

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет мистецтв
Кафедра музикознавства, інструментальної та хореографічної
підготовки

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

(підпис)

(прізвище, ініціали)

Реєстраційний № _____

« ___ » _____ 20__ р.

« ___ » _____ 20__ р.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кваліфікаційна робота студентки
групи МХКм-14
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 014 Середня освіта
(Музичне мистецтво)
Миршавки Ірини Павлівни

Керівник: кандидат педагогічних наук,
ст. викладач Міщанчук В.М.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS ___ Кількість балів ___

Голова ЕК _____

(підпис)

(прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис)

(прізвище, ініціали)

(підпис)

(прізвище, ініціали)

(підпис)

(прізвище, ініціали)

(підпис)

(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	10
1.1. Сутність поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності» у науково-методичній літературі	10
1.2. Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності	22
1.3. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності	35
Висновки до розділу 1	48
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	51
2.1. Педагогічне діагностування рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності ...	51
2.2. Апробація педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності ...	67
2.3. Аналіз результатів дослідження	86
Висновки до розділу 2	91
ВИСНОВКИ	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	98

ДОДАТКИ	109
Додаток А	109
Додаток Б	119
Додаток В	122

ВСТУП

Актуальність дослідження. Перегляд системи професійної підготовки майбутніх учителів потребує реформування вітчизняної системи освіти. Необхідність глибокої трансформації освіти, здатної перетворити українську школу на важіль суспільної рівності, економічного розвитку і конкурентоспроможності країни наголошується у державних документах, зокрема у Концепції нової української школи [57]. Здійснити дану задачу мають висококваліфіковані, конкурентоздатні педагоги, що володіють різногалузевими знаннями (загальнонауковими, психолого-педагогічними, предметно-фаховими), професійними вміннями та навичками, характеризуються творчим підходом до фахової діяльності.

Процеси модернізації торкнулися і педагогічних закладів вищої освіти: підготовка майбутніх учителів зазнає змін відповідно до вимог сучасної загальноосвітньої школи. Становлення майбутнього фахівця залежить від освітньої системи в цілому та ефективності реалізації її окремих складових. Окрім наукової і теоретичної підготовки майбутній вчитель має добре володіти методикою, мати практичний досвід, осмислювати місце і перспективи навчального предмета, який викладається в школі. Особливо складною і розгалуженою є професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін, оскільки передбачає опанування творчими видами діяльності – образотворчою, архітектонічною, дизайнерською, хореографічною, музично-виконавською тощо. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва покликана сформуванню фахівця захопленого музикою, який буде володіти знаннями стилі й жанри мистецтва, інноваційними методиками навчання, володіти інструментом, та буде прагнути передати підростаючому поколінню найкращі здобутки світового та вітчизняного музичного мистецтва.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва повинна здійснюватися у комплексі вивчення предметів з обов'язковою опорою на музично-виконавську діяльність, яка включає вокально-виконавську, інструментально-виконавську та диригентсько-хорову. Традиційне для вітчизняної методики загальної освіти базування на вокальній і вокально-хоровій діяльності призвело до зменшення уваги до інструментального музикування, хоча воно є необхідною складовою процесу навчання музиці. Робота з дітьми, презентація їм музичного матеріалу, супровід співу на музичному інструменті потребує від вчителя достатнього володіння інструментально-виконавською майстерністю разом із умінням зацікавити музичним мистецтвом учнів, залучити до сумісного музикування.

На складність і відповідальність професії вчителя музичного мистецтва звертали увагу видатні педагоги і музиканти О. Апраксина [7], Н. Ветлугіна [17], О. Ростовський [70], В. Черкасов [82] та ін. Професіонал своєї справи є пропагандистом, він виховує учнів за допомогою музики. Складність професії вчителя музичного мистецтва пояснюється тісною і багатогранною взаємодією педагогічних, психологічних і музично-виконавських аспектів. Учитель музичного мистецтва під час проведення занять прищеплює любов до музики, формує погляди, естетичні смаки та ідеали школярів. Тому майбутній фахівець має бути особистістю у найвищому розумінні цього слова.

Актуальні проблеми педагогічного виховання засобами мистецтва, питання професійної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичного циклу висвітлюються в працях А. Баканурського, В. Бутенка, Л. Масол, В. Муцмахера, С. Ничкало, Л. Ніколаєнка, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Семашко, В. Шацької, Т. Щериці, О. Щолокової та ін. Різноманітні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва розкрито Е. Абдуллінім, О. Апраксіною,

Л. Арчажниковою, А. Болгарським, Н. Ветлугіною, Л. Гусейновою, Р. Джердімалієвою, І. Касіловим, Л. Коваль, А. Козир, Л. Матвєєвою, Г. Ніколаї, І. Немикіною, Н. Овчаренко, В. Орловим та ін. Значення інструментально-виконавської підготовки музиканта розглядається О. Алексєєвим, Л. Ауером, В. Григорьєвим, К. Мострасом, Г. Нейгаузом, С. Фейнбергом, К. Флешем, Г. Ципіним, Ю. Янкелевичем та ін.

Незважаючи на великий обсяг наукових і методичних праць, сучасний стан викладання музичного мистецтва в загальноосвітніх школах України засвідчує недостатність використання інструментально-виконавської складової в практичній роботі, недостатню методичну озброєність молодих учителів щодо потенціалу інструментального виконавства в школі. Це зумовило наш вибір теми кваліфікаційного дослідження: «Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та практично перевірити педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття «професійна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності» у науковій літературі та проаналізувати сучасний стан розробки дослідної проблеми вченими та методистами.

2. Обґрунтувати методологічні підходи та педагогічні принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

3. Визначити і теоретично обґрунтувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

4. Розробити компонентну структуру, визначити критерії та показники, встановити рівні професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

5. Здійснити апробацію впровадження педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності та аналіз результатів дослідної програми.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Предмет дослідження – педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Методи дослідження:

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети кваліфікаційної роботи було використано комплекс загальнонаукових взаємодоповнюючих методів дослідження:

– *теоретичних*: аналіз, порівняння, обґрунтування, систематизація і узагальнення довідниково-енциклопедичної, наукової, навчально-методичної літератури; розробка понятійно-категоріального апарату;

– *емпіричних*: діагностичні (цілеспрямоване спостереження особливостей педагогічної діяльності, опитування, аналіз виконавського процесу); проведення бесід та індивідуальних занять зі студентами; педагогічне дослідження з метою з'ясування ефективності розробленої дослідної програми професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності;

– *статистичних*: кількісна та якісна обробка даних.

Практичне значення результатів кваліфікаційної роботи полягає у комплексній розробці змісту, форм, методів, засобів професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в процесі аудиторних та позааудиторних форм роботи. Результати дослідження можна використовувати при проведенні індивідуальних занять з дисциплін: «Музичний інструмент (основний)», «Музичний інструмент (додатковий)», «Оркестровий клас» та позааудиторних занять у Криворізькому державному педагогічному університеті.

База дослідження. Дослідження здійснювалося на базі Криворізького державного педагогічного університету, факультет мистецтв, музично-хореографічне відділення, кафедра музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки.

Апробація дослідження. Основні положення кваліфікаційного дослідження апробовані на підсумковій науково-практичній конференції «Актуальні проблеми мистецько-педагогічної освіти» (21 травня 2018 р., м. Кривий Ріг, КДПУ) та I Всеукраїнській науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (16 травня 2019 р., м. Кривий Ріг, КДПУ).

Публікації:

1. Миршавка І. П. Методи роботи над подоланням естрадного хвилювання під час публічного виступу / І. П. Миршавка // Актуальні проблеми мистецько-педагогічної освіти : зб. наукових праць студентів факультету мистецтв. – Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2018. – С. 121–126.

2. Миршавка І. П. Проблема саморегуляції у музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва / І. П. Миршавка // Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи : зб. матеріалів I

Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених. – Кривий Ріг : ФО-П Маринченко С. В., 2019. – С. 314–317.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (90 позицій) та додатків. Загальна кількість сторінок – 124. Робота містить 16 таблиць, 20 ілюстрацій та 3 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Сутність поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності» у науково-методичній літературі

На сучасному етапі модернізації освіти важливою є підготовка професійних педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати на користь вітчизняної школи. Реформаційні процеси в освітній галузі мистецтва є спрямованими на отримання фахових компетентностей синтетичного характеру, що позначається на змісті вищої педагогічної освіти. У комплексі гуманітарної, загальнонаукової, психолого-педагогічної та фахової підготовки сучасного студента домінантною виступає фахова спрямованість, яка має забезпечити професійний саморозвиток вчителя протягом усього творчого шляху.

Сьогодні музично-педагогічна освіта оновлюється в напрямку гуманізації, що передбачає велику увагу до розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя. Серед провідних якостей сучасного вчителя є креативність, прагнення до саморозвитку і професійного вдосконалення, обізнаність у різних сферах світової та вітчизняної духовної культури, здатність до передачі майбутнім поколінням найкращих культурних цінностей людства та реалізація своїх здібностей та можливостей у практичній діяльності. Як наголошує Л. Гончаренко, «професійна підготовка вчителя музичної культури потребує поєднання вмінь самостійно здобувати знання з умінням аналізувати, критично

оцінювати інформацію, робити вибір і надавати перевагу важливим, новим знанням та ідеям, ефективно застосовувати їх на практиці» [18, с. 61].

Сучасна педагогіка розуміє професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема музичного мистецтва, як складну багаторівневу систему. Професійна підготовка майбутніх учителів художньо-естетичного циклу є чи не найбільш різнобічною відносно інших педагогічних спеціальностей і реалізується через музично-теоретичні, музично-історичні, вокально-виконавські, інструментально-виконавські, хормейстерські, організаторські та інші складові.

Майбутній вчитель музичного мистецтва, що здобуває освіту на факультетах мистецтв педагогічних закладів вищої освіти, обов'язково долучається до інструментально-виконавської діяльності, чому сприяють навчальні дисципліни «Музичний інструмент (основний)», «Музичний інструмент (додатковий)», «Оркестровий клас», «Практикум за фахом». А вивчення дисциплін «Історія музики», «Загальна теорія мистецтва», «Загальна теорія музики: Сольфеджіо», «Загальна теорія музики: Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Методика викладання фахових дисциплін» дозволяють йому ознайомитися з інструментальним репертуаром різних стилів і жанрів, світовими та вітчизняними музично-виконавськими традиціями, закладеними у творах музичного мистецтва художньо-естетичними цінностями та нормами. Інструментально-виконавська діяльність мобілізує творчий потенціал особистості, дозволяє вдосконалювати свої музичні здібності, художні та технічні навички.

Проблемою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва займались Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова та ін. Розгляд науково-методичної літератури з означеної проблеми показує різнобічну його вивченість. Так, теоретико-методологічні

основи музично-виконавської підготовки майбутніх учителів розглядали Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г. Ципін, О. Шульпяков; питання осмислення фахівцем явищ музичного мистецтва досліджували Б. Асаф'єв, Л. Мазель, С. Раппопорт, Б. Яворський; розробки у сфері сприймання музичних творів виконавцем і слухачем здійснювали В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Рудницька. У працях науковців Н. Гуральник, Л. Гусейнової, А. Душного, Н. Мозгальнової, Ши Цзюнь-Бо, В. Шульгіної, О. Щербініної висвітлюються актуальні питання інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя. У дослідженнях Г. Китайгородської, А. Козир, Н. Овчаренко, Т. Островської, С. Світайло, Лінь Хай виокремлюються особливості вокальної та диригентсько-хорової підготовки, шляхи удосконалення виконавської майстерності майбутнього вчителя знайшли своє відображення у працях Н. Барсукової, Ван Лей, А. Зайцевої, О. Матвєєвої, В. Міщанчук, І. Мостової, І. Назаренко, З. Софроній, В. Федоришина, Т. Юник, аспекти інтерпретаційної діяльності в галузі музичного виконавства висвітлюються Є. Гуренко, Н. Корихаловою, В. Крицьким.

Для нашого дослідження важливим є розгляд поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності». Цей термін є складнопірядним і включає поняття «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя», «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва», «інструментально-виконавська діяльність».

Розглянемо детальніше тлумачення зазначених виокремлених понять у спеціальній літературі. Згідно педагогічного словника М. Ярмаченка, «підготовка» – це «формування та збагачення настанов, знань та вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [90,

с. 342]. У тлумачному словнику термін «підготовка» інтерпретується як «дія, спрямована на забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось», в іншому значенні визначається як «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [15, с. 952].

Отже, термін «підготовка» може виступати у двох значеннях: 1) як процес, дія, діяльність і 2) як результат дій.

Щодо поняття «професійна підготовка» література не дає однозначного тлумачення. Наприклад, у Законі України «Про вищу освіту» «професійна підготовка» визначається як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [30]. А науковець І. Грищенко під професійною підготовкою розуміє «цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт» [22, с. 59].

