеного виникає запитання: чому так важливо формувати музичний образ? Здебільшого, емоційна сфера вважається природною, такою, що не вимагає цілеспрямованої роботи. Проте студенти, як показує практика, виконуючи музичний твір, не завжди глибоко і осмислено передають образ, закодований автором у нотному тексті. Але ж втілення музичного образу є важливим у передаванні композиторського задуму, розумінні і адекватній інтерпретації музичного твору. У процесі роботи над художнім образом розвивається також творча уява і інтуїція, вдосконалюється музичний кругозір і художній смак, які роблять безпосередній вплив на рівень загальної виконавської майстерності.

Як відомо, музичний образ - узагальнене відтворення явищ дійсності засобами музики, вираз художнього світогляду композитора [4].

На думку І. Ремневої, художній образ музичного твору – це інтеграційне віддзеркалення авторського задуму крізь призму індивідуальності виконавця, його суб'єктивного бачення і відчуття дійсності, для втілення якого використовується ціла система засобів художньої виразності (ритм, форма, інтонація, звуковидобування, мелодійна лінія, фактура, гармонія, динаміка тощо), форм (експресія) і прийомів (прийоми педагогічного впливу) [153].

Ю.Цагареллі вказує, що формування уявного музичного образу може здійснюватися двома основними шляхами. Перший - характеризується стрибкоподібним переходом накопиченої кількості інформації в нову якість (інсайт). За відсутності інсайту слід скористатися другим шляхом формування музичного образу за допомогою висунення і аналізу гіпотез про зміст цього образу. Гіпотези слід висувати на основі уявлень про прийоми творчої уяви, які знаходяться в основі композиторського створення музичного образу. До них відносяться:

- аглютинація (склеювання). Цей прийом творчої уяви припускає з'єднання частин, процесів у новий образ;
- аналогія. У творчості багатьох композиторів широко використовується такий різновид аналогії, як звуконаслідування;
- акцентування. В результаті використання цього прийому виходить образ-гротеск, образ-карикатура, пародія;
- гіперболізація. Характеризується створенням перебільшеного або зменшеного образу;
- схематизація. Використовується у тому випадку, коли необхідно згладити відмінності в рисах музичного образу, але виділити на перший план риси схожості;
- типізація. Визначається виразом у музичному образі не одиничного, а типового, широко поширеного [197].

У контексті дослідження значна роль належить педагогічній інтерпретації, оскільки припускає тлумачення вчителем сенсу музичного твору, яке потребує розуміння учнів.

Як слушно відзначає О.Ляшенко, художньо-педагогічна інтерпретація – це своєрідна суб'єктивна інтегрована інтерпретація творів різних видів мистецтв, яка збагачує музичний образ і дає змогу інтерпретатору повніше розкрити його зміст, стилістичні особливості композитора та виконавця, використовувати різні педагогічні прийоми роботи зі студентами [113].

З погляду герменевтики, інтерпретація розглядається як процес співпереживання у свідомості інтерпретатора думок, відчуттів, мотивацій, намірів іншої людини, оскільки вони знайшли свою об'єктивацію в його поведінці і дії, а також продуктах духовної культури. Основна увага в герменевтичній традиції приділяється вияву конкретних видів, засобів і правил інтерпретації. Розуміння ж, здебільшого, розглядається в якості результату, до якого повинна привести процедура інтерпретації [124].

Питання інтерпретації музичного твору у виконавській діяльності

розглянуті в працях музикантів-теоретиків, педагогів і виконавців XIX-XXI століть (О.Алексєєв, Б.Асаф'єв, О.Гольденвейзер, М.Давидов, Г.Коган, Н.Корихалова, А.Корто, В.Крицький, О.Ляшенко, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, А.Рубінштейн, Г.Саїк, А.Сохор, С.Фейнберг, Г.Ципін, Б.Яворський та ін.).

Можна знайти безліч визначень цього феномена. У наукових дослідженнях інтерпретація трактується як творче тлумачення музичного твору і його втілення у звучанні відповідно до естетичних принципів і індивідуальності виконавця [53], як явище музично-виконавської творчості, інтерпретаційні механізми якої зорієнтовані насамперед на осмислення тих чи інших аспектів музичного стилю композитора [82], як процес художньої співтворчості з композитором, з метою яскравого розкриття змісту музичного твору [59], як індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування [162].

Видатний музикант С.Фейнберг уважав, що це «активний творчий процес, у якому воля композитора має стати власною волею інтерпретатора» [183]. Французький піаніст та педагог А.Корто справедливо відзначав: «Інтерпретувати – це відтворювати в собі твір, який виконуєш» [90:18].

Н.Корихалова розглядає інтерпретацію як процес, що є похідним від двох чинників, і визначає кінцевий результат - створення виконавської трактовки, яка втілюється в низці конкретних одноразових виконань [93]. На думку музикознавця, інтерпретація у вузькому розумінні є сприйняттям будь-якого твору мистецтва. Перше похідне, від чого залежить інтерпретація, на думку Н.Корихалової, це сам виконавець. Друге похідне - об'єктивні умови, які сприяють існуванню твору: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування тощо.

Згідно М.Бахтіну, в інтерпретації музичного тексту одночасно відбиваються і заснована на об'єктивному розумінні спадкоємність

авторському задуму, і суб'єктивність його трактування. Через це питання про інтерпретацію музичного тексту вирішується з позиції діалогу композитора і виконавця, слухача як процесу «співтворчості розуміючих» [22].

Отже, процес інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, але і значний потенціал виявлення творчого ставлення до музичного твору. Виконавцю треба не лише заглибитися в авторське відчуття образу і якомога повніше передати його у власній трактовці, а і виявити власне розуміння тексту. Виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор [133:190].

В.Крицький у своєму дослідженні відзначає, що художня інтерпретація формується в процесі осягнення художнього твору, є результатом його розуміння. На думку автора, основними діями, що становлять зміст художньо-інтерпретаційного процесу, є дії розпізнавання художньо-сміслових елементів твору та їх осмислення, які реалізуються в ході художньо-сміслового аналізу як основного засобу осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів на декількох рівнях (конкретно-чуттєвому, емоційно-образному, образно-драматургічному) [96].

Питання інтерпретації музичних творів вводить нас у проблему адекватності тлумачення тексту, в якому втілюються знання, вміння та навички студентів. Відповідно до традиційного підходу адекватне розуміння музичного тексту зводиться до розкриття сенсу, який вклав у нього автор (без змін і додавань). Але представники нетрадиційного погляду переконані, що процес розуміння музичного твору завжди пов'язаний з наданням йому додаткового сенсу. Багато музикантів підкреслюють роль транстексту в розумінні і інтерпретації музичного твору. Невичерпність музичних образів у трьох напрямках - композиторському, виконавському, слухачькому - заглиблює процес розуміння, залишаючи простір для індивідуального суб'єктивного сприйняття: «задано» композитором, привноситься виконавцем, і, нарешті, переживається слухачем. Так, в інтерпретації

музичного тексту одночасно відображаються і заснована на об'єктивному розумінні спадкоємність авторському задуму, і суб'єктивність його трактування [37].

Р. Менжулова вважає, що знання сутності процесів інтерпретації та розуміння, слідування їх основним закономірностям і реалізація їх принципів на основі оволодіння суб'єктом уміннями інтерпретувати текст музичних творів, складає науково-обґрунтований фундамент, сприяючий адекватному прочитанню авторського сенсу [119].

Так, студентів для глибокого розуміння твору (педагогічного або музичного) та його адекватної інтерпретації необхідно проникнути в сенс авторського задуму, основних концептуальних положень, на основі яких будується вся авторська система, оцінити його погляд, щоб виробити свою позицію з цієї проблеми. Тому важливо, щоб стиль роботи викладача був близьким до основних положень, сформульованих сучасною педагогікою: опора на позитивне стимулювання (педагогіка успіху), заперечення зовнішнього примушення, навчальна діяльність повинна бути організована як спільна діяльність викладача та студентів, у ході якої враховуються та реалізуються музичні інтереси кожної особистості.

Отже, використання стратегій розуміння дають можливість студентам осмислено підходити до вивчення художніх та музичних творів, усвідомлювати особистісне ставлення до них, активізувати самостійність пізнання – без чого не відбудеться розуміння, і в результаті - адекватна інтерпретація авторського замислу.

1.3.3. Актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена. Сучасне суспільство ставить перед вищою школою завдання підготовки вчителя, який вміє самостійно опановувати і застосовувати на практиці знання, вміння та навички, розуміє значення майбутньої педагогічної діяльності, адекватно оцінює свої

професійні особистісні якості, займається самовдосконаленням. У зв'язку з цим важливо, щоб навчально-виховний процес був спрямований на формування таких процесів як самовиховання; саморозуміння; саморозвиток; самопізнання; саморегуляція (процес усвідомленого, цілеспрямованого управління своєю діяльністю); самовдосконалення; самоактуалізація.

Ідея саморозвитку особистості закладена в історії філософії. Ще з античності затверджувалася цінність головної здатності людини не залежати від зовнішніх сил, а від власної активності в роботі над собою, тобто прагнення і вміння самовдосконалюватися. Геракліт, Сократ, Платон бачили в людині відкриту істоту, що досліджує себе і умови свого існування.

Питання саморозвитку особистості безпосередньо пов'язане з гуманістичною психологією, представниками якої є К. Роджерс, А. Маслоу, Ш. Бюллер та ін. На думку А. Маслоу, в основі особистості закладена мотиваційна сфера, яка рухає людиною, робить її особистістю. Цю сферу утворює ряд взаємопідпорядкованих потреб: фізіологічні потреби в безпеці, любові, пошані. Але вище місце займає потреба в самоактуалізації. Прагнення до самоактуалізації, за своєю суттю, є прагнення до самоствердження за рахунок прояву, специфічного включення цілого набору особистісних функцій: рефлексії, мотивації, опосередкування, смислотворчості, створення власної картини світу та ін. Оцінюючи теорію А. Маслоу, необхідно зауважити, що він одним з перших досліджував досягнення особистісного досвіду, розкрив шляхи для саморозвитку і самовдосконалення будь-якої людини [115].

К.Роджерс первинною умовою успішного особистісного зростання виділяє ухвалення себе. На думку автора, тільки упевнена в собі людина відкрита для безпосереднього процесу саморозкриття і саморозвитку. Відповідно до такого підходу принципово змінюється роль учителя. Його функції полягають не тільки в тому, щоб передавати знання, формувати вміння або особистісні якості, але й стимулювати тенденції учнів до

особистісного зростання, самовдосконалення і самоактуалізації на основі розуміння, ухвалення, поваги, довіри, емпатії та ін. [155].

В.Маралов розглядає саморозвиток як безперервний процес, у якому під впливом певних мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або за допомогою зміни себе, використовуючи форми самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації. На думку автора, самоствердження дає можливість або підтвердити, або підсилити в собі власну особистість, риси характеру, засоби поведінки і діяльності; самовдосконалення – свідомо управляти процесом власного розвитку; самоактуалізація - реалізувати себе у світі шляхом пізнання сенсу життя, досягнення повноти самоіснування. Механізмами саморозвитку автор виділяє самоприйняття і самопрогнозування. Самоприйняття, завершуючи акти самопізнання, характеризується визнанням в собі всіх боків і якостей особистості, що викликають як позитивні, так і негативні емоції, і визначає своєрідність прогнозування себе в майбутньому. Самопрогнозування дає можливість передбачати події зовнішнього і внутрішнього життя, ставити завдання майбутньої діяльності і саморозвитку [115].

Таким чином, необхідність саморозвитку зумовлюється взаємозв'язком між суспільством і особистістю, яка формується, розвивається; швидкоплинністю соціального прогресу; відповідальністю кожної особистості за своє майбутнє; розвитком суспільних відносин; можливістю самореалізуватися та вдосконалюватися.

З погляду педагогіки, саморозвитком індивіда є процес вдосконалення особистісних якостей людини в ході різних видів її доцільної діяльності, підставою якого служить привласнення соціального досвіду і досягнень культури, втілених в реаліях, що залучаються до процесу тієї чи тієї діяльності. Хід саморозвитку і його результати визначаються двома чинниками: а) здатністю індивіда вчитись і брати участь у діяльності «зі

знанням справи», тобто якістю і рівнем його освіти; б) характером і мірою втілення соціально-культурного досвіду в реаліях, з якими має справу суб'єкт діяльності [172].

Є.Бондаревська розглядає саморозвиток як здатність системи до подолання суперечностей свого розвитку зусиллями самих учасників освітніх процесів, здатність до самоврядування: постановці цілей, проектуванню нового стану системи освіти та етапів його досягнення, коригуванню освітньо-виховних процесів, об'єктивному аналізу їх ходу і результатів, висуненню нових перспектив та ін. Важливим механізмом процесів саморозвитку освітньої системи є творчість учителів, їхня участь в інноваційних процесах, співпраця з учнями, включення їх у життєтворчість, стимулювання самодіяльності і креативної, дослідницької діяльності та ін. [135].

Ми згодні з думкою Г.Селевка, який розуміє «саморозвиток» як внутрішньо, так і зовнішньо організований процес. Науковець зазначає, що спрямованість та інтенсивність саморозвитку і самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем та використаними педагогічними засобами. На погляд Г. Селевко, саморозвиток є вищою духовною потребою, яка включає потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, є прагненням людини до розвитку та самовдосконалення [163:132].

В.Андрєєв вважає, що творчий саморозвиток особистості – це особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямований на інтенсифікацію і підвищення ефективності процесів «самості», серед яких: самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація і самовдосконалення особистості [15: 489].

З вищезазначеного слідує, що майбутній учитель, який оволодів здатністю до саморозвитку повинен здійснювати: цілепокладання (постановка перед собою професійно значущих цілей і завдань

саморозвитку); планування (вибір засобів, дій і прийомів саморозвитку); самоконтроль (зіставлення ходу і результатів саморозвитку з тим, що планувалось); корекцію (внесення необхідних коректувань до результатів роботи над собою) [99].

Професійний саморозвиток має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності. Зовнішні джерела (вимоги і очікування суспільства) виступають як основні і визначають напрям і глибину необхідного саморозвитку. Викликана ззовні потреба педагога в самовихованні надалі підтримується особистісним джерелом активності (переконаннями, почуттям відповідальності, професійній честі і тому подібне). Так, коли педагогічна діяльність набуває особистісну, усвідомлену цінність, тоді і виявляється потреба в самовдосконаленні, тобто починається процес саморозвитку [136:120].

Суттєву роль у цьому процесі відіграють розуміння, здатність до рефлексії, рівень самооцінки. Студенти шляхом цих процесів визначають межі власних можливостей, перспективу можливого самовдосконалення, усвідомлюють, якими знаннями, вміннями та навичками повинні володіти та які особистісні якості треба розвивати.

Однак ми повинні зауважити, що крім внутрішньої активності, потреби, мотивації майбутніх учителів музики до саморозвитку, великого значення набуває роль освітнього простору, яка полягає у створенні необхідних зовнішніх умов для стимулювання саморозвитку особистості. Принципи освітнього простору пов'язані з такими умовами: цілеспрямованість; взаємозв'язок і взаємозумовленість; структурність; безперервність; дійсність; діалектична єдність розвитку та саморозвитку студентів.

Отже, саморозвиток складається з низки взаємопов'язаних складових, кожна з яких зумовлює феноменологію зростання особистості, де саморозвиток процесуально забезпечує її становлення. Це процеси:

самопізнання, саморозуміння, саморегуляції, самовиховання, духовно-етичного самозміцнення, самовизначення, самоактуалізації тощо.

З огляду на вищезазначене, можна зробити узагальнення, що в цілях саморозвитку у студентів повинна бути насамперед сформована цілісна система уявлень про свої можливості і вміння їх реалізувати. Студентові важливо не тільки розуміти запропоновані викладачем цілі, але і формувати їх самому, утримувати до реалізації, не дозволяючи витіснити їх іншими, що також представляють інтерес.

Докладніше зупинимось на розгляді питання самостійної роботи студентів, оскільки вона є необхідним чинником саморозвитку майбутніх учителів музики і має досить велике коло педагогічних завдань, спрямованих на розширення і закріплення знань, умінь та навичок, оволодіння методами розуміння та пізнання, формування потреби в самоосвіті тощо.

Зауважимо, що проблему самостійної роботи студентів, розкриття її сутності вивчали багато психологів і педагогів. Існує безліч методик її розвитку і вдосконалення. Проте в нових умовах сучасної освіти потрібна їх регулярна оптимізація та переосмислення.

З погляду психології, самостійна робота визначається як цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом діяльність, що коригується їм за процесом та результатом. Її виконання вимагає достатньо високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності та доставляє тому, хто навчається задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання [148].

Педагогічна довідкова література характеризує самостійну роботу як:

- різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [52:297];

- важливий чинник теоретичної і практичної підготовки учнів до

майбутньої діяльності, формування необхідних знань, умінь, навичок, етично-психологічних якостей. У процесі самостійної роботи учень виступає як активна творча особистість, як творець своєї культури та ерудиції [172].

Необхідно відзначити, що самостійна робота спочатку допускає наявність активності студента, яка, у свою чергу, потребує певної мотивації. Здійснення цієї мотивації і є щонайперше завдання педагога. При низькому рівні мотивації пізнавальна діяльність студента несе репродуктивний характер, отже, тип самостійної роботи може бути найнижчим.

Провідною умовою ефективності самостійної роботи є глибоке усвідомлення її цілей і засобів, усвідомлення самого себе як особистості, яка сама спрямовує, організовує та контролює процес навчання, встановлює, виходячи з сучасних вимог фахівців, позитивні його сторони і недоліки.

Самостійна робота поділяється на чотири рівні:

1. Копіюючи дії по заданому зразку. Ідентифікація об'єктів і явищ, їх пізнавання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні відбувається підготовка студентів до самостійної діяльності.

2. Репродуктивна діяльність по відтворенню інформації. Проте на цьому рівні вже починається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на вирішення складніших, але типових завдань.

3. Продуктивна діяльність самостійного застосування придбаних знань для вирішення завдань, що виходять за межі відомого зразка, що вимагає здатності до індивідуальних і дедуктивних висновків.

4. Самостійна діяльність по перенесенню знань при вирішенні завдань в абсолютно нових ситуаціях, ухвалення рішень, вироблення гіпотетичного аналогового мислення [137].

Отже, навчити студента самостійно здобувати знання та вдосконалювати професійні вміння та навички – таке завдання стоїть перед кожним викладачем. Для цього необхідно озброїти студента прийомами виконання завдань, виробити певні алгоритми опрацювання матеріалу,

визначити цілі самостійної роботи, її планування, засоби і оцінку результатів.

На думку В.Шаламова, при виконанні будь-якого виду самостійної роботи студент повинен пройти такі етапи:

- визначення мети самостійної роботи;
- конкретизація пізнавального (проблемного або практичного) завдання;
- самооцінка готовності до самостійної роботи за рішенням поставленого або вибраного завдання;
- вибір адекватного засобу дій, ведучого до рішення завдання (вибір шляхів і засобів для його вирішення);
- планування (самостійно або за допомогою викладача) самостійної роботи;
- реалізація програми виконання самостійної роботи;
- здійснення в процесі виконання самостійної роботи: контролю за ходом самостійної роботи, самоконтролю результатів роботи, коригування на основі результатів самоконтролю програм виконання роботи, усунення помилок і їх причин [202].

З вищенаведеного слідує, що основна мета самостійної роботи – навчити студентів активному пошуку інформації, систематизації матеріалу для кращого його засвоєння; аналізу, висновкам, які логічними зв'язками повинні з'єднуватися з вже вивченим матеріалом. Тільки самостійна робота прищеплює студентам смак до самоосвіти, завершує завдання всіх інших видів навчальної роботи [132:125].

Необхідно відзначити, що самостійна робота саме майбутніх учителів музики є невід'ємною частиною їх музично-професійної діяльності. Студент не може повністю оволодіти всією сумою знань лише на індивідуальних заняттях, лекціях, оскільки музична діяльність припускає систематичну самостійну роботу, в процесі якої студент виступає як активна творча особистість.

Подібний шлях розвитку самостійності особливо яскраво простежується у сфері індивідуальних практичних занять в інструментальних класах. Вона пов'язана з необхідністю придбання умінь та навичок: читання нот з листа, самостійного грамотного та усвідомленого вивчення музичних творів, слухового самоконтролю; створення адекватної виконавської інтерпретації, самоаналізу та критичного самооцінювання виконання.

Але протягом всього процесу роботи над музичним твором, студентам повинні даватись чіткі педагогічні настанови про послідовність, етапність вивчення музичного матеріалу, про ті цілі і завдання, до яких потрібно прагнути в процесі самостійної роботи. Проте, якщо спочатку педагог докладним чином роз'яснює деталі, що стосуються форми, музично-художніх завдань, технічного розвитку, то надалі доцільно застосовувати методи навчання, що сприяють розвитку самостійності. Для цього студент повинен мати повне уявлення про організацію роботи над музичним твором, володіти цілим спектром виконавських знань, умінь та навичок.

Поняття «самостійності» в навчанні музичному виконавству є достатньо містким і багатоплановим, оскільки торкається і методів викладання, і прийомів (засобів) навчання, і форм організації навчальної діяльності у виконавському класі [198].

Г.Падалка небезпідставно вважає, що навчання мистецтву неможливе без копійки і систематичної самостійної роботи. Автор наголошує, що формування здатності до самостійної роботи має бути в полі зору учителя, коригуватись ним. Учитель має допомогти учню визначити зміст домашнього завдання, спланувати самостійну роботу, вивчити її послідовність тощо [133:222].

За словами видатного педагога і музикознавця О.Алексєєва, розвиток навичок самостійної роботи протікає успішно лише в тому випадку, якщо учень розуміє, яку художню мету переслідують вказівки педагога – аплікатура, що рекомендується ним, динамічний план, відтінки звуку і тому

подібне [5:55].

На східних позиціях стоїть Ф.Блуменфельд. Перш за все він привчав до самостійності і прагнув усіма засобами виявити «творче обличчя» учня [19].

А.Щапов бачить безпосередній зв'язок навичок самостійної роботи з вихованням працездатності учня. Автор відзначає, що навчання музичному виконавству не дає ніякого результату, якщо учень не вміє самостійно працювати за інструментом і якщо педагог не виховує його в цьому напрямі [204].

Однак важливо розрізняти поняття самостійної роботи та самостійності учнів, проявленої в процесі роботи. На думку О.Рудницької, різниця між ними полягає у характеристиці пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Під самостійною роботою вона розуміємо таку, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською, так і пошуковою. Щодо самостійності, то ця характеристика визначає внутрішню сутність, інтелектуальну сторону роботи. Вона виявляється у розумовій продуктивності учня, його здатності висувати мету, приймати рішення, планувати свою діяльність, шукати варіанти розв'язання пізнавальних та творчих задач. Поняття самостійності завжди акцентує активність та ініціативність учня, його здатність ставити перед собою організаційні та пізнавальні завдання і самостійно розв'язувати їх [158:130].

Отже, для студента самостійна робота повинна бути усвідомлена як внутрішньо мотивована діяльність, яка допускає виконання ним ряду дій: розуміння і усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, додання йому особистісного сенсу, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізації в розподілі навчальних дій в часі, самоконтролю в їх виконанні.

Таким чином, важливими чинниками, які дають можливість студентам стати суб'єктом власного розвитку є:

- педагогічне стимулювання їх самоосвіти за допомогою постанови мети і формування позитивного звернення та інтересу до самостійної роботи;
- спрямованість освітніх процесів на формування та практичне оволодіння методів і прийомів самостійної роботи;
- систематичність і послідовність в складанні змісту, видів і методів організації самостійної роботи з урахуванням рівня підготовки студентів і їх індивідуальних особливостей;
- постійне вдосконалення особистісно значущих якостей, які дають змогу виконувати професійну діяльність на високому рівні.

Висновки з першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження нами було здійснено теоретичний аналіз довідкової, філософської, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури з проблеми дослідження; розкрито особливості професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема, учителів музики; визначено сутність і структуру феномена «педагогічне розуміння майбутніх учителів музики»; обґрунтовано педагогічні умови формування досліджуваного конструкту.

Так, категорія розуміння є предметом вивчення герменевтики – мистецтва і теорії тлумачення, роз'яснення сенсу літературних і історичних текстів, яка визначила комплексний характер розуміння, поставила питання про можливість адекватного розуміння історії, культури, що мало значення для виявлення методів збагнення культурно-історичних явищ, для аналізу діяльності самого суб'єкта. Заслуга герменевтики і в тому, що вона сформулювала питання розуміння як самостійну наукову та філософську проблему.

У сучасних умовах культурної і духовної кризи багато проблем, поставлених герменевтикою, є актуальними і значущими. Розробка

гуманістичної концепції освіти, прагнення до осмислення інноваційного досвіду, пошукам нових форм і методів навчання і виховання викликали підйом науково-педагогічної думки. Педагогічна герменевтика здійснює гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії: ставить того, хто навчається в позицію активного суб'єкта пізнавального процесу, розвиває його здатність до саморозвитку, організує процес навчання як рішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу і розповсюдження в освітньому просторі принципів розуміння.

Завдяки аналізу наукових джерел ми мали можливість прослідкувати розвиток герменевтики в концепціях філософів часів античності, XVII – поч. XX століть та сучасного періоду, визначити місце та роль проблеми розуміння в педагогіці та психології, а також розкрити її важливе значення для музичного мистецтва.

У різних авторських концепціях розуміння включене в контекст і ідентифікується як пізнавальна процедура, спрямована на виявлення сенсу, встановлення особистісного відношення до предмету пізнання в процесі розуміння, яке виявляє смисловий зміст того або іншого результату діяльності.

Педагогічне розуміння майбутніх учителів музики - це інтегративне особистісне утворення, яке спрямоване на осмислення і рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності і передбачає наявність соціального досвіду, міжкультурної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійних знань, умінь та навичок, а також комплексу особистісних якостей.

Було визначено структуру педагогічного розуміння майбутніх учителів музики, яку складають чотири компоненти: соціальний, що включає: соціальну активність, ціннісні орієнтації, культурний плюралізм; рефлексивний, до складу якого ми віднесли самоідентифікацію і самооцінку; змістово-процесуальний, що містить: професійні знання (методологічні,

психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні), професійні музично-виконавські вміння та навички; суб'єктний, що припускає наявність у педагога таких особистісних якостей, як комунікативність та емоційна гнучкість.

Педагогічними умовами формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки у дослідженні виступили:

- організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ;
- використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами;
- актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена.

Слід зазначити, що теоретичне дослідження проведене у першому розділі стало базою для експериментального етапу роботи, пошуку засобів формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики, а також, для комплексної реалізації педагогічних умов формування означеного конструкту.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: [6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Діагностика вихідного рівня сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

Метою експериментально-дослідної роботи було діагностування рівнів сформованості педагогічного розуміння майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, апробація експериментальної методики, яка відображає особливості розробленої моделі та досліджуваного конструкту. У зв'язку з цим експериментальне дослідження проводилось у три взаємопов'язані етапи, кожен з яких характеризувався певними завданнями та цілями, відповідними методами та формами організації.

Перший, *теоретично-пошуковий етап* (2007-2008 рр.) був присвячений вивченню та аналізу рівня розробленості досліджуваної проблеми в теорії та на практиці для конкретизації мети і завдань дослідження; вивчалася філософська, психолого-педагогічна, мистецтвознавча література з проблеми дослідження; визначалися підходи до вирішення проблеми формування педагогічного розуміння майбутніх учителів музики; конкретизувались предмет і завдання дослідження; розроблялася робоча гіпотеза; уточнювалось сутність поняття «розуміння», визначались педагогічні умови формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.

На другому етапі (2008-2009 рр.) відбувся діагностувальний етап експерименту, в ході якого було виявлено критерії і рівневі характеристики педагогічного розуміння майбутніх учителів музики; розроблено

експериментальну модель формування педагогічного розуміння у студентів; визначено зміст формувального етапу експерименту.

На третьому етапі, *прикінцевому* (2010-2011 рр.) відбувався формувальний етап експерименту; здійснювалась перевірка моделі, спрямованої на формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, встановлювався рівень ефективності визначених педагогічних умов. Наприкінці третього етапу було проведено аналіз результатів експерименту та їх статистичну обробку.

Вимірювання рівня сформованості педагогічного розуміння майбутніх учителів музики в якісно-кількісних характеристиках вимагає визначення критеріїв та встановлення їх показників (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості педагогічного розуміння майбутніх учителів музики

Критерії	Показники
Суспільно-аксіологічний	- соціальна активність; - ціннісні орієнтації; - культурний плюралізм.
Когнітивно-діяльнісний	- професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні); - професійні музично-виконавські вміння; - професійні музично-виконавські навички.
Особистісно-оцінний	- самоідентифікація; - самооцінка; - комунікативність; - емоційна гнучкість.

Як відомо, критерій (від грецького *kriterion* - ознака для суджень) — це ознака, на підставі якої відбувається оцінка чого-небудь.

Як бачимо з таблиці 2.1, першим критерієм педагогічного розуміння було обрано суспільно-аксіологічний. Ми виходили з того, що людина – насамперед суб'єкт соціального розвитку, тому розуміння є результатом соціального пізнання і соціальної діяльності особистості. Через розуміння здійснюється трансляція і спадкоємство людського досвіду і тим самим забезпечується безперервність культурної та історичної традицій. Розуміння світу, культурних цінностей, соціальних явищ відіграє важливу роль у життєдіяльності людини. Для того, щоб жити в суспільстві необхідно розуміти інших людей і самого себе.

Першим показником суспільно-аксіологічного критерію виступила соціальна активність. За своєю природою вона відображає ступінь реалізації і розвитку соціальних можливостей людини, орієнтує на формування соціальних якостей особистості і включає: затребуваність як майбутнього фахівця, глибоке усвідомлення суспільних явищ, розвиток соціальних потреб, перш за все потреби в колективній взаємодії і взаєморозумінні, що спонукає до співпраці; участь в практичній діяльності, що має соціально ціннісну спрямованість.

У рамках нашого дослідження соціальна активність - це здатність розуміння сутності протікання соціальних процесів, змін в соціумі, а також особистісна відповідальність за свій вибір і свою поведінку, усвідомлення необхідних юридичних і моральних зобов'язань перед суспільством і державою; розуміння своїх прав і свобод та вміння використовувати їх на практиці в рамках поваги прав і свобод інших громадян; відповідальне відношення до сім'ї, до інших людей, до свого народу та Вітчизни; розуміння і досягнення соціально значущих і індивідуально необхідних цілей відповідно до прийнятих в суспільстві правовими і етичними нормами.

Другий показник суспільно-аксіологічного критерію - ціннісні орієнтації.

В аспекті формування педагогічного розуміння, виділені ціннісні

орієнтації, відіграють у життєдіяльності людини організуючу, спрямовуючу і регулятивну роль, додають сенс і напрям особистісним позиціям, поведінці, вчинкам, складають основу розуміння і ставлення до довколишнього світу, до інших людей, до себе, а також до своєї майбутньої професійної діяльності.

Тому дуже важливо сформувати в майбутніх учителів музики здатність до вибору ціннісних орієнтацій: загальнолюдських норм моралі, етичних зразків поведінки, заснованих на гуманності, толерантності, емпатії, взаєморозумінні.

Культурний плюралізм виступив третім показником суспільно-аксіологічного критерію педагогічного розуміння. У контексті цього критерію культурний плюралізм розглядаємо як повагу, прийняття і розуміння співіснування, взаємодії і взаємовпливу культур усього світу в сучасному суспільстві. Майбутній учитель музики повинен розуміти, приймати і поважати національні особливості, традиції різних народів; мати потребу у вивченні інших культур; розуміти цінність творів музичного мистецтва різних народів та прагнути їх популяризувати серед молоді.