Особистісний аспект професійної підготовки наголошується у визначенні Т. Танько: «професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» [79, с. 16].

Поняття професійної підготовки дослідниками часто пов'язується з її кінцевим результатом – готовністю до певного виду професійної діяльності (Г. Троцько, Т. Садова та ін.). Це відображається на способі тлумачення поняття «професійна підготовка». Наприклад, Г. Троцько вважає, що «сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на

забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності» [81, с. 15].

Узагальнення вивчення тлумачень поняття «професійна підготовка» дає змогу виділити наступні положення: метою і кінцевим результатом професійної підготовки є готовність індивіда до виконання майбутньої професійної діяльності; професійна підготовка реалізується через систему змістових і організаційних заходів; професійна підготовка не обмежується формуванням спеціальних знань, умінь, навичок, а орієнтується на особистісний розвиток індивіда як майбутнього фахівця; основними характеристиками професійної підготовки є системність, цілісність і процесуальність [75, с. 329].

Поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» вказує на необхідність формування якостей, значущих для ефективної діяльності в педагогічній сфері в межах закладів загальної середньої освіти. Якщо педагогічна діяльність спрямовується на опанування учнями основ музичного мистецтва, варто казати про «професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Аналіз наукової літератури (О. Апраксіна [7], Л. Арчажникова [8], І. Гринчук [21], Н. Мозгальова [52], В. Орлов [59], О. Отич [60], О. Рудницька [73] та ін.) дозволив нам визначити професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісний процес, що охоплює комплекс психолого-педагогічних, музикознавчих, методичних та музично-виконавських навчальних дисциплін.

Реалізація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва покликана сформувати професійно значущі якості особистості фахівця, які конкретизує О. Апраксіна: володіння аудиторією; обізнаність; володіння словом; любов до дітей; захопленість музикою; володіння музичним

інструментом; вокальна підготовка; вміння читати ноти з листа; вміння застосовувати технічні засоби навчання [55, с. 41].

Перелік професійно значущих якостей показує, що майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідна музично-виконавська підготовка комплексного характеру, яка включає навички з вокальних, інструментальних, диригентсько-хорових дисциплін, що уможливають художньо-інтерпретаційну діяльність.

Окрім спеціальних знань, умінь і навичок до професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва входять знання, уміння і навички з педагогіки і психології, гуманітарних дисциплін широкого профілю (філософія, соціологія, культурологія, естетика, мистецтвознавство, етнографія). Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва являє собою ієрархічну систему, на думку О. Апраксіної, саме оволодіння комплексом предметів гуманітарного, психолого-педагогічного і спеціалізованого музичного спрямування дозволяє казати про повну підготовку кваліфікованого учителя музичного мистецтва [55, с. 43].

Думку про значущість виконавської підготовки як складової професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва наголошує і Л. Арчажникова. Вона зазначає необхідність досягнення високого рівня виконавської культури для здійснення різнобічних фахових функцій, для чого потребується «вільне володіння музичною літературою, вміння осмислювати та освоювати музичний матеріал і, творчо інтерпретуючи, доводити його до слухачів» [8, с. 75]. До професійних виконавських якостей учителя музичного мистецтва дослідниця відносить розвиток загальнотеоретичних знань та умінь, виконавських навичок, умінь розуміти сутність музичного твору та відтворювати його задум за допомогою звукової палітри, умінь спілкуватись зі слухацькою аудиторією відповідно до індивідуальних та вікових особливостей вихованців, яскраво подавати музичний матеріал.

Загальні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виходять із позицій сучасних педагогічних концепцій музично-педагогічної освіти, викладених у працях А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Ростовського, О. Щолокової. У цих концепціях пропонується цілісний методологічно виважений погляд на актуальну стратегію виховання підростаючого покоління засобами мистецтва, в тому числі музичного. Так, формуванню виконавських умінь присвячують свою увагу О. Андрейко [4; 5], І. Гринчук [21], Ж. Карташова, Г. Корчагіна [36], В. Крицький [38], Є. Куришев, В. Муцмахер, О. Шульпяков, Ю. Янкелевич. У контексті дослідної теми вживаються поняття «виконавська майстерність» (М. Давидов, В. Федоришин), «педагогічно-виконавська майстерність» (І. Мостова), «музично-педагогічна культура» (В. Мішеченко), «музично-виконавська культура» (Н. Згурська). Окремі аспекти виконавської підготовки також висвітлюються С. Єгоровою, Є. Скрипкіною та ін.

Оскільки інструментально-виконавська підготовка є невід'ємною складовою музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, вважаємо доцільним розглянути сутність поняття «музично-виконавська підготовка».

Як відзначають видатні педагоги-музиканти і вчені (Л. Баренбойм, М. Давидов, К. Ігумнов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г. Ципін та ін.), музичне виконавство являє собою складну художню діяльність, що вимагає засвоєння широкого спектру музично-педагогічних художніх, естетичних, музикознавчих знань та володіння комплексом спеціальних технічно-виконавських, музично-інтерпретаційних умінь і навичок. На думку М. Давидова, музичне виконавство на вищому рівні передбачає «досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи» [26].

Близькими є погляди В. Федоришина, який основоположною базою виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва визнає: переконливе інтерпретаційне трактування музичного твору; накопичення в своєму арсеналі музичного матеріалу різних епох, жанрів та стилів; формування виконавських навичок під час роботи над художнім твором [84, с. 327].

Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва поєднує засади виконавства з педагогічною спрямованістю на уведення учнів у світ музики через інтерпретаційну і пропагандистську музичну діяльність вчителя.

Інтерпретаційні аспекти музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва наголошуються В. Крицьким. Науковець акцентує увагу на націленість професійної підготовки на «формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами, побудованих на основі логіки інтерпретаційних процесів та забезпечення художньо та дидактично доцільними знаннями, необхідними й достатніми для продуктивної, самостійної та творчої музично-виконавської діяльності» [38, с. 202].

Дослідниця С. Ліпська розуміє музично-виконавську підготовку як «багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду і виконавської культури» [45, с. 9]. Завданням музично-виконавської підготовки є підвищення якості сприймання, розуміння, емоційного переживання та когнітивного осягнення особистістю музичного мистецтва. За допомогою музично-виконавської підготовки здійснюється всебічний розвиток професійно необхідних особистісних рис та музичних здібностей майбутнього фахівця.

Комплексний характер музично-виконавської підготовки наголошується і Г. Падалкою. Науковець звертає увагу на спрямованість музично-виконавської

підготовки на подальшу практичну педагогічну діяльність, що, на думку вченої, вимагає від майбутнього педагога володіння знаннями про музику, доброї виконавської майстерності, вміння обов'язково використовувати «живе» звучання музичних творів на заняттях у школі. Означений комплекс вмінь, отриманий у процесі професійної підготовки, дозволить майбутнім учителям музичного мистецтва залучити дітей до світу музики, активізувати їхні почуття, впливати на естетичний розвиток [62, с. 26–27]. Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, наголошує Г. Падалка, передбачає актуалізацію музично-виконавських вмінь як у процесі навчання, так і в позакласній роботі, в пропаганді музики, коли вчитель виступає з лекціями-концертами, організовує клуб любителів музики, шкільну філармонію та ін. [62, с. 99].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва важливі всі види музично-виконавської підготовки (вокально-виконавська, інструментально-виконавська, диригентсько-хорова), які у сукупності забезпечують різнобічність проявів музиканта в діяльності.

Розглядаючи питання інструментально-виконавської підготовки, необхідно зазначити, що своє відображення вони знайшли у дослідженнях А. Алексєєва, О. Андрейко, Л. Арчажникової, Н. Гуральник, Л. Гусейнової, М. Давидова, Н. Кашкадамової, В. Лабунця, Н. Лаврентьєвої, Б. Милича, Н. Мозгальової, І. Мостової, В. Муцмахера, І. Назаренко, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Г. Прокоф'єва, В. Федоришина, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна, О. Щолокової, В. Шульгіної та ін.

Аналіз наукової літератури дозволяє зазначити, що сучасна педагогічна наука розуміє інструментально-виконавську підготовку як процес оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва необхідними знаннями спеціальної спрямованості в єдності з уміннями їх практичного відтворення у виконавській

діяльності та досвідом впровадження у діяльність педагогічну. Інструментально-виконавська підготовка має забезпечити особистісну професійно-педагогічну спрямованість та позитивне ставлення до майбутньої професії вчителя.

Досліджуючи інструментально-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, Н. Мозгальова наголошує, що її треба розглядати одночасно як: 1) цінність (державну, суспільну, особистісну); 2) динамічну варіативну систему; 3) процес суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів; 4) результат [52, с. 58]. Дослідниця визначає сутнісні риси інструментально-виконавської підготовки – продуктивність та цілісність. Продуктивність, на думку Н. Мозгальнової, залежить від цілеспрямованої його організації, інноваційного потенціалу педагогів, узгодженості діяльності викладача і студента, свідомого ставлення майбутнього вчителя до інструментально-виконавської діяльності, виваженого педагогічного управління. Цілісність інструментально-виконавської підготовки виникає завдяки систематичності взаємодії між педагогом і студентами на заняттях інструментально-виконавського циклу, поєднанню аудиторної роботи майбутніх педагогів із самостійною індивідуальною роботою, визначенню пріоритетних цільових орієнтирів навчання [52, с. 59].

Інструментально-виконавська підготовка формує такі професійно важливі якості майбутніх учителів музичного мистецтва, як вміння презентувати музичний твір на достатньому та високому виконавському рівні, вміння взаємодіяти з учнівською аудиторією через музично-просвітницьку діяльність, вміння здійснити художньо-педагогічну інтерпретацію виконуваного інструментального твору, вміння підкріпити вокальну музику інструментальним супроводом тощо.

Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є одночасно і творчо-індивідуальним, і стандартизовано-колективним процесом. Так, Т. Пляченко звертає увагу на те, що інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється з урахуванням змісту інструментально-виконавської діяльності на уроках та в поза навчальний час [67, с. 62]. Відповідно, інструментально-виконавська підготовка залежить від рівня вищої освіти здобувача та його кваліфікації. Відмінність змісту підготовки бакалавра і магістра музичного мистецтва, як зазначає Т. Пляченко, полягає у завданнях професійної підготовки цих фахівців; обсязі навчального часу, відведеного на вивчення предметів інструментально-виконавської спрямованості, ступені складності інструментального навчального репертуару [67, с. 63].

Специфічні риси інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виділено І. Касіловим: визначення фізіологічних характеристик інструменталіста-виконавця та особливостей будови виконавського апарату; послідовне ускладнення репертуару як необхідна закономірність художньо-технічного розвитку інструменталіста-виконавця; орієнтація на жанрово-стильове спрямування у професійній підготовці інструменталіста-виконавця; формування поліфонічного мислення; систематичність занять за музичним інструментом [32, с. 75–76].

Отже, інструментально-виконавська підготовка є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, вона синтезує в собі досвід творчої інтерпретації інструментальних творів, загальну культурологічну та музикознавчу обізнаність майбутнього фахівця, розширює запас слухових уявлень, спрямовує на творчу взаємодію з учнівською аудиторією.

Інструментально-виконавська підготовка передбачає у подальшому використання набутих знань, вмінь та навичок у творчій діяльності. Тому доцільним, на нашу думку, є розгляд поняття «інструментально-виконавська діяльність». У кваліфікаційному дослідженні щодо трактування даного поняття ми приєднуємося до думки Л. Гусейнової, за визначенням якої «інструментально-виконавська діяльність – це складний багатоаспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якостей, розкриття його індивідуальності, віддзеркалення набутого естетичного та виконавського досвіду, асоціативних зв'язків» [24, с. 61].

Л. Гусейнова пропонує психологічний підхід, тому акцентує увагу на наявності мотиву діяльності, який «надає їй спрямованості та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям виконавця» [24, с. 61]. Дослідниця наголошує на самоцінності інструментально-виконавської діяльності та її домірності до діяльності композитора [24, с. 61].

Інструментально-виконавська діяльність уможливорюється завдяки комплексу вмінь: музично-аналітичних, технічних, художньо-інтерпретаційних, вмінь музичного сприймання, оперування набутими спеціальними знаннями. Формами інструментально-виконавської діяльності вчителів музичного мистецтва можуть бути сольне виконання музичного твору, акомпанування, художньо-педагогічна презентація музики, гра в ансамблі, підбір на слух, транспонування супроводу вокальних творів, аранжування. Вдосконалення професійних інструментально-виконавських вмінь здійснюється завдяки повсякденній роботі за інструментом, читанню з аркуша, самостійній роботі над твором, стильовому і виконавському аналізу, творчому музикуванню.

Узагальнення визначень, пропонованих у науковій літературі, дозволило здійснити спробу власного визначення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності – це

синтез організаційних, педагогічних і психологічних заходів, спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду особистості та його виконавської культури.