Другим критерієм педагогічного розуміння було обрано когнітивно-діяльнісний. Відповідно до структури акту засвоєння знань (сприйняття – розуміння – осмислення – закріплення – застосування) процес розуміння є обов'язковим етапом виникнення нового знання і виступає як зв'язуюча ланка включення їх в систему знань, що вже існують. Звідси витікає, що процес розуміння виступає необхідною передумовою усвідомленого засвоєння знань, формування професійних умінь та навичок.

Таким чином, когнітивно-діяльнісний критерій дав можливість визначити рівень методологічних, психолого-педагогічних, музично - теоретичних, музично - історичних і спеціальних знань та комплекс музично-виконавських умінь та навичок.

Третій критерій – особистісно-оцінний. Дав змогу виміряти наявність комплексу необхідних якостей учителя, який «сповідає» герменевтичний

підхід. Його показниками було обрано самоідентифікацію, самооцінку, комунікативність та емоційну гнучкість.

Першим показником цього критерію виступала самоідентифікація, яка за своєю суттю є процесом співвідношення себе з прикладом педагога, в результаті якого формуються уявлення про себе як про цілісну і унікальну особистість, фахівця, професіонала в тій чи тій галузі. Значення самоідентифікації для майбутнього вчителя музики полягає в самопізнанні, розумінні Я-реального і Я-ідеального і прийнятті самого себе, свого місця в суспільстві, свого призначення в житті та професійній діяльності. Все це дозволяє інтенсивно та успішно освоювати педагогічні цінності і норми, а також виконувати свої обов'язки на високому професійному рівні, які роблять його компетентним фахівцем.

Другим показником особистісно-оцінного критерію виступила самооцінка. За своєю природою вона припускає оцінку особистості самого себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Від адекватної самооцінки залежать взаємини людини з тими, що оточують, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач, що впливає на ефективність діяльності і подальший розвиток. У контексті досліджуваної проблеми самооцінка грає велике значення, оскільки дозволяє майбутньому вчителю розуміти себе, своє Я, давати оцінку власним якостям, порівнювати їх з якостями інших людей і вибирати на підставі цього найбільш ефективні дії. Самооцінка може бути адекватною (тобто співвідношеною, збігаючою з істиною) або неадекватною, і тоді визначають самооцінку як завищену або занижену. Важливо, щоб самооцінка відповідала реальному рівню розвитку особистості. Тому небажана як завищена, так і занижена. Адекватна самооцінка складає передумову професійного самовдосконалення, яка допускає свідому роботу з розвитку своєї особистості як майбутнього професіонала.

Третім показником особистісно-оцінного критерію педагогічного

розуміння виступила комунікативність. Як відомо, своєрідність професійної діяльності вчителя полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії і комунікації в системі «вчитель — учні». Комунікація, в процесі освіти, спрямована на здійснення продуктивної взаємодії між викладачем і студентом, метою якої є розуміння і постійне прагнення до пошуку сумісних сенсів в освітній діяльності, позитивне відношення студентів до навчального процесу.

З вищесказаного стає зрозумілим, що комунікація здійснює взаємодію суб'єктів, передавання і обмін інформацією, сприйняття один одного партнерами і встановлення на цій основі взаєморозуміння; це вміння студента грамотно вести діалог, обирати адекватний стиль спілкування, вміти успішно виходити з конфліктних ситуацій і знаходити спільну мову з довколишніми людьми: учнями, вчителями, батьками.

Останнім показником особистісно-оцінного критерію було виокремлено емоційну гнучкість. У педагогічній діяльності вчитель стикається з різними ситуаціями, пов'язаними з можливістю емоційної напруги та підвищеним емоційним реагуванням (наприклад, порушення учнями дисципліни і правил поведінки на уроці, ігнорування вимог учителя, конфліктні ситуації вчителя з батьками учнів тощо). Тому для продуктивної міжособистісної взаємодії, ефективного спілкування, взаєморозуміння з учнями майбутньому вчителю музики потрібно вміти керувати своїми психічними станами. Особливо важливим це стає в діяльності вчителя-музиканта, оскільки вона пов'язана з публічними виступами перед учнями, батьками, колегами.

Використовуючи визначені критерії та показники, вважали необхідним виявити якісну характеристику рівнів сформованості педагогічного розуміння студентів (високий, достатній, середній, низький).

Межами розподілу було встановлено: високий рівень сформованості педагогічного розуміння відповідав значенням коефіцієнта успішності від

0,85 і вище; достатній рівень відповідав значенням коефіцієнта успішності – від 0,77 до 0,84; середній – від 0,66 до 0,76 балів; низький рівень – до 0,65 балів.

Такі рівні вимірювались у коефіцієнтах успішності (КУ):

$$K = \frac{n}{m}$$

де, n – фактична сума балів, отримана за показником; m – максимально можлива сума балів за показником [112].

Високий рівень сформованості педагогічного розуміння відзначавсь у студентів, яким була притаманна яскраво виражена соціальна активність, що виражалось у: прагненні до самостійної участі в житті суспільства та держави, бажанні брати участь у громадських та університетських заходах різноманітної змістової спрямованості, реалізації різних соціальних потреб та інтересів. Студенти цього рівня усвідомлювали себе носіями духовних, культурних, естетичних, соціальних цінностей, виявляли культурний плюралізм, толерантність, розуміння та повагу до представників культури інших народів. Майбутні вчителі музики в повній мірі усвідомлювали значення та роль педагогічного розуміння у професійній діяльності. Для означеного контингенту студентів були властиві глибокі методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні, спеціальні знання та яскраво виражені професійні музично-виконавські вміння і навички. Студентам, які виявляли високий рівень педагогічного розуміння, була притаманна яскраво виражена самоідентифікація, емоційна гнучкість та адекватна самооцінка себе, своїх можливостей в якості майбутнього вчителя музики. Вони володіли комунікативними вміннями: визначали адекватний стиль спілкування, швидко встановлювали контакт з учнями на основі діалогу, емпатії, завжди позитивно ставилися до співрозмовника, вміли успішно виходити з конфліктних ситуацій.

Для майбутніх учителів музики із достатнім рівнем сформованості

педагогічного розуміння характерна соціальна активність, що виявлялась у: цікавості до суспільного життя, бажанні брати участь у громадських та університетських заходах, реалізації різних соціальних потреб та інтересів. Ці студенти здебільшого усвідомлювали себе носіями духовних, культурних, естетичних, соціальних цінностей, виявляли культурний плюралізм, відчували важливість мистецького розмаїття. Вони усвідомлювали значущість педагогічного розуміння у професійній діяльності. Студенти мали достатньо повний обсяг методологічних, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних, спеціальних знань та професійних музично-виконавських умінь і навичок. Їм була притаманна самоідентифікація з фахівцем майбутньої професії, вміння свідомо керувати своїм емоційним станом та проявляти емоційну гнучкість, натомість такі студенти не завжди виявляли адекватну самооцінку. Майбутні вчителі музики цього рівня добре володіли комунікативними вміннями, які полягали у: визначенні адекватного стилю спілкування, швидкому встановлюванні контакту з учнями на основі діалогу, емпатії, позитивному ставленні до співрозмовника.

До середнього рівня сформованості педагогічного розуміння було віднесено студентів, у яких соціальна активність виявлялась тільки в бажанні брати участь у заходах різноманітної змістової спрямованості здебільшого розважального характеру. Студенти цього рівня не завжди усвідомлювали себе носіями духовних, культурних, естетичних, соціальних цінностей, пасивно виявляли культурний плюралізм, але їм було притаманне прагнення до злагоди у взаємовідносинах із довколишніми. Вони не чітко усвідомлювали значущість педагогічного розуміння у професійній діяльності. Рівень методологічних, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних, спеціальних знань та комплекс професійних музично-виконавських умінь і навичок був недостатнім та фрагментарним. Такі студенти не ідентифікували себе з фахівцем майбутньої

професійної діяльності, стихійно вибирали стиль спілкування, не вміли встановлювати контакт з учнями, виходити з конфліктних ситуацій, грамотно вести діалог, не завжди позитивно ставилися до співрозмовника та контролювали власний емоційний стан; їхня самооцінка здебільшого була неадекватною.

Студентам із низьким рівнем сформованості педагогічного розуміння було притаманне слабо виражене бажання брати участь у суспільних заходах, реалізації різних соціальних потреб та інтересів. Такі студенти не усвідомлювали себе носіями загальнолюдських цінностей, загалом не виявляли культурний плюралізм. Розуміння та повага до інших поглядів здебільшого не виявлялась. Вони не усвідомлювали роль педагогічного розуміння в майбутній професійній діяльності. Рівень методологічних, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних, спеціальних знань та комплекс професійних музично-виконавських умінь і навичок був незадовільним. Студенти цього рівня не ідентифікували себе з фахівцем майбутньої професійної діяльності. Комунікативні вміння в означеного контингенту студентів були слабкорозвинені: вони не вміли встановлювати контакти з учнями, успішно вирішувати конфлікти, грамотно вести з ними діалог. Їм була властива слабка емоційна гнучкість, а також неадекватна самооцінка.

Враховуючи визначені критерії та показники педагогічного розуміння майбутніх учителів музики, було обрано комплекс методик для діагностики його вихідного рівня (**таблиця 2.2**).

Для діагностики першого показника педагогічного розуміння - соціальної активності було використано методику Л.Вассермана та М.Гуменюка (модифікація А.Грецова) «Вивчення типу поведінкової активності» [56], яка спрямована на визначення різних типів поведінки людини, рівня її загальної активності та, відповідно до цього, особливостей особистості [Додаток А].

Таблиця 2.2

Діагностувальні методики для визначення рівня сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики

Критерії та показники	Методики
<p>Суспільно-аксіологічний:</p> <ul style="list-style-type: none"> - соціальна активність; - ціннісні орієнтації; - культурний плюралізм. 	<ul style="list-style-type: none"> - методика «Вивчення типу поведінкової активності» Л.Вассерман та М.Гуменюк (модифікація А.Грецова); - методика «Ціннісні орієнтації» (М.Рокич); - методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.Бубнов); - експрес-питальник «Індекс толерантності» (Г.Солдатова, О.Кравцова, О.Хухлаєв та Л.Шайгерова).
<p>Когнітивно-діяльнісний:</p> <ul style="list-style-type: none"> - професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні); - професійні музично-виконавські вміння; - професійні музично-виконавські навички. 	<ul style="list-style-type: none"> - результати рейтингу успішності студентів з предметів професійного циклу дисциплін та під час індивідуальних занять з фахових дисциплін.

Продовж. табл. 2.2

<p>Особистісно-оцінний:</p> <ul style="list-style-type: none"> - самоідентифікація; - самооцінка; - комунікативність; - емоційна гнучкість. 	<ul style="list-style-type: none"> - тест «Хто Я?» (М. Кун); - методика дослідження самооцінки особистості (С. Будассі); - методика «Діагностика рівня комунікативності» (В. Ряховський). - методика «Діагностування комунікативної готовності до діалогу з дитиною» (І. Риданова); - діагностика потреби у спілкуванні (Ю.Орлов); - методика «Індекс життєвої задоволеності» (модифікація Н. Паніної); - питальник рівня реактивної і особистісної тривожності Ч.Спілбергера (адаптований Ю.Ханіним); - анкета визначення емоційної гнучкості (за О.Галановим) .
--	---

Другий показник - ціннісні орієнтації визначався за допомогою методики М.Рокича «Ціннісні орієнтації» [83] та методики С.Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» [20] [Додаток Б, В].

Загальновідомо, що система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її розуміння та відношення до навколишнього світу, до інших людей, до себе, основу світогляду та ядро мотивації життєдіяльності. В методиці М.Рокича закладено важливе положення: цінності можуть змінюватися під впливом

виховання і культури. Психолог виділяє два класи цінностей: термінальні і використовувані для досягнення інших цілей (інструментальні). В якості інструментальних цінностей зазвичай розглядаються особистісні риси, якими повинна володіти людина: ввічлива, відповідальна, інтелігентна, дисциплінована, самостійна, раціональна, толерантна, освічена, з широким кругозором та інше. В якості термінальних цінностей, тобто до чого варто прагнути в житті, розглядаються: активність, повага до колег, внутрішня гармонія, мудрість, рівноправність, пізнання, робота над собою (фізичне та духовне самовдосконалення) та інші.

Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.Бубнова» призначена для вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності. За допомогою цієї методики було виявлено такі цінності, як: пошук та насолода прекрасним; допомога та милосердя до інших людей; пізнання нового в світі, природі, людині; високий соціальний статус; визнання і пошана людей; соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві тощо.

Для діагностики третього показника суспільно-аксіологічного критерію – культурний плюралізм використовувався експрес-питальник «Індекс толерантності» Г.Солдатової, О.Кравцової, О.Хухлаєва та Л.Шайгерої, [145] спрямований на вимірювання етнічної, соціальної та особистісної толерантності [Додаток Д]. Означена методика дала змогу виявити ставлення майбутніх учителів музики до представників інших етнічних груп і якості настанови у сфері міжкультурної взаємодії, а також оцінити толерантні / інтолерантні прояви відносно різних соціальних груп, особистісні риси, настанови та переконання (пошана до думки опонентів, готовність до конструктивного вирішення конфліктів і продуктивної співпраці), які визначають відношення людини до навколишнього світу.

Другий критерій педагогічного розуміння - когнітивно-діяльнісний - складався з таких показників: професійні знання (методологічні, психолого-

педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні); професійні музично-виконавські вміння; професійні музично-виконавські навички. При діагностуванні першого показника було зібрано емпіричні дані за допомогою рейтингу успішності студентів з предметів професійного циклу дисциплін. Другий та третій показники оцінювались під час індивідуальних занять з фахових дисциплін.

Діагностику першого показника – «самоідентифікація» особистісно-оцінного критерію ми здійснювали за допомогою тесту М. Куна «Хто Я?» [160]. Тест використовувався для вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості. Запитання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з її образом «Я» або Я-концепцією.

Другий показник - самооцінка визначався за допомогою методики С.Будассі [44] [Додаток Ж]. За допомогою означеної методики було визначено кількісне вираження рівня самооцінки майбутніх учителів музики: занижена, адекватна, завищена за невротичним типом, завищена. Ця методика дала змогу визначити ставлення студентів до довколишніх, чи прислухаються вони до зауважень інших, чи вміють адекватно оцінювати свої вчинки, чи потребують самовдосконалення.

Третій показник особистісно-оцінного критерію педагогічного розуміння – комунікативність визначався за допомогою методики В.Ряховського «Діагностика рівня комунікативності» [83], методики І.Риданової «Діагностування комунікативної готовності до діалогу з дитиною» [140] та діагностики потреби у спілкуванні за Ю.Орловим [185] [Додатки З, К, Л].

Як уже зазначалось, розуміння та взаєморозуміння учасників освітнього процесу головним чином реалізується через спілкування. Означені методики дозволили виявити, наскільки студенти готові до спілкування з дітьми, що їм дає діалог з учнями, яким педагогічним діям вони віддадуть

перевагу в бесіді з дитиною, на чому вони зосереджують увагу при спілкуванні. Дані методики допомагали визначити відношення майбутніх учителів музики до співрозмовника, чи мають вони власну думку з приводу будь-якого запитання, чи намагаються під час дискусії досягти єдності в поглядах тощо.

Для визначення останнього показника особистісно-оцінного критерію – емоційна гнучкість використовувалися такі методики: «Індекс життєвої задоволеності», модифікований Н. Паніною [134]; питальник рівня реактивної і особистісної тривожності Ч.Спілбергера, адаптований Ю.Ханіним [63:124]; анкета визначення емоційної гнучкості (за О.Галановим) [48], яка спрямована на визначення особливості поведінки і стану психічної діяльності в різних ситуаціях [Додатки М, Н, П].

Методика «Індекс життєвої задоволеності» призначена для діагностики життєвої задоволеності - інтегрального показника, що відображає загальну адаптованість, пристосованість людини до життя, виражену в емоційних параметрах. Тест вимірює загальний психологічний стан людини, який визначається його особистісними особливостями, системою відносин до різних сторін свого життя.

Питальник рівня реактивної і особистісної тривожності Ч.Спілбергера дозволив диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан. Відомо, що в кожній людини існує свій оптимальний, або бажаний рівень тривожності - це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Тому вимірювання тривожності як властивості особистості особливо важливе, оскільки вона обумовлює поведінку суб'єкта.

Таким чином, використаний комплекс методик дозволив визначити вихідний рівень сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики, що більш докладно висвітлено в параграфі 2.2., в аналізі

результатів діагностувального експерименту.

2.2. Результати діагностики вихідного рівня сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики

Метою діагностувального експерименту було визначення вихідного рівня сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.

Всього в дослідженні було задіяно 223 студента II-IV курсів музично-педагогічних відділень, 30 викладачів факультету музичної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» та викладачів музики загальноосвітніх шкіл з досвідом роботи не менше п'яти років. У формувальному експерименті взяли участь 178 студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (факультет музичної освіти), **Ізмаїльського державного гуманітарного університету (педагогічний факультет).**

Насамперед було проведено анкетування студентів-випускників та магістрантів, викладачів факультету музичної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» та викладачів загальноосвітніх шкіл зі стажем роботи не менш ніж 5 років, з метою виявлення в них ставлення до проблеми педагогічного розуміння. Їм було запропоновано проранжувати, по мірі значущості, компоненти педагогічного розуміння. Спочатку з ними було проведено бесіду з метою ознайомлення з досліджуваним феноменом, його структурою. Результати ранжування представлені в таблиці 2.3.

Як бачимо з таблиці 2.3, на думку респондентів, найбільш вагомим є рефлексивний компонент: студенти-випускники та магістранти (32%), викладачі (36%) та викладачі загальноосвітніх шкіл (5 років стажу) (39%).

Таблиця 2.3

Ранжування респондентів за компонентами сформованості педагогічного розуміння (у %)

№	Компоненти	Студенти випускники та магістранти	Викладачі ПНПУ ім. К.Д. Ушинського	Викладачі загальноосвітніх шкіл (5 років стажу)
1.	Рефлексивний	32%	36%	39%
2.	Змістово-процесуальний	30%	26%	23%
3.	Суб'єктний	24%	21%	20%
4.	Соціальний	14%	17%	18%

Друге місце зайняв змістово-процесуальний компонент (відповідно: 30%, 26% та 23%), третє – суб'єктний (24%, 21% та 20%); на останнє місце респонденти віднесли соціальний компонент (14%, 17%, та 18%). Слід зазначити, що на думку багатьох респондентів всі компоненти є важливими, однак кожний з них розкриває процес педагогічного розуміння з різних напрямів.

Крім цього, респондентам було запропоновано надати відповіді на такі запитання:

1. Як Ви вважаєте, для чого вчителю музики потрібно педагогічне розуміння?

2. Якими професійно значущими якостями повинен володіти педагог, який «сповідає» педагогіку розуміння?

3. Як, на Вашу думку, педагогічне розуміння впливає на якість майбутньої професійної діяльності?

Слід зазначити, що в багатьох студентів-випускників та магістрантів виникли труднощі з тезаурусом і визначенням феномена «педагогічне розуміння» та його складових. Студенти вважали, що такі якості особистості,

як толерантність та емпатія мають вагоме значення в професійній діяльності сучасного вчителя. Більшість респондентів вважали, що формування педагогічного розуміння відіграє важливу роль у підготовці професійно компетентних спеціалістів.

Мета подальшої роботи полягала в одержанні та вивченні результатів сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.

Перший діагностувальний зріз було спрямовано на виявлення рівнів сформованості педагогічного розуміння за суспільно-аксіологічним критерієм із показниками: соціальна активність, ціннісні орієнтації та культурний плюралізм.

Результати проведеного діагностувального зрізу за суспільно-аксіологічним критерієм представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати діагностувального зрізу щодо виявлення рівнів сформованості педагогічного розуміння у студентів за суспільно-аксіологічним критерієм (у коефіцієнтах успішності та %)

ПОКАЗНИКИ	Групи			
	I		II	
	КУ	%	КУ	%
1. Соціальна активність	0,72	46,3	0,68	42,8
2. Ціннісні орієнтації	0,69	43,2	0,74	48,4
3. Культурний плюралізм	0,65	33,7	0,70	37,9
Узагальнені дані (\bar{X})	0,68	41,0	0,70	43,0

З таблиці 2.4 видно, що майбутні вчителі музики першої 0,68 (41,0%) та другої 0,70 (43,0%) груп показали незначну різницю рівнів сформованості педагогічного розуміння за суспільно-аксіологічним критерієм. Так, різниця між показниками становить 0,02. Серед показників, більш високі результати в першій групі зайняла соціальна активність - 0,72 (46,3%), а в другій групі – ціннісні орієнтації 0,74 (48,4%). Нижчі результати було зафіксовано за

показниками культурний плюралізм 0,65 (41,0%) у студентів першої групи та соціальна активність 0,68 (42,8%) - у студентів другої групи.

Наступний діагностувальний зріз був спрямований на виявлення рівнів сформованості педагогічного розуміння за когнітивно-діяльним критерієм із показниками: професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні); професійні музично-виконавські вміння та навички.

Діагностика першого показника здійснювалась за допомогою рейтингу успішності студентів з предметів професійного циклу дисциплін. Другий та третій показники оцінювались під час індивідуальних занять з фахових дисциплін. Результати діагностувального зрізу успішності студентів представлені в таблиці 2.5.

Як бачимо з таблиці 2.5, оцінка студентів другої групи за показником професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні) становила 0,66 (39,7%), а у студентів першої групи – 0,63 (36,8%). За другим показником - професійні музично-виконавські вміння результати респондентів другої групи дорівнюють 0,65 (40,1%), тоді як показник студентів першої групи – 0,71 (45,7%). Володіння професійними музично-виконавськими навичками відповідало 0,69 (41,9%) у другій групі та 0,65 (38,9%) у першій. Таким чином, загальний індекс когнітивно-діяльного критерію у другій групі склав 0,67 (42,9%) та 0,66 (38,1%) – у першій групі, що на 0,01 нижче.

Необхідно відзначити, що при аналізі результатів було враховано різноманітність контингенту студентів, тобто їх музично-виконавську довузівську підготовку.

Таблиця 2.5

Результати діагностувального зрізу щодо виявлення рівнів сформованості педагогічного розуміння у студентів за когнітивно-діяльним критерієм (у коефіцієнтах успішності та %)

ПОКАЗНИКИ	Групи			
	I		II	
	КУ	%	КУ	%
1. Професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні).	0,63	36,8	0,66	39,7
2. Професійні музично-виконавські вміння.	0,71	45,7	0,65	40,1
3. Професійні музично-виконавські навички.	0,65	38,9	0,69	41,9
Узагальнені дані (\bar{X})	0,66	38,1	0,67	42,9

Крім випускників педагогічних та музичних училищ, спеціальної музичної школи-інтернату імені проф. П.С.Столярського, на музичні відділення ВНЗ приймаються випускники загальноосвітніх шкіл, які закінчили музичну школу 3-4 роки тому. Перерва в музичному навчанні, безумовно, негативно впливає на стан виконавських можливостей студентів.

Отже, випускники дитячих музичних шкіл і студенти, які закінчили декілька класів ДМШ майже не мали навичок самостійної роботи, були зорієнтовані на репродуктивний тип навчання, так зване «натаскування». Більшість з них мали невеликий музично-виконавський досвід, низький рівень знань, умінь та комплексу професійно необхідних виконавських навичок, музичного мислення. Водночас, не дивлячись на приблизні уявлення про майбутню професію, дана підгрупа студентів відрізнялась великим бажанням навчатися, яскраво вираженою потребою в професійному розвитку.

Випускники музичних відділень педагогічних училищ та коледжів, диригентсько-хорових та вокальних відділень музичних училищ були більше зорієнтовані на педагогічну діяльність, це виражалось у більш якісним

володінням навичками акомпанування, читанням твору з листа, вмінням скласти до музичного твору словесну анотацію. Водночас, ці студенти характеризувались недостатнім рівнем виконавської підготовки, не завжди була присутня належна якість інтерпретації музичних творів.

Випускники фортепіанних відділень музичних училищ і спеціальної музичної школи-інтернат ім. проф. П.С.Столярського володіли навичками самостійної роботи, мали великий виконавський досвід (сформовані емоційно-образні уявлення, виконавсько-інструментальні вміння та навички та ін.). Для них було характерно яскравий емоційний розвиток, вони більш копіткі в процесі розучування музичних творів. Проте, ці студенти, зазвичай, погано уявляли собі майбутню педагогічну діяльність.

Для діагностики рівнів сформованості педагогічного розуміння за особистісно-оцінним критерієм був проведений діагностувальний зріз, результат якого подано в таблиці 2.6.

Як бачимо, перший показник особистісно-оцінного критерію педагогічного розуміння в першій групі складав 0,69 (40,9%), що на 0,06 більше, ніж у другій - 0,63 (38,1%). Другий показник – самооцінка - в першій групі складав 0,70 (42,7%), що на 0,03 нижче, ніж у другій групі – 0,73 (25,2%). Третій показник – комунікативність - в першій групі на 0,03 вище, ніж у другій групі. Четвертий показник – емоційна гнучкість в першій групі складав 0,66 (39,6%), що на 0,05 нижче, ніж у другій - 0,71 (43,8%). В першій групі найбільш високий результат склав показник комунікативність - 0,77 (46,4%), а найбільш низький - емоційна гнучкість - 0,66 (39,6%). У другій

Таблиця 2.6

Результати діагностувального зрізу щодо виявлення рівнів сформованості педагогічного розуміння у студентів за особистісно-оцінним критерієм (у коефіцієнтах успішності та %)

ПОКАЗНИКИ	Групи	
	I	II

	КУ	%	КУ	%
1. Самоідентифікація	0,69	40,9	0,63	38,1
2. Самооцінка	0,70	42,7	0,73	45,2
3. Комунікативність	0,77	46,4	0,74	44,23
4. Емоційна гнучкість	0,66	39,6	0,71	43,8
Узагальнені дані (\bar{X})	0,73	42,4	0,69	42,8

групі найвищий результат також показав показник комунікативність - 0,74 (44,23%), а найнижчий - самоідентифікація - 0,63 (38,1%). Загальний показник когнітивно-діяльнісного критерію педагогічного розуміння виявився на 0,04 вище в першій групі - 0,73 (42,4%), ніж у другій - 0,69 (42,8%).

Зазначені результати показали, що студенти не завжди вміють себе адекватно оцінювати і здебільшого не аналізують свою поведінку та вчинки щодо майбутніх професіоналів, але намагаються розвивати професіональні якості, прагнуть до самовдосконалення. Аналіз результатів засвідчив, що більшість студентів не вміють спілкуватися та виражати власні думки, тому в них виникає психологічний бар'єр (між ними та слухачами, учнями) під час публічних виступів. Це пояснюється тим, що під час публічних виступів власне виконання музичних творів студенти супроводжують словесною анотацією.

Беручи до уваги отримані результати, було здійснено узагальнюючу характеристику вихідного рівня сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики. Результати подані в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати діагностувальних зрізів щодо виявлення у студентів вихідного рівня сформованості педагогічного розуміння (у коефіцієнтах успішності та %).

ГРУПИ	КРИТЕРІЇ							
	суспільно-аксіологічний		когнітивно-діяльнісний		особистісно-оцінний		загальний показник (\bar{X})	
	КУ	%	КУ	%	КУ	%	КУ	%
I	0,68	41,0	0,66	38,1	0,73	42,4	0,71	40,5
II	0,70	43,0	0,67	42,9	0,69	42,8	0,68	42,9

Як бачимо з таблиці 2.7, вихідний рівень сформованості педагогічного розуміння у студентів першої групи склав 0,71 (40,5%), а у студентів другої – 0,68 (42,9%). У першому та другому випадках ці результати відповідають середньому рівню сформованості педагогічного розуміння, але вони наближені до низького рівня. Той факт, що значних різниць між представниками першої та другої груп немає, вказує на те, що вони знаходяться приблизно на однаковому рівні сформованості педагогічного розуміння.

Отже, завдяки вищенаведеним даним було отримано інформацію про вихідний рівень сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики. Це надало можливість урівняти контингент експериментальної – II група та контрольної - I група за критеріями досліджуваного феномена, що сприяло достовірності результатів.

Подальшу роботу ми вбачали в розробці експериментальної моделі формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

2.3. Експериментальна модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

Моделювання - це наукова теорія побудови і реалізації моделей, за допомогою яких досліджуються явища і процеси в природі і суспільному

житті. За своєю природою модель - є умовним зображенням об'єкта, що відбиває його найістотніші характеристики, які необхідні для проведення дослідження. Будь-яка модель виконує, по-перше, прогностичну функцію, без якої побудова її була б недоцільною для теорії і тим більше для практичного використання [54].

За характером моделей виділяють наочне (дослідження спирається на модель, яка відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкту моделі) і знакове моделювання (моделями служать схеми, креслення, формули і т. ін.) [188].

Моделювання - є одним з методів наукового дослідження, яке широко застосовується в педагогіці і за своєю природою є інтеграційним, оскільки дозволяє в педагогічному дослідженні об'єднати емпіричне і теоретичне, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

Під експериментальною моделлю формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки розуміємо структуру, яка містить мету, етапи формування досліджуваного феномена, компоненти досліджуваного конструкту, критерії та показники педагогічного розуміння, педагогічні умови, засоби реалізації та результат (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Експериментальна модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

Метою є формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, **що досягається завдяки реалізації визначених педагогічних умов, які впливають на розвиток компонентів педагогічного розуміння** (соціальний, рефлексивний, змістово-процесуальний, суб'єктний) **за позначеними критеріями.**

У дослідженні було виокремлено три етапи реалізації запропонованої моделі формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: інформаційно-мотиваційний, накопичувально-діяльнісний, продуктивно-творчий.

Інформаційно-мотиваційний етап був спрямований на ознайомлення студентів з проблемою педагогічного розуміння, залучення студентів до оволодіння науково-теоретичними та практичними знаннями, вміннями, навичками з досліджуваної проблеми; формування активно-творчої, духовно-особистісної, «розуміючої», осмисленої взаємодії та співтворчості з учасниками освітнього процесу.

Формами і методами цього етапу виступили: спецкурс, індивідуальні заняття з фахових дисциплін, ігрові технології, педагогічна драматизація, написання анотацій на музичні твори, розроблення та проведення фрагментів уроку з музики на основі драмогерменевтики, дискусії, «мозковий штурм», тренінг «Комунікативність педагога. Уміння керування спілкуванням», аналіз інтерпретацій музичних творів. На самостійне опрацювання студентам виносилось – аналіз літератури з вивчених тем, написання рефератів, складання мікроуроків тощо.

Накопичувально-діяльнісний етап сприяв: збагаченню та розширенню професійних знань, умінь та навичок студентів, стимулював до розуміння та осмисленого відношення до педагогічних джерел та адекватної інтерпретації музичних творів, здійснював проектування індивідуального розвитку студентів у процесі навчання, за допомогою таких форм і методів: індивідуальні заняття з фахових дисциплін, педагогічна практика, творчі

завдання, практикум «Уява. Фантазія. Асоціативна пам'ять», аналіз фрагментів праць видатних педагогів класиків та сучасних педагогів, порівняння інтерпретацій музичних творів та створення власної виконавської концепції.

Продуктивно-творчий етап був орієнтований на актуалізацію саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена. Для цього використовувались такі форми і методи: участь студентів у факультетських, університетських, громадських та загальнокультурних заходах, «портфоліо студента», рефлексивний практикум, АТ, тренінг «Самоприйняття. Самоповага. Самосхвалювання», вправи із саморозвитку професійних якостей учителя музики.

Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволяла досягти результату, який виявлявся у сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Першою педагогічною умовою формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики в нашому дослідженні виступило «Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ».

Ми виходили з того, що діалог пронизує весь процес навчання та сприяє прагненню студентів до співпраці, відвертості, позитивної настанови на пізнавальну діяльність, а також обміну сенсами з іншими суб'єктами. Породжує готовність майбутніх спеціалістів до розуміння вимог, порад педагога, а його, у свою чергу, до розуміння особливостей пізнавальної діяльності студентів, їхнього логічного мислення, самопочуття, індивідуальних можливостей тощо.