1.2. Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності

Ефективність процесу інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від розроблених науково-методичних основ, традицій навчання виконавству. Рівень розвитку виконавської культури безпосередньо впливає на рівень досягнень майбутнього викладача. Педагогічні основи виконавської майстерності закладалися з початку ХХ ст. завдяки діяльності видатних музикантів-педагогів Л. Ауера, О. Гольденвейзера, Я. Зака, К. Ігумнова, К. Мостраса, Г. Нейгауза, С. Фейнберга, А. Ямпольського, Ю. Янкелевича та ін. Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягають у визначенні шляхів впровадження здобутків виконавства в навчально-виховний процес у загальноосвітній школі.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначаються методологічними засадами теорії і практики освіти. Вони являють собою наукові способи тлумачення основних педагогічних явищ, виявлення закономірностей педагогічних процесів. Методологічні засади реалізуються через вибір комплексу конкретних методологічних підходів. Сучасні методологічні підходи передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей та світоглядних позицій.

Для нашого кваліфікаційного дослідження значущими є діяльнісний, індивідуальний, системно-цілісний, культурологічний та акмеологічний підходи. У визначенні методологічних підходів до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ми, насамперед, спиралися на фундаментальні дослідження О. Рудницької [73].

У професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності вагоме значення посідає *діяльнісний підхід* як такий, що акцентує практичну спрямованість професійної освіти, дозволяє досягти якості й міцності засвоєння матеріалу кожним суб'єктом навчання. Для нашого дослідження важливою є думка психолога С. Рубінштейна щодо діяльності суб'єкта: «суб'єкт у своїх діяннях не тільки виявляється і проявляється; він в них твориться і визначається. Тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямком його діяльності можна визначити і формувати його самого» [71, с. 103].

Оскільки інструментально-виконавська діяльність є складним видом діяльності, вона потребує систематичних педагогічних впливів, які систематизуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Для реалізації діялісного підходу важливого значення набуває певна будова освітньої програми, структура і зміст навчальних дисциплін (загальногуманітарної, психолого-педагогічної та конкретно-фахової спрямованості), вибір методик і технологій навчання, форм обов'язкового закріплення теоретичних знань на практиці. Щодо інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва основними формами практичного вдосконалення вмінь є академічні концерти, технічні заліки, прослуховування виконавських програм, заліки з опанування шкільним інструментальним репертуаром, концертні та конкурсні виступи, виступи шефсько-лекційного характеру, інструментальний супровід уроків музичного

мистецтва в загальноосвітній школі. Діяльнісний підхід приділяє велику увагу осмисленню зв'язків між способами діяльності всіх задіяних у педагогічному процесі осіб із результатами навчання.

У сучасній педагогіці діяльнісний підхід зазвичай тлумачиться в контексті компетентнісного підходу [72]. Під діяльнісним підходом розуміють спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь особистості; застосування теоретичних знань на практиці; формування здібностей до самоосвіти й командної роботи; успішну інтеграцію в соціумі та професійну самореалізацію [16, с. 23].

Також у кваліфікаційній роботі ми враховуємо вплив інших підходів на професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Так, інструментально-виконавська підготовка неможлива без опори на *індивідуальний підхід*, який сприяє особистісному усвідомленню студентами завдань професійної підготовки, відчуттю відповідальності за результати власного навчання [74]. Майбутні вчителі музичного мистецтва як виконавці-інструменталісти, в першу чергу, виховуються через підбір музичного репертуару, який враховує індивідуальні загальні та музичні здібності студентів, рівень їх попередньої підготовки, швидкість засвоєння основ виконавського мистецтва, вимоги до концертних виступів тощо. За умови оволодіння індивідуальними професійними навичками гри на музичному інструменті студенти залучається до виконавських колективів (ансамблів, оркестрів). Отже, інструментально-виконавська підготовка завжди спирається на індивідуальні якості майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед цих якостей у межах кваліфікаційного дослідження визначаємо: 1) особистісну спрямованість, 2) ціннісні орієнтири та 3) особистісні настанови. Особистісна спрямованість являє собою систему домінуючих мотивів, які підпорядковують

собі інші мотиви. До структури особистісної спрямованості входять цілі, інтереси, ідеали і переконання людини (як свідомі, так і неусвідомлені). Вчені-психологи розрізняють три основні види особистісної спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання, спрямованість на самого себе. Хоча у людини певний вид спрямованості є домінуючим, будь-яка особистість поєднує в різній мірі всі три види спрямованості [47, с. 56].

Ціннісні орієнтири відображають ключові для майбутнього фахівця цінності, що мають переважно духовний характер. Під цінностями розуміємо «суспільно визначені матеріальні й духовні об'єкти, які виражають їхнє позитивне чи негативне значення для людини та суспільства; це те, на що орієнтується суб'єкт у своїй пізнавальній і практичній діяльності» [39, с. 72]. Ми поділяємо думку вченого С. Гончаренка, що «ціннісні орієнтири – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [19, с. 357]. Отже, в процесі професійної підготовки завдяки педагогічним впливам відбувається становлення і корегування ціннісних орієнтирів.

Настанова – це неусвідомлюваний особистістю стан готовності до певної діяльності чи поведінки [47]. Важливо, щоб настанови мали позитивний характер. Щодо інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятливими до оволодіння інструментом будуть такі настанови: готовність витратити час на музичні заняття, готовність музикувати для публіки, готовність дбати про музичний інструмент, готовність якісно і своєчасно виконувати завдання викладачів й поважати їх, готовність до саморозвитку.

Оскільки професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є послідовним багатовекторним і довготривалим процесом, вона дотримується позицій *системно-цілісного підходу*. Системно-цілісний підхід

алгоритмізує професійну підготовку, забезпечує зв'язки різних навчальних дисциплін, що сприяє комплексності навчання, можливості прогнозування бажаних професійних результатів і шляхів їх досягнення, розвиває широту і самостійність мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, здатність до впровадження сучасних інтегративних технологій. Сутність системно-цілісного підходу полягає в тому, що всі його об'єкти є взаємопов'язаними [85]. Згідно даного підходу завданнями дослідження є виявлення елементів системи та специфіки їх взаємодії. Виявлені елементи розглядаються як одне ціле. Перевагами системно-цілісного підходу є глобальний погляд на досліджуване явище, розкриття механізмів роботи складного утворення через вивчення дрібніших елементів [88, с. 56].

Виявлення структури системи дає знання стосовно того, як виникають її елементи, які відношення відбуваються між ними [88, с. 57]. Так, елементами професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності є студент як майбутній вчитель, навчальний заклад, освітні програми, викладацький склад, матеріальне забезпечення (спеціальні класи (кабінети, концертні зали), музичний інструментарій, звукопідсилювальна апаратура тощо), методичне забезпечення (сформовані школи і методики навчання гри на конкретному інструменті, підручники, посібники, педагогічний і концертний репертуар тощо), інформаційне забезпечення, забезпечення базами інструментально-виконавської практики. Системно-цілісний підхід у конкретизації його елементів дає змогу зосередитися на окремих складових професійної підготовки, корегувати їх з урахуванням сучасних суспільних потреб, спонукати майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння новітніми методиками і формами інструментального виконавства, творчо вирішувати складні професійні завдання.

Культурологічний підхід дозволяє осмислити актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в полі культури в цілому, що значно розширює професійний досвід студента. Культурологічний підхід значно відрізняється від індивідуально-особистісного, оскільки трактує особистість як продукт культури конкретного суспільства [40]. Даний підхід дозволяє майбутнім вчителям музичного мистецтва глибоко проникати в зміст художніх творів, знайомитись з історичними фактами, музичними жанрами, стильовими особливостями певних композиторів, різних епох і національних шкіл.

У визначенні культурологічного підходу ми продовжуємо думку О. Рудницької про доцільність культуровідповідності освіти, що сприяє збагаченню її змісту [73].

Щодо ключових позицій культурологічного підходу в освіті базовими для нас є дослідження В. Гури. Вчений вважав основними такі положення: 1) перехід від схеми «студент-навчальні засоби-знання» до схеми «студент-культура-навчальні засоби-знання»; 2) контекстна обумовленість навчального матеріалу та багаторівневність діалогових відносин всередині навчального тексту; 3) введення в якості ланки системи навчання підсистеми психологічної підтримки з метою активізації діалогових стосунків; 4) задоволення інформаційно-пізнавальних потреб студентів та їх стимулювання [23, с. 11].

Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає велику увагу до інструментально-виконавського репертуару, який у межах даного підходу співвідноситься з поняттям «текст культури». Відповідно, зростають вимоги до музичних творів як репрезентаторів культури. Екстраполюючи наукові дані, отримані Є. Фортунатовою [86] в дослідженні роботи з художніми текстами, ми пропонуємо наступні вимоги до інструментально-виконавського репертуару майбутнього вчителя музичного мистецтва: 1) художня цінність твору;

2) культурна значущість творчого доробку композитора; 3) «занурення» музичного твору в культурний контекст епохи; 4) знаходження зв'язків культурологічної інформації щодо твору з сучасним художнім життям; 5) педагогічний потенціал музичного твору, його дидактична і виховна цінність; 6) орієнтація на загальнолюдські цінності; 7) розширення художнього кругозору майбутніх вчителів музичного мистецтва на основі включення творів різних стилів; 8) супровід вивчення музичного твору явищами суміжних видів мистецтва (живопис, скульптура, література, кінематограф, театр) [86, с. 74].

Етапи професійної підготовки майбутніх учителів з позицій культурологічного підходу розглянуті В. Аніщенком, І. Колмогоровою, О. Падалкою, О. Савченко, Г. Чередніченко та ін. Зокрема В. Аніщенко і О. Падалка пов'язують культурологічний підхід із становленням професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців і виокремлюють етапи [6, с. 105–106]: опанування норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності; вироблення провідних елементів педагогічної культури; присвоєння цінностей педагогічної культури, їх внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні; трансляції професійно-педагогічної культури в різних актах розгортання й опредмечування суб'єктності.

Отже, культурологічний підхід необхідний для оволодіння майбутніми фахівцями досягненнями культури людства. Цей підхід націлює на діалог різних культур, що потребує від майбутніх учителів музичного мистецтва широкої ерудиції, толерантності, здатності до комунікації, настанови на творчість. Завдяки культурологічному підходу відбувається гуманізація процесу фахової підготовки, підноситься суспільна значущість професії вчителя музичного мистецтва, що збільшує мотивацію студентів до навчання. Культурологічний підхід дає змогу студентам виявити спадкоємність між

інструментально-виконавською діяльністю різних історичних періодів, осмислити її актуальні тенденції.

Акмеологічний підхід передбачає орієнтацію на неперервність процесу освіти, необхідність досягнення вершин професіоналізму, що потребує постійного саморозвитку та самовдосконалення вчителя [34; 83]. Стосовно інструментально-виконавської діяльності акмеологічний підхід стверджує необхідність ретельного опрацювання творів як репрезентаторів вищих духовних цінностей людства, важливість вибору художнього репертуару, прагнення до широкої суспільної репрезентації інструментальних творів, установки на творчий характер художньої інтерпретації.

Застосування акмеологічного підходу ставить високі вимоги до педагога, оскільки його центром є особистість, професійна підготовка якої здійснюється з урахуванням змін її ціннісних орієнтацій, освоєнням і практичним застосуванням нових знань. Як зазначають А. Козир і В. Федоришин, результатом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням акмеологічного підходу має стати сформованість високопрофесійного фахівця [33, с. 8]. Ознаками акмеологічного розвитку є ініціативність, самостійність цілепокладання і планування діяльності, інтенсивна включеність у професійну діяльність, висока здатність до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції), орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення, прагнення до творчості [53]. Тобто акмеологічний розвиток вчителя зумовлює свідомий рух до справжнього професіоналізму.

На думку Г. Данилової, пріоритетними ознаками акмеологічного підходу є: орієнтація на «акме» – вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини; всебічний розвиток удосконалення свідомості й діяльності груп; оптимістичний погляд на людину та її майбутнє [3, с. 7].

Велика роль у акмеологічному підході відводиться впливу мистецтва на формування особистості. Мистецтво розглядається як комплексний феномен, що синтезує дух епохи, наявні здобутки культури. Тому здатність мистецтва до цілісного впливу може вважатися запорукою побудови ефективних технологій навчання і виховання особистості. Через виконання музичного твору особистість пізнає не лише мистецтво, а й відбувається проникнення у власний внутрішній світ, розуміння як самого себе, так і оточуючих людей. Виконавська діяльність з погляду акмеологічного підходу слугує гармонізації суспільства, налагоджує зв'язки між його членами [33].

При визначенні провідних організаційно-методичних засад підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно дослідити педагогічні принципи навчання. Дотримання останніх є необхідною умовою ефективного здійснення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Принципи навчання розглянуті вченими-педагогами С. Барановим, Ф. Дістервегом, Я. А. Коменським, Г. Падалкою, Т. Рейзенкінд, О. Рудницькою, К. Ушинським та ін. Педагогічна сфера знань ґрунтується на взаємопов'язаних принципах. Під принципами навчання вчені мають на увазі основні положення, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи [68, с. 443]. Принцип означає «вихідне положення, провідну ідею, основне правило певної діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [33, с. 39].