Реалізуючи означену педагогічну умову, малось на меті формування активної, духовно-особистісної, «розуміючої», осмисленої взаємодії та співтворчості з учасниками освітнього процесу. Більш детально сутність діалогових взаємовідносин розглядались у параграфі 1.3.1.

Готуючись до реалізації означеної педагогічної умови, ми враховували

той факт, що досягнення діалогової взаємодії поза її ситуації неможливо. У зв'язку з цим настанова на діалог створювалась упродовж усього терміну навчання та в різних формах навчальної роботи (групові та індивідуальні заняття), а також під час проведення спецкурсу «Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики».

Спецкурс складався з лекційних (9годин) занять, практичних (8 годин), семінарських (9годин) та самостійних (10 годин) занять, що в цілому склало 36 годин навчального навантаження студентів.

Основна мета спецкурсу полягала в активізації у студентів потреби в педагогічному розумінні, усвідомленні значущості означеного конструкту в майбутній педагогічній діяльності, настанови на ефективну діалогову взаємодію суб'єктів педагогічної комунікації, а також в оволодінні новими науково-теоретичними та практичними знаннями, вміннями та навичками.

Спецкурс включав у себе такі форми навчання студентів: лекції, практичні та семінарські заняття з використанням різноманітних методів навчання: ігрові технології, педагогічна драматизація, написання анотації за прослуханими музичними творами, розроблення та проведення фрагментів уроку з музики на основі драмогерменевтики, тренінг «Комунікативність педагога. Уміння керування спілкуванням». Також було впроваджено дискусії, «мозковий штурм», аналіз та прослуховування різних інтерпретацій музичних творів видатними виконавцями. На самостійне опрацювання студентам виносилось виконання завдань з підготовки до семінарських та практичних занять – аналіз літератури з теми, написання рефератів, складання мікроуроків, а також вправи, що спрямовані на самовдосконалення професійних якостей майбутнього вчителя музики.

Лекційний курс складався з філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої тематик. Вивчення курсу лекцій з кожної теми завершувалось певною формою звітності студентів на практичних заняттях. Така система дозволяла здійснювати: контроль за накопиченням знань,

формуванням умінь та навичок, моніторинг процесу формування педагогічного розуміння у студентів.

Тематичний план, зміст і методи організації спецкурсу «Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики» відображено в додатках Р, С.

У ході теоретичної частини студентам пропонувалось прослухати такі лекції:

- Герменевтика як філософська теорія, практика та мистецтво тлумачення.

- Місце та роль розуміння у філософії, психології та педагогіці. Сутність поняття.

- Значення педагогічного розуміння у професійній діяльності вчителя музики.

- Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ, як умова формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики;

- Використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами;

- Активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації музичних творів.

При вивченні лекційного курсу була звернена увага на те, щоб студентів особливо зацікавив матеріал, який був пов'язаний з усвідомленням значущості педагогічного розуміння в підготовці компетентного вчителя музики. Робився акцент на тому, що розуміння відкриває шлях до побудови особистісного знання, приводить до смислового перетворення власної професійної діяльності, тобто допомагає вчителю побудувати її на гуманістичній основі.

На семінарських заняттях, які проходили у формах: бесіди, «круглого столу», дискусії та оргдіалогу студенти звітували з кожної з запланованих

тематик спецкурсу.

Основною метою практичної частини спецкурсу було безпосереднє впровадження ігрових технологій, педагогічної драматизації, проблемних завдань, дискусій, вправ та тренінгу «Комунікативність педагога. Уміння керування спілкуванням». Важливою формою роботи на практичних заняттях ми вважали широке обговорення та аналіз музичних творів.

Після прослуховування перших двох лекцій студенти ставили запитання, які були пов'язані з сутністю категорій «герменевтика», «розуміння», «педагогічне розуміння», та з особливістю прояву герменевтичного підходу в майбутній професійній діяльності.

За відгуками студентів, важливу інформацію вони дізналися під час вивчення теми «Значення педагогічного розуміння в професійній діяльності вчителів музики». Особливо, на наш погляд, цінно те, що студентів зазначена проблема зацікавила з точки зору формування власного педагогічного розуміння в контексті майбутньої професійної діяльності. Оволодіння матеріалом лекції дало змогу майбутнім вчителям музики робити такі узагальнення: «педагогічне розуміння забезпечує ефективну, взаємопродуктивну, творчу діяльність на уроці»; «педагогічне розуміння – гарантія ефективної роботи вчителя з учнями на основі взаємоповаги, взаємодопомоги, толерантності та емпатії»; «педагогічне розуміння забезпечує спільну педагогічну діяльність учасників освітнього процесу», «педагогічне розуміння – чинник гуманізму»; «розуміння особистості учнів – складова частина педагогічної майстерності». Наведені судження демонстрували усвідомлення студентами сутності педагогічного розуміння, його ролі та значущості у професійній діяльності.

Так, у ході першого семінарського заняття, яке проходило у формі «круглого столу», студенти повідомляли про історію зародження герменевтичного вчення, визначали сутність феноменів «розуміння», «тлумачення», «інтерпретація», розглядали різні філософські підходи до

проблеми герменевтики.

Майбутні вчителі самостійно аналізували періодичні видання та добирали матеріал щодо проблеми герменевтики, готували доповідь з теми: «Значення герменевтичного підходу в сучасній педагогіці», де розглядали значущість та доцільність його застосування в педагогічному процесі.

Другий семінар проходив у формі дискусії, що сприяло розвитку у студентів самостійності висловлювань і суджень, спонукав до взаєморозуміння, співробітництва. Крім того, в процесі підготовки до дискусії студенти набували вмінь та навичок самостійно працювати з різними джерелами інформації, поступово оволодівали методами аналізу та синтезу, навчались аргументовано захищати власні думки, переконання, ідеї. Студенти зазначали, що дискусія дала змогу поглибитись в доводи опонента, ставити запитання, шукати та наводити контрдоводи.

Наступне семінарське заняття проходило у формі оргдіалогу, який передбачав роботу діалогічних пар. Сутність його полягало у відпрацюванні плану повідомлення щодо теми, аналізі, доповненні, уточненні прочитаного. Перед майбутніми вчителями ставилося завдання обґрунтувати співвідношення проблеми розуміння з інтересами всіх учасників педагогічного процесу: учнів, педагогів, батьків; навести приклади недостатньої або повної відсутності розуміння у взаємовідносинах; припустити наслідки нерозуміння педагогом мотивів діяльності учнів, педагогічній ситуації в цілому тощо.

Однією з форм роботи на практичних заняттях було захист рефератів на запропоновану тематику: «Історія виникнення герменевтики», «Розуміння як предмет герменевтики», «Текст як об'єкт герменевтичного аналізу», «Розвиток герменевтичної науки на основі «філософії життя» В. Дільтея», «Універсальна філософська герменевтика Ф. Шлейєрмахера та її значення для гуманістичної педагогіки», «Діалогова герменевтика М.Бахтіна та її роль в розвитку педагогіки», «Проблема розуміння в психології», «Розуміння як

метод пізнання», «Проблема сенсу в педагогіці», «Сучасні підходи до проблеми розуміння в педагогіці», «Роль взаєморозуміння у вихованні та навчанні», «Взаємодія вчителя та учня у процесі музичних занять».

На практичних заняттях студенти брали участь у тренінгу «Комунікативність педагога. Уміння керування спілкуванням», вправи якого були спрямовані на: вдосконалення вміння слухати та розуміти співрозмовника, розвиток продуктивного діалогового спілкування, подолання комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії, уміння здійснювати комунікацію за допомогою міміки, інтонації, жестів тощо.

Як відомо, тренінг – це форма спеціально організованого навчання для самовдосконалення особистості, в ході якого вирішуються такі задачі: оволодіння соціально-психологічними знаннями; розвиток здатності пізнання себе та інших людей; підвищення уявлень про власну значущість, цінності, формування позитивної Я-концепції [16].

Щоб досягти необхідних успіхів у роботі групи, було реалізовано такі принципи роботи:

1. Спілкування за принципом «тут і тепер». Головна ідея полягала в тому, щоб група перетворилася на своєрідне об'ємне дзеркало, в якому учасник побачив би себе під час виконання вправ. Це досягалося зокрема тим, що у групі створювався інтенсивний зворотний зв'язок, який ґрунтувався на довірливому міжособистісному спілкуванні.

2. Принцип персоніфікації висловлювань. Сутність його полягала в добровільній відмові від безособових мовних форм, які допомагають у повсякденному спілкуванні приховувати власну позицію або ж уникати прямого висловлювання в небажаних випадках.

3. Принцип наголошування мови почуттів. Відповідно до нього учасники групи мали наголошувати увагу на емоційних станах і проявах (власних і партнерів з групи), а під час зворотного зв'язку намагались використовувати мову, яка фіксує такий стан. Відповідно, перед кожним

учасником ставилось завдання перебудувати свій стиль спілкування і виробити вміння чітко ідентифікувати й адекватно висловлювати власні почуття.

4. Принцип активності. Дав змогу залучити кожного учасника до інтенсивної групової взаємодії.

5. Принцип ділового спілкування. Передбачав створення сприятливих умов для довірливого спілкування учасників групи, забезпечував динаміку, значною мірою визначав результативність занять [180].

Програма тренінгу включала такі вправи:

«Інтерв'ю» сприяла вдосконаленню вміння слухати та розуміти партнера, розвивати комунікативні навички, долати міжособистісні бар'єри. Студенти розбивалися на пари і спілкувались зі своїм партнером, намагаючись дізнатися про нього якомога більше. Потім кожен готував коротке повідомлення про свого співбесідника. Головним завданням було - підкреслити його індивідуальність, несхожість на інших. Після чого учасники по черзі представляли один одного.

Вправа «Моя проблема в спілкуванні» була спрямована на подолання комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії. Її сенс полягав в тому, що студенти письмово в короткій, лаконічній формі відповідали на запитання: «У чому полягає твоя основна проблема в спілкуванні?». Після цього всі відповіді складались в загальну купу і кожен студент довільно вибирав будь-яку, читав її і намагався знайти прийом, за допомогою якого він міг би вийти з цієї проблеми. При цьому, група слухала його пропозицію і оцінювала, чи дійсно запропонований прийом сприяє її рішенню. Допускалися вислови, що критикують, уточнюють або розширюють відповідь.

Наступна група вправ сприяла розвитку спілкування, на основі міміки, інтонації, жестів. Відзначимо, що кожна вправа закінчувалась рефлексією.

Так, при виконанні вправи «Жести, що розмовляють», кожен учасник

отримував індивідуальне завдання. Наприклад: показати жестами, що він сердиться або радіє, чи обурений. Решта інших прагнула вгадати, яку інформацію передав учасник. Після закінчення цієї вправи група ділилась на дві команди, кожна з яких загадувала сюжети літературних творів. Потім команди обмінювались представниками, які повинні були передати сюжет своїй команді тільки за допомогою жестикуляції.

Вправа «Інтонація» допомагала у формуванні навичок інтонаційного передавання сенсу інформації. Студентам давалось завдання передати по колу одну і ту саму інформацію зі зміною інтонації: «Я радий тебе бачити». Після чого вони аналізували отримані враження. Далі учасники групи ділились на команди та вибирали собі по одній дитячій казці, а потім озвучували її в такій інтонації (у особах), щоб сенс казки змінився.

Метою наступної вправи «Лицедії» було розвиток уміння мімічного виразу сенсу інформації. Спочатку, як розминка, студенти повинні були виразити емоції за допомогою міміки: гнів, страх, презирство, радість, очікування, здивування, обурення та ін. Далі учасникам групи пропонувалось передавати інформацію мімічним виразом, не відповідним її сенсу. Слухати цю інформацію повинні двоє. Один, при цьому, дивиться в обличчя тому, хто говорить, а інший стоїть до нього спиною. Потім обидва реципієнти переказують свої відчуття і намагаються переказати сенс сказаного.

Наступні вправи були спрямовані на розвиток діалогового спілкування. Насамперед ми нагадали студентам, що під час спілкування необхідно дотримуватися такту, бути коректним, дбаючи про комунікативну рівноправність сторін.

При виконанні вправи «Перехоплення ініціативи в діалозі» двоє студентів сідали в центрі аудиторії. Один з них започатковував діалог з репліки, на будь-яку тему. Інший повинен був підхопити розмову і при цьому ненав'язливо, ввічливо, але наполегливо «перемкнути» співбесідника на свою тему спілкування. Потім двоє наступних учасників сідають на їх місце і т. ін.

При цьому, група повинна аналізувати і давати оцінку ефективності діалогу.

«Так - діалог, ні - діалог» - була спрямована на розвиток комунікативних навичок у діалоговій взаємодії. Сутність вправи полягала в тому, що спочатку групу було поділено на пари. Потім перша пара висловлювала по три твердження, на які друга – повинна була відповісти згодою (Так). Завдання першої пари було підібрати такі твердження, з якими важко було б погодитися. Завдання другої – виразити згоду так, щоб їх аргументація виправдовувала твердження. Потім партнери міняються ролями. «Ні» - діалог припускає твердження, на які не хотілося б відповідати словом «ні». Проте опоненти вимушені робити це, виходячи з ситуації за рахунок вдалої аргументації. Завершувалась вправа аналізом результатів.

Самостійна робота з цієї теми полягала в розкритті змісту феноменів «розуміння», «педагогічне розуміння» та написанні твір-роздуму з теми: «Яким чином педагогічне розуміння впливає на якість професійної діяльності майбутнього вчителя музики?». Студенти зазначали, що розуміння пронизує всі сфери педагогічної реальності, сприяє ціннісно-смісловому розвитку суб'єктів освітнього процесу, дає можливість здійснювати педагогічну діяльність на основі гуманістичних відносин.

Після лекції «Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі, як умова формування педагогічного розуміння майбутніх учителів музики», на семінарському занятті студенти дискутували щодо сутності діалогу в музично-педагогічній діяльності, які функції виконує діалог на уроці, чи залежить ефективність діалогу на уроці музики від особистості самого вчителя, які прийоми міжособистісної комунікації найбільш ефективні для встановлення контакту між вчителем і учнями, а також між самими учнями. Студенти відзначали, що на сучасному етапі спостерігається підвищений інтерес до цієї проблеми. Діалогові взаємовідносини в процесі музичного навчання знаходять своє втілення в різних формах: діалог між учнем і педагогом на індивідуальних заняттях;

діалог між учнем і твором, а також «віртуальний» діалог з композитором – автором виконуваного твору – в процесі самостійних занять; діалог між учнями, виступаючими в ролі виконавців-інтерпретаторів і учнями-слухачами на концертах, семінарах; макродіалог між культурами, коли музикант виконує твори різних композиторів.

Студенти акцентували на тому, що учень на уроці музики повинен бути активним і рівноправним учасником діалогу, співучасником в тлумаченні музичних творів, а вчитель, у свою чергу, помічником, що розуміє позицію учня, поділяє його погляд тощо.

На практичному занятті, присвяченому організації діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі, студенти виконували вправи, які були спрямовані на розвиток міжособистісного спілкування, заснованих на принципах гуманізму, толерантності, емпатії; подолання конфліктних ситуацій.

Студенти з зацікавленістю виконували вправи на розвиток професійної комунікативності. Вони вчилися:

- проявляти розуміння у взаємостосунках з іншими;
- обирати стиль спілкування відповідно до ситуації;
- грамотно, зрозуміло, лаконічно сформулювати свою думку;
- вирішувати конфлікти.

Наприклад, ігрова технологія «14 предметів» [45:219] була спрямована на пошук спільного комунікативного досвіду, створення умов для розуміння різноманітності норм і поглядів, цінностей і позицій різних людей, вияв індивідуальності і нестандартності мислення. Характеризувалася вона співробітництвом та взаємодією студентів один з одним. Сутність цієї технології полягала в тому, що попередньо викладач підбирав 14 предметів з різних сфер використання (навчання, робота, побут та ін.). Перед початком гри всі предмети хаотично розкидалися навколо поставленого в центрі аудиторії стільця. Учасники сідали навколо композиції. Ведучий кожному

ставив запитання: «Що ви бачите перед собою?» У відповідях зазвичай були слова «хаос», «безладдя» тощо. Далі ведучий пропонував групі навести порядок за умови, що учасники не спілкуватимуться вербально. Після закінчення роботи ведучий просив групу детально відновити хід подій, послідовність дій і всіх по черзі запитував: «Чи можна назвати порядком те, що ви бачите перед собою?», «Чому саме такою є композиція?», «Що допомогло навести порядок чи перешкодило цьому?», «Чим керувалися учасники під час наведення порядку?», «Чи враховували вони у своїх діях думки інших учасників?», «Чим спричинені різні підходи до наведення порядку?».

Гра «Емпатія» [45:214] розвивала в майбутніх учителів музики невербальне спілкування. Завдання цієї гри полягало в тому, що один учасник виходив з аудиторії, решта називала три найкращі риси його характеру або зовнішності. Студенти записували, ким і що було сказано. Гравець, який повертався до аудиторії, орієнтуючись на міміку, пантоміміку, жести, візуальне спілкування, визначав авторів кожного висловлювання.

Гра «Конкурс педагогічних ситуацій» [45:223] давала змогу через програвання умовних професійних ситуацій коригувати реальну комунікативну діяльність, забезпечував розвиток уміння слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати та розуміти суб'єкта комунікації. Студенти утворювали дві команди, кожна з яких заздалегідь готувала, а потім демонструвала педагогічну ситуацію, основою якої були проблеми взаємодії в одній із систем: «учитель-учитель», «учитель-учні», «учитель-учень», «учитель - батьки учня», «учитель – керівник школи», обриваючи демонстрацію в кульмінаційний момент. Друга команда за певний час повинна була розіграти фінал. Рішення своїх і запропонованих ситуацій команди обґрунтовували з позицій педагогічної доцільності. Після завершення гри аналізувалися типовість продемонстрованих ситуацій, раціональність їх рішень тощо. Критеріями оцінювання якості виконаних

завдань були: винахідливість у вирішенні педагогічної ситуації; доцільність і раціональність рішення; творчість при виборі та вирішенні ситуації; гуманність позиції; майстерність інсценізації.

Наступні вправи були спрямовані на вдосконалення вмінь студентів правильно поводитись у конфліктних ситуаціях [185].

«Стратегії» - метою вправи було формування вміння обирати стратегію поведінки відповідно до ситуації. Група ділилась на чотири підгрупи з певним стилем поведінки в конфлікті і відповідним девізом: конкуренція («Для того, щоб я переміг, ти повинен програти»); пристосування («Щоб ти виграв, я повинен програти»); компроміс («Щоб кожний з нас щось виграв, повинен щось програти»); співробітництво («Щоб виграв я, ти повинен теж виграти»). Далі кожна підгрупа повинна була обговорити і підготувати в театралізованій формі конфліктну ситуацію, в якій буде продемонстровано певний стиль поведінки. Після кожної показаної сцени вся група обговорювала її щодо відповідності її девізу і стилю. З'ясувався найконструктивніший стиль взаємодії.

Вправа «Якби..., я став би...» була спрямована на вироблення навичок швидкого реагування на конфліктну ситуацію та проводилась у декілька етапів, в кожному з яких брали участь всі студенти, після чого слідувало обговорення результатів. Так, один учасник пропонував умову, в якій була представлена деяка конфліктна ситуація. Наприклад: «Якби учень заважав мені проводити урок...». Другий - продовжував речення: «... я би після уроку поговорив з ним і з'ясував причини такої поведінки».

«Конфлікт» сприяла грамотному виходу з конфліктних ситуацій, учасником яких є колега. Спочатку студенти демонстрували кілька ситуацій і під час групової дискусії обговорювали, хто найкраще розв'язав проблему. Наприклад, «Учитель» і «учень» конфліктують. Завдання «учителя-дипломата» - з'ясувати причини конфлікту, погасити його, задовольняючи запит «учня» і не скомпрометувавши колегу.

Також під час проведення спецкурсу були використані комунікативно-ситуативні вправи [51], за допомогою яких студенти вчилися висловлювати свою точку зору, бути толерантними до чужої думки, що є важливим в здійсненні взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу. Вправи передбачали: проведення дискусії у формі діалогу; рефлексію одержаної інформації; логічний та послідовний виклад своєї думки; проговорення свого ставлення до предмета обговорення.

Сутність комунікативно-ситуативних вправ полягала в тому, що спочатку студенти об'єднувались у мікрогрупи. Потім пропонували ситуацію для обговорення, обирали форму висловлювання («спікер», «сніжинка», «снігова куля», «альтернатива»): спікер – форма спілкування, коли після обговорення у групі всіх присутніх ознайомлює один із учасників групи; сніжинка – форма спілкування, коли серед студентів визначають ведучого, який по черзі звертається до всіх учасників групи із запитаннями або тезами, що заохочують висловлюватися; снігова куля – форма спілкування, коли кожен з учасників висловлює власну думку, продовжуючи і пов'язуючи її з думкою попереднього співрозмовника; альтернатива – за такої форми спілкування учасники групи висловлюють протилежні точки зору, при цьому одному з них доручають зробити остаточний висновок та визначали термін обговорення ситуації для групи. Після цього відбувалась презентація та аналіз (самоаналіз) ситуацій з обговоренням.

Під час оцінювання комунікативно-ситуативних вправ ураховувалася: побудова висловлювання, трансформування одержаної інформації, врахування ситуації спілкування, логічне та послідовне викладення матеріалу, виявлення свого ставлення до предмета обговорення, відповідність використання одержаних музичних знань до життєвої ситуації.

Самостійна робота з теми «Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі, як умова формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики» полягала в підготовці до моделювання

ситуацій, пов'язаних з труднощами у спілкуванні між учителем музики та учнями. Студенти повинні були продумати особливості налаштування себе на діалогову комунікацію з учнями, контакту з аудиторією, створення умов для реалізації герменевтичного підходу. Зауважимо, що це здійснювалось на основі драмогерменевтики (В.Букатов) - педагогічного напрямку, який припускає не навчання студентів єдиному стилю, зразку, прийомам, а знаходження кожним з них свого власного, індивідуального стилю, системи прийомів, власної методики (за умови особливим чином організованої відповідної практичної і теоретичної ненав'язливої допомоги з боку педагога).

Студентам було запропоновано самостійно вирішувати педагогічні завдання: в конкретних педагогічних ситуаціях ставилась мета проаналізувати причини їх виникнення і обґрунтувати вибір своєї поведінки в аналогічній ситуації.

Наприклад, необхідно було скласти план комунікативної підготовки до уроку музики в школі. З'ясувати мету, стиль, найефективніші етапи спілкування педагога з учнями. Проаналізувати причини, що заважають досягненню вчителем розуміння та ефективної педагогічної комунікації на уроці музики. Визначити та проілюструвати прикладами позицію викладача щодо учня: розуміння, визнання, прийняття. Охарактеризувати стилі педагогічного спілкування, які є найбільш оптимальними при реалізації герменевтичного підходу.

Перед проведенням уроку студенти виконували домашнє завдання, яке включало: а) створення свого задуму відносно ефективного діалогу з дітьми; б) пошук відповідного музичного матеріалу; у) аналіз і інтерпретацію музичних творів (або їх фрагментів); г) вибір комунікативних засобів, за допомогою яких задум діалогу може бути реалізований. Важливою умовою було «живе» виконання студентами музичних творів, тому що власне виконання дозволить кожному студентові продемонструвати ступінь свого

проникнення в задум композитора, його естетичну позицію, а також створити власну інтерпретацію музичних творів.

Значний інтерес у майбутніх учителів викликала тема, пов'язана з використанням стратегій розуміння під час роботи з музичними творами. Студенти прагнули якомога більше дізнатись про особливості цих стратегій, їх застосування під час роботи над музичними творами. На семінарських заняттях обговорювалися питання сутності виконавської інтерпретації: проникнення в авторську ідею, вживання в образ, мистецтво перевтілення; єдність суб'єктивного і об'єктивного підходу у виконавській практиці; співвідношення технічного і образного в творчому процесі, що пробудило живий відгук в студентській аудиторії, викликало дискусію. Майбутні вчителі підкреслювали, що дуже важливо проникнути в сенс музичного твору, основних концептуальних положень, на основі яких будується вся авторська система, оцінити точку зору композитора, щоб виробити позицію до власної інтерпретації. У ході таких бесід зі студентами обговорювались різні наукові концепції музично-педагогічної діяльності.

Практичне заняття з означеної теми проходило на основі педагогічної драматизації «Людинораль» [182:117] у вигляді Прес-конференції з теми: «Уявне інтерв'ю з видатним композитором Л.В.Бетховеном».

Необхідно зазначити, що педагогічна драматизація розглядається як спонтанна дія соціокультурного середовища на ролеву поведінку, стихійні рефлексивні переживання і оцінки суб'єктів. Важливо відзначити, що педдраматизація орієнтована на створення таких умов засвоєння матеріалу, коли надаються можливості для образного виділення і понятійного акцентування окремих елементів матеріалу, коли студент включає знання в свій емоційний досвід. Складовими педдраматизації є: «проживання» в запропонованих обставинах художньо-педагогічними засобами сконструйованого образу; переживання його етичних і соціальних сенсів на рефлексивному рівні усвідомлення і оцінки; втілення його результатів у

практику педагогічного спілкування і творчої взаємодії [182].

Студентам необхідно було «прожити» відрізок часу за відомого композитора Л.В.Бетховена. Перед цим протагоністу потрібно було зібрати максимально можливу інформацію біографічного та особистісно-характерологічного змісту про цього соціального індивіда. Представити його типовий день, манеру говорити, погляд, усмішку, звички, зовнішній вигляд тощо. Особливості виконавської діяльності, творчого шляху і так далі. Після цього «вжитися» в образ «героя», привласнити його виконавські манери, стиль, відчуття (як студент зміг їх зрозуміти та засвоїти).

Далі ведучий давав завдання за публічним озвучуванням коротких монологів від імені «героя» драматизації. Учасники заняття імпровізаційно підігравали йому, допомагаючи природніше увійти в людинороль. Фіналом цього етюдного прийому був віртуальний рефлексивний діалог протагоніста і «оригіналу» ролі. З погляду педагогіки в такому діалозі надзвичайно цікава рефлексія як одного, так і іншого суб'єкта з приводу однієї і тієї самої людини, драматизація «прочитаного» з різних соціальних і психологічних позицій, як би зсередини і ззовні.

На наступному практичному занятті з цієї теми студенти порівнювали різноманітні інтерпретації одного і того ж твору у виконанні українських та зарубіжних музикантів. Також студенти порівнювали різні текстові редакції одного і того самого твору та вибирали найбільш вдалу (наприклад, 32 сонати Л.В.Бетховена у редакції О.Гольденвейзера та А.Шнабеля). Свій вибір майбутні вчителі повинні були аргументувати та довести. Ці завдання студенти змогли виконувати на підставі засвоєних методологічних, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних знань, виконавських вмінь та навичок.

Також на практичному занятті використовувались проблемні ситуації. Наприклад, була взята як би під захист свідомо неправильна або суперечлива редакція музичного твору, де були порушені закони інтонаційної логіки.

Якщо студенти мали відповідну підготовку, певний слуховий досвід, то такий «захист» з боку педагога викликав у них інтелектуальну емоцію обурення і бажання спростувати невірну точку зору, або свідомо помилковий вислів викладача включав студентів в обговорення. За допомогою цього прийому вирішувалися особливості інтерпретації музичного твору (аплікатура, фразіровка, динаміка, штрихи тощо).

На лекції «Активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації музичних творів» студентам було запропоновано до прослухування такі питання: цілі, завдання та основні форми організації самостійної роботи у ВНЗ; планування, техніка, методика її організації; самостійна робота як невід'ємна частина професійної майстерності вчителя музики; режим самостійної роботи музиканта-виконавця.

Семинарське заняття з означеної лекції проходило у формі бесіди, де студенти висловлювали свою точку зору на сутність поняття «самостійність», «самостійна робота, визначали ці категорії щодо психологічної, педагогічної та музикознавчої наук. На заняттях студенти знайомились з методами самостійної роботи на основі досвіду провідних виконавців і педагогів, обмінювалися музичними враженнями, обговорювали музичні твори, що прослуховували, розвивали художній смак, критичне мислення, музичний кругозір, розуміння музики та мистецтва в цілому.

Також вони відзначали важливу роль самостійної роботи в підготовці вчителя музики, визначали техніку організації самостійної роботи та найважливіші вміння з самостійної підготовки.

На практичному занятті студенти виконували музичний твір, який був заздалегідь самостійно вивчений і розповідали про нього. Прослуховування цього завдання відбувалося в обстановці «круглого столу»: всі студенти слухали один одного, після чого проводилося аналіз та обговорення виступів. Подібна робота змушувала студентів відповідально відноситись до самостійного вивчення музичних творів, а дискусія після виступу сприяла

рефлексії: оцінюванню себе, якість свого виконання музичних творів, переосмислюванню багато що в роботі, допомагала краще зрозуміти та скорегувати свої помилки.

На самостійне опрацювання студентам пропонувалась відповідна рекомендована література, а також інтернет-ресурси, за допомогою яких студенти могли вивчити специфічні риси інтерпретації фортепіанних творів наприклад, В.А.Моцарта, та скласти таблицю-аналіз основних положень інтерпретації його творів видатними піаністами: Бадюра-Скода П. – «Интерпретация В.А.Моцарта»; Гольденвейзер А. – «О музыкальном исполнительстве»; Меркулов А. – «Редакция клавирных сочинений Й. Гайдна и В. Моцарта и проблемы стиля интерпретаций»; Гинзбург Л. С. – «О музыкальном исполнительстве».

Студентам також було запропоновано скласти рецензії на концертні виконання музичних творів відомими музикантами за таким планом:

- коротка характеристика епохи, в яку вони були створені, і творчого стилю композитора;
- історія їх створення;
- інтонаційно-образний аналіз;
- особистісні враження і асоціації, що виникли в процесі прослуховування музики;
- надання естетичної оцінки;
- виразність, емоційність гри;
- особливості виконавської інтерпретації;
- висновок, який впливає на ціннісні орієнтації слухачів.

На останньому занятті студентам було запропоновано письмове есе: «Яким я уявляю собі вчителя музики, що сповідує герменевтичний підхід». В ході письмової роботи студентам було запропоновано відповісти на ряд запитань, сутність яких полягала в виявленні намагання студентів після прослуханого спецкурсу більше дізнатись про теорію герменевтики, потреби

володіти педагогічним розумінням, прагнення в майбутній професійній діяльності використовувати герменевтичний підхід.

Студенти зазначали, що педагог-професіонал – це освічена людина, теоретично і практично підготовлена к професійній діяльності, яка вміє цікаво, зрозуміло, переконливо розкрити матеріал. Дуже важливо, на погляд студентів, щоб вчитель музики проявляв емпатію, толерантне відношення до точки зору учня.

Ми вважали, що обов'язковою передумовою і основою успішної професійної діяльності педагога є повага та розуміння того, хто навчається. Студент повинен бути зрозумілим викладачу і прийнятий їм незалежно від того, чи співпадають їх системи цінностей, моделі поведінки і оцінок; це також припускає знання психологічних механізмів і закономірностей поведінки і спілкування.

Так, означений спецкурс був побудований на максимальній розкритості учасників занять, зберіганні індивідуального характеру при виконанні завдань, стимулюванні музично-пізнавальної активності студентів, сприятливій психологічній атмосфері.

Виходячи з усього вище сказаного, можемо дійти висновків, що у процесі організації діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ процес розуміння став основою цілісної особистісно-орієнтованої ситуації, коли викладач і студент здійснювали сумісні дії з пошуку і розкриття смислового змісту матеріалу, що вивчається. При цьому студенти оцінювали ситуацію, висловлювали свою думку, проявляли власну позицію по відношенню до явища, яке осмислювалося, робили вибір спрямованості і контексту розуміння, а також вчилися встановлювати діалогову комунікацію на основі розуміння, довіри, поваги, взаємної підтримки, толерантності.

Другою педагогічною умовою формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики було «Використання стратегій розуміння під час

роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами», оскільки ці стратегії дають змогу студентам розуміти, адекватно інтерпретувати та виражати осмислене особистісне відношення до них, здійснювати проектування індивідуального розвитку студентів в процесі навчання, а також є шляхами подолання бар'єрів розуміння безпосередніми учасниками навчально-виховного процесу.

Означена педагогічна умова здійснювалась під час проведення спецкурсу, на індивідуальних заняттях з фахових дисциплін, а також на педагогічній практиці.

На заняттях спецкурсу студенти освоювали сутність поняття «стратегія» з погляду різних наук, особливості стратегій розуміння та їх використання під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами. Також майбутні вчителі музики виявляли специфіку та проблеми інтерпретації авторського тексту.

На семінарських і практичних заняттях студенти здійснювали аналіз фрагментів праць видатних педагогів-класиків (Я.Коменський, Я.Корчак, А.Макаренко та ін.) і сучасних педагогів (Ш.Амонашвілі, Ю.Лотман, Ю.Сенько, І.Суліма та ін.).

Аналіз педагогічних творів відбувався на основі виділених нами стратегій розуміння: передрозуміння, власне розуміння, післярозуміння (підрозділ 1.3.2).

На першому етапі (стратегія передрозуміння) студентам було дано завдання ознайомитися з біографією та основними роботами автора твору, який вивчався. Для розуміння епохи, в якій його було створено, студенти знайомилися з економічними та політичними тенденціями того часу, соціокультурними пріоритетами, світобаченням, системою цінностей життя людей. Тобто на цьому етапі відбувалась антиципація твору («передбачення», «попереднє розуміння»).

Наступний етап (стратегія власне розуміння) ґрунтувався на вивченні й

аналізі змісту твору, виокремленні основних концептуальних положень автора, складанні тезаурусу. На цьому етапі важливим було проникнення студентів у логіку твору («вживання»), збагнення сенсу авторської концепції. Студентам було запропоновано запитання, які давали можливість краще проникнути в сутність твору, що вивчався, зрозуміти й осмислити основні напрями та ідеї:

- Авторське розуміння цілей навчання і виховання, принципів педагогічної діяльності, змісту, методів і прийомів виховання та навчання.

- Схарактеризувати своєрідність авторського трактування основних педагогічних категорій.

- В яких положеннях своєї виховної або дидактичної системи автор залишається на загальноприйнятих в педагогіці, традиційних позиціях, а в яких виступає як педагог-новатор?

- Чи вступає автор у діалог або в полеміку зі своїми реальними або уявними опонентами?

Третій етап (стратегія післярозуміння) полягав у формулюванні висновків і аналізу твору, а також основних педагогічних кредо автора, виділенні головних ідей, які необхідно використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Наприклад, після прочитання та опрацювання статті Ю.Лотмана «Виховання душі» багато студентів відзначали, що раніше не володіли інформацією про його життя та творчість. Ми запропонували студентам список літератури, а також Інтернет сайти, за допомогою яких вони змогли вивчити і проаналізувати спадщину і творчість цього видатного діяча.

Вагоме значення мало те, що майбутні вчителі музики з великим інтересом віднесли до вивчення його біографії. Вони виявили, що праці вченого різноманітні і за методами, і за об'єктами досліджень: він займався не тільки літературою і суспільною думкою, але ще і історією, історією журналістики, культурологією, театром, кіно, живописом. Студенти

реконструювали систему поглядів ученого на освіту, її сутність, роль і місце в культурному житті людини. На їхню думку – це матеріал для цікавих бесід, виховне значення яких має суттєве значення.

На другому етапі (стратегія власне розуміння) студентам були запропоновані такі запитання:

- Знайти ключові слова в тексті і показати зв'язок між ними в контексті професійної діяльності вчителя?

- Як Ви розумієте думку Ю.Лотмана про уподібнення учня і вчителя один одному?

- Чому взаємовідношення безпосередніх учасників педагогічного процесу Ю.Лотман називає дивом?

- На яких педагогічних позиціях стоїть автор статті?

Студенти дійшли висновку, що Ю.Лотману був близький гуманістичний погляд на освіту, котра розумілася їм як провідник в світ культури, що нерозривно пов'язує людину з історією, з досвідом інтелектуального і духовного життя людства, з сьогоденням буття людей, з перспективами майбутнього етичного світоустрою.

Майбутні вчителі відзначали, що для Ю.Лотмана освіта як цілеспрямована трансляція текстів культури припускає участь в цьому процесі суб'єктів, здатних до діалогу один з одним і з текстами, що несуть в собі сенси і представляють ту культуру, в яку занурюються учень і вчитель в контексті навчання і виховання. Підготовка учня до зустрічі з текстами культури виступає, за Ю.Лотманом, особливо важливим завданням педагогіки.

На наступному етапі (стратегія післярозуміння) студенти аналізували найбільш проблемні фрагменти тексту, дискусійні положення, що викликали запитання або заперечення. Значний інтерес мав віртуальний діалог-полеміка з автором твору (підтримка і спростування основних ідей), в якому студенти обґрунтовували свою версію трактування. Їм потрібно було відповісти на ряд

запитань:

- Наведіть приклади суперечності інтересів педагога та інтересів учня і виникаючого на цій основі взаєморозуміння?

- Учити – означає розуміти себе самого. Які сенси відкриває для Вас педагогічна діяльність?

- У чому, по-вашому, полягає концепт статті?

Після того, як студенти оволоділи стратегіями розуміння, їм було запропоновано скласти невелике повідомлення про особистість автора, його творчу індивідуальність.

Студенти у своїх виступах відзначали, що: «Педагогічна діяльність Ю.Лотмана повною мірою відображала його світоглядні настанови. Розглядаючи культуру як буття текстів, Ю.Лотман трактував освіту як смислозбагнення значущих для культури текстів, як породження текстів з новими сенсами. Головну мету освіти, його вершину, Ю.Лотман вбачав у становленні людського «Я» - носія і творця культури.

Майбутні вчителі також коментували основні педагогічні кредо автора: «Наше дзеркало – це наші учні»; «Вчитель – це не людина, яка «проходить» разом з учнями той або інший матеріал, а людина, яка вміє розмірковувати і вміє навчити розмірковувати»; «Взаєморозуміння між людьми, особливо між людьми, такого різного віку, як вчитель і учень, і таких різних інтересів, життєвого досвіду, цілей, настанов, – завжди диво. І щоб це диво відбулося, необхідна довіра учнів учителеві»; «Ви готуетесь стати музикантами, що грають на найтоншому і чутливішому інструменті – людській душі. Пам'ятайте, що для цього потрібна і завзятість в постійному тренуванні, без якого немає музиканта, і особлива музичність душі, педагогічний «слух», чуйність»; «Спілкування - це завжди діалог, взаємодія, «робота разом», засноване на толерантності і любові»; «Педагогічна праця має свої професійні хвороби, свої специфічні травми. З одного боку, педагог безконтрольно командує дітьми, з іншої – їм безконтрольно командує

начальство. Він пригноблює і пригноблений в одній особі. Не випадково в ньому розвиваються різні комплекси і водночас – надзвичайна гордовитість. Останнє – компенсація за помилкове положення...» [110].

При вивченні творів Я.Корчака, А.Макаренка студентам були поставлені такі запитання: «Що сказав би Я.Коменський в контексті критики школи його часу про нашу сучасну школу?», «У чому співзвучні педагогічні ідеї Я.Корчака і Ю.Лотмана?», «Яку зміну в зміст освіти пропонує внести автор? Сформулюйте своє ставлення до педагогічних позицій А.Макаренка».

На індивідуальних заняттях з фахових дисциплін і педагогічній практиці продовжувалася робота з формування педагогічного розуміння.

Нагадаємо, що стратегія передрозуміння передбачала створення загального уявлення про емоційне сприйняття музичного твору, виявлення його основної ідеї, змісту і сенсу. Робота полягала в знайомстві з літературою про особливості культурно-історичної епохи, в якій «творив» композитор, вивчення біографії і творчої «лабораторії» автора: обставини створення твору; особливості світогляду, естетичних поглядів автора; особливості композиторського стилю; форма, структура, композиція та необхідна манера виконання музичного твору.

Отже, на першому етапі студенти повинні були, по-перше, охопити музичний твір у цілому, скласти уявлення про його характер, форму, основні особливості. На цьому етапі також визначалися загальні художні, жанрові і стилістичні його характеристики, здійснювалася настанова на його сприйняття. Студенти прослуховували аудіозаписи музичних творів у виконанні відомих музикантів, аналізували характерні стилістичні особливості твору і специфіку музичної мови композитора.

На цьому етапі студентам було запропоновано заповнити спеціальну карту (за А.Корто), яка вміщала такі параметри:

- Ім'я, прізвище, місце народження та смерті автора.
- Його національність.

- Назва твору, номер опусу, рік створення, кому присвячено.
- Обставини створення твору. Авторські вказівки.
- Форма. Темп, тональний план твору.
- Характерні особливості (гармонійний аналіз, впливи, аналогії)
- Характер і зміст твору, як їх розуміє сам учень.
- Естетичні і технічні коментарі. Поради з роботи над твором та його інтерпретації [90].

Також студенти виконували творчі завдання. Так, перше завдання полягало в написанні міні-твору з теми: «Немовби Л.В.Бетховен (О.Скрябін, Д.Скарлатті, Ф.Мендельсон, І.Брамс і т. ін.) вели щоденники». Це завдання давало можливість студентам осмислити певні психологічно і етично насичені моменти життя композиторів, зрозуміти й ознайомитися з історичною епохою, з художнім середовищем, у якому творили автори, «вжитися» в образ персоналій, осягнути і прийняти сенс інформації.

Необхідно відзначити, що при написанні міні-творів студенти самі, виходячи зі своїх музичних переваг і особистісних настанов, зверталися до того композитору, який, зачіпаючи певний круг образів, виявлявся найбільш близьким до них за духом, світовідчуванню, світосприйманню, музика якого для студента була особистісно значуща. Міні-твір повинен був виявити ступінь особистісного проникнення студента в духовний та творчий світ композитора.

Наступним завданням було написання «Листа з архіву», який давав можливість зрозуміти та осмислити життєвий шлях і творчість композитора, стильові і жанрові особливості його творів, здійснити рефлексивне відтворення культурно-історичної атмосфери, а також віртуальний діалог з композитором. Студенти повинні були в думках уявити собі образ автора, країну і час життя, звучання його музики, пригадати власну концепцію інтерпретації його творів і написати адресатові лист, у якому виражалось відношення до творчості особистості. Наприклад, характеризуючи творчість

І.С. Баха, студенти зверталися до досліджень О.Алексєєва, М.Друскіна, Т.Ліванової, В.Носіної, А.Швейцера, Б.Яворського та ін. Вивчаючи спадщину Л.В.Бетховена, студенти опрацьовували праці Б.Асаф'єва, А.Альшванга, А.Згоржа, Р.Роллана, І.Солертинського та ін.

Друга стратегія розуміння - власне розуміння, передбачала повне «здобування» інформації з нотного тексту музичного твору. На цьому етапі було важливим поглиблене розуміння музичного опусу, його образної сутності, а також аналізування смислового значення авторської назви твору, проставлених ним позначень і вказівок; особливостей структури, формоутворення тощо. Таким чином, сутність даного етапу полягало у висуненні на перший план найбільш важливих виконавських завдань: розуміння змісту твору в цілому, художнього сенсу і виявлення основних виразних засобів.

Виходячи з того, що для розуміння музичного твору треба продумати його виконавський план, тому на даному етапі роботи студенти визначали зміст музичної п'єси, давали характеристику її образам, встановлювали можливий круг асоціацій і аналогій (із залученням матеріалу з інших музичних творів та споріднених видів мистецтв). Далі студенти аналізували засоби, якими композитор створює музичні образи (стилістика твору; жанрова характерність, ритмічні і темпові особливості; будова мелодії; тональний план, гармонійні і ладові особливості, форма твору, особливості розвитку, кульмінаційні зони) і виразні засоби, за допомогою яких виконавець реалізує задум композитора (інтонація і фразування мелодії; динамічний план твору, агогіка, артикуляція, особливості педалізації та ін.).

Відзначимо, що грамотний, музично - осмислений розбір музичного твору створює основу для подальшої роботи. Знайомство з текстом починалося із зорового обхвату нотної партитури. Проглядання тексту без інструменту давало можливість, шляхом усного аналізу, розміряти технічні складнощі зі своїми можливостями. Читання тексту за допомогою

інструменту допомагало освоїти технічні труднощі, виявити прийоми, сприяючи їх правильному відтворенню та художньому осмисленню. Робота над виконавським аналізом допомагало встановити музичну форму твору, зрозуміти, як він будується в деталях, і яке їх значення в розкритті цілого.

Майбутнім учителям музики було запропоновано практикум «Уява. Фантазія. Асоціативна пам'ять». Так, перше завдання полягало в тому, що студентам треба було заздалегідь вивчити та виконати незнайому фортепіанну п'єсу, причому її автор і назва не повідомлялись. Завдання припускало: аналізування твору (образно-поетична сутність, смислове значення авторських позначень і вказівок, особливості структури, формоутворення, стилю, жанру та ін.), продумування його назви, використовуючи аналогії з живописом і літературою, асоціації з образами природи, а також складання розповіді-анотації.

Студенти були розподілені на підгрупи залежно від рівня їхньої довузівської підготовки. До підгрупи А було віднесено випускників дитячих музичних шкіл (ДМШ) і студентів, які мали декілька класів ДМШ; до підгрупи В - випускників музичних відділень педагогічних училищ та коледжів, диригентсько-хорових та вокальних відділень музичних училищ; у підгрупу С – випускників фортепіанних відділень музичних училищ і спеціальної музичної школи-інтернату імені проф. П.С.Столярського.

Для проведення завдання були використані такі твори: підгрупа А - **Б.Барток «Вальс»**; підгрупа В - **Р.Глієр «В полях»**; підгрупа С - **Ф.Ліст «В сновидінні»** (ноктюрн).

Також були встановлені критерії оцінювання виконання завдання:

«5 балів». Студент зміг скласти яскраву розповідь-анотацію п'єси, що прозвучала. Їй була дана програмна назва, охарактеризовано емоційно-образний зміст (або запропонований «сюжет» п'єси), а також проведено асоціативні паралелі з творами інших видів мистецтва, образами природи, використані поетичні аналогії і так далі. Студент зумів «вгадати» або

наблизитися до задуму автора, справжньої назви п'єси. Крім того, студент точно виділив всі засоби музичної виразності, якими створювався образ твору.

«4 бали». Студент зумів скласти цікаву розповідь-анотацію п'єси, що прозвучала. Їй була дана програмна назва, охарактеризовано емоційно-образний зміст (або запропонований «сюжет» п'єси), а також проведено асоціативні паралелі з творами інших видів мистецтва, образами природи, використано поетичні аналогії і так далі. Проте в розповіді не було визначено зв'язок між засобами музичної виразності і художнім змістом п'єси.

«3 бали». Студент запропонував свою назву твору. Проте схарактеризував її достатньо примітивною мовою. Студент не зміг встановити асоціативно-образні зв'язки з іншими видами мистецтва.

«2 бали». Виконання завдання викликало у студента труднощі, він не зміг дати назву твору. Розповідь про п'єсу складалася з 2 - 3 коротких речень, що не містять образних характеристик.

Виконання цього завдання дозволило розвинути у студентів уяву та вміння встановлювати асоціативно-образні зв'язки. Володіння мовними навичками, об'єм вербального запасу студента давали змогу охарактеризувати рівень його загальної ерудиції, вміння спілкуватися з аудиторією. Крім цього, студенти вчилися визначати роль засобів музичної виразності в створенні художнього образу, аналізувати власне розуміння змісту музичного твору.

Сутність наступної стратегії - післярозуміння – полягало в знаходженні власного особистісного сенсу, безпосереднього формування і адекватного втілення музично-художнього образу. Завдання цього етапу полягали в уточненні, деталізації образного уявлення, в прагненні розкриття якомога більше граней художнього образу, прояву свого відношення до нього, а також у відборі виконавських засобів для його адекватного втілення. Основна вимога полягала в досягненні цілісності і художньої переконливості

виконання, створення власної концепції інтерпретації музичного твору. Дія стратегій розуміння виявлялася в створенні педагогічних ситуацій, що забезпечували відповідний настрій щодо створення і втілення музичного образу.

В межах практикуму «Уява. Фантазія. Асоціативна пам'ять» студентам було запропоновано виконати фортепіанний твір «з листа» (тобто без попереднього розучування). Для попереднього ознайомлення з п'єсою без інструменту надавалось 5 хвилин.

Для виконання завдання були запропоновані такі п'єси: підгрупа А - **Й.Гайдн «Менует» до - мажор**; підгрупа В - **В.Косенко «Пастораль»**; підгрупа С – **Ф.Шопен «Контрданс» соль-бемоль мажор**.

Критерії оцінювання виконання завдання були такі:

«5 балів». Студент виконав п'єсу без зупинок, без текстових помилок, зумів розкрити емоційно-образний зміст твору, уважно відносився до авторських та редакторських вказівок в нотному тексті (темп, динамічні відтінки, основні штрихові і аплікатурні позначення, педаль і так далі).

«4 бали». Студент зумів розкрити образний характер твору, грав без зупинок, проте нотний текст був «прочитаний» з деякими помилками, у виконанні була присутня неточність у дотриманні авторських та редакторських вказівок.

«3 бали». П'єса була виконана з невеликою кількістю помилок, була присутня невелика кількість зупинок. При цьому виконання музичного твору носило формальний характер, тобто студент не намагався виразити емоційно-образний зміст твору, вся його увага була спрямована на вірне прочитання тексту.

«2 бали». П'єса виконувалася з постійними зупинками. Присутня велика кількість помилок — невірні ноти, темп, фразіровка, ритм, аплікатура і так далі.

Виконання цього завдання дозволило студентам оволодіти: різними

типами фортепіанної фактури, умінням оперувати музично-слуховими уявленнями, здатністю ескізно передати емоційно-образну сутність твору, на основі розуміння та емоційного переживання, а також визначити його стиль, основні конструктивні особливості, вміння виділити головне.

Для виконання наступного завдання студенти повинні були вивчити за 2 місяці п'єсу програмного змісту. Передбачалося, що найяскравіше емоційне відношення до музики виявляється при виконання саме програмних творів.

Кожній підгрупі були запропоновані такі твори: підгрупа А: Л.Бетховен «Весела. Сумна», А.Бородін. «У монастирі» (з «Маленької сюїти»), **Б.Барток «Присвячення І.С.Баху»**; підгрупа В: К.Дебюссі прелюдія «Кроки на снігу», О.Бородін «Марення» (з «Маленької сюїти»), М. Шейко «Мить»; підгрупа С: Е.Гріг «Літній вечір» (соч.71 №2), С.Рахманінов «Маргаритки», **І.Альбеніс «Гранادا»**.

Відповідно, було встановлено критерії оцінки виконання завдання:

«5 балів». Студент розкрив образний зміст твору, використовуючи весь комплекс виразних засобів, «закладених» в нотному тексті. Виконання мало емоційну дію на слухачів. У грі виявлялася індивідуальність студента, його власне розуміння та емоційне відношення до виконуваної музики. П'єса представлена в «концертному» варіанті, де технічні завдання були підпорядковані художнім.

«4 бали». Студент виконав вибрану п'єсу яскраво, цікаво, виразно, проявивши власне емоційне відношення до виконуваної музики. Проте твір вивчений з помилками.

«3 бали». Виконання носило формальний, малоемоційний характер. У грі відображалось байдуже, незацікавлене відношення студента до твору. Використання таких засобів виразності, як фразування, динаміка, штрихи, педалізація та ін. не було осмисленим, пов'язаним з образним змістом п'єси.

«2 бали». Вся увага студента була зосереджена на відтворенні нотного тексту. П'єса виконана з великою кількістю помилок і зупинок.

Це завдання сприяло формуванню у студентів навичок самостійної роботи над твором: розуміння сутності авторського задуму, уміння знайти потрібні виконавські засоби для його вирішення, самостійно подолати технічні труднощі, адекватність інтерпретації згідно авторського трактування.

Так, після проходження вищевикладених етапів стратегій розуміння музичного твору, музикант-виконавець підготовлений до виступу. Проте, як відомо, під час публічного виступу неминуче виникає естрадне хвилювання, яке необхідне і в якійсь мірі корисне, оскільки без нього не може з'явитися артистичний підйом, емоційний стан, який надає художній вплив на публіку. Проте, зустрічаються студенти, які втрачають самовладання і контроль під час концертного виступу. Для цього їм потрібна емоційна гнучкість. На наш погляд, у вихованні естрадної витримки допомагають: завчасно вибраний і вивчений репертуар, відповідний виконавським можливостям студента; репетиції перед уявною аудиторією; прослуховування у класі; максимальна зосередженість на виступі; розумний режим праці та відпочинку, особливо перед концертом, іспитом та ін., АТ (аутогенні тренування).

Таким чином, використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами сприяли формуванню у студентів особистісного їх розуміння, здатності творчого сприйняття й критичного ставлення до власної інтерпретації, усвідомлення цілей своєї діяльності, забезпечували вільний вибір студентами змісту, форм музичної активності на основі розвитку наявних знань, умінь та навичок, а також дозволяли здійснювати проектування індивідуального розвитку студентів у процесі навчання, служили засобом їх саморозвитку.

Наступною педагогічною умовою формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки виступило «Актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена».

Реалізуюючи означену педагогічну умову, враховувалось, що саморозвиток є одним із важливих шляхів формування в майбутніх учителів музики професійно значущих якостей, набуття ними професійних знань, музично-виконавських умінь і навичок, необхідних для педагогічного розуміння. При цьому, робота з саморозвитку проводилася в системі, основою якої було поступове збільшення самостійності при виконанні завдань відповідного рівня, зміни ролі та керівництва з боку педагога.

Спочатку, майбутнім учителям музики було запропоновано створити «портфоліо студента» - програма розвитку, яка дозволяла спроектувати своє особистісне і професійне зростання, розставити орієнтири самовдосконалення і самоствердження, що дозволить досягти успіхів у професійній діяльності. «Портфоліо студента» складався із: плану саморозвитку; досягнень студентів упродовж кількох років; відстежуванні результативності роботи; постійного самоаналізу діяльності, фіксації результатів; підведення підсумків успішності студентів за навчальними дисциплінами, що викладаються (якість знань, умінь та навичок, результати конкурсів, олімпіад, конференцій тощо); якісна оцінка роботи студента (дипломи, атестати, сертифікати, грамоти).

План саморозвитку на поточний рік включав особистісний і професійний розвиток, параметрами яких виступали цінності, мета, Я-концепція, перспективи і завдання (таблиця 2.7).

Отже, «портфоліо студента» спрямовував процес розвитку самостійності мислення, розумінню і аналізу своєї діяльності по різних параметрах, дозволив розкрити можливості індивідуальної самореалізації, підвищив мотивацію до самоосвіти, до вдосконалення професійної підготовки. Крім того, спонукав самостійно бачити, ставити і вирішувати професійні завдання, прогнозувати професійне зростання і рівень володіння педагогічним розумінням.

Таблиця 2.7

План програми саморозвитку «Портфоліо студента»

Параметри	Особистісний розвиток	Професійний розвиток
Цінності	Розвиток і розширення системи ціннісних орієнтацій особистості як системи морально - етичних принципів.	Розвиток і розширення системи ціннісних орієнтацій як системи морально-етичних принципів, що детермінують професійну діяльність.
Мета	Розвиток тенденції до самоактуалізації.	Розвиток позитивної мотивації до педагогічної діяльності і самореалізації; настанова на усвідомлення значущості педагогічного розуміння в майбутній професійній діяльності.
Я - концепція	Розуміння і поглиблення адекватного і цілісного уявлення про себе. Зміцнення позитивної «Я – концепції».	Адекватне формування «Я – концепції» вчителя. Зміцнення адекватної самооцінки.
Перспективи	Визначення напрямів і перспектив подальшого внутрішнього зростання.	Прогнозування власної професійної діяльності.

Продовж. табл. 2.7

Завдання розвитку	Активізація розвитку когнітивної сфери, а також вдосконалення особистісних якостей майбутнього вчителя музики. Рефлексія власної діяльності.	Корегування, вдосконалення наявних професійних знань, умінь і навичок, а також професійно значущих якостей особистості. Рефлексія результатів навчальної діяльності.
-------------------	--	--

Для розвитку соціального компонента, складовими якого виступали: соціальна активність, ціннісні орієнтації та культурний плюралізм студенти залучалися до участі у заходах факультету та університету, громадських та загальнокультурних заходах, взаємодії з іншими студентськими організаціями, що дало змогу:

- формування у студентів етичних, духовних і культурних цінностей, створенню умов для усестороннього розвитку особистості;

- вдосконалення навичок самоаналізу і самоконтролю, високого рівня відповідальності, виховання громадянськості і патріотизму, соціальної активності студентів;

- взаєморозуміння і взаємодопомоги між студентами вузу та викладачами;

- оволодіти знаннями, уміннями та навичками необхідними в майбутній професійній діяльності та реалізувати їх у колективній творчій діяльності;

- створення системи стимулів саморозвитку особистості студента за допомогою вдосконалення інтелектуальної творчості.

Це здійснювалось через організацію діяльності студентської ради, куди увійшли найактивніші, творчі, ініціативні студенти.

Студентська рада забезпечувала реалізацію засобів участі студентів у суспільних справах факультету та університету, підвищувала академічну,

суспільну і творчу активність студентів, за допомогою організації зустрічей з видатними діячами науки, культури і мистецтва, героями війни, відвідувань музеїв, театрів, художніх виставок тощо.

Важливою складовою позааудиторної діяльності студентів музичних відділень є система загальноуніверситетських заходів, урочистих свят, що підтримують традиції студентства і формують престижність педагогічної праці. Серед них: конкурси молодих виконавців, олімпіади, посвячення у студенти, свята: День вчителя, новорічні карнавали тощо, виступи команд КВК, «капусники» та ін.

Отже, діяльність студентської ради сприяло всебічному розвитку студентів, забезпечуючи реалізацію їх творчого потенціалу в різних сферах суспільного життя.

Студенти відзначали, що беручи участь у заходах різної спрямованості, отримали підтримку і пошану однокласників, розширили світорозуміння, реалізували свій творчий потенціал, виробили соціально активну позицію, збагнули сенс і цінності культури, навчились толерантності до інших поглядів, світоглядних позицій, діалогу, аргументованого дискурсу тощо.

Для розуміння і осмислення себе в ролі вчителя музики, а також самоаналізу і саморозвитку професійної діяльності після проведення уроку на педагогічній практиці, використовувався рефлексивний практикум [28]. Для цього студентам пропонувалось надати відповіді на такі запитання:

- Чи була моя стратегія побудови уроку вдалою? Як треба спланувати урок, щоб зробити його ефективніше?
- Наскільки добре урок спирався на знання, досвід та інтереси учнів? Як можна було це зробити краще?
- Наскільки гнучко я адаптував хід уроку до відповідей учнів та їхньої поведінки?
- Чи вдалося мені володіти дисципліною в класі? Які з моїх прийомів по підтримці порядку на уроці працювали краще, а які гірше? Чому? Що

варто було зробити інакше?

- Чи вдалося мені управляти власним емоційним станом впродовж усього уроку? Якщо ні, то чому? Що мені треба врахувати на майбутнє?

- Що мені далось найважче на уроці? Що зажадало від мене особливих зусиль? Чому? Що слід зробити в наступний раз при таких обставинах?

- Чи можна було обрати іншу стратегію побудови уроку? Якщо так, то яку саме?

- Якому аспекту уроку слід приділяти більше уваги: змістовній, методичній, емоційній?

- На які мотиви учнів я спирався на уроці? Чи враховував їх внутрішню мотивацію або привертав в основному зовнішні стимули? Як можна було ще спонукати їх до навчання і до успіху?

- Чи надавав я учням можливість самостійного управління своєю навчальною діяльністю? Якщо так, то в чому саме? Якщо ні, то чому і як це варто було б зробити?

- Що нове я зрозумів і усвідомив в мистецтві навчання в результаті цього уроку? Який корисний для себе досвід придбав, коли аналізував себе і цей урок?

- Що мені потрібно зробити, щоб стати успішнішим учителем?

Такий аналіз допомагав студентам: виявити та скорегувати свої недоліки, розкрити пріоритети у плануванні та проведенні уроку музики, аналізувати власні дії, ступінь вирішення поставлених завдань, у пошуку інноваційних варіантів проведення уроку, сприяв підвищенню у студентів зацікавленістю педагогічною діяльністю, розвивав творче мислення.

Також студентам було пораджено вести «рефлексивний щоденник» за таким планом:

1. Спрямованість, мета мого життя, основні переконання та життєві настанови.

2. Підготовленість до педагогічної діяльності. Якими вміннями та

навичками я вже володію? Які ще треба сформувати?

3. Що я нового дізнався про свою майбутню професійну діяльність?
4. З якими музичними творами я познайомився на цьому тижні?
5. Які книги видатних педагогів та музикантів я прочитав?

Студенти з зацікавленістю віднесли до цього виду діяльності. Вони відмічали, що стали більш раціонально розподіляти час для самостійної роботи, їх заняття стали продуктивними, а відношення до професійної підготовки більш відповідальними. Вони стали усвідомлювати, які професійно значущі якості ще необхідно набути, почали аналізувати свої вчинки, уявляли себе в певних ситуаціях майбутньої професійної діяльності, розробляючи можливі варіанти поведінки.

З метою досягнення адекватної самооцінки, усвідомлення своїх бажань та можливостей, постановки особистісних і професійних цілей студентам було запропоновано виготовити колаж «Мої бажання, можливості та обов'язки» [55:144]. Для виконання цього завдання студентам було запропоновано вирізати з пакунку кольорових газет і журналів будь-які малюнки, фотографії чи уривки друкованого тексту, які спонтанно знайшли відгук в особистості кожного зі студентів. Із зібраного матеріалу зіставлявся колаж. Потім майбутні вчителі проводили презентацію своїх робіт у вигляді екскурсії, представляючи свої колажі. На подальшому обговоренні студенти розмірковували: Які висновки кожен учасник зробив особисто для себе при виконанні цієї справи, що нового дізнався про себе, свої бажання та можливості.

Аутогенні тренування давали студентам можливість психологічного розвантаження і зняття нервової напруги шляхом систематичного повторення спеціальних оптимістично-мобілізуючих формул. Спочатку, за допомогою спеціальних вправ досягається стан розслаблення – релаксація, а потім у цьому стані проводиться саморегуляція тих функцій організму, що у звичайних умовах не піддаються управлінню.

Так, студентам пропонувалось виконати вправу для внутрішнього налаштування до проведення уроку. Насамперед, як зазначалось вище, студенти досягали стану релаксації, а потім виконували вправу. Наводимо приклад формул:

- Я зібраний, уважний;
- Я спокійний, витриманий та впевнений в собі;
- Добре володію матеріалом;
- Вільно, вдумливо відповідаю на запитання;
- Я люблю своїх учнів. Я завжди радію зустрічам з ними. Я завжди відкритий до діалогу з моїми учнями.

- Мені цікавий предмет.

Також увага студентів була спрямована на опанування засобів саморегуляції емоційного стану під час нервово-емоційного напруження. Для цього вони орієнтувалися на:

- контроль за власною мімікою, пантомімікою, вираженням обличчя;
- словесний самовплив для зниження психологічної напруженості: переключення думок і уваги на образи і явища, які викликають позитивні емоційні реакції; самосудження спрямоване на самозаспокоєння; самонакази:

Формула 1: «Я спокійний і впевнений у собі. У мене правильна позиція. Я готовий до діалогу та взаєморозуміння».

Формула 2: «У будь-якій обстановці я зберігаю витримку та самовладання. Я здатний докладати величезних зусиль і стримувати себе в найбільш хвилюючих обставинах. Я все зможу. І я завжди своєю поведінкою буду показувати зразок великої духовної сили та витримки. Я відчуваю себе здатним запобігти виникненню роздратування навіть тоді, коли це зробити дуже важко. Я все можу. Я здатний до величезних вольових зусиль»;

- прийоми пов'язані з використанням рухів, поз і зовнішніх впливів: регуляція дихання з затримкою дихання; розслаблення основних груп м'язів з застосуванням заспокійливих формул аутогенного тренування; чергування

напруження і розслаблення локальних груп м'язів.