На основі принципів навчання складаються правила, які систематизуються та алгоритмізуються. Завдяки цьому створюються різні методики навчання. Під час визначення базових принципів інструментально-виконавської підготовки було взято за основу дослідження О. Рудницької. У науковій роботі дослідниця визначає принцип культуровідповідності, інтегральності, аксіологізму, діалогізму, полікультурності, поліхудожності,

культуротворчої та професійно зорієнтованої діяльності [73]. Аналіз науково-методичної літератури з дослідної теми дозволив нам у кваліфікаційній роботі виокремили наступні принципи: емоційності навчання, систематичності та послідовності, індивідуалізації та диференціації навчання, доступності, інтегративності, творчої самодіяльності (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Основні принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності

Принцип навчання	Зміст принципу
Принцип емоційності	Передбачає емоційне ставлення до музичного твору, переживання художнього образу. Емоційність сприйняття залежить від способу подання навчального матеріалу викладачем, засобів, що активізують пізнавальну діяльність, збільшують інтерес та мотивацію до оволодіння професійними вміннями та навичками. В емоційному сприйнятті музичного образу задіяні всі процеси навчання основам виконавства.
Принцип систематичності та послідовності	Передбачає процесуальну послідовність професійної підготовки, що виступає системою. Складність інструментально-виконавської підготовки потребує систематичних занять на інструменті. Задля систематичності та послідовності навчання педагог продумує систему занять, форми осмислення та узагальнення знань, методи контролю тощо.
Принцип індивідуалізації та диференціації навчання	Передбачає врахування особистісних якостей, музичних здібностей, фізіологічних можливостей, рівня попередньої підготовки, умов життя кожного студента. Диференціація навчання реалізується через об'єднання студентів у групи за подібністю певних індивідуальних особливостей (наприклад, рівня попередньої музичної підготовки).

Продовж. табл. 1.1.

Принцип доступності	Передбачає забезпечення розуміння навчального матеріалу та цілей його опанування студентами. На основі даного принципу базуються вимоги до інструментально-виконавської діяльності залежно від отриманого студентом освітньо-кваліфікаційного рівня, його попередньої підготовки. Дотримання принципу сприяє підвищенню інтересу до інструментально-виконавської діяльності та створенню ситуацію успіху.
Принцип інтегративності	Передбачає поєднання різних видів навчальної і творчої діяльності, використання міжпредметних зв'язків, комплексу мистецтв з метою формування цілісного погляду на навколишній світ. Принцип забезпечує збалансованість різноспрямованих педагогічних впливів, сприяє усвідомленому і емоційно забарвленому опануванню способів інструментально-виконавської діяльності.
Принцип творчої самодіяльності	Передбачає націленість на практичне втілення набутих вмій у професійну діяльність, розширення художнього і музичного кругозору. Даний принцип має забезпечити успішну соціалізацію майбутнього вчителя музичного мистецтва, усвідомлення ним професійних завдань.

Розглянуті методологічні підходи та основні принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності є базовими щодо навчання на факультетах мистецтв закладів вищої освіти. Вони відображають сутність професійної підготовки студентів музичних відділень, відповідають загальним тенденціям сучасної вітчизняної мистецької освіти, визначають способи побудови навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти.

Науковці визначають процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як велику багатофункціональну систему, елементи якої є одночасно і відносно самостійними, і взаємодіючими між собою. Оскільки професійна підготовка майбутнього вчителя є складним системним утворенням, її будова по-різному виявляється вченими [48]. Аналіз наукових робіт дозволяє

визначити різні підходи щодо виокремлення основних компонентів професійної підготовки майбутнього музичного фахівця. Це пояснюється видами підготовки, змістом, спрямованістю, методологічними підходами та ін.

На підставі вивчення літератури з питань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, нами були виділені наступні компоненти професійної підготовки до інструментально-виконавської діяльності: мотиваційний, когнітивний та діяльнісний. На основі виокремлених компонентів було визначено критерії та показники професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності (див. табл.1.2.).

Таблиця 1.2.

Структура професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Ступінь сформованості позитивної мотивації до інструментального виконавства	– наявність мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; – вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері інструментального виконавства
Когнітивний	Ступінь сформованості знань у сфері інструментального виконавства	– наявність мистецько-педагогічного тезаурусу в сфері інструментального виконавства; – здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових
Діяльнісний	Ступінь включення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процеси інструментального виконавства	– наявність умінь саморегуляції під час інструментально-виконавського виступу; – наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів

Мотиваційний компонент передбачає інтерес до майбутньої професії, захопленість музикою та виконавством на обраному музичному інструменті

[51]. Мотиваційний компонент включає професійну позицію (бажання кращого оволодіння професією), мотиваційну спрямованість (бажання взаємодії з учасниками навчального та виконавського процесу) та рефлексію (самоаналіз результатів власної діяльності). Критерієм мотиваційного компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності нами визначено **ступінь сформованості позитивної мотивації до інструментального виконавства**. Його показниками є: 1) наявність мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; 2) вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері інструментального виконавства.

Когнітивний компонент передбачає наявність комплексу знань, необхідних майбутнім вчителям музики для успішної інструментально-виконавської діяльності. Когнітивний компонент містить знання музикознавчого, інструктивно-технічного та навчально-методичного характеру. Знання поділяються на часткові (інструментально-виконавська термінологія, інструментально-технологічні характеристики), знання способів використання часткових (методи та етапи роботи над інструментальним твором, критерії його якісного виконання, способи звуковедення тощо), знання принципів і узагальнень (знання стилів інструментального виконавства, особливостей впливу на слухача, побудови концертного виступу тощо). Критерієм когнітивного компоненту є **ступінь сформованості знань у сфері інструментального виконавства**. Цей критерій містить такі показники: 1) наявність мистецько-педагогічного тезаурусу в сфері інструментального виконавства; 2) здатність до поповнення знань, їх систематизації та формування нових.

Діяльнісний компонент передбачає наявність практичного досвіду в інструментально-виконавській діяльності, вмінь сценічної поведінки, адаптації музичного твору до учнівської аудиторії тощо. Діяльнісний компонент містить комплекс фахових умінь і навичок у їх спрямованості до творчого переосмислення та вдосконалення. Критерієм діяльнісного компоненту є ***ступінь включення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процеси інструментального виконавства***. Показниками даного критерію є: 1) наявність умінь саморегуляції під час інструментально-виконавського виступу; 2) наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів.

Таким чином, розроблені критерії дозволять діагностувати стан професійної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності та визначити рівні сформованості означеного феномена у процесі дослідної роботи.

1.3. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності є складним процесом, передбачає вивчення музично-фахових дисциплін у поєднанні з предметами загальногуманітарної, психолого-педагогічної спрямованості, опануванням методик музичного виховання з дотриманням актуальних освітніх вимог та закріпленням їх завдяки виробничим педагогічним практикам. На ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця впливає створення та дотримання спеціальних педагогічних умов.

Загальні тлумачні словники трактують умову як необхідну обставину, що «уможливлене здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [15, с. 1346]. Н. Тверезовська під педагогічними умовами також розуміє обставини, які сприяють забезпеченню продуктивної взаємодії між викладачем та студентами з доцільним співвідношенням складових навчального процесу [80, с. 90].

За визначенням В. Лісового «педагогічні умови – це певні принципи та ідеї, на яких повинна базуватися взаємодія учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів), і за якими студент повинен знайти своє місце у цьому процесі та визначати до нього емоційне і ціннісне ставлення» [46, с. 60–61].

З. Курлянд виявляє зв'язки педагогічних умов із обраними методиками навчання, оскільки педагогічні умови є обставинами (зовнішніми і внутрішніми), здатними впливати на методи і форми організації навчального процесу [41, с. 171].

Узагальнюючи надані тлумачення поняття «педагогічні умови», ми прийшли до думки, що педагогічні умови – це оптимальні чинники, які допомагають досягненню мети навчання завдяки певним методам і формам організації навчального процесу.

Стосовно педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спеціально визначаємо дослідження І. Гринчук [21]. Вчена пропонує класифікувати педагогічні умови за наступними сучасними вимогами: 1) наявність мотиваційного компоненту; 2) розширення і систематизація змісту системи «сприймання – аналіз – інтерпретація»; 3) рефлексія, самоуправління формуванням умінь; 4) міждисциплінарний підхід; 5) проблемно-дослідницький тип навчання у поєднанні з диференційованим і індивідуальним підходом; 6) варіативність у підборі матеріалу [21].

Конкретні педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва пропонує Л. Гусейнова. Серед них: цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва; формування виконавської культури як основи готовності до професійної діяльності: опори на метод активізації практичної роботи [25, с. 12].

На думку В. Лабунця, ефективність інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечується наступними педагогічними умовами: 1) актуалізації життєтворчої мотивації студентів у бажанні до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; 2) досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі; 3) інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; 4) забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео і аудіоапаратурою, Інтернет та іншими медіатехнологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; 5) стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; 6) використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики; 7) спонукання майбутніх учителів музики до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській діяльності [42, с. 19]. Очевидним є наголошення акмеологічного підходу в його спрямованості на постійне самовдосконалення фахівця і застосування інноваційних технологій у сфері мистецтва.

На основі аналізу науково-методичної літератури з питань професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності [11; 25; 29; 42; 65], ми спробували систематизувати найбільш ефективні педагогічні умови. До таких умов було віднесено:

- 1) забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу;
- 2) цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи;
- 3) стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності.

Визначені педагогічні умови створюються в процесі навчання у закладах вищої освіти спеціально, їх впровадження і дотримання є показником майстерності педагога, який викладає дисципліни інструментально-виконавської спрямованості («Музичний інструмент» (основний), «Музичний інструмент» (додатковий), «Оркестровий клас»). Ці педагогічні умови є універсальними, вони однаково застосовуються на молодших і старших курсах, серед студентів денної та заочної форм навчання.

Першою педагогічною умовою є *забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу*. Зміст умови засновується на тому, що навчання гри на інструменті є специфічним діалоговим спілкуванням, яке не обмежується індивідуальними заняттями у закладі вищої освіти. Для повноцінного розвитку музиканта потребуються систематичні домашні заняття, закріплення отриманих вмінь і навичок в умовах концертних виступів, репетиції з концертмейстером та учасниками творчого колективу. Для того, щоб інструментально-виконавська діяльність вдосконалювалась, студент повинен включатися в діалог з інструментальним виконавством в цілому. Це може бути слухання гри педагога, гри студентів, що навчаються на тому самому інструменті, не менш важливо звертатися до високохудожніх зразків світового виконавства. Корисно відвідувати концертно-філармонічні заходи, що проводяться в місті, звертатися до аудіо- та відеозаписів виступів видатних виконавців. Прослуховування має носити активний творчий характер: наприклад, відвідування концертного заходу може бути колективним із

наступним діалоговим обговоренням з учасниками колективу та викладачем, різні виконавські інтерпретації одного й того самого музичного твору варто порівнювати і знаходити оптимальну для себе, доцільно практикувати ведення слухацьких нотаток або щоденників, долучатися до написання міні-рецензій на концертні виступи, складати аудіоколекції за певними рубриками («Скрипкова музика бароко», «Сучасні твори українських композиторів для дітей» тощо).

Систематичне занурення у світ інструментального виконавства сприяє підвищенню рівня музично-художніх уявлень (насамперед, культури звука в цілому) та концертно-сценічної впевненості [28]. Посилюється позитивна емоційна складова навчання, оскільки після прослуховування виступу видатного музиканта, як правило, студент «заряджається» гарними емоціями і бажає працювати над вдосконаленням власної інструментально-виконавської майстерності. Ініціативність підкріплюється кращим знанням інструментального репертуару. Музичне мислення стає більш системним завдяки тому, що сприймати музичні твори можна більш складні та масштабні, ніж це дозволяє наявний рівень виконавських можливостей студента [20]. Слідкуючи за побудовою цілісної концертної програми, її витримкою музикантом, принципом чергування музичних творів, студент вчиться мислити більш масштабно, добре розвивається відчуття музичної форми. Це має проявлятися як в аудиторній роботі з педагогом, так і під час домашніх занять.

Урахування подальшої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає сформовану потребу і наявність вмінь занурити учнів у світ музики, чому ефективно сприяє дотримання педагогічної умови забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу.

Спираючись на дослідження О. Гури, який поділяє педагогічні умови професійної підготовки на мотиваційно-стимулюючі та дидактико-методичні

[23], ми відносимо першу умову до ключових мотиваційно-стимулюючих педагогічних умов.