- прийоми на подолання надмірної нетерплячості і запальності: тренуватися у фізичних рухах в повільному темпі; прагнути діяти у всьому свідомо спокійно; у ситуаціях, в яких зазвичай втрачаю врівноваженість, буваю дуже дратівливим, поводитися стримано і терпляче.

- прийоми на подолання емоційної нестабільності і страху перед аудиторією: під час спілкування навчитися думати тільки про предмет своєї розмови, не думати про себе; усунути всі зовнішні ознаки, які якимось виділяють мене серед тих, що оточують, говорити простіше, природніше, не виділятися манерою поводитися; частіше виступати перед різними групами людей, щоб виробити звичку до спілкування з аудиторією; перед виступами користуватися прийомами аутотренінгу для зняття зайвого хвилювання.

Пропонуємо вправи, які були спрямовані на керування увагою, педагогічно доцільне «переживання», вольове регулювання тону м'язів і керування ритмікою подиху в процесі педагогічної діяльності [182].

Насамперед відзначимо, що система керування увагою припускає вироблення здатності концентруватися і довгостроково втримувати увагу на якому-небудь предметі, об'єкті, події, факті.

«Розподіл уваги» - давала змогу студентам навчитись розподіляти свою увагу, що є важливим чинником при контролюванні навчальної ситуації. При виконанні цієї вправи студенти повинні були одночасно читати книгу і «краєм ока» дивитись телевізор. Потім спробувати на папері коротко відтворити те, що прочитали та побачили на телеекрані.

Дуже цікавою для студентів виявилась вправа «Переключення уваги». Спочатку їм пропонувалось займатися арифметичними підрахунками. Потім, відразу ж почати читати складний газетний текст на протязі п'яти-семи хвилин. Далі потрібно було зупинитися й подивитися, скільки помилок вони зробили при арифметичних підрахунках, а також спробувати як можна повніше відтворити прочитаний текст.

При виконанні вправи «Дихання» студенти повинні були зручно розташуватися на стільці. Розслабитись та закрити очі. Потім докласти зусиль і спробувати відключити свою увагу від зовнішньої ситуації й зосередитися на своєму диханні. При цьому, студентам було дано пораду, не управляти своїм диханням спеціально, не порушувати його природний ритм.

Наступну вправу - «Психоенергетична парасолька» ми рекомендували студентам виконувати на педагогічній практиці, задля формування здатності контролювати ситуацію у класі.

Майбутні вчителі музики повинні були в перші хвилини після початку уроку або періодично протягом усього уроку стати перед дітьми, бажано в центрі класу, і у процесі пояснення уроку намагатися уявити, що над класом утворюється своєрідна «парасолька», яка щільно накриває всіх учнів. Мета вчителя - упевнено, міцно та стабільно тримати ручку цієї «парасольки» протягом усього уроку.

З метою розвитку емоційної гнучкості та педагогічно доцільного «переживання» студентам було запропоновано спробувати виявити в собі відчуття, які зараз не відчуваєте: радості, гніву, байдужості, відчаю, обурення тощо, знайти педагогічно доцільні форми виразу цих відчуттів в різних ситуаціях та віртуально передати їх.

Наступні вправи були використані задля формування м'язової свободи в процесі педагогічної діяльності [182].

Треба відзначити, що вправи, зв'язані з довільною регуляцією м'язового тону, відпрацьовувалися у визначеній системі і послідовності. Спочатку студенти вчилися розслаблювати і напружувати м'яза, що легше всього піддаються контролю (рук і ніг), потім переходили до м'язів, якими складніше довільно керувати (шиї, голови, спини тощо).

Вправи починалися з виявлення скутості рук. Студенти повинні були напружити вказівний палець руки, перевірити, як розподіляється м'язова енергія, куди йде напруга (у сусідні пальці, кисть, лікоть, шию, чи

напружилася інша рука); постаратися убрати зайву напругу, при цьому тримати палець напруженим, але звільнити шию, потім плече, потім лікоть, щоб рука рухалася вільно, а палець залишався напруженим, потім звільнити решту пальців, а вказівний тримати напруженим.

Наступним кроком було звільнення і поступовий затиск мускулатури.

Студенти відмічали, що за допомогою аутогенних тренувань навчилися контролювати власний стан, управляти емоціями, зокрема навику спокійного реагування та самовладання в критичній ситуації, також зменшенням емоційної напруженості, зниженням відчуття тривожності, самоконтролю тощо.

Далі ми запропонували студентам вправи, які були спрямовані на розвиток комунікативності. А саме:

Вправа «Відкритість» - допомагала навчитись вступати у діалогову взаємодію. Студентам пропонувалось представити перед собою співрозмовника і постаратися надати своєму обличчю доброзичливість: посміхнутися, кивнуть головою на знак того, що ви його уважно слухаєте.

Вправа «Ритм» - давала змогу відчувати внутрішній ритм іншої людини і як можна повніше відтворити його. При виконанні цієї вправи студентам слід було пам'ятати про те, що кожна людина - індивідуальність, яка має унікальний психологічний ритм, і для того, щоб правильно зрозуміти її, необхідно насамперед відчувати її внутрішній ритм (енергетику, темперамент, внутрішню експресію тощо).

Зміст вправи полягав в тому, що дві людини повинні встати одна проти одної й домовитись про свої ролі: один - ведучий, другий - «дзеркало». Руки учасників підняті на рівень грудей і повернені долонями назустріч одна одній. Ведучий починає робити хаотичні рухи руками, а «дзеркало» намагається відбити їх у тому ж ритмі. Ті, хто виконує вправу, кілька разів міняються ролями.

Наступна вправа «Мій ворог - мій друг» була спрямована на

принципову зміну відношення до людини, яка вступила в конфлікт із колегою, учнем, у напрямку від негативних до позитивних.

Отже, студентам потрібно було взяти аркуш паперу, уявити свого кривдника й описати його зовнішній вигляд. При цьому намагатися фіксувати приємні деталі його зовнішності. Потім прочитати і викреслити негативні зовнішні дані цієї людини. На другому аркуші паперу описати позитивні якості характеру свого партнера по конфлікту. При цьому не дозволяти собі описувати негативні властивості його особистості. На третьому аркуші - різні ситуації вашої взаємодії з цією людиною, спираючись на позитивні моменти в її поведінці. У зв'язку з цим проаналізувати свою власну поведінку і спробувати змінити ваше ставлення, за допомогою зміцнення позитивної лінії, стосовно людини, з якою у вас конфлікт.

Також студентам було пораджено: прочитати психологічну літературу по проблемах спілкування; практикуватися в спостережливості, умінні по зовнішніх проявах особистості вгадувати внутрішній стан співбесідника; тренуватися в умінні настроюватися на самопочуття співрозмовника і вмінні налагоджувати контакти, добиватися розташування людей; частіше проявляти ініціативу і пропонувати теми бесід, обговорень в крузі свого спілкування.

Як показала експериментальна робота, у багатьох студентів при виконанні музичних творів спостерігалась скованість рухів, скутість плечового поясу, кистей рук, через це мав місце невисокий рівень розвитку моторики. У зв'язку з цим, студентам було запропоновано виконувати гімнастичні вправи для регулярного тренування рук по Й.Гат, які сприяли звільненню піаністичного апарату та розвитку координації рухів [49].

Для цього студенти повинні були виконувати вправи для тренування передпліччя, кистей, пальців.

При використанні цієї гімнастики студентам пропонувалось керуватися такими положеннями:

- ніколи не займатися до втоми;
- корисна тільки вправа, що виконана з повною увагою;
- навіть при роботі одного суглоба пальця все тіло повинне бути звільненим.

Приклади вправ наводяться у Додатку Т.

Задля вдосконалення набутих знань, умінь та навичок, стимулювання саморозвитку, зокрема на заняттях з фахових дисциплін, після проходження вищенаведених етапів стратегій розуміння студенти самостійно використовували їх під час роботи з музичними творами, постійно аналізували якість власного виконання, а також доцільність використовуваних при цьому засобів, піддавали оцінці власну гру з позиції інших.

З метою активізації у студентів саморозуміння, а також процесу самопізнання було проведено тренінг «Самоприйняття. Самоповага. Самосхвалювання» [16].

1. Ритуал вітання.

Встати в коло та покласти руки один одному на плечі. Подивитися один на одного і привітатися.

2. Вітальна фраза.

3. Автопілот

Це завдання допомогло майбутнім учителям музики скласти програму майбутнього, своєрідний автопілот, який дав змогу сформувати позитивне самосприйняття, викликав впевненість у своїх можливостях.

Студентам пропонувалося записати не менше десяти фраз-настанов типу: «Я розумний», «Я сильний» і так далі, які відображали їх життєві цілі і прагнення стати саме такими. Особливо акцент робився на те, щоб студенти підкреслювали саме свої сильні сторони, а не недоліки.

4. Самоповага.

Людина, яка добре володіє самоповагою, повинна:

- бути вірною своїм принципам, не дивлячись на протилежні думки інших, але разом з тим уміти гнучко змінити свою думку, якщо вона помилкова;

- бути здатною діяти на свій розсуд, не випробовуючи провини або жалю у разі несхвалення з боку інших;

- бути здатною не витратити час на надмірний неспокій про завтрашній день;

- зберігати упевненість в своїх здібностях, не дивлячись на тимчасові невдачі і труднощі;

- бачити в кожній людині особистість, як би вона не відрізнялась рівнем своїх здібностей і займаним положенням;

- бути невимушеною в спілкуванні, уміти як відстоювати свою правоту, так і погоджуватися з думкою інших;

- бути здатною приймати свої і чужі відчуття;

- бути здатною знаходити задоволення в найрізноманітнішій діяльності, включаючи роботу, гру, спілкування з друзями, творче самовираження або відпочинок;

- чуйно реагувати на потреби інших, дотримувати прийняті соціальні норми;

- уміти бачити в людях добре, вірити в їх порядність, не дивлячись на їх недоліки.

5. Формула успіху.

Студентам пропонувалося взяти лист паперу і написати в центрі букву «Я». Завдання полягало в тому, щоб назвати якомога більше галузей, де це «Я» може бути реалізоване, і визначити «бажане» і «небажане Я» для кожної галузі.

Далі студентам ставилися запитання: Скільки галузей ви змогли виділити? Тепер, коли ви закінчили, вигадайте ще чотири – будь-які, несподівані галузі, але реальні. Тепер відкладіть «зоряну карту» свого життя

та подивитися на неї зі сторони. Чи може ця карта бути картою невдахи? Адже у вас стільки можливостей. Користуйтеся ними.

6. Машина часу.

Педагог пропонував студентам порозмовляти про їх життя і пофантазувати про те, що можна було б зробити інакше. Потім запропонував уявити, що вони перенеслися в якийсь час свого життя, який їм би хотілося змінити. Групі пропонувалось змалювати цю подію так, як вона могла б відбутися. Студенти могли використовувати і дії, які їм слід було б зробити, щоб досягнути іншого розвитку подій. Далі слідувало обговорення. Спочатку кожен учасник розповідав про реальну подію з його минулого і потім всі розкривали, яким чином вони змінили це минуле. Емпатія викликала шляхом стимулювання розуміння учасниками мотивів, по яких кожен студент віддає перевагу змінній події або досвіду.

Таким чином, завдяки проведенню тренінгу та вправ, постійному самоаналізу власної діяльності, студенти розуміли та усвідомлювали, що саморозвиток забезпечує прогрес та дає позитивні зміни у їх професійній компетентності, спонукає до самовдосконалення особистісних та професійно значущих якостей, розвиває навички саморегуляції, підвищує бажання самореалізуватися у професійній діяльності.

При цьому відзначимо, що на перше місце студенти ставили планування та розподіл часу, що стає необхідним у зв'язку з важкістю продовження самостійних занять після напруженого учбового дня. Цікаво, що більше 82% студентів хотіли отримати рекомендації, поради з самоорганізації своєї діяльності, 70% студентів висловили необхідність в порадах і вправах з саморозвитку, виявили недостатність знань про організацію своєї навчальної діяльності.

2.4. Аналіз результатів формувального етапу експерименту щодо сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

Результати формувального етапу експерименту засвідчують суттєву позитивну динаміку змін у рівнях сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики, які складала експериментальну групу порівняно з контрольною.

Зауважимо, що прикінцевий зріз здійснювався за тими ж самими критеріями і за допомогою тих самих методів, як і вихідний діагностувальний зріз (параграф 2.2).

Так, результати діагностувальних зрізів з виявлення рівнів сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики за кожним із критеріїв експериментальної групи до та після експерименту представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Результати діагностувальних зрізів щодо сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики експериментальної групи (у коефіцієнтах успішності та %)

№	Критерії	ЕГ до експерименту		ЕГ після експерименту	
		КУ	%	КУ	%
1.	Суспільно-аксіологічний	0,70	43,0	0,85	67,3
2.	Когнітивно-діяльнісний	0,67	42,9	0,78	58,5
3.	Особистісно-оцінний	0,69	42,8	0,83	56,2
	Узагальнені дані (\bar{X})	0,68	42,9	0,82	60,6

Як видно з таблиці 2.9, рівень сформованості педагогічного розуміння після експерименту виявився на 0,14 (14,7%) вище, ніж до експерименту. Загальний показник сформованості педагогічного розуміння в експериментальній групі після експериментально-дослідної роботи склав 0,82 (60,6%), що дорівнювало достатньому рівню.

Для порівняння результатів, одержаних в експериментальній групі, наведемо дані діагностувальних зрізів з виявлення рівнів сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики контрольної групи за кожним із критеріїв до та після експериментальної роботи. Отримані дані наводимо в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати діагностувальних зрізів щодо сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики контрольної групи (у коефіцієнтах успішності та %)

№	Критерії	КГ до експерименту		КГ після експерименту	
		КУ	%	КУ	%
1.	Суспільно-аксіологічний	0,68	41,0	0,76	49,7
2.	Когнітивно-діяльнісний	0,66	38,1	0,70	42,9
3.	Особистісно-оцінний	0,73	42,4	0,78	48,3
	Узагальнені дані (\bar{Y})	0,71	40,5	0,74	46,9

Досліджуване явище у студентів встановлювалося в розрізі компонентного складу. Так, з таблиці 2.10 видно, що за першим, суспільно-аксіологічним критерієм педагогічного розуміння студентів контрольної групи після експерименту відбулися такі зміни: 0,76 (49,7%), за когнітивно-діяльнісним критерієм – 0,70 (42,9%), за третім, особистісно-оцінним критерієм - 0,78 (48,3%). Загальний показник сформованості педагогічного розуміння в контрольній групі після експериментально-дослідної роботи

склав 0,74 (46,9%), що дорівнювало середньому рівню.

Більш наочно різниця між рівнями сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики в експериментальній та контрольній групах представлена в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Порівняльні дані сформованості

педагогічного розуміння у студентів експериментальної та контрольної груп (у %)

Групи	До експерименту				Після експерименту			
	Рівні							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
ЕГ	-	-	42,6	57,4	18,6	38,8	31,9	10,7
КГ	-	-	43,1	56,9	7,5	15,9	41,0	35,6

де, I – високий рівень, II – достатній рівень, III – середній рівень, IV – низький рівень.

Як підтверджує таблиця 2.11, до формувального етапу експерименту в жодній групі студентів не було зафіксовано високого та достатнього рівнів сформованості у них педагогічного розуміння.

Після експериментально-дослідної роботи в експериментальній групі відсоток респондентів, які мали високий рівень, склав 18,6%, до достатнього рівня належала більшість майбутніх учителів музики експериментальної групи (38,8%). По завершенні формувального етапу експерименту також було зафіксовано високий рівень в 7,5% учасників контрольної групи, достатній – у 17,8%. Отже, високим та достатнім рівнями сформованості педагогічного розуміння в експериментальній групі оволоділи 57,4%

респондентів, у контрольній групі відповідно – 23,4%. До середнього рівня сформованості педагогічного розуміння належало 31,9% в експериментальній групі та 41,0% в контрольній групі, до низького рівня належало 10,7% респондентів в експериментальній групі та 35,6% в контрольній групі. Таким чином, низький та середній рівні сформованості досліджуваної якості спостерігалися у 42,6% студентів, що брали участь в експерименті, та 76% майбутніх учителів, які не приймали участь у формульованому експерименті.

Як бачимо, результати порівняльної характеристики рівнів сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики до експерименту та після підтверджують, що відсутність цілеспрямованої роботи в цьому напрямку призводить до наявності слабо вираженого досліджуваного утворення.

Більш наочно на діаграмі (рис. 2.2) показані порівняльні дані рівнів сформованості педагогічного розуміння студентів експериментальної групи після формульованого експерименту та в контрольній групі, де експериментальна робота не проводилась.

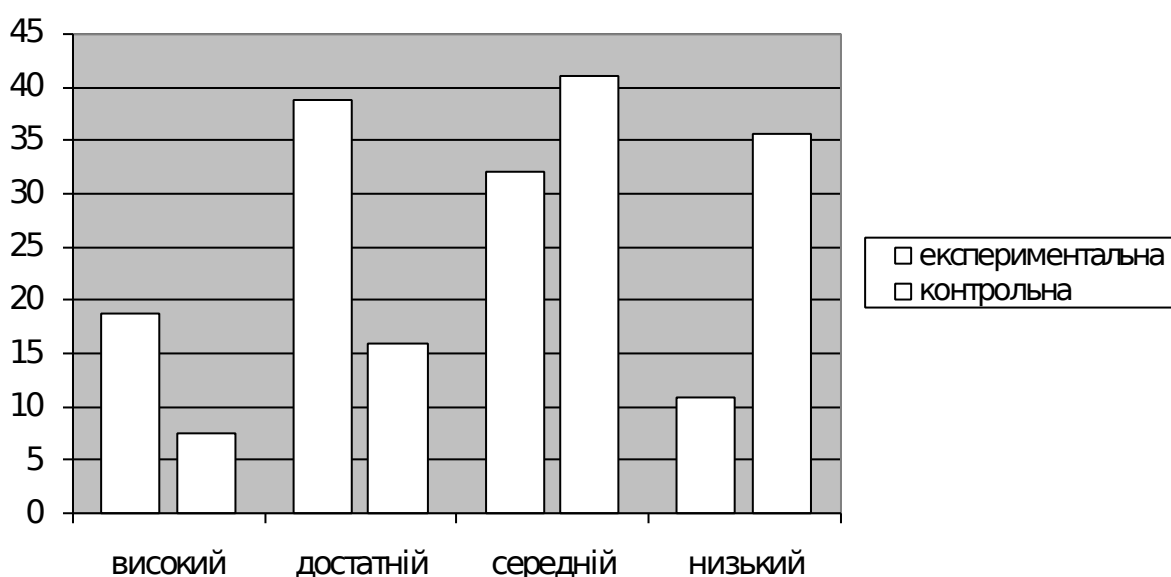


Рис. 2.2. Порівняльні дані рівнів сформованості педагогічного розуміння студентів експериментальної та контрольної груп

Таким чином, проведене дослідження експериментально підтвердило

ефективність визначених педагогічних умов, спрямованих на формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.

Задля надання об'єктивної оцінки отриманим результатам експерименту, було використано метод математичної статистичної обробки даних за t - критерієм Стьюдента [50].

Критерій t – Стьюдента спрямований на оцінку різних величин середніх \bar{X} і \bar{Y} двох вибірок X і Y, які розподілені за нормальним законом. В нашому випадку ми скористалися критерієм незв'язаних вибірок (тобто груп в яких міститься однакова кількість студентів). В загальному випадку формула для розрахунку за t – критерієм Стьюдента має наступний вид.

$$t_{емп} = \left| \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{S_d} \right|, \text{ де}$$

$$S_d = \sqrt{S_X^2 + S_Y^2} = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2 + \sum (Y_i - \bar{Y})^2}{(n - 1) \cdot n}}$$

\bar{X} - середнє значення числових даних в групах до проведення експерименту;

\bar{Y} - середнє значення числових даних в групах після проведення експерименту;

X_i - порівняльні дані сформованості педагогічного розуміння в експериментальній групі до та після експерименту;

Y_i - порівняльні дані сформованості педагогічного розуміння в контрольній групі до та після експерименту;

n – кількість студентів.

У результаті обробки матеріалів експерименту за законом Стьюдента було отримано наступні дані з відповідними коефіцієнтами, які наводимо в таблиці 2.12.

В результаті ми отримали, що:

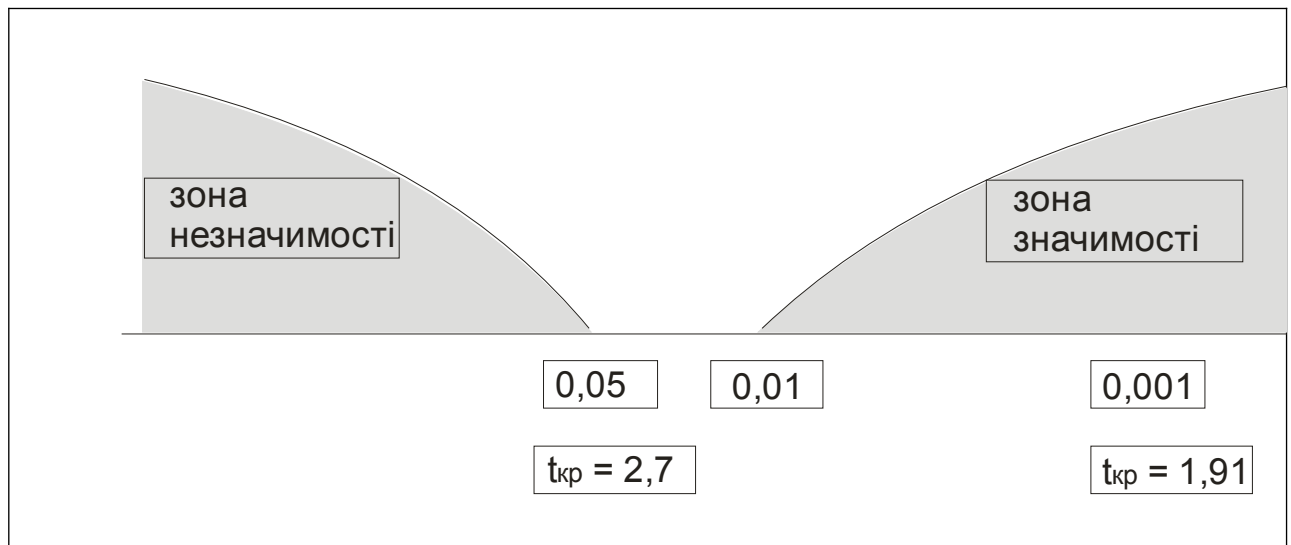
2,7 для $P \leq 0,05$;

1,91 для $P \leq 0,01$.

Таблиця 2.12

Групи	До експерименту				Після експерименту			
	Рівні							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	високий	достатній	середній	низький	високий	достатній	середній	низький
ЕГ	-	-	42,6	57,4	18,6	38,8	31,9	10,7
$(X_i - \bar{X})^2$	0,46	0,46	839,13	321,72	316,11	144,21	965,91	97,61
	$S_{d_1} = 0,51; t_{ем_1} = 2,7$							
КГ	-	-	43,1	56,9	7,5	15,9	41,0	35,6
$(Y_i - \bar{Y})^2$	0,42	0,42	829,17	315,33	7,4	14,7	40,1	34,4
	$S_{d_2} = 0,48; t_{ем_2} = 1,91$							

Будуємо «вісь значимості»:



Отже, з'ясовані різниці між експериментальною та контрольною групами є незначними, але суттєвими, тобто в експериментальній групі показники є вищими.

В термінах статистичних гіпотез твердження буде мати такий вид: гіпотеза H_0 відхиляється на 0,1 рівнів значимості альтернативної гіпотези H_1 —о різниці між експериментальною та контрольною групами.

Таким чином, результати формувального експерименту свідчать, що в експериментальній групі відбулись значні позитивні зрушення. У

контрольній групі намітилась також позитивна тенденція, однак вона не є статистично значущою, що пояснюється недостатністю цілеспрямованої роботи з формування педагогічного розуміння майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Аналізуючи результати проведеного дослідження, можна переконатися в продуктивності експериментальної моделі, а також ефективності впровадження визначених педагогічних умов формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Висновки з другого розділу

Завдання, які були поставлено в експериментально-дослідній роботі, вимагали проведення діагностувального та формувального експериментів.

Спираючись на компонентну структуру педагогічного розуміння майбутніх учителів музики було виявлено критерії та схарактеризовано рівні сформованості педагогічного розуміння; розроблено та експериментально апробовано методикау діагностики й модель формування досліджуваного конструкту; здійснено аналіз результатів експериментально-дослідної роботи.

Доведено сукупність критеріїв, за якими доцільно здійснювати діагностику досліджуваного явища:

- суспільно-аксіологічний, при цьому його показниками були:
 - соціальна активність;
 - ціннісні орієнтації;
 - культурний плюралізм.
- когнітивно-діяльнісний, його показники:
 - професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні);
 - професійні музично-виконавські вміння;

- професійні музично-виконавські навички.
- особистісно-оцінний, в якості його показників ми розглядали:
 - самоідентифікація;
 - самооцінка;
 - комунікативність;
 - емоційна гнучкість.

Згідно з визначеними критеріями та показниками було встановлено й схарактеризовано високий, достатній, середній та низький рівні сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Аналіз результатів діагностувального експерименту засвідчив, що більшість майбутніх учителів музики знаходились на середньому рівні сформованості педагогічного розуміння, але вони наближені до низького рівня - 0,69 (40,5%) у студентів першої групи, 0,68 (42,9%) - у студентів другої.

У ході дослідження було розроблено експериментальну модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки. Зазначена модель містила такі складові: **мету, етапи формування досліджуваного феномена, компоненти досліджуваного конструкту** (соціальний, рефлексивний, змістово-процесуальний, суб'єктний), **критерії та показники педагогічного розуміння**, педагогічні умови (організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ; використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами; актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена), засоби реалізації та результат.

Виокремлено три етапи реалізації запропонованої моделі формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: інформаційно-мотиваційний, накопичувально-

діяльнісний, продуктивно-творчий.

Інформаційно-мотиваційний етап був спрямований на ознайомлення студентів із проблемою педагогічного розуміння, залучення студентів до оволодіння науково-теоретичними та практичними знаннями, вміннями, навичками з досліджуваної проблеми; формування активно-творчої, духовно-особистісної, «розуміючої», осмисленої взаємодії та співтворчості з учасниками освітнього процесу.

Формами і методами цього етапу виступили: спецкурс, індивідуальні заняття з фахових дисциплін, ігрові технології, педагогічна драматизація, написання анотацій на музичні твори, розроблення та проведення фрагментів уроку з музики на основі драмогерменевтики, дискусії, «мозковий штурм», тренінг «Комунікативність педагога. Уміння керування спілкуванням», аналіз інтерпретацій музичних творів. На самостійне опрацювання студентам виносилося – аналіз літератури з вивчених тем, написання рефератів, складання мікроуроків тощо.

Накопичувально-діяльнісний етап сприяв збагаченню та розширенню професійних знань, умінь та навичок студентів, стимулював до розуміння та осмисленого відношення до педагогічних джерел та адекватної інтерпретації музичних творів, здійснював проектування індивідуального розвитку студентів в процесі навчання, за допомогою таких форм і методів: індивідуальні заняття з фахових дисциплін, педагогічна практика, творчі завдання, практикум «Уява. Фантазія. Асоціативна пам'ять», аналіз фрагментів праць видатних педагогів класиків та сучасних педагогів, порівняння інтерпретацій музичних творів та створення власної виконавської концепції.

Продуктивно-творчий етап був орієнтований на актуалізацію саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена. Для цього використовувались такі форми і методи: участь студентів у факультетських, університетських, громадських та

загальнокультурних заходах, «портфоліо студента», рефлексивний практикум, АТ, тренінг «Самоприйняття. Самоповага. Самосхвалювання», вправи із саморозвитку професійних якостей учителя музики.

Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволяла досягти результату, який виявлявся у сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Після проведення експериментально-дослідної роботи в експериментальній групі відсоток респондентів, які мали високий рівень, склав 18,6%, до достатнього рівня належала більшість майбутніх учителів музики експериментальної групи (38,8%). По завершенні формувального етапу експерименту також було зафіксовано високий рівень в 7,5% учасників контрольної групи, достатній – у 17,8%. Отже, високого та достатнього рівня сформованості педагогічного розуміння в експериментальній групі досягли 57,4% респондентів, у контрольній групі відповідно – 23,4%. До середнього рівня сформованості педагогічного розуміння належало 31,9% в експериментальній групі та 41,0% в контрольній групі, до низького рівня належало 10,7% респондентів в експериментальній групі та 35,6% в контрольній групі. Таким чином, низький та середній рівні сформованості досліджуваної якості спостерігалися у 42,6% студентів, що брали участь в експерименті, та 76% майбутніх учителів, які не приймали участь у формувальному експерименті.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів було використано метод математичної статистичної обробки даних за t-критерієм Стьюдента. На підставі результатів проведеної роботи стало очевидним, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні статистично значущі зрушення щодо формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, що дозволяє констатувати ефективність запропонованої експериментальної моделі. Статистично незначущі позитивні зміни у представників контрольної групи пояснювались

відсутністю цілеспрямованої роботи у цьому напрямку.

Основні практичні положення цього розділу були репрезентовані в таких публікаціях: [9, 103, 104, 105].

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, яка знайшла відображення у розробці, науковому обґрунтуванні, апробації експериментальної моделі, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов формування означеного феномена.

Педагогічне розуміння майбутніх учителів музики у дослідженні визначено як інтегративне особистісне утворення, яке спрямоване на осмислення і рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності і передбачає наявність соціального досвіду, міжкультурної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійних знань, умінь і навичок, а також комплексу особистісних якостей. Розуміння - це процедура породження і збагнення сенсу, що безпосередньо пов'язана з мисленням, завдяки якому людина задовольняє свою потребу в пізнанні.

У структурі педагогічного розуміння майбутніх учителів музики виокремлено такі компоненти: соціальний, що включає: соціальну активність, ціннісні орієнтації, культурний плюралізм; рефлексивний, до складу якого було віднесено самоідентифікацію і самооцінку; змістово-процесуальний, що містить: професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні), професійні музично-виконавські вміння та навички; суб'єктний, що припускає наявність у педагога таких особистісних якостей, як комунікативність та емоційна гнучкість.

У дослідженні було виявлено критерії та показники педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики: суспільно-аксіологічний (соціальна активність, ціннісні орієнтації, культурний плюралізм); когнітивно-діяльнісний (професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні), професійні музично-

виконавські вміння та навички); особистісно-оцінний (самоідентифікація, самооцінка, комунікативність, емоційна гнучкість); схарактеризовано рівні сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики (високий, достатній, середній, низький).

Педагогічними умовами ефективного формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки виступили: організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ; використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами; актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена.