Важливою дидактико-методичною умовою є друга: ***цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи.***

Чим багатший музично-стильовий досвід особистості, тим глибше осягається музичне явище, що позитивно позначається на виконавській і педагогічній діяльності майбутнього вчителя. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва повинні формуватися вміння розпізнавання стильових ознак музичних творів на різних рівнях (стиль епохи, національний стиль, стиль напрямку, індивідуальний стиль (як композиторський, так і виконавський)) [1]. Музично-стильові уявлення стають результатом осмисленого сприйняття сукупності творів за кожним із основних стилів (бароко, класицизм, романтизм та ін.), що яскраво презентують його провідні ознаки, втім варто звертати увагу і на відозміни того чи іншого стилю протягом часу [56]. Для цього студенту пропонується порівняти ранні та пізні твори одного автора, обговорити з педагогом, чи можна віднести їх до єдиного стилю.

Дотримання другої педагогічної умови наголошує особливу значущість музичного репертуару, за допомогою якого навчається майбутній учитель. Вчені-педагоги (О. Апраксіна [7], Г. Падалка [61], Т. Рейзенкінд [69], О. Ростовський [70], О. Рудницька [73], О. Щолокова [89] та ін.) неодноразово підкреслювали значущість художнього репертуару в професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Адже в подальшому виховання школярів здійснюється через музичний репертуар, що має забезпечити становлення морально-естетичних орієнтирів учнів, їх особистісне розуміння мистецтва,

повагу до культурних надбань людства, бажання вивчати і виконувати музику різних народів світу.

Педагогічна умова цілеспрямованого збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської діяльності стверджує базовість діяльнісного підходу щодо професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Великий вплив на активізацію практичної діяльності справляє особистість педагога. Завдяки педагогу професійна підготовка до інструментально-виконавської діяльності набуває системного характеру і чітко алгоритмізується. Як наголошує А. Козир, вплив педагога – це «рушійна сила у досягненні ефективних освітніх цілей» [33, с. 38].

Завдяки грі на музичному інструменті майбутній вчитель розвиває різні види мислення (художньо-образне, логічне, музично-виконавське тощо), творчі здібності на основі взаємодії інтелектуальної та емоційної сфер. Систематична робота з музичним інструментом формує комплекс вольових якостей особистості, в подальшому необхідних для педагогічної діяльності. Серед таких якостей: самоорганізованість, здатність до планування діяльності, воля до подолання труднощів, уважність, терплячість, здатність прислухатися до думки іншого, вміння контролювати власні емоції тощо. У процесі активної інструментально-виконавської діяльності, що передбачає вирішення технічних і художніх завдань, труднощів сценічного виступу студент виховується як музикант-педагог [12; 44; 78]. Активізація практичної роботи з інструментального виконавства реалізується у формах концертних виступів, підготовки ілюстрованих бесід про музику зі школярами, конкурсних змагань, ансамблевого музикування, супроводу співу, асистентування викладачу музичного інструмента тощо.

Оскільки інструментально-виконавська діяльність являє собою процес, методи активізації мають враховувати конкретні її етапи [43]. Умовно можна виділити три основні етапи інструментально-виконавської діяльності: ознайомчий, репетиційний і концертно-виконавський. На ознайомчому етапі формується первинне слухове уявлення студента про музичний твір, його жанрово-стильову спрямованість. Найбільш тривалий час на даному етапі займає розбір твору. Важливо, щоб процес розбору відбувався інтенсивно і свідомо, тому доцільно застосовувати спеціальні методи (асоціативний, наочний, структурний), які активізують музичне мислення студента та поповнюють запас його культурологічних, музикознавчих, педагогічних, методичних знань.

Репетиційний етап діяльності музиканта-інструменталіста детально описаний Ю. Цагареллі. Вчений структурує його на дрібніші етапи: створення цілісного уявного музичного образу, робота над деталями виконання твору, створення цілісного акустичного музичного образу [87]. Тут опрацьовуються технічні складнощі, особливості штрихів, динаміки, фактури, темпових співвідношень, мелізматики тощо. Слухові й моторні уявлення синтезуються і раціоналізуються. Репетиційний етап задіює моторику музиканта, тому в якості методів активізації практичної роботи використовуються вправи, етюди, гами, спеціальні завдання технічного характеру. Істотна увага приділяється вибору доцільної аплікатури та автоматизації її дотримання. Ретельної роботи потребує координація рухів (сенсомоторна, міжм'язова, пальцева). Сенсомоторна координація інструменталіста відповідає за рівність звучання у пасажах і акордах, м'якість кантিলени, артикуляційну точність. Міжм'язова координація забезпечує необхідний баланс партій рук або шарів фактури. Пальцева координація забезпечує розбірливість виконання звуків. Зазначимо, що при підборі спеціальних вправ на координацію варто враховувати специфіку

конкретного музичного інструментарію. Наприклад, великі м'язи слід розвивати баяністам, акордеоністам, піаністам, тоді як виконавцям на струнних інструментах слід більше приділяти увагу розвитку м'язів лівої руки та міжм'язовій координації. Сила пальців більше потребується піаністам, гітаристам, ніж баяністам, духовикам або виконавцям на синтезаторі [87].

Робота над технічними деталями виконання музичного твору потребує, насамперед, вольових якостей і самоконтролю, які є необхідними складовими професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. На репетиційному етапі музичний твір заучується напам'ять, що потребує розвитку музичної пам'яті, планомірного збільшення її обсягу, залучення різних видів пам'яті (моторна, музично-образна, логічна). Створення цілісного звукового образу, що завершує репетиційний етап роботи над інструментальним твором потребує, насамперед, розвитку уваги (стійкість, здатність до переключення) та рефлексивних вмінь виконавця, що спрямовуються на самоконтроль за акустичними характеристиками звучання.

Концертно-виконавський етап є логічним завершенням інструментально-виконавської роботи над твором. Цей етап потребує кропіткої роботи над психологічним станом виконавця під час концертного виступу, а також витривалості. Проблема витривалості стає найбільш гостро при виконанні творів великої форми або цілісних концертних програм, при виконанні темпових творів, при виконанні творів, що потребують значних фізичних зусиль (часто в поєднанні з великим темпом). Ю. Цагареллі класифікує витривалість музиканта на: динамічну, аеробну, статичну [87]. Динамічна витривалість потребується всім інструменталістам, вона передбачає здатність довгої контрольованої гри без затиску пальців і дрібних м'язів. Аеробна витривалість залежна від дихання, тому є найбільш актуальною для співаків та інструменталістів-духовиків. Статична витривалість стосується великих частин

тіла, вона найбільш актуальна при виконанні творів на крупну техніку, творів, що потребують масштабності звучання, а також творів великої форми [87].

Робота над витривалістю і психічним станом під час концертного виступу потребують комплексу вправ, що активізують практичну роботу виконавця-інструменталіста, сприяють керованості виконавського процесу в умовах публічного виступу. Наприклад, В. Міщанчук розробляє спеціальні автогенні вправи, спрямовані на підвищення працездатності майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської роботи [50]. У цілому ж третій етап характеризується роботою над завершеністю художнього образу музичного твору та донесенням його до слухацької аудиторії.

З наведеного огляду етапів діяльності музиканта-інструменталіста з виконання твору очевидно, що педагогічна умова цілеспрямованого збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи є необхідною, а різноманіття використовуваних конкретних методів залежатиме від етапів цієї діяльності та специфіки музичного інструментарію.

Третя педагогічна умова – *стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності*. Оволодіння саморегуляцією під час інструментально-виконавської діяльності сприяє ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Саморегуляція збільшує здатність людини керувати власними психічними процесами та емоційно-вольовими станами, що є професійно необхідним. Психологи (К. Абульханова-Славська [2], Б. Ананьєв, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн [71]) трактують саморегуляцію як розуміння людиною себе як суб'єкта власної активності. Стосовно процесу інструментально-виконавської діяльності це має сприяти створенню яскравих музичних образів та творчому самовираженню виконавця-інструменталіста.

Саморегуляція вирізняється за видами. Науковці К. Абульханова-Славська [2], А. Асмолов [10], Б. Зейгарник [31], О. Конопкін [35], М. Кулигіна виокремлюють чотири види саморегуляції: психічна передбачає підтримку оптимального рівня психічної активності суб'єкта, необхідної для діяльності; операційно-технічна дозволяє на свідомому рівні зорганізувати та скорегувати дії суб'єкта для їх оптимізації; особистісно-мотиваційна – забезпечує розуміння особистістю власних мотивів діяльності; емоційна являє собою керування особистістю власними емоційними станами в процесі діяльності для забезпечення ефективного протікання означеного процесу [14, с. 15].

Для інструментально-виконавської діяльності найбільш значущою є емоційна саморегуляція. Вона у загальній системі психічної регуляції діяльності постає одним з її рівнів, де емоції виступають фактором регуляції [49]; комплексом психічних процесів, завдяки яким відбувається усвідомлена, цілеспрямована зміна певного емоційного стану або його подолання.

За концепцією О. Конопкіна, емоції постають важливим фактором, які дають змогу внутрішньо регулювати різні види та форми довільної активності індивіда [35]. За визначенням Л. Дикої, саморегуляція представляє собою специфічний вид діяльності індивіда й, насамперед, спрямована на збереження нормального психічного стану людини. У разі виникнення проблем саме завдяки саморегуляції здійснюється корекція відповідних елементів, яка необхідна для здійснення професійної діяльності вчителями музичного мистецтва [27].

Науковець Л. Аболін дає визначення поняттю емоційної саморегуляції як складного цілісного процесу, що потребує нерозривної єдності раціональних, емоційних і фізіологічних проявів. Їх єдність здійснюється за допомогою взаємодії емоційно-пізнавальних ланок, що об'єднані головною метою діяльності індивіда. Дослідник вважає, що через обумовленість емоційного

досвіду, у якому збережені інтегративні успіхи / неуспіхи здійснених раніше спроб, відбувається процес емоційної саморегуляції, а рівень професійної підготовленості людини впливає на його зміст [1].

Для ефективності інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва важливою є саморегуляція його поведінки. Можливість її здійснення, за С. Максименком, складається з трьох послідовних етапів: 1) базисна емоційна саморегуляція; 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, ціннісна саморегуляція [47, с. 48–49]. Надійність, продуктивність та кінцевий результат діяльності особистості на всіх етапах залежать від сформованості вміння керувати процесами саморегуляції.

Необхідність емоційної саморегуляції зумовлюється тим, що інструментально-виконавська діяльність майбутніх музичних фахівців є емоційно насиченою, вона водночас вимагає від особистості як високого рівня емоційності, так і здатності регулювати емоції для досягнення поставлених цілей. На думку В. Петрушина, «можливість музиканта виражати в музичному творі багате розмаїття емоційних переживань безпосередньо залежить від його внутрішньої здатності генерувати у власному психічному апараті ці переживання» [64, с. 271].

Під час інструментально-виконавської діяльності важливого значення набуває здатність особистості керувати власними емоціями для забезпечення передачі самобутньої інтерпретаційної концепції музичного твору, контакту виконавця зі слухачською аудиторією та якісного виступу в цілому [54]. Науковець Г. Саїк зазначає, що емоції відіграють важливу роль у музично-виконавському процесі, а їх відсутність призведе до неможливої передачі та знецінення авторського образу програми, до беззмістовних художніх образів, або навіть їх відсутності, та руйнування яскравої, творчої інтерпретації [76].

На думку Ю. Цагареллі, професійно необхідними якостями музиканта-виконавця є: психомоторні здібності, надійність під час концертного виступу та артистизм. Інструментально-виконавська надійність включає наступні складові: 1) саморегуляція, 2) перешкодостійкість, 3) стабільність та 4) підготовленість, причому домінуючу позицію займає саморегуляція. Ю. Цагареллі вважає, що недостатній рівень саморегуляції призводить до значної кількості помилок під час показу музичного твору на публіці [87]. Завдяки саморегуляції та емоційній стійкості досягається стабільність виконавця-інструменталіста під час його виступу на сцені [37].

Оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва емоційною саморегуляцією інструментально-виконавської діяльності має такі ознаки: свідоме керування виконавським процесом, інтерпретування творів в уявному звучанні та уявних діях; емоційне переживання під час виконання музичного твору і «слухацьке» сприймання власної гри; регуляція внутрішніх психічних станів [13, с. 4].

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва потребує від особистості не лише оволодіння комплексом гуманітарних, психологічних, музично-педагогічних знань, вмінь та навичок, а також здатності до емоційної саморегуляції інструментально-виконавської діяльності.

Вважаємо, що створення та дотримання вищезазначених педагогічних умов буде сприяти ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Пропоновані педагогічні умови використовують як мотиваційно-стимулюючі, так і дидактико-методичні складові професійної підготовки, забезпечуючи цілісність і системність даного процесу.

Висновки до розділу 1

Перший розділ кваліфікаційної роботи було присвячено вивченню теоретико-методичних основ проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Аналіз словникової, науково-методичної літератури з означеної проблеми та наявний стан викладання музичного мистецтва у вітчизняних загальноосвітніх школах дозволив засвідчити недостатність використання інструментально-виконавської складової у навчально-виховному процесі та необхідність подальших розробок у даній сфері.

Під час визначення понятійно-категоріального апарату нами були розглянуті ключові поняття дослідження: «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього учителя», «професійна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва», «музично-виконавська діяльність», «інструментально-виконавська діяльність», «професійна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності».

У визначенні поняття «професійна підготовка» ми спиралися на його трактування науковцем Т. Танько: «професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» [79].

Узагальнення вивчення тлумачень поняття «професійна підготовка» дало змогу стверджувати, що метою і кінцевим результатом професійної підготовки є готовність індивіда до виконання майбутньої професійної діяльності; реалізується вона через систему змістових і організаційних заходів; професійна

підготовка не обмежується формуванням спеціальних знань, умінь, навичок, а орієнтується на особистісний розвиток індивіда як майбутнього фахівця.

Поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» вказує на необхідність формування якостей, важливих для здійснення ефективної діяльності в педагогічній сфері в межах закладів загальної середньої освіти. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва – це цілісний процес, що передбачає оволодіння комплексом психолого-педагогічних, теоретико-методичних, музикознавчих та музично-виконавських знань, вмінь та навичок, необхідних для вирішення поставлених завдань і самореалізації майбутнього фахівця у практичній діяльності. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва поєднує засади виконавства з педагогічною спрямованістю на уведення учнів у світ музики через інтерпретаційну і пропагандистську музичну діяльність вчителя.

Музично-виконавська підготовка поділяється на вокально-виконавську та інструментально-виконавську. Інструментально-виконавська підготовка є процесом оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва необхідними знаннями спеціальної спрямованості в єдності з уміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності та досвідом впровадження у діяльність педагогічну.

У кваліфікаційному дослідженні ми приєдналися до думки Л. Гусейнової, що «інструментально-виконавська діяльність – це складний багатоаспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якостей, розкриття його індивідуальності, відзеркалення набутого естетичного та виконавського досвіду, асоціативних зв'язків» [24].

Інструментально-виконавська діяльність визначається: 1) рівнем сформованості професійних якостей виконавця; 2) специфікою художньо-

творчої діяльності; 3) суспільною значущістю конкретного виду мистецтва в певну епоху.

Було виявлено, що сучасні погляди на реалізацію професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтуються на низці методологічних підходів. Серед провідних підходів у кваліфікаційному дослідженні було визначено: діяльнісний, індивідуальний, системно-цілісний, культурологічний та акмеологічний. У визначенні методологічних підходів до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ми спиралися на фундаментальні дослідження О. Рудницької.

У кваліфікаційній роботі нами були обґрунтовані педагогічні принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: емоційності, систематичності та послідовності, індивідуалізації та диференціації навчання, доступності, інтегративності, творчої самодіяльності.

На ефективність професійної підготовки майбутніх музичних фахівців впливає створення та дотримання спеціальних педагогічних умов. На основі аналізу педагогічної літератури з означеної проблеми нами були виокремлені наступні педагогічні умови: 1) забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу; 2) цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи; 3) стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Педагогічне діагностування рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності

Складність і тривалість процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва призводить до його нелінійності, що зумовлює необхідність вивчення стану професійної підготовки студентів на різних етапах її реалізації. На основі виокремлених у підрозділі 1.2. компонентів, критеріїв та показників професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності нами було проведене практичне дослідження на базі музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету.

Для перевірки стану професійної підготовки студентів, з'ясування ефективності запропонованих і описаних у підрозділі 1.3. педагогічних умов, було проведено практичне дослідження, яке складалося з трьох етапів:

I – діагностування вихідного рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності (*констатувальний етап*);

II – впровадження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процес навчання студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв КДПУ (*формульвальний етап*);

III – вивчення і аналіз результатів впровадження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності (*контрольний етап*).

Мета першого етапу практичного дослідження полягала у визначенні наявного стану професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у закладі вищої освіти на основі визначених компонентів, критеріїв та показників. Для досягнення мети були окреслені наступні *завдання*:

1. З'ясувати ставлення студентів до проблеми професійної підготовки вчительських кадрів;
2. Діагностувати рівні професійної підготовки студентів до інструментально-виконавської діяльності.

На цьому етапі використовувалися наступні методи педагогічного дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, метод творчих завдань, узагальнення, кількісна та якісна обробка отриманих результатів.

Підсумкове вимірювання на констатувальному етапі відбувалось згідно до наступних фаз:

- попередня діагностика: збір і аналіз даних щодо ставлення респондентів до проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів музики до інструментально-виконавської діяльності;
- базова діагностика: збір і аналіз даних щодо професійної підготовки студентів за окремими її компонентами;
- підсумковий контроль – узагальнення рівнів професійної підготовки студентів до інструментально-виконавської діяльності.

У педагогічному дослідженні взяли участь дві групи студентів музично-хореографічного відділення КДПУ. Перша група включала студентів III–IV курсів денного відділення і складалася з 30 осіб, друга група – студентів II³, III, IV курсів заочного відділення і включала 26 осіб. Для подальшої роботи ці

групи були визначені, відповідно, як дослідна група (студенти денної форми навчання) та контрольна група (студенти заочної форми навчання).

Для отримання даних щодо ставлення студентів до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, що відбувається згідно першої фази констатувального етапу, на факультеті мистецтв КДПУ було проведено діагностичне анкетування обох груп студентів. Запитання анкети мали на меті виявити роль і значення дослідної проблеми для студентства:

1. Чи вважаєте ви, що підготовка, отримана у закладі вищої освіти, є основою професійного зростання вчителя?
2. Чи маєте ви намір присвятити життя професії вчителя музичного мистецтва?
3. Чи готові ви докладати зусиль і часу, щоб опанувати професію?
4. Чи вважаєте ви володіння музичним інструментом необхідним для сучасного вчителя музичного мистецтва?
5. Чи вважаєте ви за потрібне ознайомлення майбутнього вчителя з кількома музичними інструментами?
6. Чи подобається вам брати участь у концертних виступах у якості соліста-інструменталіста?
7. Чи подобається вам виступати у складі ансамблю або оркестру?
8. Чи хотіли б ви покращити власний рівень володіння музичним інструментом?
9. Чи хотіли б ви залучати школярів до інструментального виконавства?
10. Чи хотіли б ви оволодіти методиками саморегуляції для уникнення стресу під час публічного виступу?

Питання анкети передбачали однозначну відповідь: «так» або «ні». Відповіді були анонімними. Після проведення анкетування ми проаналізували отримані відповіді, обробили їх і наочно представили в Додатку А.

На перше питання («Чи вважаєте Ви, що підготовка, отримана у закладі вищої освіти, є основою професійного зростання вчителя?») дослідна група дала відповідь «так» – 19 осіб (63,3%), «ні» – 11 осіб (36,7%) (див. Рис. А.1.). Контрольна група на перше питання дала відповідь «так» – 14 студентів (53,8%), «ні» – 12 студентів (46,2%) (див. Рис. А.2.).

Отже, відповіді на перше питання показали суперечливе ставлення студентів до процесу навчання у закладі вищої освіти, однак більшість студентів визнає значущість університетської професійної підготовки для подальшої фахової діяльності.

На друге питання («Чи маєте ви намір присвятити життя професії вчителя музичного мистецтва?») дослідна група дала відповідь «так» – 15 осіб (50%), «ні» – 15 осіб (50%) (див. Рис. А.3.). Контрольна група на друге питання дала відповідь «так» – 17 студентів (65,4%), «ні» – 9 студентів (34,6%) (див. Рис. А.4.). Результати відповідей на друге питання більш позитивними виявилися у студентів заочної форми навчання, що складають контрольну групу. Це можна пояснити наявністю власного педагогічного досвіду, більшою особистісною зрілістю.

На третє питання («Чи готові ви докладати зусиль і часу, щоб опанувати професією?») дослідна група дала відповідь «так» – 18 осіб (60%), «ні» – 12 осіб (40%) (див. Рис. А.5.). Контрольна група на третє питання дала відповідь «так» – 14 студентів (53,8%), «ні» – 12 студентів (46,2%) (див. Рис. А.6.).

Підсумовуючи відповіді на третє питання в обох групах ми засвідчили недостатню волюву спрямованість на оволодіння професією.

На четверте питання («Чи вважаєте ви володіння музичним інструментом необхідним для сучасного вчителя музичного мистецтва?») дослідна група дала відповідь «так» – 22 особи (73,3%), «ні» – 8 осіб (26,7%) (див. Рис. А.7.). Контрольна група на четверте питання дала відповідь «так» – 20 студентів (76,9%), «ні» – 6 студентів (23,1%) (див. Рис. А.8.).

Отже, відповіді на четверте питання виявилися позитивними. Незважаючи на великий розвиток звуковідтворювальних технологій більшість студентів усвідомлює необхідність «живого» звучання музики в освітньому середовищі.

На п'яте питання («Чи вважаєте ви за потрібне ознайомлення майбутнього вчителя з кількома музичними інструментами?») дослідна група дала відповідь «так» – 19 осіб (63,3%), «ні» – 11 осіб (36,7%) (див. Рис. А.9.). Контрольна група на п'яте питання дала відповідь «так» – 19 студентів (73,1%), «ні» – 7 студентів (26,9%) (див. Рис. А.10). Необхідно зазначити, що відповіді на п'яте питання дещо кращими були у контрольній групі. Ймовірно, це пояснюється знанням умов викладання музичного мистецтва в школі, забезпеченістю навчальних класів інструментарієм.

На шосте питання («Чи подобається вам брати участь у концертних виступах у якості соліста-інструменталіста?») дослідна група дала відповідь «так» – 19 осіб (63,3%), «ні» – 11 осіб (36,7%) (див. Рис. А.11). Контрольна група на шосте питання дала відповідь «так» – 13 студентів (50%), «ні» – 13 студентів (50%) (див. Рис. А.12.).

Отже, відповіді на шосте питання більш позитивними виявилися у досліджуваній групі. Це можна пояснити значною участю студентів денної форми навчання у концертній діяльності, систематичністю публічних виступів.

На сьоме питання («Чи подобається вам виступати у складі ансамблю або оркестрі?») дослідна група дала відповідь «так» – 21 особа (70%), «ні» – 9 осіб

(30%) (див. Рис. А.13.). Контрольна група на сьоме питання дала відповідь «так» – 16 студентів (61,5%), «ні» – 10 студентів (38,5%) (див. Рис. А.14.).

Результати відповідей на сьоме питання показали, що студентам більше подобаються колективні виступи, ніж сольні. Це, нашу думку, зумовлюється специфікою колективної інструментально-виконавської діяльності, її більшою доступністю, відчуттям психологічної підтримки з боку колег.

На восьме питання («Чи хотіли би ви покращити власний рівень володіння музичним інструментом?») дослідна група дала відповідь «так» – 22 особи (73,3%), «ні» – 8 осіб (26,7%) (див. Рис. А.15.). Контрольна група на восьме питання дала відповідь «так» – 20 студентів (76,9%), «ні» – 6 студентів (23,1%) (див. Рис. А.16.).

Отже, відповіді на восьме питання виявилися майже однаковими в обох групах. Більшість студентів має бажання вдосконалення в інструментально-виконавській діяльності, однак є студенти, яким вона байдужа або вони невпевнені у власних виконавських можливостях.

На дев'яте питання («Чи хотіли би ви залучати школярів до інструментального виконавства?») дослідна група дала відповідь «так» – 17 осіб (56,7%), «ні» – 13 осіб (43,3%) (див. Рис. А.17.). Контрольна група на дев'яте питання дала відповідь «так» – 14 студентів (53,8%), «ні» – 12 студентів (46,2%) (див. Рис. А.18.).

Підсумовуючи відповіді на дев'яте питання ми виявили сумніви студентів стосовно можливостей організації інструментально-виконавської діяльності в загальноосвітній школі. Це стосується і дослідної, і контрольної груп.

На десяте питання («Чи хотіли б ви оволодіти методиками саморегуляції для уникнення стресу під час публічного виступу?») дослідна група дала відповідь «так» – 25 осіб (83,3%), «ні» – 5 осіб (16,7%) (див. Рис. А.19.). Контрольна група на десяте питання дала відповідь «так» – 24 студенти (92,3%),

«ні» – 2 студенти (7,7%) (див. Рис. А.20.). Отже, відповіді на десяте питання засвідчили велику зацікавленість студентів у методиках, які допомагають впоратися зі стресом під час публічного виступу.