Розроблено, науково обґрунтовано й апробовано експериментальну модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, **яка містила мету, етапи формування досліджуваного феномена, компоненти досліджуваного конструкту, критерії та показники педагогічного розуміння**, педагогічні умови, засоби реалізації та результат. Інформаційно-мотиваційний етап був спрямований на ознайомлення студентів із проблемою педагогічного розуміння, залучення студентів до оволодіння науково-теоретичними та практичними знаннями, вміннями, навичками з досліджуваної проблеми; формування активно-творчої, духовно-особистісної, «розуміючої», осмисленої взаємодії та співтворчості з учасниками освітнього процесу. Накопичувально-діяльнісний етап сприяв збагаченню та розширенню професійних знань, умінь та навичок студентів, стимулював до розуміння та осмисленого відношення до педагогічних джерел та адекватної інтерпретації музичних творів, здійснював проектування індивідуального розвитку студентів у процесі навчання. Продуктивно-творчий етап був орієнтований на актуалізацію саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена. **Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволяла досягти**

результату, який виявлявся у сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики експериментальної групи: високий рівень був властивий 18,6% респондентам (у КГ - 7,5%), достатній – 38,8% (у КГ - 15,9%), середній – 31,9% (у КГ - 41,0%), низький – 10,7% (у КГ - 35,6%). Отже, запропонована експериментальна модель формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки з упровадженням визначених педагогічних умов є ефективною.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальше дослідження вбачаємо у вивченні індивідуально-психологічних факторів, закономірностей, особливостей формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики, як у процесі професійної підготовки, так і на етапі післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. - М.: Просвещение, 1990. - 108с.
2. Августин Блаженный Аврелий Христианская наука или Основания Священной Герменевтики и Церковного Красноречия / Блаженный Августин, епископ Иппонский. - СПб.: Библиополис, 2006. - 508, [3] с.
3. **Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская.** – М.: Мысль, 2001. – 299с.
4. Алеев В. В. Музыкальный словарь для учителя / В. В. Алеев, Т. И. Науменко. – СПб: С.-Петербур. гос. ун-т пед. мастерства, 1995. – 52 с.
5. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. - М.: Музыка, 1978. – 288с.
6. Алексеева І. М. Формування герменевтичних умінь у майбутніх учителів: матеріали всеукр. науково-практ. конф. молодих науковців [«Соціалізація молоді в умовах розбудови демократичної правової держави»], (16 лютого 2007р.) / І. М. Алексеева – Одеса: ОЮІХНУВС, 2007. – С. 13-16.
7. Алексеева І. М. До питання щодо формування професійних умінь у майбутніх вчителів музики: V всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д.Ушинського, (15-16 травня 2007 р.) / І. М. Алексеева, А. Ф. Линенко. - Одеса, 2007. – С. 219-221.
8. Алексеева І. М. Духовний розвиток особистості в сучасній освіті / І. М. Алексеева // Виховання і культура: міжнар. науково-практ. журнал. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 72-73.
9. Алексеева І.М. Герменевтичний підхід в музичній освіті в умовах Болонського процесу / І. М. Алексеева // Наука і освіта: науково-практ.

журнал ПНЦ АПН України. - Одеса, 2008. - № 1-2. - С. 7-9.

10. Алексеева І. М. Формування педагогічного розуміння у майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки / І. М. Алексеева // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. - [Серія: Педагогіка і психологія]. - Ялта: РВВ КГУ, 2008. - Вип. 18. - Ч. I. – С. 3-7.

11. Алексеева І. М. Актуалізація герменевтичного підходу в підготовці студентів музично-педагогічних факультетів / І. М. Алексеева, А. Ф. Линенко // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. - К., 2008. - № 2. - С. 124-130.

12. Алексеева І. М. Проблема педагогічного розуміння в музичній освіті / І. М. Алексеева // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. - Ніжин, 2008. - № 4. – С. 41-43.

13. Алексеева І. М. Категорія педагогічного сенсу в сучасній професійній педагогіці / І. М. Алексеева // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: зб. наук. пр. - Ізмаїл, 2009. - Вип. 26. – С. 16-18.

14. Алексеева І. М. До питання про компонентно-структурний аналіз педагогічного розуміння / І. М. Алексеева // Наука і освіта: науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. - Одеса, 2009. - № 4. - С. 58-60.

15. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - [2-е изд.]. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.

16. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

17. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя [Текст] / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

18. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) [Текст] / Г. О. Балл. – К.; Рівне: Вид-во О. Зень, 2007. – 172 с.

19. Баренбойм Л. А. Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Блуменфельда: [текст] / Л. А. Баренбойм. - М.: Музыка, 1964. - 58 с.
20. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств [Текст] / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. - СПб.: ПИТЕР, 2007. - 192 с.
21. Батищев Г. С. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) [Текст] / Г. С. Батищев, Н. Н. Лебедева // Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 58-63.
22. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: Сборник избранных трудов / М. М. Бахтин; Примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. - Москва: Искусство, 1979. - 423 с.
23. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция / Е. Г. Белякова // Педагогика. - 2008. - №2. - С. 49-54.
24. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория [Текст] / М. Е. Бершадский. - М.: Педагогический поиск, 2004. - 176 с. - (Б-ка образовательных дисциплин).
25. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. І: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади: [Монографія] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003 – 280 с.
26. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І. Д. Бех // Пед. пошук. – 2004. – № 1. – С. 8–11; Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 33–40.
27. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання: Наук. – метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8 –11.
28. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216с.
29. Бласс Ф. Герменевтика и критика / Ф. Бласс; пер. с нем. Л. Ф.

Воеводский. - Одесса: Тип. Штаба Одесского Военного окр., 1891 . - 194 с.

30. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М.: Психология и бизнес ОнЛайн, 2001. - 731 с.

31. Бойко Г. Г. Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки [Электронный ресурс] / Г. Г. Бойко // Межвузовский сборник научных трудов «Естествознание и гуманизм». – Томск. – 2007. - т. 4, вып. 3. <http://tele-conf.ru/aktualnyie-problemyi-gumanitarnyih-distiplin-i-prepo/sovershenstvovanie-professionalnoy-podgotovki-uchitelya-muzyiki.html>.

32. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. - СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК; ОЛМА-ПРЕСС, 2004. - 666 с. - (Психологическая энциклопедия).

33. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. - Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. - 560 с.

34. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304с.

35. Борев Ю. Б. Эстетика: Учебник / Ю. Б. Борев — М.: Высш. шк., 2002. - 511с.

36. Борытко Н. М. Педагог в пространстве современного воспитания: [монография] / Н. М. Борытко // Науч. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. - 214 с.

37. Бочкарева О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] / Ольга Васильевна Бочкарёва. - Ярославль, 2008. – 42 с.

<http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/announcements/pedagogicheskie/3-11-2008/BochkarevaOV.doc>

38. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. — М.: Мысль, 1988. - 301 с.
39. Братченко С. Л. Диалог / С. Л. Братченко, Д. А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. - 2007. - № 2 (11). - С. 23-28.
40. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - С. 201-222.
41. Брудный А. А. Понимание и текст / А. А. Брудный // Загадка человеческого понимания. - М.: Политиздат, 1991. - С. 114-128
42. Брудный А. А. Психологическая герменевтика [Текст] / А. А. Брудный. - М.: Лабиринт, 2005. - 336 с.
43. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. - М.: Республика, 1995. - 462 с.
44. Будасси С. А. Самооценка личности / С. А. Будасси — В сб.: Практические занятия по психологии / Под ред. акад. А. В. Петровского. - М.: Просвещение, 1972. - С. 30 - 37.
45. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація [Текст]: навч. посіб. / Н. П. Волкова. — К.: Академія, 2006. — 256 с.
46. Вульффов Б. З. Педагогика рефлексии. Издание 2-е / Б. З. Вульффов, В. Н. Харьков. — М.: «Издательство Магистр», 1999. — 112 с.
47. Гадамер Х.-Г. Истина и метод [Текст]: основы философской герменевтики: Пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер; Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. - М.: Прогресс, 1988. — 699 с.
48. Галанов А. С. Как пройти аттестацию: советы психолога учителю / А.С. Галанов. — М.: Айрис-пресс, 2006. - 160 с.

49. Гат Й. Техника фортепьянной игры: Пер. с венг. [Текст] / Й. Гат. - М.: Музыка, 1967. - 244 с.
50. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: пер. с англ. / Дж. Гласс, Дж. Стэнли // Под общей ред. Ю. П. Адлера. - М.: Прогресс, 1976. - 496 с.
51. Голикова Г. Комунікативно-ситуативні вправи на уроках музики / Г. Голикова // Мистецтво та освіта. – 2008. - №4. - С.37-39.
52. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
53. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М.: МИП «НВ Магистр», 1993. – 191с.
54. Грабовецький Б. Є. Основи економічного прогнозування / Б. Є. Грабовецький. – Вінниця: ВФ ТАНГ, 2000. – 162 с.
55. Грецов А. Психологические игры для старшеклассников и студентов / А. Грецов, Т. Бедарева. – СПб.: Питер, 2008. – 190 с.
56. Грецов А. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / А. Грецов. – СПб: Питер, 2008. – 192с.
57. Гусаковский М. А. О различных стратегиях понимания в образовании / Михаил Антонович **Гусаковский** // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. Материалы проблемно-разработческого семинара, Минск, 21-23 сентября 2000 г. / Под ред. А. А. Забирко, М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова и др. – Мн.: Технопринт, 2000. – С.8-10.
58. Гусев С. С. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ / С. С. Гусев, Г. А. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
59. Давидов М. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / М. Давидов // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 2: Музичне виконавство / Ред. - упор. М. Давидов, В. Сумарокова. – К., 1999. –

С. 88-98.

60. Даль В. И. Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. - М.: АСТ, 2006. - 983 с.

61. Дейк Ван Т.А. Стратегии понимания связного текста [Текст] / Т. А. Ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153-244.

62. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход / И. Д. Демакова // Классный руководитель. – 2002. - №5. - С. 97-108.

63. Диагностики эмоционально-нравственного развития / [ред. и сост. И. Б. Дерманова]. - СПб.: «Речь», 2002. - 176 с.

64. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е - 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. - М.: Изд-во МГУ, 1992. - 2-е изд.- с. 319-346.

65. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания / Л. П. Доблаев. - М.: Педагогика, 1982. – 176 с.

66. Дорошенко С. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки / С. Дорошенко // Искусство в школе. – 2008. - №4. – С. 6-8.

67. Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования / В. Н. Дружинин. - М.: Институт психологии РАН, 1994. – 144с.

68. Евдокимова М. М. Школа диалога культур в музыкальной педагогике / М. М. Евдокимова // Музыка в школе. – 2004. - №6. - С. 39-42.

69. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти [Електронний ресурс] / М. Б. Євтух, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, З. М. Шалік // [е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_8/). – 2009. - №4. http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_8/

70. Загадка человеческого понимания [Текст]: Над чем работают, о чем спорят философы / Под общ. ред. А. А. Яковлева; Сост. В. П. Филатов. - М.: Политиздат, 1991. - 352 с.

71. Закирова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А. Ф. Закирова // Педагогика. - 2004. - №1. – С.32-42.

72. Затымина Т. А. «Понимание» музыкального текста как педагогический инструмент учителя [Электронный ресурс] / Т. А. Затымина // Современное качество образования в инновационных учреждениях: научные основы, опыт, перспективы, достижения: материалы международных педагогических чтений. - Волгоград, 2008. - С. 172 -175.
<http://wecomm.ru/structure/?idstructure=21>

73. Захаревич Н. Б. Валеологические основы стратегии педагогической деятельности (на материалах начального обучения): автореф. дис... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования [Электронный ресурс] / Наталья Борисовна Захаревич. - Волгоград, 1998 <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18504.php>

74. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. – теорія та методика навчання музики і музичного виховання / Н. М. Згурська. - К., 2001. - 16 с.

75. Зими́на О. В. Диалог в профессиональной деятельности учителя музыки / Ольга Викторовна Зими́на // учебное пособие к курсу «Теория музыкального образования» по специальности 030700 – Музыкальное образование. – Тамбов, ТГУ, 2006. – 104 с.

76. [Зимняя И. А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания / И. А. Зимняя // Классный руководитель. – 2002. - № 5. – С.72-73](#)

77. Зинченко В. П. Мир образования или образование мира / В. П. Зинченко // Мир образования. - 1996. - №3. - С. 7-15.

78. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. - М.: Институт психологии РАН, 1998. - 232 с.
79. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. - М.: Институт психологии РАН, 2005. - 448с.
80. Ивин А. А. Понимание и ценности - логическая структура понимания / А. А. Ивин // (материалы круглого стола «Понимание как философско-методологическая проблема») // Вопросы философии. - 1986. - №9. - С.49-51.
81. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
82. Катрич О. Сильові аспекти музично-виконавської інтерпретації / Ольга Тарасівна Катрич // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 5: Музичне виконавство, кн. 4 / Ред. - упор. М. Давидов, В. Сумарокова. – К., 2000. – С. 59-65.
83. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. - М.: Эксмо, 2007. - 416 с.
84. Кемеров В. Е. Философская энциклопедия: [Текст] / В. Е. Кемеров. М.: «Панпринт», 1998. – 353 с.
85. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: Учебное пособие для студентов вузов по спец. «Педагогика и психология» / Г. М. Коджаспирова. - М.: Гардарики, 2005 . - 287 с.
86. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
87. Колесов Д. Психология смысла / Д. Колесов // Развитие личности. - 2003 . - №1. – С. 47-76.
88. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2001. – 368 с.
89. Коробов Е. Понимание как дидактическая проблема [Электронный

ресурс] / Е. Коробов // Московский психологический журнал. – 2005. - № 12.
<http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s09.shtml>.

90. Корто А. О фортепианном искусстве: Статьи, материалы, документы / А. О. Корто / Пер. с фр. - М.: Музыка, 1965. - 363 с.

91. Костюк Г. С. О психологии понимания / Г. С. Костюк // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 195-228.

92. Коткавирта Ю. Философская герменевтика Х.-Г. Гадамера / Ю. Коткавирта // Герменевтика и деконструкция / [под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. Маркова]. - СПб., 1999. - 255с.

93. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979. – 208с.

94. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б. Кременштейн. - М.: Музыка, 1966. -120с.

95. Кремешна Т. І. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання: навчально-методичний посібник / Т. І. Кремешна. – Умань: Видавець «Сочінський», 2010. – 168 с.

96. Крицький В. М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – теорія та історія педагогіки / В. М. Крицький. – Київ, 1999. - 20с.

97. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця / В. Крицький // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 3: Музичне виконавство / Ред.-упор. М. Давидов, В. Сумарокова. – К, 1999. – С. 110-116.

98. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления / В. Кузнецов // Логос. Философско-литературный журнал. -1999. - № 10. - С. 43-88.

99. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности /

Л. Н. Куликова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.

100. Кулюткин Ю. Н. Личность. Внутренний мир и самореализация / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. - СПб.: «Гускарора», 1996. - 175 с.

101. Культурология. Краткий тематический словарь / [под ред. Г. В. Драч, Т. П. Матяш]. - Ростов Н/Д: «Феникс», 2001. – 192 с. (Словари XXI века).

102. Леви В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. - М.: «Знание», 1980. - 208с.

103. Левицька І. М. Використання педагогічних стратегій розуміння в навчально-виховному процесі майбутніх вчителів музики / І. М. Левицька // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. - Одеса, 2010. - С. 195-199.

104. Левицька І. М. Роль діалогу в формуванні педагогічного розуміння у майбутніх вчителів музики: International Forum “Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration”/ І. М. Левицька. – Israel: Ariel University Center of Samaria Ariel, 2010. – р. 114-115.

105. Левицька І. М. Роль педагогічного розуміння в системі підготовки майбутніх вчителів музики: матеріали міжнар. конф. молодих учених та студентів [«Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді»] / І. М. Левицька. – Одеса: Вид-во «Науковець», 2010. – С. 45-46.

106. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999 – 365 с.

107. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2003. - 487 с.

108. Лісун Д. В. Формування професійних герменевтичних умінь

майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Дмитро Віталійович Лісун. – Київ, 2010. – 20 с.

109. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики / Алла Францівна Линенко // Науковий вісник ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – Спец. випуск. - с.15-21.

110. Лотман Ю. М. Воспитание души: Воспоминания. Беседы. Интервью. В мире пушкинской поэзии. Беседы о русской культуре. Телевизионные лекции / Юрий Михайлович Лотман. - СПб. : Искусство-СПБ, 2003. - 621 с.

111. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенова // Педагогічка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал академії педагогічних наук України. - Київ: «Педагогічна думка». – 2002. - № 1-2 (34-35). - С. 68 -77.

112. Лук'яненко І. Г. Економетрика: Підручник / І. Г. Лук'яненко, Л. І. Краснікова. – К.: Товариство «Знання», КОО, 1998. – 494с.

113. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів / Ольга Ляшенко // Мистецтво та освіта. – 1998. - №4. - С. 54-57.

114. Малахова В. Г. Педагогический потенциал понимания в гуманитарной образовательной парадигме: Теоретический аспект: Дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования [Электронный ресурс] / Малахова Виктория Григорьевна. - М.: РГБ, 2003. – 157 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки).

115. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений [Текст] / В. Г. Маралов – М. : Академия, 2002. – 256 с.

116. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики. – 2005. - 269с.

117. Мастера советской пианистической школы. Очерки под ред.

А. Николаева // Я. Мильштейн Исполнительские и педагогические принципы
К. Н. Игумнова. - М.: Музгиз, 1961. - 238 с.

118. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192с.

119. Менжулова Р. В. Значение и содержание интерпретации текста хоровых произведений в личностно-ориентированном образовательном процессе [Электронный ресурс] / Р. В. Менжулова // Сборник научных трудов: Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования / Под ред. М. В. Кревсун. – Таганрог: ТГПИ, 2003. <http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2003/men.pdf>.

120. Менжулова Р. В. Обучение студентов пониманию текста гуманитарных наук на основе герменевтического подхода в личностно-ориентированном образовательном процессе: Дисс. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] / Р. В. Менжулова. – М.: РГБ, 2003. – 177 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки).

121. Методологическое сознание в современной науке / П. Ф. Иолон, С. Б. Крымский, Б. А. Парохонский и др.; Отв. ред. П. Ф. Иолон; АН УССР. Ин-т философии. - Киев: Наукова думка, 1989. - 336 с.

122. **Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 320 с.**

123. **Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковников и др.]; под ред. Э. Б. Абдуллина. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. - 272**

с.

124. Могилевская И. Педагогический аспект проблемы интерпретации музыкального текста / И. Могилевская // **Збірник статей. Трансформація музичної освіти: культура та сучасність. Матеріали музикологічного семінару I частина / Під ред. М. Л. Огренича. – Одеса: Астропрінт, 1998. – С. 80 – 85.**

125. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 184с.

126. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз, 4-е изд. - М.: Музыка, 1982. – 300с.

127. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.

128. Николаева А. И. Стилевой подход в фортепианно-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта [Монография] / А. И. Николаева. - М.: Прометей, 2003. - 350с.

129. Новейший философский словарь / [сост. и гл. ред. А. А. Грицанов]. - 3-е изд., испр. - Мн.: Книжный Дом, 2003. - 1280 с. (Мир энциклопедий).

130. Общая психология: Учеб. для студетов пед. ин-тов / [А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П.Зинченко и др., под ред. А. В. Петровского]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

131. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.

132. Основы педагогики и психологии в высшей школе / [под ред. А. В. Петровского]. – М: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 303 с.

133. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
134. Панина Н. В. Индекс жизненной удовлетворенности / Н. В. Панина // Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути. Сост., ред. А. А. Кроник. М.: Прогресс-Культура, 1993, С. 107-114.
135. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания учебное пособие / [под общей редакцией Е. В. Бондаревской]. – Москва - Ростов - Н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. - 560с.
136. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. Л. Смирнова]. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 512 с.
137. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина]. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
138. 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. – 528с.
139. Педагогічна майстерність: Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна]. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
140. Пискунов А. И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. - 1993. -№4. - С.59-62.
141. Плигин А. А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования: автореф. дисс. на соискание учёной степени доктора психологических наук: спец.: 19.00.07 - педагогическая психология / Плигин Андрей Анатольевич. – Москва, 2009. – 55с.
142. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное

обучение // Педагогика открытости и диалога культур / [под ред. М. М. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко]. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - С. 103-147.

143. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. – теорія і методика музичного навчання / Олена Михайлівна Полатайко. – Київ, 2010. – 20 с.

144. Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / [под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты]. – М.: Смысл, 2006. – 199 с.

145. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности. – [под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой и др]. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.

146. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; Под ред. Г. М. Цыпина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368с.

147. Психологический словарь / [Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с., ил.

148. Психологический словарь / [Под общ. ред. Ю. Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003 – 640с.

149. Психология сознания. Хрестоматия / [редактор-составитель Д. Я. Райгородский]. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.

150. Ракитов А. И. Понимание и рациональность / А. И. Ракитов // (материалы круглого стола «Понимание как философско-методологическая проблема») // Вопросы философии. -1986. -№7. - С.69-73.

151. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.

152. Резник Ю. М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) [Электронный ресурс] / Ю. М. Резник // Журнал «Личность. Культура. Общество». Избранные статьи. – 2000. - Т.2, вып. 4(6). http://www.reznik-um.ru/lko/jur_reznik_2_3_00.htm

153. Ремнева И. А. Формирование художественного образа музыкального произведения у старших школьников (в условиях довузовского образования): автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (музыка) / Ирина Александровна Ремнева. – Москва, 2009. – 24 с.

154. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогії: Навч. посібник / В. В. Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009 – 575 с.

155. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс: пер. с англ. / [общ. ред. и предисл. Исениной Е. И]. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

156. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

157. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

158. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.

159. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317с.

160. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие / Т. В. Румянцева. - СПб:

Речь, 2006. - 176 с.

161. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн.: Белорусская наука, 1998. – 319 с.

162. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. – теорія та методика навчання музики і музичного виховання / Галина Федорівна Саїк. – Київ, 2000. – 19 с.

163. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

164. Сенько Ю. В. Педагогика понимания: учеб. пособие / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.

165. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. - № 6. – С. 15-23.

166. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб: Питер, 2004. – 316 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).

167. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В. Ф. Сержантов. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та. 1990. - 360 с.

168. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика [Текст] / А. В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. - 272с.

169. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. - 120с.

170. Словарь педагогического обихода / [Под ред. Л. М. Лузиной]. Псков: ПГПИ, 2001. - 92 с.

171. **Современная западная философия. Энциклопедический словарь / [Под ред. О. Хеффе, В. С. Малахова, В. П. Филатова при участии Т. А. Дмитриева]. – М.: Культурная революция, 2009.**

– 392с.

172. Современный словарь по педагогике / [Сост. Е. С. Рапацевич] – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928с.

173. Созонов В. П. Организация воспитательной работы в классе: методическое пособие для классного руководителя / В. П. Созонов. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. - 160с.

174. Соколов В. В. Введение в теорию социальной коммуникации / В. В. Соколов. – СПб: СПбГУП, 1996.- 320 с.

175. Сулима И. И. Педагогическая герменевтика: [Монография] / И. И. Сулима. – Нижний Новгород: Нижегородский юридический институт МВД РФ, 2000. – 255 с.

176. Сумарокова В. Виконавська традиція як частина художньої інтерпретації музичного твору / В. Сумарокова // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 3: Музичне виконавство / Ред.-упор. М. Давидов, В. Сумарокова. – К, 1999. – С. 117-126.

177. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной к философии музыки / В. К. Суханцева. - К.: Факт, 2000. - 176 с.

178. Сушкова Ф. Б. Подготовка будущих учителей к диалогу в учебном процессе - необходимое условие успеха вариативного обучения школьников [Электронный ресурс] / Ф. Б. Сушкова // Сборник: Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов международной научно-практической конференции, 26 - 28 сентября, 2000. <http://www.oim.ru/reader@whichpage=50&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=98.asp>

179. Тульчинский Г. Л. Смысл и гуманитарное знание / Г. Л. Тульчинский // Проблема смысла в науках о человеке. - М.: Смысл, 2005. - С. 7-26.

180. Тюття О. Комунікативна компетентність особистості [Електронний ресурс] / О. Тюття // Кроки до компетентності та інтеграції в

суспільство: науково-методичний збірник. - К.: Контекст, 2000. - 336 с.
<http://library.rehab.org.ua/ukrainian/soc/tuptya>

181. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. - Том 1 / Сост. Е. А. Генике, Е. А. Трифонова // Под общ. ред. Л. И. Семиной. - М.: Изд-во «Бонфи», 2002. - 239 с.

182. Фейгинов С. Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания / С. Р. Фейгинов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004. – 271с.

183. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М.: Музыка, 1969. – 599с.

184. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490с.

185. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник / М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224с.

186. Филатов В. П. Научное познание и мир человека / В. П. Филатов. - М.: Политиздат, 1989. - 270 с.

187. Философия: Энциклопедический словарь / [Под ред. А. А. Ивина]. - М.: Гардарики, 2004. - 1072 с.

188. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. - М.: Сов. Энциклопедия, 1983. - 840с.

189. Философский словарь / [Под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.

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. - 368с.

191. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре: Пер. з англ. – К.: Юніверс, 2003. – 168с.

192. Фролова Н. Г. Воспитание культуры толерантности: герменевтический аспект / Н. Г. Фролова // Электронный научно-педагогический журнал, 2002. <http://emissia.al.ru/p2002/1/0303.htm>
193. **Фромм Э.** Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 568 с.
194. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. - М.: Гардарики, 1999. - 520 с.
195. **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 і методика навчання музики та музичного виховання / Ольга Валеріївна Хлебнікова. - К., 2001. - 21 с.
196. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учеб. для вузов / А. В. Хуторской. - СПб: Питер, 2001. - 544 с.
197. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. - СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
198. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
199. Чепелева Н. В. Тенденции и перспективы психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Практична психологія в контексті культур. - К.: Ніка-центр, 1998. - С.174 - 182.
200. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. - М.: МГТА, 2001. – 301с.
201. **Шакирова Э. Ф.** Сравнение выраженности характеристик социальной активности студентов в условиях педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Э. Ф. Шакирова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2008. - № 5. <http://www.psyedu.ru/journal/2008/5/Shakirova.phtml>

202. Шаламов В. В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / В. В. Шаламов // **IV Историко-педагогические чтения: Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения.** - Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000. <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-shalamov.htm>

203. **Шульга Е. Н.** Проблематика предпонимания в герменевтике, феноменологии и социологии / Е. Н. Шульга. - М.: ИФ РАН, 2004. - 306 с.

204. Щапов А. П. Фортепианная педагогика: Метод. пособ. / А. П. Щапов. - М.: Советская Россия, 1960. - 171с.

205. Щедровицкий Г. П. Методологические проблемы понимания / Г. П. Щедровицкий, С. Г. Якобсон // Мышление и общение: **Материалы Всесоюзного симпозиума 22-25 мая 1973 г.: Сб. - Алма-Ата: 1973. - С. 28 – 32.**

206. Щербаков Р. Н. Процесс обучения: от объяснения – к пониманию / Р. Н. Щербаков // Педагогика. – 2007. - №5. - С.48-55

207. Щолокова О. Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень / О. Щолокова // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / [редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна та ін.]. – Київ; Черкаси: видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С.12-16.

208. Эриксон Э. Идентичность / Э. Эриксон // Психология сознания. Хрестоматия. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 517-533.

209. Эстетические исследования: методы и критерии / [РАН. Ин-т философии; Ред. К. М. Долгов]. - М.: ИФРАН, 1996. - 235 с.

210. Юдзіюнок Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності: автореф. дис.... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Наталія Михайлівна Юдзіюнок. – Одеса, 2011. – 21 с.

211. **Юркевич О. М.** Герменевтика культурної форми розуміння:

автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: 09.00.01 / Олена Миколаївна Юркевич; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. - Х., 2005. - 40 с.

212. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В. А. Ядов // Психология сознания. Хрестоматия. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 589-601.

213. Albert H. Hermeneutik und Realwissenschaft. Die Sinnproblematik und die Frage der theoretischen Erkenntnis // Bueler A. (Hrg) Hermeneutik. Heidelberg, 2003. S. 43.

214. Bauman Z. Hermeneutics and social science. New York. 1978.

215. Gadamer H.- G. Wahrheit und Methode. Tübingen, 1960, S. 255.

216. Grondin J. Hans-Georg Gadamer. Eine Biographie. - Tubingen: Mohr Siebeck, 1999.

217. Schleiermacher F. Hermeneutic. – Heidelberg: Winter, 1959. – 175 p.

218. Scholtz G. Die Philosophy Schleiermacher's. 1984.

Додаток А
Вивчення типу поведінкової активності
Методика Л. Вассермана та М. Гуменюка
(модифікація А. Грецова).

Уважно прочитайте кожне запитання, виберіть і запишіть той варіант відповіді, який більш всього відповідає вашій поведінці.

1. Чи правда, що вам важко знайти час для того, щоб сходити в перукарню?

- 1) ніколи;
- 2) іноді;
- 3) майже завжди.

2. Ваше повсякденне життя зазвичай заповнене:

- 1) справами, що вимагають негайного вирішення;
- 2) буденними справами;
- 3) нудними, рутинними справами.

3. Життя деяких людей часто переповнене несподіванками, непередбаченими обставинами. Як часто вам доводиться стикатися з такими подіями?

- 1) кілька разів на день;
- 2) кілька разів на тиждень;
- 3) приблизно один раз на день;
- 4) один раз на тиждень;
- 5) один раз на місяць або рідше.

4. У випадку, якщо вас щось сильно пригнічує, тисне, або люди дуже багато чого вимагають від вас, ви:

- 1) втрачаєте апетит;
- 2) їсте частіше і/або більше, ніж завжди;
- 3) не помічаєте змін у своєму апетиті.

5. У випадку, якщо вас щось турбує, ви:

- 1) прагнете негайно вирішити проблему;
- 2) ретельно обдумуєте проблему перш, ніж почати діяти;
- 3) як коли.

6. Як швидко ви зазвичай їсте?

- 1) я зазвичай завершую їсти раніше за інших;
- 2) я їм трохи швидше за інших;
- 3) я їм з такою ж швидкістю, як і більшість людей;
- 4) я їм повільніше, ніж більшість людей.

7. Як часто ви робите декілька справ одночасно?

- 1) я роблю декілька справ одночасно тоді, коли це можливо;
- 2) я роблю це тільки тоді, коли не вистачає часу;
- 3) я роблю це рідко або ніколи не роблю.

8. Коли ви слухаєте кого-небудь і ця людина дуже довго не може завершити думку, чи виникає бажання поквалити її?

- 1) часто;
- 2) іноді;
- 3) майже ніколи.

9. Як часто ви перебиваєте співбесідника, який повільно говорить, і завершуєте за нього думку, щоб прискорити розмову?

- 1) часто;
- 2) іноді;
- 3) майже ніколи.

10. Чи часто у вас виникає роздратування, коли хтось набридливо намагається щось пояснити вам?

- 1) практично завжди;
- 2) досить часто;
- 3) рідко;
- 4) майже ніколи.

11. Чи відчуваєте ви дискомфорт, якщо потрібно робити водночас декілька справ?

- 1) так, подібна ситуація для мене є незручною;
- 2) як коли;
- 3) ні, це для мене цілком природно.

12. Припустимо, що ви повинні з кимось зустрітися у зазначений час, а ця людина запізнюється вже на 10 хвилин. Ви:

- 1) спокійно чекатиме;
- 2) почнете проявляти нетерпіння;
- 3) знайдете, чим себе зайняти (наприклад, зателефонуєте кому-небудь).

13. Якщо вам доводиться стояти в черзі, ви:

- 1) спокійно чекаєте своєї черги;
- 2) відчуваєте нетерпіння, але не показуєте цього;
- 3) відчуваєте таке нетерпіння, що це помічають ті, хто вас оточує;
- 4) активно намагаєтесь протиснутися без черги.

14. Коли ви граєте у яку-небудь спортивну гру:

- 1) напружуєте всі сили заради перемоги;
- 2) прагнете перемогти, але не витрачаючи на це дуже багато сили;
- 3) граєте скоріше заради задоволення, ніж для перемоги.

15. Упевнено можна сказати, що ви:

- 1) наполегливо і постійно прагнете бути у всьому першим і кращим;
- 2) іноді прагнете у всьому бути першим і кращим;
- 3) зазвичай розслаблені і задоволені тим, який ви є;
- 4) завжди розслаблені і не схильні змагатися.

16. Як ви оцінюєте свою загальну активність?

- 1) недостатня активність, повільність;
- 2) треба бути активніше;
- 3) середньо;
- 4) завжди є якесь заняття;

5) висока активність, потужня енергія.

17. погодилися б люди, які знають вас, що ви менш енергійний, ніж більшість тих, хто вас оточує?

- 1) так, напевно;
- 2) скоріше, так;
- 3) скоріше, ні;
- 4) абсолютно, ні.

18. Чи можна сказати, що ви живете спокійним і розміреним життям?