Аналіз проведеного діагностичного опитування засвідчив, з одного боку, переважне позитивне ставлення до інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а з іншого – наявність серйозних проблем у її реалізації (вольову неготовність до подолання труднощів, побоювання публічних виступів, зневіреність у потрібності інструментального виконавства в загальноосвітній школі). Отже, обрана нами проблема виявилася актуальною для студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв. Статистичне узагальнення результатів здійснювалось за формулою, запропонованою С. Гончаренком для педагогічних досліджень:

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$$
 [19, с. 219]. Опрацьовані результати надано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Аналіз анкетування студентів (констатувальний етап)

Порядковий № питання	Дослідна група (денне відділення)				Контрольна група (заочне відділення)			
	Так		Ні		Так		Ні	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
1	19	63,3	11	36,7	14	53,8	12	46,2
2	15	50,0	15	50,0	17	65,4	9	34,6
3	18	60,0	12	40,0	14	53,8	12	46,2
4	22	73,3	8	26,7	20	76,9	6	23,1
5	19	63,3	11	36,7	19	73,1	7	26,9
6	19	63,3	11	36,7	13	50,0	13	50,0
7	21	70,0	9	30,0	16	61,5	10	38,5
8	22	73,3	8	26,7	20	76,9	6	23,1
9	17	56,7	13	43,3	14	53,8	12	46,2

Продовж. табл. 2.1.

10	25	83,3	5	16,7	24	92,3	2	7,7
Середній показник	20	65,7	10	34,3	17	65,8	9	34,2

Підрахунки засвідчують майже однакове ставлення респондентів обох груп до питань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Кількість позитивних відповідей становить понад 65%, а негативних – близько 35%.

З'ясування рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційним компонентом спрямовувалося на визначення змісту показників, які характеризують відповідний критерій – ступінь сформованості позитивної мотивації до інструментального виконавства.

Діагностування цього критерію було проведено за допомогою адаптованого тесту А. Мехрабіана, який дозволив визначити наявність мотиваційної спрямованості майбутніх фахівців музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність (I показник), а також вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері інструментального виконавства (II показник). Завдання тесту подано в Додатку Б.

Після статистичної обробки ми встановили приналежність до рівнів: високий рівень мотивації становить – 165–210 балів (домінування мотиву виконавського успіху), середній рівень – 76–164 бали (приблизна рівнозначність мотивів), низький рівень – 30–75 балів (домінування мотиву уникнення невдач).

Проведене тестування засвідчило, що 8 студентів (26,7%) дослідної групи та 6 (23,1%) студентів контрольної групи мають високий рівень професійної підготовки за мотиваційним компонентом професійної підготовки. Це виявляється у їх інтересі до публічних виступів, вивчення нових непростих музичних творів, занять в ансамблі, оркестрі, опануванні додаткового

інструмента. Студенти націлені на професійне самовдосконалення шляхом витрат часу на інструментальні заняття, ознайомлення з творами різних стилів і жанрів, послідовності в самостійній роботі. Середній рівень мають 16 студентів (53,3%) дослідної групи та 14 студентів (53,8%) контрольної групи. Респонденти цього рівня суперечливо ставляться до публічних виступів, люблять працювати над творами окремих стилів і жанрів, недостатньо опрацьовують більш складні твори, з помірним інтересом займаються в ансамблі, оркестрі, опановують додатковий інструмент. Студенти визнають необхідність самовдосконалення в інструментально-виконавській діяльності, але неготові витратити зайвий час. Низький рівень мають 6 студентів (20%) дослідної групи і 6 студентів (23,1%) контрольної групи. Вони намагаються якомога менше виступати, відчувають сильні негативні емоції, у репертуар беруть прості твори або твори, що на слуху, у процесі занять потребують значної допомоги викладача, заняття в ансамблі та оркестрі інтересу майже не викликає. Отримані дані ми розмістили в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Рівні сформованості мотиваційного компоненту
професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

Рівні	Дослідна група		Контрольна група	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Високий	8	26,7	6	23,1
Середній	16	53,3	14	53,8
Низький	6	20,0	6	23,1
Усього	30	100	26	100

Таким чином, ми охарактеризували критерій мотиваційного компоненту – ступінь сформованості позитивної мотивації до інструментального виконавства.

Визначення рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивним компонентом спрямовувалося на визначення змісту

показників, які характеризують відповідний критерій – ступінь сформованості знань у сфері інструментального виконавства. Показниками за цим критерієм є: 1) наявність мистецько-педагогічного тезаурусу в сфері інструментального виконавства; 2) здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових.

Наявність знань у сфері інструментального виконавства потребує діагностування щодо обсягу інформації та міцності її засвоєння студентом. Здатність до поповнення знань, їх систематизації та формування нових виявляється через вміння використовувати знання у практичній діяльності, переосмислювати їх у змінених умовах, аналізувати або синтезувати отримані дані тощо. Знання у сфері інструментального виконавства можуть носити музично-теоретичний, музично-педагогічний, музично-історичний, виконавсько-методичний характер.

З урахуванням наданої класифікації нами було складено діагностичний опитувальник для виявлення рівнів професійної підготовки студентів за когнітивним компонентом. Кожна відповідь оцінювалась певними балами (Додаток В).

Результати проведеного діагностичного опитування виявили недостатність знань студентів у сфері інструментального виконавства, складнощі в розширенні кола знань та формуванні нових. Пояснення понять і методичних положень було приблизним або взагалі помилковим. Статистичні підрахунки показали, що високий рівень знань мають 4 студенти (13,3%) дослідної групи та 2 студенти (7,7%) контрольної групи. Середній рівень виявили 15 студентів (50%) дослідної групи і 16 студентів (61,5%) контрольної групи. Низький рівень було встановлено у 11 студентів (36,7%) дослідної групи та 8 студентів (30,8%) контрольної групи. Це показує таблиця 2.3.

Таблиця 2.3.

**Рівні сформованості когнітивного компоненту
професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

Рівні	Дослідна група		Контрольна група	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Високий	4	13,3	2	7,7
Середній	15	50,0	16	61,5
Низький	11	36,7	8	30,8
Усього	30	100	26	100

Таким чином, ми охарактеризували критерій когнітивного компоненту – ступінь сформованості знань у сфері інструментального виконавства.

Визначення рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за діяльнісним компонентом спрямовувалося на визначення змісту показників, які характеризують відповідний критерій – ступінь включеності майбутнього вчителя в процесі інструментального виконавства. Показниками за цим критерієм є: 1) наявність саморегуляції під час інструментально-виконавського виступу; 2) наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів.

З метою визначення рівнів професійної підготовки за першим показником діяльнісного компоненту студентам було запропоновано блиц-конкурс «Зірка сцени». Заздалегідь з педагогами-інструменталістами було підібрано п'єси для молодших і середніх класів музичних шкіл (для різних музичних інструментів, на яких навчаються студенти), які студентам треба було самостійно вивчити впродовж трьох днів і на четвертий виконати серед однокурсників. Під час оцінювання виступу враховувалася відповідність нотному тексту, артистизм виконання, художня виразність, демонстрація вольових якостей особистості.

Виступ оцінювався за 5-бальною шкалою:

0 балів – відмова від участі у конкурсі

- 1 бал – виконано невеликий фрагмент твору
- 2 бали – твір виконано не до кінця, є ряд помилок щодо нотного тексту
- 3 бали – твір виконано цілісно з помилками, малоемоційно
- 4 бали – твір виконано грамотно, але емоційно однопланово, без артистизму
- 5 балів – твір виконано грамотно, виразно і артистично.

Другий показник діяльнісного компоненту – наявність умінь художньої інтерпретації музичних творів – було перевірено під час здачі студентами творів модульного контролю завдяки методам педагогічного спостереження, бесіди (студентам задавалися питання стосовно художньої образності твору, засобів музичної виразності, виконавських труднощів), аналізу. Отримані результати ми розмістили в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Рівні сформованості діяльнісного компоненту
професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

Рівні	Дослідна група		Контрольна група	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Високий	5	16,7	4	15,4
Середній	17	56,7	14	53,8
Низький	8	26,6	8	30,8
Усього	30	100	26	100

Як показує таблиця, за діяльнісним компонентом високий рівень продемонстрували 5 студентів (16,7%) дослідної групи і 4 студенти (15,4%) контрольної групи. Вони успішно впоралися із діагностичними завданнями, продемонстрували наявність вмінь самостійної роботи над виконанням музичних творів, виступи були грамотними, виразними, зосередженими, студенти добре трималися на публіці. Середній рівень виявили 17 респондентів (56,7%) дослідної групи та 14 студентів (53,8%) контрольної. Цьому рівню

відповідало виконання діагностичних завдань з деякими неточностями. Виступи студентів середнього рівня були в цілому грамотними, але недостатньо виразними, вони надмірно хвилювалися на публіці, тому могли втрачати вольовий контроль під час виступу. Низький рівень виявили 8 студентів (26,6%) дослідної групи і 8 студентів (30,8%) контрольної групи. Респонденти з низьким рівнем виконали діагностичні завдання частково. Виступи показали недостатнє володіння вміннями самостійної роботи над музичним твором. Твори виконувалися з порушеннями мелодико-ритмічних показників, невпевнено, малоартистично. Двоє студентів взагалі відмовилися брати участь у бліц-конкурсі.

Таким чином, було охарактеризовано критерій діяльнісного компоненту – ступінь включення майбутніх вчителів музичного мистецтва в процеси інструментального виконавства.

Після аналізу отриманих даних за кожним із компонентів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності ми зробили узагальнення результатів і показали їх у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Рівні професійної підготовки
майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап)**

Компоненти професійної підготовки	Дослідна група			Контрольна група		
	Студенти %	Студенти %	Студенти %	Студенти %	Студенти %	Студенти %
<i>Рівні</i>	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Мотиваційний	8 26,7%	16 53,3%	6 20,0%	6 23,1%	14 53,8%	6 23,1%
Когнітивний	4 13,3%	15 50,0%	11 36,7%	2 7,7%	16 61,5%	8 30,8%
Діяльнісний	5 16,7%	17 56,7%	8 26,6%	4 15,4%	14 53,8%	8 30,8%
Усього	18,9 %	53,3 %	27,8 %	15,4 %	56,4 %	28,2 %

Як видно з таблиці, групи майже однакові за рівнем професійної підготовки, дослідна група має дещо кращі результати. Переважає середній і низький рівні професійної підготовки.

Констатувальний етап практичного дослідження дав змогу конкретизувати змістові характеристики професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності за наступними рівнями: низький, середній та високий.

Низький рівень характеризується недостатнім інтересом до інструментально-виконавської діяльності професії вчителя музичного мистецтва, припускається можливість зміни професії. Студенти позитивно ставляться до музичного мистецтва в цілому, але приділяють мало уваги грі на музичному інструменті, вважають її необов'язковою для вчителя в час інформаційних технологій. Бажання професійного самовдосконалення майже не виражено, в інструментально-виконавській діяльності студенти з низьким рівнем покладаються на допомогу педагога. Бажання взаємодії з учасниками навчального та виконавського процесу помірно – студенти беруть участь у контрольних заходах, колективних виступах, але не виявляють ініціативи. Самоаналіз власної інструментально-виконавської діяльності некоректний. Студенти з низьким рівнем не налаштовані на успішність виконавських виступів, тому прагнуть їх уникати. Знання у сфері інструментального виконавства фрагментарні, несистематизовані. Переважають часткові знання (інструментально-виконавської термінології, технологічних характеристик виконання на обраному музичному інструменті), тоді як знання способів їх використання та знання принципів і узагальнень становлять значні ускладнення. Студенти мало прагнуть до збагачення і поповнення спеціальних знань. Практичний досвід у інструментально-виконавській діяльності невеликий, фактично обмежується контрольними заходами, передбаченими навчальними

програмами з інструментально-виконавських дисциплін. Сценічна поведінка не відпрацьована, що впливає на якість інструментально-виконавських виступів. Студенти з низьким рівнем мають елементарні вміння художньої інтерпретації інструментальних творів.

Середній рівень характеризується наявністю інтересу до професії вчителя музичного мистецтва, позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, втім недостатнім розумінням сучасних вимог до професії. Студенти люблять музичне мистецтво, певну увагу приділяють грі на музичному інструменті, вважають її потрібною для діяльності вчителя, але неготові витратити свій час на подолання інструментально-виконавських труднощів. Є бажання професійного самовдосконалення, в інструментально-виконавській діяльності студенти з середнім рівнем потребують допомоги педагога, але типові завдання здатні вирішувати самостійно. Бажання взаємодії з учасниками навчального та виконавського процесу виражене – студенти достатньо відповідальні, беруть участь у контрольних заходах, колективних виступах, виступах перед учнівською аудиторією. Самоаналіз власної інструментально-виконавської діяльності наявний, але не завжди об'єктивний. Студенти з середнім рівнем неоднозначно ставляться до виконавських виступів, побоюються їх, але не відмовляються від участі. Студенти володіють основними знаннями в сфері інструментального виконавства, здатні поповнювати і поглиблювати їх. Володіння частковими знаннями вільне, студенти вміють правильно їх використати, але не завжди розуміють знання принципів і узагальнень отриманих відомостей. Практичний досвід у інструментально-виконавській діяльності посередній, студенти беруть участь не лише у контрольних заходах з інструментально-виконавських дисциплін, але і періодично виступають перед дитячою аудиторією, акомпанують однокурсникам тощо. Сценічна поведінка має вольовий характер, але не є

стабільною. Студенти з середнім рівнем мають вміння художньої інтерпретації інструментальних творів малої і середньої форми з вираженими жанровими або програмними характеристиками.