- 1) так, абсолютно;
- 2) можливо, так;
- 3) можливо, ні;
- 4) абсолютно, ні.

19. Чи робите ви більшість справ поспіхом?

- 1) так, напевно;
- 2) скоріше, так;
- 3) скоріше, ні;
- 4) абсолютно, ні.

20. Про ваш характер можна сказати, що він:

- 1) запальний і важко піддається контролю;
- 2) запальний, але піддається контролю;
- 3) цілком урівноважений;
- 4) дуже врівноважений, я майже ніколи не виходжу з себе.

21. Коли ви занурені в яку-небудь справу, а хтось перериває вас, ви:

- 1) відчуваєте себе цілком добре, оскільки після несподіваної перерви працюється краще;
- 2) відчуваєте легку прикрість;
- 3) відчуваєте роздратування, тому що це заважає справі.

22. Чи часто ви самі собі визначаєте терміни виконання якої-небудь роботи?

- 1) ні;
- 2) не дуже часто;
- 3) так, дуже часто.

23. Якби ви працювали і дістали можливість вибору, то бажали би:

- 1) отримувати більше, але без перспектив кар'єрного зростання;
- 2) отримувати менше, але мати добрі перспективи кар'єрного зростання.

24. Ви зазвичай прагнете залишитися вдома, якщо не дуже добре себе почуваете?

- 1) так;
- 2) ні.

25. Якщо ви відчуваєте, що починаєте втомлюватися від роботи, то:

- 1) якийсь час працюєте менш активно, щоб відпочити;
- 2) прагнете продовжити працювати активно, не дивлячись на втому.

26. Коли ви опиняєтесь у колективі, інші чекають, що ви візьмете на себе роль лідера?

- 1) рідко;
- 2) не частіше, ніж від інших;
- 3) частіше, ніж від інших.

27. Ви дотримуетесь чіткого режиму дня (що і коли саме потрібно зробити)?

- 1) ніколи;
- 2) іноді;
- 3) часто.

28. Якщо хтось чинить по відношенню до вас непорядно, то ви:

- 1) прямо вказуєте йому на це;
- 2) знаходитеся в нерішучості і дієте залежно від обставин;
- 3) вдаєте, що нічого не помітили.

29. У порівнянні з іншими людьми, що роблять теж саме, що і ви, ви докладаєте:

- 1) значно більше зусиль;
- 2) трохи більше зусиль;
- 3) приблизно стільки ж зусиль;
- 4) трохи менше зусиль;
- 5) значно менше зусиль.

30. У порівнянні з іншими людьми, що роблять теж саме, що і ви, ви проявляєте поспіх:

- 1) набагато частіше;
- 2) трохи частіше;
- 3) стільки ж;
- 4) трохи рідше;
- 5) набагато рідше.

31. У порівнянні з іншими людьми, ваше ставлення до справ:

- 1) набагато серйозніше;
- 2) трохи серйозніше;
- 3) мало відрізняється від інших;
- 4) трохи менш серйозніше;
- 5) значно менш серйозніше.

Додаток Б

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч)

Інструкція: «Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток із позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх у порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у житті. Уважно вивчіть таблицю і, обравши ту цінність, яка є для Вас найбільш значущою, поставте її на перше місце. Потім оберіть другу за значимістю цінність і поставте її після першої. Після цього виконайте те ж саме з усіма цінностями, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і посіде 18 місце».

Бланк респондента _____

Список А (термінальні цінності):

- активне життя (повнота і емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психічне);
- цікава робота;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного у природі і в мистецтві);
- любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- наявність щирих і вірних друзів;
- суспільне покликання (пошана тих, хто оточує, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність в думках і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього

народу, людства в цілому);

– творчість (можливість творчої діяльності);

– упевненість в собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

– акуратність (охайність), вміння тримати речі в порядку, порядок у справах;

– вихованість (хороші манери);

– високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);

– життєрадісність (відчуття гумору);

– старанність (дисциплінованість);

– незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);

– непримиренність до недоліків у собі та інших;

– освіченість (широта знань, висока загальна культура);

– відповідальність (відчуття обов'язку, вміння тримати своє слово);

– раціоналізм (уміння логічно думати, приймати обдумані раціональні рішення);

– самоконтроль (стриманість, самодисципліна);

– сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;

– тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);

– терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки);

– широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї);

– чесність (правдивість, щирість);

– ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);

– чуйність (дбайливість).

Додаток В

Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (методика С. Бубнова)

Інструкція. Вам пропонується тест із запитань, на кожне з яких потрібно відповісти «так» чи «ні». «Правильних» або «неправильних» відповідей немає, є тільки ваша власна думка.

1. Ви любите самі заробляти гроші і отримувати від цього задоволення?
2. Вас часто відвідує думка, що хочеться сходити в театр або на виставку?
3. Ви часто допомагаєте близьким по господарству?
4. Чи вважаєте ви, що любов — визначальне почуття в житті?
5. Чи любите ви читати книги про щось нове?
6. Чи прагнете ви, щоб вас поважали друзі за особистісні якості?
7. Чи бажаєте ви брати участь в яких-небудь суспільних заходах?
8. Чи вважаєте ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде безрадісним?
9. Чи гадаєте ви, що було б здоров'я, а останнє додасться?
10. Чи часто вам хочеться розслабитися?
11. Ви вибрали свою професію перш за все тому, що вона може приносити великий матеріальний достаток?
12. Чи вважаєте ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати і т. ін.?
13. Якщо хтось з ваших знайомих захворів, чи знайдете ви час, щоб його відвідати?
14. Чи любите ви читати науково-популярні книги?
15. Чи хотіли ви стати яким-небудь організатором?
16. Якщо ви зробили поганий вчинок по відношенню до друзів або співробітників, чи будете переживати з цього приводу?
17. Чи вважаєте ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зборів) можна

що-небудь змінити у суспільному житті?

18. Чи можете ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?

19. Чи вважаєте ви, що необхідно яким-небудь чином укріплювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс і т. ін.)?

20. Головне для вас - ваш настрій в цей момент, а що буде потім, - не так важливо?

21. Чи вважаєте ви, що головне - це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?

22. Чи любите ви гуляти у лісу, у парку?

23. Як ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?

24. Любов - це почуття, яке народжується і вмирає?

25. Хотіли б ви стати вченим або науковим співробітником?

26. Влада - це почесно і значущо? Чи від неї більше клопоту і неприємностей?

27. Хотіли б ви, щоб у вас було більше друзів?

28. Чи спадало вам на думку зайнятися перевлаштуванням якої-небудь громадської організації (клубу, консультаційного пункту, інституту)?

29. Чи багато свого вільного часу ви хотіли б приділяти спілкуванню?

30. Чи часто ви замислюєтеся про своє здоров'я?

31. Чи вважаєте ви, що дуже важливо вміти доставляти собі задоволення?

32. Якщо все почати знов, вибрали б ви зараз більш престижну професію, ніж справжня?

33. Чи вважаєте ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, яка впала?

34. Почуття любові для вас - це першооснова життя чи ні?

35. Чи часто ви ставите собі запитання: «А чому саме так?»

36. Хотіли б ви «робити» політику?

37. Чи часто ваш внутрішній голос ставить вам запитання: «А чи

поважають мене довколишні?»

38. Чи є для вас суспільні явища предметом обговорення вдома або на роботі?

39. Якщо ви три дні проведете на безлюдному острові, чи помрете від самотності?

40. Чи часто ви довго мрієте, лежачи із закритими очима?

41. Головне в житті - це робити гроші і створювати власний бізнес?

42. Чи часто ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?

43. Якщо хтось з ваших близьких надовго захворіє, чи будете ви без обговорень виконувати його обов'язки по господарству?

44. Чи любите ви маленьких дітей?

45. Хотіли б ви бути схожим на яку-небудь відому людину (актора, політика, бізнесмена)?

46. Чи важливо, щоб вас поважали товариші за ваші професійні знання?

47. Ви людина рішуча?

48. Нормальний відпочинок - це надзвичайно важливо, чи не так?

49. Чи хотілося вам коли-небудь самому написати музику?

50. Коли маленька дитина плаче - це «крик про допомогу»?

51. Для вас важливіше кохати самому, чи бути коханим?

52. «У всьому хочеться дійти до самої суті» - це про вас?

53. Ви хотіли б, щоб ваші діти стали відомими людьми?

54. У суспільному житті хай залишається все як є?

55. Спілкування - це лише марна трата часу?

56. Здоров'я - це не найголовніше в житті, чи не так?

Додаток Д

**Експрес - питальник «Індекс толерантності»
(за методикою Г. Солдатова, О. Кравцової, О. Хухлаєва, Л.
Шайгерової).**

Інструкція: пропонується оцінити, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставити галочку або будь-яку іншу позначку **напроти кожного твердження:**

№	Твердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Швидше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
1	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка думка.						
2	У змішаних шлюбах звичайно більше проблем, ніж у браках між людьми однієї національності.						
3	Якщо друг зрадив, треба помститися йому.						
4	До людей кавказької національності почнуть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку.						
5	У суперечці						

5	може бути правильним тільки один погляд.						
6	Жебраки і бродяги самі винні у своїх проблемах.						
7	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж всі інші.						
8	З неохайними людьми неприємно спілкуватися.						
9	Навіть якщо у мене є своя думка, я готовий вислухати інші точки зору.						
10	Усіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства.						
11	Я готовий прийняти як члена своєї сім'ї людину будь-якої національності.						
12	Біженцям треба допомагати не більше, ніж всім останнім, оскільки у місцевих жителів проблем не менше.						
13	Якщо хтось чинить зі мною						

	грубо, я відповідаю тим самим.						
14	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей						
15	Для наведення ладу в країні необхідна «сильна рука».						
16	Ті, хто приїхав, повинні мати ті ж самі права, що і місцеві жителі.						
17	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування.						
18	До деяких націй і народів важко добре ставитися.						
19	Безлад мене дуже дратує.						
20	Будь-які релігійні течії мають право на існування.						
21	Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом.						
22	Я хотів би стати більш терплячою людиною по						

	ВІДНОШЕННЮ ДО ІНШИХ.						
--	-------------------------	--	--	--	--	--	--

Додаток Ж

Методика дослідження самооцінки особистості

(за С. Будассі).

Інструкція до першої серії: подивіться уважно на список запропонованих слів, що характеризують особистість. У лівому стовпчику на аркуші паперу запишіть ті якості, які Ви хотіли б у себе мати, а в правій - ті, які не хотіли б. Якості, значення яких Вам не зрозуміле або які Ви не можете записати в жоден стовпчик, нікуди не пишуть.

Інструкція до другої серії: прогляньте уважно слова, записані Вами у лівому і в правому стовпчику і позначте хрестиком або галочкою ті якості, які, на Вашу думку, Вам властиві.

Список якостей, що характеризують особистість.

Акуратність, безпечність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість. Життєрадісність, дбайливість, заздрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковір'я, повільність, мрійливість, недовірливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, нестриманість, образливість, обережність, чуйність, педантичність, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розбещеність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, жалісливість, сором'язливість, терплячість, боязкість, затоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Обробка результатів.

Мета обробки результатів - одержання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» (СО+) і «негативною» (СО-) множинах. Для підрахунку

кожного з коефіцієнтів кількість якостей у стовпчику, які визначені студентом як властиві йому (М), ділять на всю кількість якостей в даному стовпчику (Н). Формули для підрахунку коефіцієнтів виглядають так:

$M+$ і $N-$ - кількість якостей у «позитивній» і «негативній» множинах, відповідно відмічених студентом, як властивих йому.

$N+$ і $N-$ - кількість еталонних якостей, тобто кількість слів правого і лівого стовпчика.

Рівень і адекватність самооцінки визначають на підставі коефіцієнтів за допомогою таблиці:

CO+	CO -	Рівень самооцінки
1 - 0,76	0 - 0,25	неадекватна, завищена
0,75-0,51	0,26 - 0,49	адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	адекватна
0,49 - 0,26	0,51-0,75	адекватна з тенденцією до заниження
0,25-0	0,76 - 1	неадекватна, занижена

Додаток 3

Діагностика загального рівня комунікативності (за В. Ряховським)

Інструкція: Вам пропонується ряд запитань, на які потрібно відповісти, використовуючи три варіанти відповідей: «так», «ні», «іноді».

1. Ви очікуєте на буденну ділову зустріч. Чи виводить це вас із звичної колії?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?
3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?
4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи докладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?
7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути десять гривень, які ви позичили йому кілька місяців тому?
9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише незадоволено відсунувши тарілку?
10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочнете бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?
11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися

в очікуванні?

12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?

13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») явно помилкову точку зору з добре відомого вам запитання, ви, скоріше за все, промовчите?

15. Чи викликає у вас незадоволення прохання знайомих допомогти розібратися в якійсь проблемі чи навчальній темі?

16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Додаток К

Діагностування комунікативної готовності до діалогу з дитиною. (за І. Ридановою)

Виберіть один із трьох варіантів відповіді на поставлені запитання.

1. Хто з учнів, на ваш погляд, потребує довірчої бесіди?
 - а) той, хто не встигає;
 - б) недисциплінований;
 - в) кожний.
2. Які ваші дії, якщо учень ухиляється від бесіди?
 - а) вимагаю, щоб залишився після уроків;
 - б) пропоную вибрати зручний день;
 - в) терпляче чекаю слухної нагоди.
3. Які виховні цілі для вас пріоритетні в бесіді з дитиною?
 - а) уточнення мотивації поведінки;
 - б) допомога у формуванні почуття особистої відповідальності за вчинки;
 - в) спонукання до усвідомлення своїх помилок.
4. Якому звертанню до учнів ви віддаєте перевагу?
 - а) на «Ви»;
 - б) на «ти»;
 - в) на ім'я, а не на прізвище.
5. З чого ви починаєте бесіду?
 - а) з конкретних запитань;
 - б) із створення довірчої атмосфери;
 - в) з повідомлення мети розмови.
6. На чому ви зосереджуєте увагу?
 - а) на змісті інформації, яку дістаєте;

- б) на підтексті висловлювань;
 - в) на манерах, зовнішності дитини.
7. Як часто ви ставите прямі запитання?
- а) часто;
 - б) рідко;
 - в) ніколи.
8. Яка ситуація у вас складається частіше?
- а) більше говорите ви;
 - б) більше говорить дитина;
 - в) ви і дитина говорите пропорційно.
9. Яким педагогічним діям віддаєте перевагу під час бесіди з дитиною?
- а) уважно слухаєте, щоб зрозуміти сенс її слів;
 - б) як рівні обмінюєтеся думками і почуттями;
 - в) спонукаєте вислухати вас, щоб зробити певний вплив.
10. Що вам до вподоби у співрозмовникові?
- а) самокритичність;
 - б) довіра;
 - в) бажання сподобатися.
11. Які ваші реакції на дитячий обман?
- а) відверто висловлюєте обурення;
 - б) терпляче вислуховуєте без коментарів, щоб краще зрозуміти причини;
 - в) пояснюєте, чому обманювати соромно.
12. Які прояви дитини навіюють вам велику тривогу?
- а) потайливість;
 - б) агресивність;
 - в) брехливість.
13. Що вважаєте педагогічно доцільним?
- а) добитися від дитини згоди з вами;

- б) спонукати до відкритої критики вашої позиції;
 - в) заохотити прагнення відстоювати свої погляди.
14. Який настрій прагнете ініціювати у дитини наприкінці бесіди?
- а) каяття в помилках і діях;
 - б) упевненість у здатності самій вирішувати свої проблеми;
 - в) невдоволення собою.
15. Які почуття переживаєте найчастіше після закінчення бесіди?
- а) прикрість, бо не побачили щирого каяття дитини у негарних вчинках;
 - б) задоволення, бо стали ближчі до неї;
 - в) упевненість, що знайдено шлях до її виховання.
16. Яку бесіду вважаєте педагогічно результативною?
- а) якщо вона дала вам змогу краще зрозуміти дитину;
 - б) якщо ви допомогли дитині краще зрозуміти себе;
 - в) якщо вона допомогла дитині краще зрозуміти вас.
17. Що дає вам діалог із дитиною у особистісному розумінні?
- а) свіжий погляд на світ;
 - б) імпульс до самовдосконалення;
 - в) адекватне уявлення про резерви особистості дитини.

Додаток Л
Діагностика потреби у спілкуванні
(за Ю.Орловим)

Інструкція: Відповідайте «так» або ні» на наведені нижче твердження.

1. Я отримую задоволення від участі в різних урочистостях.
2. Я можу стримати свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх друзів.
3. Мені приємно проявляти прихильність до когось.
4. Я більше зосереджений на набутті впливу, ніж дружби.
5. Я відчуваю, що по відношенню до моїх друзів у мене більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіхи свого друга, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я опиняюся серед товаришів по роботі.
9. Мої товариші мені трохи набридли.
10. Коли я роблю погано роботу, присутність людей мене дратує.
11. Притиснутий до стіни, я кажу лише ту частину правди, яка, на мою думку, не шкодить моїм друзям чи знайомим.
12. У важкій ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.
13. Неприємності у друзів викликають у мене такий стан, що я можу захворіти.
14. Мені приємно допомагати друзям, навіть якщо це завдасть мені значних клопотів.
15. Із поваги до товариша я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він неправий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж оповідання

про кохання.

17. Сцени насилля в кіно мені огидні.
18. У стані самотності відчуваю тривогу і напруженість більше, ніж коли я знаходжуся серед людей.
19. Я вважаю, що основною радістю у житті є спілкування.
20. Мені шкода покинутих собак та кішок.
21. Я віддаю перевагу мати менше друзів, але більш близьких.
22. Я люблю бувати серед друзів.
23. Я довго переживаю сварки з близькими.
24. У мене більше близьких людей, ніж у багатьох інших.
25. У мене більший потяг до досягнень, ніж до дружби.
26. Я більше довіряю власним інтуїції та уяві в погляді на людей, ніж судженням про них інших людей.
27. Я надаю більшого значення матеріальному благополуччю та престижу, ніж радості спілкування з приємними мені людьми.
28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Стосовно мене люди часто невдячні.
30. Я люблю оповідання про безкорисливу дружбу та любов.
31. Заради друга я можу пожертвувати всім.
32. У дитинстві я входив до однієї «тісної» компанії.
33. Якби я був журналістом, мені подобалось би писати про дружбу.

Додаток М

Методика «Індекс життєвої задоволеності». (модифікація Н. Паніної)

Інструкція:

Вам потрібно відповісти на запитання методики про найбільш часті думки людей про свій настрій в різні періоди життя. Прочитайте кожную думку і виберіть відповідь: 1 - згоден, 2 - не згоден, 3 - не знаю.

1. Багато з того, що трапилося в моєму житті, перевершило мої очікування.
2. Життя несе мені більше розчарувань, ніж більшість людей, яких я знаю.
3. Я вважаю, що в майбутньому на мене чекають захоплюючі справи.
4. Собі я побажав (ла) би більше щастя в житті.
5. Зараз я майже так само щасливий (а), як і в колишні роки.
6. Мені доводиться займатися справами, які здебільшого нудні і нецікаві.
7. Зараз я переживаю кращі роки в моєму житті.
8. Зараз для мене наступили найбільш похмуріші дні.
9. Як і раніше, я займаюся тим, що мене приваблює.
10. З роками я все більше втомлююсь (від життя).
11. Відчуття віку не турбує мене.
12. Я наробив (ла) в житті набагато більше дурниць, ніж однолітки.
13. Я нічого не став (ла) би змінювати у своєму житті, навіть якщо трапилася б така нагода.
14. Я частіше за інших знаходжуся у пригніченому стані.
15. Я виглядаю краще, ніж більшість однолітків.
16. Озираючись на прожиті роки, можу сказати, що багато упустив (ла) у

своєму житті.

17. Коли я озираюся на прожиті роки, я переживаю відчуття задоволення.

18. Як не кажи, але з віком більшості людей жити стає складніше.

19. Від життя я отримав (ла) досить багато з того, на що очікував (ла).

20. У мене є плани, які я маю намір здійснити найближчим часом.

Підраховується загальна сума балів з усіх запитань. Отримане значення і буде індексом життєвої задоволеності.

Чим вище індекс, тим вище ступінь задоволеності людини життям, тим нижче рівень емоційної напруги та тривожності, вище емоційна стійкість, тим вище рівень задоволеності ситуацією і своєю роллю в ній.

Додаток Н

Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера

(адаптований Ю. Ханіним)

Шкала ситуативної тривожності (СТ)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви себе відчуваєте в даний момент. Над запитаннями довго не замислюйтеся, оскільки правильних і неправильних відповідей немає.

№	Твердження	Зовсім ні	Напевно, так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Я знаходжуся в напруженому стані	1	2	3	4
4	Я внутрішньо скутий	1	2	3	4
5	Я почуваю себе вільно	1	2	3	4
6	Я засмучений	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9	Я стривожений	1	2	3	4
10	Я переживаю почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Я упевнений в собі	1	2	3	4
12	Я нервую	1	2	3	4
13	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14	Я роздратований	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості, я не напружений	1	2	3	4
16	Я задоволений	1	2	3	4

17	Я стурбований	1	2	3	4
18	Я дуже збуджений і мені ніяково	1	2	3	4
19	Мені радісно	1	2	3	4
20	Мені приємно	1	2	3	4

Шкала особистісної тривожності (ЛТ)

№	Твердження	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
21	У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
22	Я буваю дратівливим	1	2	3	4
23	Я легко засмучуюся	1	2	3	4
24	Я хотів би бути таким успішним, як інші	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприємності і довго не можу про них забути	1	2	3	4
26	Я відчуваю прилив сил і бажання працювати	1	2	3	4
27	Я спокійний, холонокровний і зібраний	1	2	3	4
28	Мене турбують можливі труднощі	1	2	3	4
29	Я дуже переживаю через дурниці	1	2	3	4
30	Я буваю цілком щасливий	1	2	3	4
31	Я все сприймаю близько до серця	1	2	3	4
32	Мені не вистачає упевненості в собі	1	2	3	4
33	Я відчуваю себе беззахисним	1	2	3	4
34	Я прагну уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
35	У мене буває нудьга	1	2	3	4
36	Я буваю задоволений	1	2	3	4
37	Усілякі дурниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38	Буває, що я відчуваю себе невдахою	1	2	3	4

39	Я урівноважена людина	1	2	3	4
40	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Додаток II
Визначення емоційної гнучкості
(за А. Галановим)

Вам пропонується тест із запитань, на кожне з яких необхідно відповісти «так» чи «ні». «Правильних» або «неправильних» відповідей тут немає, тому не намагайтеся довго їх обмірковувати, - найбільш точна та відповідь, що першою приходить на думку.

Свої відповіді відзначте на бланку. Якщо відповідь «так», поставте галочку в колонку «Так» поруч із номером запитання. Якщо відповідь «ні», поставте значок у колонку «Ні.» Якщо ви не можете вибрати ні «так» ні «ні», поставте галочки в обох колонках, але намагайтесь робити це якомога рідше.

1. Іноді мені в голову приходять такі погані думки, що краще про них нікому не розповідати.
2. Я охоче беру участь у зборах та інших суспільних заходах.
3. Часом у мене бувають приступи плачу або сміху, з якими я не в змозі впоратися.
4. Бувають випадки, коли я не виконую своїх обіцянок.
5. У мене часто болить голова.
6. Іноді я кажу неправду.
7. Раз на тиждень або частіше я без усякої причини відчуваю жар у всьому тілі.
8. Бували випадки, коли я говорив про речі, в яких не розбираюся.
9. Буває, що я серджуся без особливої причини.
10. Тепер мені важко сподіватися на те, що я чого-небудь досягну в житті.
11. Буває, що я назавтра відкладаю те, що потрібно зробити сьогодні.
12. Найважча боротьба для мене - боротьба із самим собою.
13. М'язові судороги і посмикування у мене бувають рідко (або не бувають зовсім).

14. Іноді, коли я погано почуваюся, я буваю дратівливим.
15. Я досить байдужий до того, що зі мною станеться.
16. Якщо мені загрожує штраф, і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені заманеться.
17. Мені часто говорять, що я запальний.
18. У дитинстві в мене була така компанія, де всі намагалися завжди і у всьому стояти один за одного.
19. У грі я віддаю перевагу виграванню.
20. Останні декілька років найчастіше я почуваюся добре.
21. Мені приємно мати серед своїх знайомих поважних людей - це нібито додає мені ваги у власних очах.
22. Я б не особливо хвилювався, якби в кого-небудь із моєї родини були неприємності.
23. З моїм розумом твориться щось негарне.
24. Мене турбують сексуальні питання.
25. Коли я намагаюся щось сказати, то часто відчуваю, як у мене тремтять руки.
26. Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.
27. Думаю, я людина приречена.
28. Я дуже рідко сварюся з членами моєї родини.
29. Буває, що я з ким-небудь трохи обговорюю плітки.
30. Часто я бачу сни, про які краще не розповідати.
31. Буває, під час обговорювання деяких питань, я, особливо не замислюючись, погоджуюсь із думкою іншого.
32. У школі я засвоював матеріал повільніше за інших.
33. Моя зовнішність мене в цілому влаштовує.
34. Я цілком упевнений у собі.
35. Раз на тиждень, або частіше я буваю дуже збуджений або схвильований.

36. Хтось управляє моїми думками.
37. Я щодня випиваю незвичайно багато води.
38. Буває, що непристойний жарт викликає у мене сміх.
39. Найбільш щасливий я буваю, коли я один.
40. Хтось намагається впливати на мої думки.
41. Навіть серед людей я почуваюся самотнім.
42. Я серджусь, коли мене кваплять.
43. Мене легко збентежити.
44. Я легко втрачаю терпіння з людьми.
45. Часто мені хочеться померти.
46. Бувало, я кидав справу, бо боявся, що не впораюсь.
47. Майже щодня трапляється щось, що лякає мене.
48. Приступи поганого настрою бувають у мене рідко.
49. Мої переконання і погляди непохитні.
50. У мене бувають періоди, коли через хвилювання я втрачаю сон.
51. Я людина нервова і легко збудлива.
52. Усе в мене виходить погано, не так, як треба.
53. Я майже завжди відчуваю сухість у роті.
54. Більшу частину часу я почуваюся втомленим.
55. Іноді я відчуваю, що близький до нервового зриву.
56. Мене дуже дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
57. Я дуже уважний до того, як я вдягаюся.
58. Пригодницькі оповідання мені подобаються більше, ніж оповідання про любов.
59. Мені дуже важко пристосуватися до нових умов життя, роботи, навчання; цей період мені здається нестерпним.
60. Мені здається, що саме по відношенню до мене часто поводяться несправедливо.
61. Я часто почуваюся несправедливо скривдженим.

62. Моя думка часто не збігається з думкою інших людей.
63. Я часто почуваюся втомленим від життя, і мені не хочеться жити.
64. На мене звертають увагу частіше, ніж на інших.
65. У мене бувають головні болі і запаморочення через переживання.
66. Часто у мене бувають періоди, коли мені нікого не хочеться бачити.
67. Мені важко прокинутися в призначений час.
68. Якщо у моїх невдачах хтось винний, я не залишаю його непокараним.
69. У дитинстві я був примхливим і дратівливим.
70. Мені відомо, що деякі мої родичі лікувалися в невропатологів, психіатрів.

Бланк для відповідей

Номер запитання	Т	Ні	Номер запитання	Так	Т	Ні	Номер запитання	Так	Т	Ні	Номер запитання	Так	Т	Ні				
1			15				29				43				57			
2			16				30				44				58			
3			17				31				45				59			
4			18				32				46				60			
5			19				33				47				61			
6			20				34				48				62			
7			21				35				49				63			
8			22				36				50				64			
9			23				37				51				65			
10			24				38				52				66			
11			25				39				53				67			
12			26				40				54				68			
13			27				41				55				69			
14			28				42				56				70			

Додаток Р
Тематичний план спецкурсу
«Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів
музики».

№	Теми	Кількість годин				
		разом	лекції	семінари	практичні	сам. роб.
1	1 Герменевтика як філософська теорія, практика та мистецтво тлумачення.	5	2	1	1	1
2	2 Місце та роль проблеми розуміння в філософії, психології та педагогії. Сутність категорій «розуміння», «педагогічне розуміння».	6	2	2	1	1
3	3 Значення педагогічного розуміння у професійній діяльності вчителів музики.	7	2	2	1	2
4	4 Організація діалогових					

	взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ, як умова формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.	6	1	1	2	2
5	5 Використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами.	6	1	1	2	2
6	6 Активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації музичних творів.	6	1	1	2	2
Разом		36	9	8	9	10

Тема І.

Герменевтика як філософська теорія, практика та мистецтво тлумачення.

Лекція №1.

План.

1. Історія зародження герменевтики як вчення про тлумачення.
2. Герменевтичне коло розуміння.
3. Філософська герменевтика Ф.Шлейєрмахера та її значення для педагогіки.

4. Герменевтичне вчення В.Дільтея, Х.-Г. Гадамера, М.Хайдеггера.

5. Сутність понять «герменевтика», «інтерпретація», «тлумачення».

Семінарське заняття №1.

Форма: оргдіалог

Запитання для обговорення:

1. Історія зародження герменевтичного вчення.
2. Як співвідносяться між собою за змістом поняття «розуміння», «тлумачення», «інтерпретація»?
3. Який педагогічний сенс вчення про герменевтичне коло?
4. Порівняльний аналіз ідей герменевтики Ф.Шлейермахера, В.Дільтея, М.Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера

Практичне заняття №1.

Захист рефератів.

Самостійна робота студентів.

1. Проаналізувати періодичні видання та дібрати матеріал щодо проблеми герменевтики.
2. Підготувати доповідь з теми: «Значення герменевтичного підходу в сучасній педагогіці».

Тема II.

Місце та роль розуміння у філософії, психології та педагогіці. Сутність категорій «розуміння», «педагогічне розуміння».

Лекція №2.

План.

1. Методологічні основи проблеми розуміння:
 - проблема розуміння у філософії;
 - психологічний аспект розуміння;
 - роль розуміння у педагогічному процесі.
2. Сутність категорій «розуміння», «педагогічне розуміння».

Семінарське заняття №2.

Форма: «круглий стіл».

Запитання для обговорення:

1. Загальнофілософські традиції дослідження проблеми розуміння.
2. Розуміння як основна характеристика і засіб буття людини.
3. Яка роль психологів у розвитку проблеми розуміння?
4. Яке місце в педагогіці посідає проблема розуміння?
5. Охарактеризуйте основні аспекти педагогічного розуміння.

Практичне заняття №2.

Захист рефератів за обраними темами.

Самостійна робота студентів.

1. Розкрити зміст категорій «розуміння», «педагогічне розуміння».

Дати аргументоване обґрунтування.

2. Написати твір-роздум з теми: «Яким чином формування педагогічного розуміння впливає на професійну діяльність майбутнього вчителя музики?».

Тема III.

Значення педагогічного розуміння у професійній діяльності майбутніх учителів музики.

Лекція №3.

План.

1. Особливості педагогічного розуміння.
2. Роль розуміння, взаєморозуміння суб'єктів педагогічного процесу.
3. Компонентна структура педагогічного розуміння.
4. Значення педагогічного розуміння у професійній діяльності вчителя

музики.

Семінарське заняття №3.

Форма: дискусія.

Запитання для обговорення:

1. Як співвідноситься проблема розуміння з інтересами всіх учасників педагогічного процесу: учнів, педагогів, батьків?
2. Приведіть приклади недостатньої або повної відсутності розуміння у взаєминах учасників педагогічного процесу.
3. Які наслідки нерозуміння педагогом мотивів діяльності та поведінки учнів та педагогічній ситуації в цілому?
4. Які можливості розширює достатньо повне взаєморозуміння суб'єктів педагогічного процесу?

Практичне заняття №3.

Форма: Тренінг «Комунікативність педагога. Уміння керування спілкуванням», вправи якого були спрямовані на: вдосконалення вміння слухати та розуміти співрозмовника, розвиток продуктивного діалогового спілкування, подолання комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії, вміння здійснювати комунікацію за допомогою міміки, інтонації, жестів тощо.

Самостійна робота студентів.

1. Виконання АТ (аутогенні тренування) та вправ з саморозвитку.

Тема IV.

Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ, як умова формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.

Лекція №4.

План.

1. Сутність поняття «діалог».
2. Особливості діалогової взаємодії.
3. Процес взаєморозуміння як важливий компонентом взаємозв'язку в діалозі.

4. Діалог у професійній діяльності вчителя музики.

Семінарське заняття №4.

Форма: дискусія.

Запитання для обговорення:

1. Розкрити сутність діалогу в музично-педагогічній діяльності. На що, на вашу думку, він спрямований?
2. Які функції виконує діалог на уроці музики?
3. Чи залежить ефективність діалогу на уроці музики від особистості самого вчителя? Якщо так, якими професійно особистісними якостями повинен володіти вчитель?
4. Які прийоми міжособистісної комунікації найбільш ефективні для встановлення діалогу між учителем і учнями, а також між самими учнями?

Практичне заняття №4.

Виконання вправ, спрямованих на розвиток міжособистісного спілкування, заснованих на принципах гуманізму, толерантності, емпатії; подолання конфліктних ситуацій; використання ігрових технологій.

Самостійна робота студентів.

1. Підготуватися до моделювання ситуацій, пов'язаних з труднощами у спілкуванні між учителем та учнями. Продумати особливості налаштування себе на діалогову комунікацію з учнями, контакту з аудиторією, створення умов для реалізації герменевтичного підходу.

Тема V.

Використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами.

Лекція №5.

План.

1. Сутність феномена «стратегія».
2. Особливості стратегій розуміння в педагогічній діяльності.

3. Застосування стратегій розуміння в практичній діяльності (робота з педагогічними літературними джерелами та музичними творами).

Семінарське заняття №5.

Форма: бесіда.

Запитання для обговорення:

1. Авторський текст: виконавське прочитання.
2. Аналіз авторських текстів на прикладі конкретних творів.
3. Проблеми інтерпретації музичного твору.
4. Етапи роботи над музичним твором.

Практичне заняття №5.

1. Здійснення аналізу та інтерпретації фрагментів праць видатних педагогів-класиків. Порівняння творчих інтерпретацій виконання музичного твору. Аналіз уртексту або авторських позначень в нотному тексті, зіставлення редакцій, складання власного виконавського варіанту. Колективне обговорення інтерпретацій музичних творів.

2. Здійснення педагогічної драматизації. Прес-конференція з теми: «Уявне інтерв'ю з видатним композитором Л.В.Бетховеном».

Самостійна робота студентів.

Написати рецензії на концертне виконання музичних творів.

Тема VI.

Активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації музичних творів.

Лекція №6.

План.

1. Мета, завдання та основні форми організації самостійної роботи у Вузі.
2. Планування, техніка, методика організації самостійної роботи.
3. Уміння з самостійної роботи як невід'ємна частина професійної

майстерності вчителя музики.

4. Методи самостійної роботи.
5. Організаційні засади самостійної роботи музиканта-виконавця.

Семінарське заняття №6.

Форма: бесіда.

Запитання для обговорення:

1. Сутність поняття «самостійність», «самостійна робота. Як визначають ці категорії психологи, педагоги та музикознавці.

2. Обміркувати, чому самостійна робота відіграє важливу роль для вчителя музики.

3. Техніка організації самостійної роботи, що є необхідною для музично-педагогічної діяльності вчителя.

4. Найважливіші професійні вміння з самостійної роботи вчителя музики.

Практичне заняття №6.

1. Дискусія з теми: «Самостійна робота – невід'ємна частина музичної діяльності».

2. Аналіз інтерпретацій музичних творів, що виконуються студентами.

Самостійна робота студентів.

1. Підготувати фрагмент уроку з презентацією методів самостійної роботи.

2. Скласти таблицю-аналіз провідних положень інтерпретації творів В.А.Моцарта видатними піаністами 20 ст.

Теми рефератів.

1. Історія виникнення герменевтики.
2. Розуміння як предмет герменевтики.
3. Текст як об'єкт герменевтичного аналізу.
4. Герменевтика як вчення про розуміння.

5. Розвиток герменевтичної науки на основі «філософії життя» В. Дільтея.

6. Універсальна філософська герменевтика Ф. Шлейєрмахера та її значення для гуманістичної педагогіки.

7. Герменевтика в ученні Х.-Г. Гадамера.

8. Діалогова герменевтика М.Бахтіна та її роль у розвитку педагогіки.

9. Філософія розуміння.

10. Проблема розуміння в психології.

11. Розуміння як метод пізнання.

12. Проблема сенсу в педагогіці.

13. Сучасні підходи до проблеми розуміння в педагогіці.

14. Роль взаєморозуміння у вихованні та навчанні.

15. **Взаємодія вчителя та учня у процесі музичних занять.**

Додаток С

Зміст, форми й методи організації спецкурсу «Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики»

№	Зміст лекційного курсу	Методи роботи на семінарських заняттях	Методи роботи на практичних заняттях	Самостійна робота
1	Герменевтика як філософська теорія, практика та мистецтво тлумачення.	круглий стіл	захист рефератів	1. Проаналізувати періодичні видання та добрати матеріал щодо проблеми герменевтики. 2. Підготувати доповідь з теми: «Значення герменевтичного

				підходу в сучасній педагогіці».
2	2 Місце та роль проблеми розуміння у філософії, психології та педагогіці. Сутність категорій «розуміння», «педагогічне розуміння».	дискусія	захист рефератів	1. Розкрити зміст категорій «розуміння», «педагогічне розуміння». Дати аргументоване обґрунтування. 2. Написати твір-роздум з теми: «Яким чином формування педагогічного розуміння впливає на професійну діяльність майбутнього вчителя музики?»
3	3 Значення педагогічного розуміння у професійній діяльності вчителів музики.	оргдіалог	Тренінг «Комунікативність педагога. Уміння керування спілкуванням», вправи якого були спрямовані на: вдосконалення вміння слухати та розуміти співрозмовника, розвиток продуктивного діалогового спілкування, подолання	Виконання АТ (аутогенні тренування) та вправ з саморозвитку.

			<p>комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії, вміння здійснювати комунікацію за допомогою міміки, інтонації, жестів тощо.</p>	
4	<p>4 Організація діалогових взаємовідносин у навчально-виховному процесі ВНЗ, як умова формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.</p>	<p>дискусія</p>	<p>Виконання вправ, спрямованих на розвиток міжособистісного спілкування, заснованих на принципах гуманізму, толерантності, емпатії; подолання конфліктних ситуацій; використання ігрових технологій.</p>	<p>Підготуватися до моделювання ситуацій, пов'язаних з труднощами у спілкуванні між учителем та учнями. Продумати особливості налаштування себе на діалогову комунікацію з учнями, контакту з аудиторією, створення умов для реалізації герменевтичного підходу.</p>
5	<p>5 Використання стратегій розуміння під час роботи з педагогічними літературними джерелами та музичними творами.</p>	<p>бесіда</p>	<p>1. Здійснення аналізу та інтерпретації фрагментів праць видатних педагогів-класиків. Порівняння творчих інтерпретацій виконання</p>	<p>Написати рецензії на концертне виконання музичних творів.</p>

			<p>музичного твору. Аналіз уртексту або авторських позначень в нотному тексті, зіставлення редакцій, складання власного виконавського варіанту. Колективне обговорення інтерпретацій музичних творів. 2. Здійснення педагогічної драматизації. Прес-конференція з теми: «Уявне інтерв'ю з видатним композитором Л.В.Бетховеном».</p>	
6	<p>6 Активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації музичних творів.</p>	<p>бесіда</p>	<p>1. Дискусія з теми: «Самостійна робота – невід'ємна частина музичної діяльності». 2. Аналіз інтерпретацій музичних творів, що виконуються студентами.</p>	<p>1. Підготувати фрагмент уроку з презентацією методів самостійної роботи. 2. Скласти таблицю-аналіз провідних положень інтерпретації творів В.А.Моцарта видатними</p>

				піаністами 20 ст.
--	--	--	--	-------------------

Додаток Т
Гімнастичні вправи для тренування рук
(за Й.Гат)

Гімнастичні вправи служать перш за все для іннервації рухів; крім того, вони сприятливі як доповнення щодо регулярного тренування; нарешті, в тих випадках, коли немає можливості займатися на інструменті, вони в якійсь мірі замінюють заняття.

Додаткова гімнастика необхідна тому, що рухи при грі на інструменті не використовують всю можливість роботи м'язів. За допомогою гімнастики м'язи розвиваються швидше, оскільки разом з більш маленькими, сильно контрольованими рухами, що виконуються за інструментом, вони регулярно здійснюють і вільні рухи.

1. Обертання плеча в сагітальній площині. Під час обертання рука пасивно висить. Рис.1.

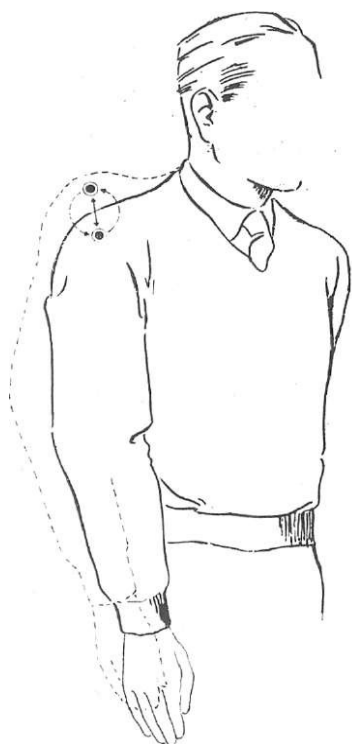


рис. 1

2. Об'єднуюче коло: при піднятті рук спершу тильні поверхні кисті дивляться одна на одну; приблизно перед лицем пальці починають

підніматися, рука випрямляється, і кисті дивляться вже вгору; руки піднімаються безпосередньо перед корпусом і опускаються з боків м'яким, широким рухом; під час опускання долоня дивиться вперед, потім, коли рука опуститься, повертається всередину, щоб на початку підйому тильні поверхні кистей рук знову були повернені одна до одної. Якщо м'язи, що рухають плече, будуть недостатньо міцними, то може ускладнитися вся технічна робота піаніста. Посилений розвиток м'язів плеча обов'язковий для всіх піаністів, але особливо необхідно для тих, у кого довгі руки. Рис. 2.

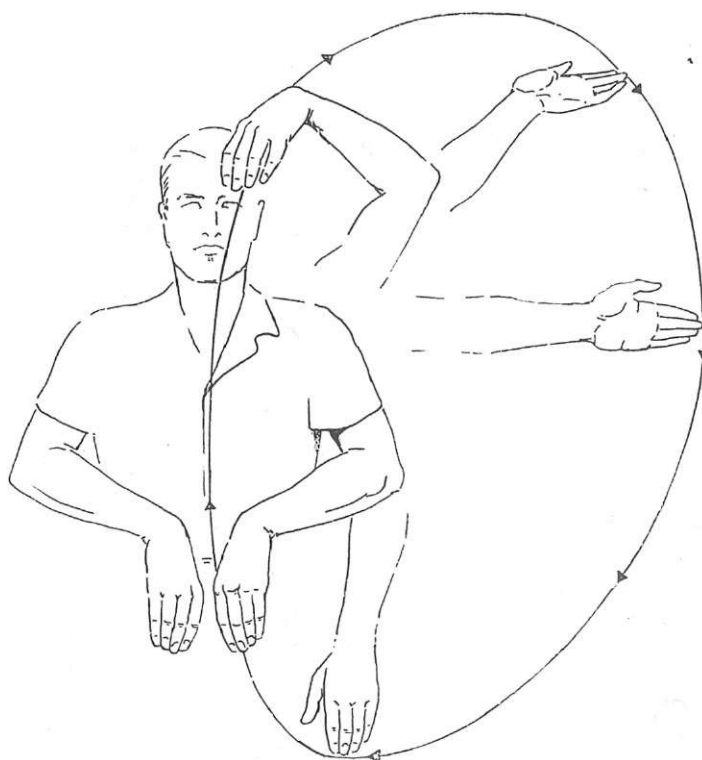


рис. 2

3а) Розведіть руки так, щоб кінчики пальців описували верхнє півколо, прагнучи збільшити об'єм розмаху. Поступово збільшуючи кількість повторів (5-15), робіть цю вправу по декілька разів на день.

3б) Виконайте такі самі рухи вниз (це вправу варто включати між іншими в якості відпочинку). Рис. 3.

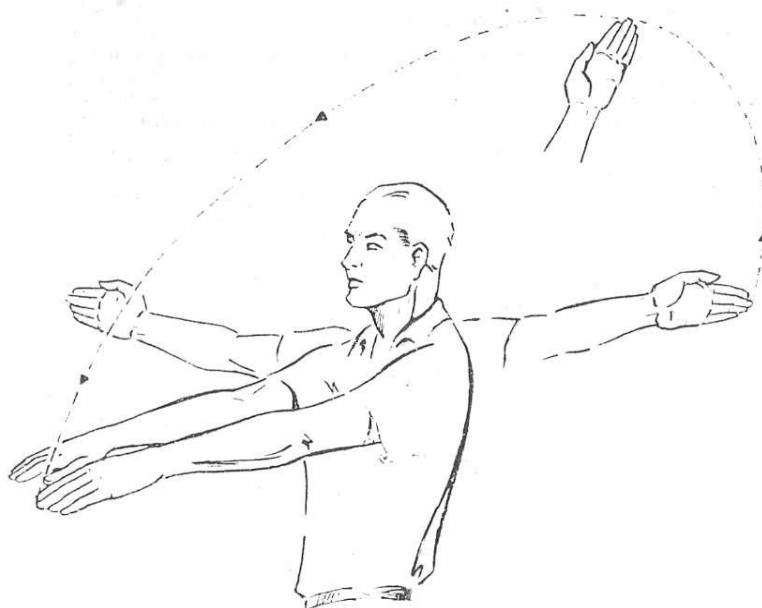


рис. 3

4. Опишіть кола випрямленою, але не напруженою рукою в положенні відведення. Рука утворює одне ціле від кінчиків пальців до плеча.

Обертання повинне бути завжди розмашистим. Має відчуватися, ніби кінчики пальців ведуть руку. Останнє можливо тільки при розслабленні всього тіла. Рис. 4.



Рис. 4

5. Виконайте спіралеподібний рух злегка витягнутою вперед рукою. Уявіть, що вказуєте пальцями на яку-небудь дуже далеку річ, подумки подовжуйте руку до неї. Відчуття кінчика пальця під час гри ототожнене вродженому, інстинктивному відчуттю вказівки, тільки тут рука

подовжується не до далекої уявної крапки, а до струни. Темп вправи повинен бути повільним. Робіть це по черзі обома руками. Рис. 5.

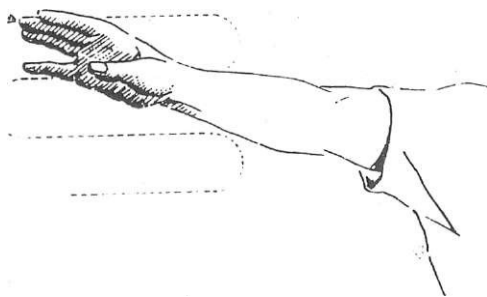


рис. 5

6. Підніміть праву руку догори, у той самий час торкаючись зігнутою лівою до правого плеча. Потім повторить це навпаки.

Вправу виконуйте у спокійному темпі. Рука повинна приходити у вище положення одним енергійним махом. Рис. 6, 7.



рис. 6



рис. 7

7. Розведіть руки убік, долоні вгору, розставте пальці. Залишаючи плече нерухомим і розслаблюючи кисть, згинайте лікоть. Випряміть руки з розставленими пальцями, долонями назад, а потім знову зігніть їх. Під час наступних випрямлень долоня дивитиметься вперед, а потім вниз, повертаючись кожного разу в зігнуте положення. Пальці під час випрямлень розводяться, тоді як згинаючись кисть і пальці розслабляються. Вправу треба виконувати одночасно обома руками. Рис. 8.



рис. 8

8. Піднімайте і опускайте передпліччя. Міцно тримайте кистю акордову хватку: при цьому повинне виникнути таке відчуття, ніби кінчики пальців рухаються прямо від ліктя. За умови зібраних пальцях акордова хватка не втомлює, її можна тримати годинами.

9. Обертайте передпліччя. При цьому плече не повинно брати активну участь у русі, а навпаки - бути розслабленим. Обидві руки повинні одночасно описувати кола в сагітальній площині, але в протилежному напрямку. Рис. 9.

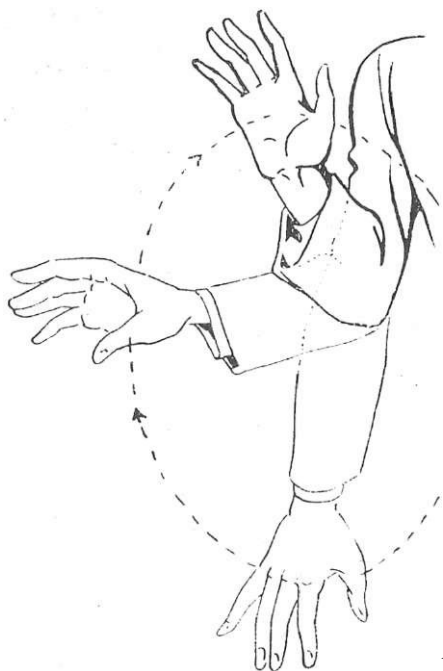


рис. 9

10. Розвівши руки вбік, виконайте обертальний рух передпліччям при фіксованому плечі. Намагайтеся, щоб передпліччя рухалося якомога ближче до площини плеча. Одночасно обертайте і кисть, збільшуючи об'єм розмаху. Виконуйте це по черзі правою і лівою рукою. Рис. 10.

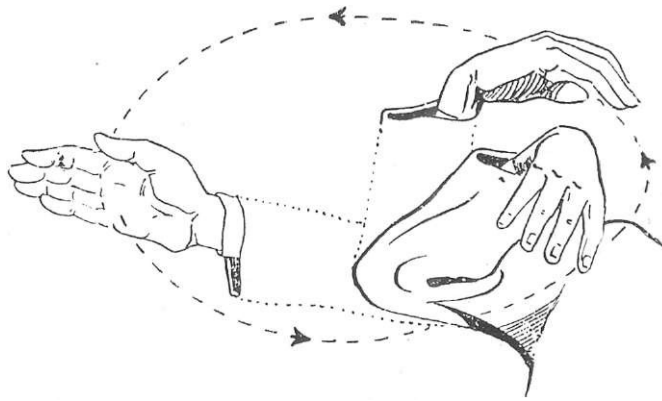


рис.10

11. Зробіть ротаційний рух зігнутим передпліччям навколо осі, що утворюється від кінчика третього пальця до ліктя. Кисть тримає акордову хватку, і пальці повинні стояти так міцно, неначе вони тримають велике кільце. Рух повинен бути м'яким, повільним, описувати приблизно 1/8 частину кола. Дуже важливо, щоб рука рухалась завжди точно навколо уявної осі. Виконувати по черзі. Рис. 11.

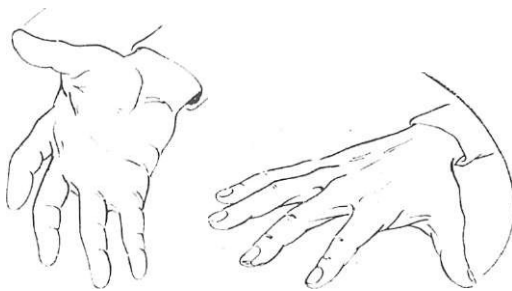


рис. 11

12. Таку саму вправу зробіть у дуже швидкому темпі. Рука повертається настільки, наскільки її рухає первинний поштовх. При цьому акордова хватка повинна бути збережена. Перед новим ротаційним рухом слід відпочити декілька секунд.

13. Тримайте ліву руку прямо, долоня повернена всередину. Легко торкніться лівої долоні третім пальцем поверненої вниз правої руки. Без відходу від точки зіткнення піднімайте праву руку від ліктя (верхня частина руки в русі не бере участь). Кисть рухається пасивно, її хід зумовлюється рухом передпліччя. Рис. 12.

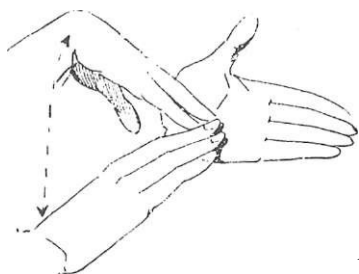


рис. 12

14. Та ж сама вправа, тільки долоня правої руки дивиться всередину. В цьому випадку кисть здійснює пасивні бокові рухи при вертикальному русі передпліччя. Пропонується вправи 13, 14 чергувати правою і лівою рукою (по 5-10 згинань). Рис. 13.

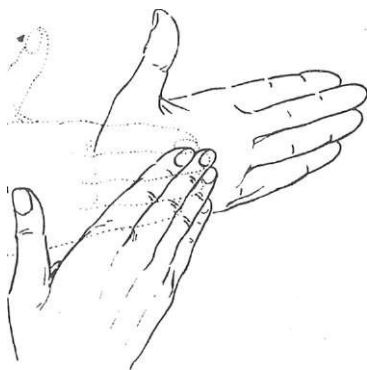


рис. 13

15. Легко стисніть кулак (великий палець всередину, але щоб решта пальців його не стискали), потім розімкніть енергійно, витягуючи пальці назад. Виконайте вправу спершу 10 разів, а потім поступово збільшуйте число рухів з однаково сильним стисканням і витягуванням.

Цю вправу можна виконати ще так, щоб з силою проводилося тільки витягування, а стискання йшло за інерцією і навпаки. Стежте за тим, щоб рух не був розірваний на дві частини.

Виконуйте вправу тільки обома руками одночасно. Коли ви оволодієте їм - з'єднайте з вправою № 2: виконуйте в об'єднуючому колі. Тренування роботи пальців разом з об'єднуючим колом готує легато, бо саме в легато здійснюються активні пальцьові удари одночасно з великими об'єднуючими рухами всієї руки. Крім того, така вправа розвиває загальну гармонійність рухів. Рис. 14.



рис. 14

16. Ударяйте кінчиками пальців спершу по подушечках першого суглоба, потім по середині долоні, нарешті, по нижній частині долоні. Пальці не повинні бути зімкнуті щільно, але і не дуже відокремлені один від одного. Піднімайте пальці лише настільки, наскільки необхідно, щоб розмахнутися для наступного руху. Тренуйтеся двома руками, а також в об'єднуючому колі. Рис. 15.



рис. 15

17. Випряміть пальці, добре розставивши їх і трохи розігнувши. Згинайте тепер перший і другий суглоб великого - другі і треті суглоби решти пальців під прямим кутом (тільки двома руками і в об'єднуючому колі). Рис. 16.



рис. 16

18. Підтягуйте 5-й палець якомога ближче до кисті, торкаючись ним до долоні, потім немов гладячи, проведіть його кінчиком по долоні, до основи пальця. Те ж саме зробіть по черзі з рештою пальців. Рис. 17.

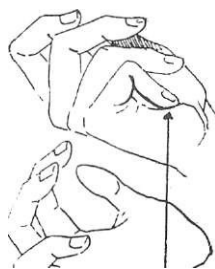


рис. 17

19. Провівши пальцями по долоні, різко розігніть їх. Вправу виконуйте також і в об'єднуючому колі. Рис. 18.

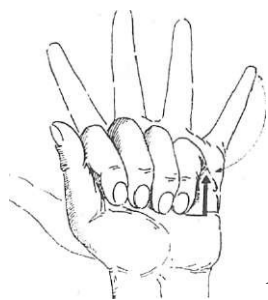


рис. 18

20. Відводьте убік кожен палець по черзі на можливо більшу відстань. Повторюйте вправу багато разів поспіль, але так, щоб пальці не перевтомлювалися. Рис. 19.

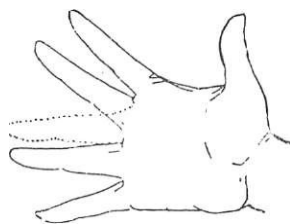


рис. 19

21. Описуйте коло кожним пальцем по черзі по 8-10 разів. Спершу вниз, потім вгору. Для зміцнення долоні (для розвитку швидкості) ця вправа, а також попередня є найкориснішими (рухи убік розвивають міжкісткові м'язи, тобто «м'язи швидкості»). Рис. 20.



рис. 20

22. Згинайте пальці по черзі від другого суглоба під прямим кутом. При достатній концентрації уваги другий суглоб досягне сталевій твердості, а третій, навпаки, розслабиться до того, що якщо ударити його пальцем іншої руки, то він повернеться знову в початкове положення лише після деякої вібрації. Рис. 21.

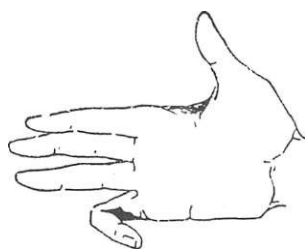


рис. 21

23. Згинайте по черзі пальці від третього суглоба. Це неможливо без згинання другого, і навіть решта пальців може згинатися. Згинання не

повинне перевищувати кута 50-60 градусів, оскільки за цим вже неможливо сконцентрувати увагу на 3 суглобі. Рис. 22.

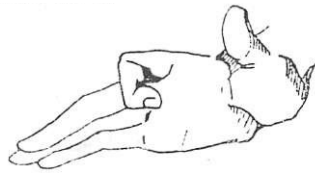


рис. 22

24. Піднімайте пальці по черзі повільно від першого суглоба. Досягніть відчуття, ніби палець піднімається за допомогою нитки, прив'язаної до його кінчика. При русі всю увагу концентруйте тільки на кінчику пальця, а в першому суглобі палець абсолютно звільніть. Піднявши палець, відразу ж опустіть його, неначе нитка порвалася. Необхідно саме опустити, а не вдарити ним.

Мета вправи в тому, щоб піднімати палець, відчуваючи його, як єдине ціле. Рис. 23.

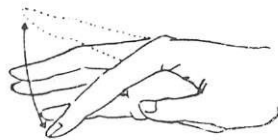


рис. 23

25. Згинайте великий палець від першого суглоба. У багатьох цей суглоб дозволяє робити зовсім невеликі рухи, але це не є недоліком. Справа не у великому об'ємі рухів, а в усвідомленні самого руху. Рис. 24.



рис. 24

26. Згинайте другий суглоб великого пальця. Рис. 25.



рис. 25

27. Поверніть долоню всередину, потім піднімайте і опускайте великий палець з основного суглоба так само, як решта пальців у вправі № 24 (подушечка великого пальця повинна залишатися розслабленою.). Рис. 26.

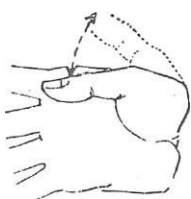


рис. 26

28. Погладьте послідовно всі пальці великим пальцем. Рис. 27.

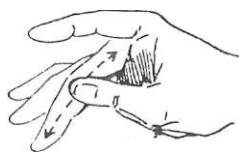


рис. 27

29. Розставте пальці, потім зведіть їх по одному до нерухомого 2-го пальця. Рис. 28.

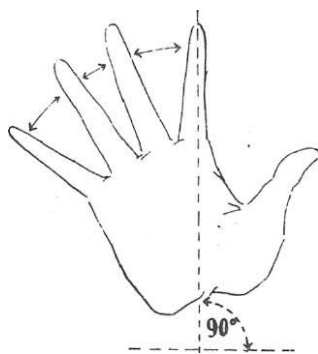


рис. 28

30. Розімкніть і стисніть всі пальці (і великий також) у формі віяла, але другий палець хай залишається нерухомим. Тренуйтеся також з нерухомим 3 і 4 пальцями. Рис. 29.

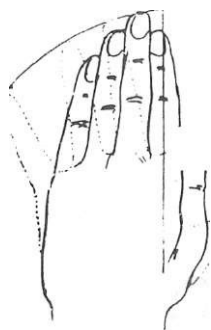


рис. 29

31. Зімкніть 2 і 4 пальці над третім пальцем, а потім під ним. Так само 3 і 5 пальці над і під четвертим. Рис. 30.



рис. 30

32. Зімкніть 2-4 і 3-5 пальці так, щоб спочатку зверху були 2-4-й, а потім 3-5-й. Рис. 31.



рис. 31

33. Щільно стисніть пальці, потім розімкніть 3-й і 4-й. Рис. 32.

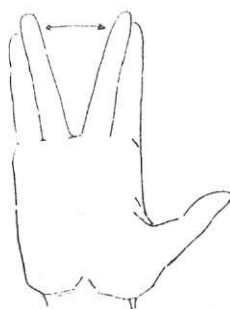


рис. 32

34. Те ж саме, що у вправі № 33, тільки тепер розімкніть 2-3 і 4-5 пальці, а 3 і 4 залиште зімкнутими. Чергуйте ці дві вправи, а також вправляйте їх в об'єднуючому колі. Рис. 33.

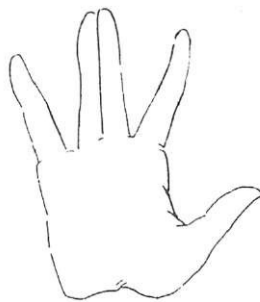


рис. 33

35. Зімкніть, потім різко розімкніть кінчики великого і другого пальців по уявному півколу. Потім робіть це в об'єднуючому колі. Розкидання пальців здійснюйте швидко, тоді як руками рухайте спокійно, рівномірно. Приблизно 12-10 розведень повинні приходиться на кожне об'єднуюче коло в такому порядку: 2-3-4-5-4-3-2-3 тощо. Рис. 34.

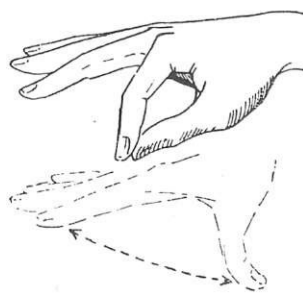


рис. 34

36. Опишіть у повітрі кінчиком великого пальця, а потім і рештою пальців трикутники і квадрати. Рис. 35.



рис. 35

37. Опишіть по черзі двома пальцями коло (кожним пальцем по півколу). Ані кисть, ані рука не повинні допомагати, рух здійснюється тільки пальцями. Рис. 36.

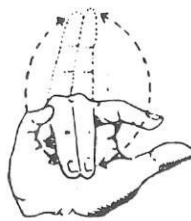


рис. 36

38. Ударяйте всіма пальцями по черзі великий палець. Боковий рух здійснюється великим пальцем. Виконуйте вправу, як і № 35, і в об'єднуючому колі. Рис. 37.



рис. 37

39. Опишіть двома пальцями квадрати. Піднявши пальці, розімкніть їх, паралельно згинайте вниз від першого суглоба і внизу знову стисніть. Рис. 38.

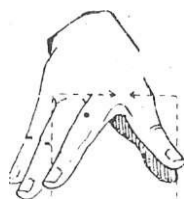


рис. 38

40. Опишіть двома пальцями трикутники. Підняті, зімкнуті пальці поступово розкривайте і одночасно згинайте від першого суглоба, а потім внизу знову стисніть.

41. Обертайте одночасно 2 і 3 пальці в протилежному напрямку. Так само тренуйтеся 3-4, 4-5 і 3-5 пальцями.

42. Ударяйте по черзі великим пальцем кінчики решти пальців. Рис. 39.



рис. 39

43. Піднімайте і опускайте пальці по одному безперервним рухом. Кінчики пальців рухайте від першого суглоба. Об'єм руху повинен бути

невеликим, інакше пальці напружуватимуться.

44. Зробіть повільний рух трелі у повітрі по черзі кожною парою пальців (найдоцільніший порядок: 2-3, 3-4, 4-5, 1-2). Пальці повинні працювати енергійно, міцно, але весь рух контролюйте до кінця. Рух пальців повинен бути злагодженим: поки один піднімається, інший опускається точно в один час. Резерв руху повністю не використовується задля збереження контролю. Рух повинен бути безперервним: ані вниз, ані вгору палець не повинен зупинятися.