Високий рівень характеризується стійким інтересом до професії вчителя музичного мистецтва, бажанням самореалізуватись у майбутній професійній діяльності, розумінням сучасних вимог до професії. Студенти люблять музичне мистецтво і виконавство, систематично займаються на музичному інструменті, вважають інструментально-виконавську діяльність важливим показником професіоналізму вчителя, готові витратити час на вивчення більш складних і об'ємних музичних творів. Бажання професійного самовдосконалення відчутно виражене, в інструментально-виконавській діяльності студенти виявляють ініціативу і самостійність, аналізують власні професійні здобутки. Студенти з високим рівнем ефективно взаємодіють з учасниками навчального та виконавського процесу – беруть участь у концертних і конкурсних виступах, творчих колективах. Самоаналіз власної інструментально-виконавської діяльності постійний і грамотний. Студенти з високим рівнем налаштовані на успіх у виконавських виступах, з бажанням беруть участь у складних відповідальних заходах (виконавських конкурсах, олімпіадах). Студенти мають великий обсяг знань у сфері інструментального виконавства, систематично поповнюють і поглиблюють їх. Вони вільно володіють усіма видами знань, вміють узагальнити і систематизувати їх. Мають значний практичний досвід у інструментально-виконавській діяльності. Сценічна поведінка вольова, стабільна, артистична. Студенти з високим рівнем володіють вміннями художньої інтерпретації інструментальних творів всіх форм, різних жанрів і стилів музики.

Проведена діагностика на констатувальному етапі практичного дослідження переконала нас у потребі підвищення рівня професійної підготовки

майбутніх вчителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, з метою якого нами було впроваджено педагогічні умови в межах програми, що буде викладено у наступному підрозділі.

2.2. Апробація педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності

На другому етапі практичного дослідження у навчальний процес закладу вищої освіти впроваджувалися обґрунтовані в підрозділі 1.3. педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності з метою перевірки їх ефективності.

Дослідження ефективності зазначених педагогічних умов проводилося у 2018–2019 навчальному році зі студентами дослідної групи (30 студентів III–IV курсів денної форми навчання) факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету.

Задля організації впровадження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності на заняттях з дисциплін «Музичний інструмент», «Оркестровий клас» та в позааудиторний час нами була розроблена програма, представлена в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Програма професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва
до інструментально-виконавської діяльності**

№ п/п	Зміст професійної підготовки	Форма роботи	Педагогічні умови	Методи	Показники професійної підготовки
1	2	3	4	5	6
1	Виконавське опрацювання інструментальних творів різних стилів і жанрів, набуття вмінь саморегуляції сценічної поведінки	Індивідуальні заняття з музична заняттях з дисциплін ного інструменту (скрипка) за темами: «Робота над академічною програмою»; «Робота над творами шкільного репертуару», «Особливості роботи над творами на заключному етапі вивчення», «Робота над інтонаційною основою музичних творів», заняття з оркестрового класу, заняття з ансамблем скрипалів	1) забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу; 2) цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи; 3) стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності	Словесні методи (бесіда, пояснення, навідні питання, коментар), метод заохочення, використання різнопланового навчального репертуару, ідеомоторний метод, метод слухового контролю, методи саморегуляції; стильовий і порівняльний аналіз, метод вправ на інтонування, артикуляцію	Вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері інструментального виконавства; наявність знань у сфері інструментального виконавства; здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових; наявність умінь реалізації інструментально-виконавського виступу; наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів.
2	Розширення і поглиблення знань про інструментально-виконавське	Засідання диспут-клубу «Камертон»	1) забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу; 2)	Словесні методи (доповідь, розповідь, бесіда), інтерактивні методи (диспут, дискусія),	Наявність мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного

Продовж. табл. 2.б.

	Мистецтво		цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-	метод мозкового штурму, виконавський аналіз, методи самостійної роботи	мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері
			виконавської роботи; 3) стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності		інструментального виконавства; наявність знань у сфері інструментального виконавства; здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових; наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів
3	Розширення і поглиблення знань про інструментальне виконавство, набуття вмінь саморегуляції сценічної поведінки	Ведення індивідуального щоденнику музиканта за розділами: 1. Мій слухацький досвід; 2. Мої виконавські здобутки	1) забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу; 2) цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи; 3) стимулювання процесів саморегуляції	Методи самостійної роботи, стильовий і виконавський аналіз, методи самостійної роботи, метод вербалізації слухових вражень	Наявність мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері інструментального виконавства; наявність знань у сфері інструментального

Продовж. табл. 2.б.

			студента під час інструментально-виконавської діяльності		виконавства; здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових; наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів
4	Публічна демонстрація вивченого інструментального репертуару, закріплення набутих професійних виконавських вмінь	Лекція-концерт для школярів «У гості до музики»	1) забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу; 2) цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи; 3) стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності	Словесні (бесіда, розповідь), метод демонстрації інструментального твору, метод емоційного впливу, методи саморегуляції	Наявність мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері інструментального виконавства; наявність знань у сфері інструментального виконавства; здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових; наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів

Продовж. табл. 2.6.

5	Покращення навичок самостійної роботи над інструментальним репертуаром, набуття вмінь саморегуляції сценічної поведінки, виконавське опрацювання творів різних стилів і жанрів	Бліц-конкурс «Зірка сцени»	1) цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи; 2) стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності	Метод демонстрації інструментального твору, методи самостійної роботи, метод емоційного впливу, методи саморегуляції, метод заохочення	Наявність мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; вияв бажання майбутнього вчителя до самовдосконалення в сфері інструментального виконавства; здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових; наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів
---	--	----------------------------	--	--	---

У процесі впровадження педагогічних умов у навчальний процес вищої школи та для покращення показників професійної підготовки майбутніх вчителів музики до інструментально-виконавської діяльності ми пропонуємо використовувати комплекс методів, які пропонуємо застосовувати як під час індивідуальних занять, так і під час самостійної роботи. Серед основних методів ми виокремили наступні:

– *метод демонстрації інструментального твору*. Передбачає цілісне або часткове якісне виконання твору з метою ознайомлення з ним слухачів. У випадку, коли метод застосовує викладач, це робиться з метою мотивації студентів до вивчення твору, слуховому сприйняттю його стильових і жанрових характеристик, виконавської специфіки тощо. У випадку, коли метод

демонстрації застосовує студент, це робиться з метою цілісного виконавського осягнення твору, розвитку слухового контролю, витримки, вольових якостей виконавця, вдосконаленню його вмінь художньої інтерпретації.

– *словесні методи* (розповідь, бесіда, пояснення, коментар, навідні питання тощо) використовуються постійно протягом всього навчального процесу. Дані методи спрямовані на з'ясування деталей щодо акустичних показників твору, встановлення взаємодії між учасниками навчання, підтримку емоційної атмосфери, стимулювання шляхів вирішення виконавських завдань тощо. Використання словесних методів є вирішальним під час проведення музично-просвітницьких заходів, засідань диспут-клубу тощо. Необхідно зазначити, що під час проведення музично-просвітницьких заходів важливим є врахування вікових та індивідуальних особливостей слухацької аудиторії, мети і завдань заходу, а також відповідних до зазначених вимог словесних методів. Розгорнені словесні методи (доповідь, рецензія тощо) використовуються під час засідань музичних товариств (у нашому випадку – засідань диспут-клубу «Камертон»).

– *метод заохочення* спрямований на підвищення мотивації занять інструментальним виконавством. Він має створити та закріпити в уявленні студента настанову на успіх щодо інструментально-виконавської діяльності. Метод заохочення може виявлятися у висловленні схвальних відгуків, слів підтримки, позитивній оцінці роботи студента, визначенні переможних місць при проведенні конкурсів, навчальних змагань та ін. Метод заохочення покликаний закріплювати позитивні враження від інструментальних виступів, сприяти бажанню самовдосконалення в сфері виконавства.

– *метод слухового контролю* передбачає концентрацію уваги виконавця на акустичних показниках інструментальної гри. Цей метод взаємодіє з методами саморегуляції, оскільки можливість якісного слухового контролю

невіддільна від робочого психічного стану музиканта. Стан надмірної тривожності, дискомфорту призводить до часткової втрати слухового контролю. Метод слухового контролю потребує взаємодії музичного сприйняття з музичним мисленням, тому володіння цим методом є показником якісної професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

– *метод використання різнопланового навчального репертуару* сприяє забезпеченню педагогічної умови цілеспрямованого збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи. Метод визнає важливість підбору репертуару для професійного зростання майбутнього вчителя. Слід обирати твори високої художньої вартості, різні за стильовими, жанровими, національними показниками, технічними та художніми задачами. У процесі навчання студент має ознайомитися з усіма основними стилями класичної музики, не припускається «однобічність» репертуару, навіть якщо студент виявляє кращі результати в певному напрямку. Ознайомлення з музичним репертуаром формує слух, художній смак студента, його уявлення про розвиток музичного мистецтва в цілому, особливості музичної мови конкретних історичних періодів.

– *метод вправ* необхідний для набуття конкретних професійних навичок, здебільшого технічного або психосоматичного характеру. Під вправою розуміють виконання невеликих музичних формул (технічних, фактурних, артикуляційних, ритмічних, координаційних тощо), характерних фрагментів, коротких однотипних дій з метою набуття, закріплення і автоматизації певної навички або психічного стану. Вправи виконуються студентом як на навчальному занятті, так і самостійно. В якості вправ можуть братися елементи

музичних творів, які становлять особливу складність для виконавця (наприклад, пасажі, подвійні ноти, стрибки тощо).

– *ідеомоторний метод* активізує слухо-рухові рефлексії. Певна звукова послідовність, артикуляційна вимога, зафіксована в нотному тексті, мають ще при першому ознайомленні музиканта стимулювати уяву потрібного рухового прийому. Наприклад, бачення ліг налаштовує на плавність гри, коректність зміни смичка тощо. Володіння цим методом сприяє швидшому засвоєнню твору, підвищує виконавську витривалість, забезпечує збереження відпрацьованих навичок навіть після тривалої виконавсько-ігрової перерви.

– *метод мозкового штурму* змушує шукати шляхи вирішення задач. Цей метод стимулює творчу активність, налаштованість на взаємодію з учасниками навчально-виховного або музично-виконавського процесу. Хоча метод мозкового штурму використовується в індивідуальних навчальних заняттях, найбільш широке використання він знаходить у заняттях з колективом (наприклад, оркестровий клас, ансамбль скрипалів) та під час проведення групових обговорень (дискусій, диспутів, семінарів, дебатів тощо). Мозковий штурм сприяє кращому використанню набутих знань, зміцненню зв'язків теорії з практикою, формує мисленнєві та комунікативні навички, розширює уявлення про предмет навчання через подолання стереотипних уявлень.

– *метод порівняльного аналізу* вчить знаходити спільні та відмінні риси в різних музичних феноменах (творах, виконавських інтерпретаціях, методичних положеннях та ін.). Метод порівняльного аналізу сприяє самостійності мислення музиканта, активізує слухову увагу і пам'ять. На основі порівняння видатних зразків виконавської інтерпретації формується уявлення студента про еталон звучання того чи іншого твору.

– *метод стильового аналізу* передбачає формування уявлень про музичний стиль як цілісне утворення, показники якого відображаються як у

композиторській, так і інструментально-виконавській діяльності. Метод стильового аналізу переконує студента, що не існує єдиних «правильних» прийомів, стереотипів звучання, вони є залежними від історично сформованих стилів. Володіння методом стильового аналізу спонукає до збагачення знань у сфері інструментального виконавства, увазі до авторів і часу написання творів, які виконуються майбутнім вчителем музичного мистецтва.

– *метод виконавського аналізу* спрямовує увагу студента на виявлення конкретних виконавських завдань твору, його складностей, особливостей втілення художньої образності. Виконавський аналіз стосується як інструктивно-технічних показників твору, так і художньо-образних. Завдяки виконавському аналізу можна передбачити напрями роботи над твором, зосередитися на головних його труднощах.

– *методи самостійної роботи* є достатньо різноманітними. Вони необхідні у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. До методів самостійної роботи можна віднести планування домашньої роботи з музичного виконавства, закріплення отриманих на уроці виконавських навичок, роботу з розбору твору, розбору з вивчення твору напам'ять, виконання вправ, роботу над шкільним репертуаром, читання з аркуша, роботу з книгою, роботу з аудіо та відеоресурсами інструментально-виконавського змісту тощо.

– *метод вербалізації слухових вражень* сприяє налагодженню роботи лівої і правої півкулі мозку, що робить особистість більш гармонійно розвиненою. Метод вербалізації слухових вражень деталізує слухові відчуття студента, збагачує музичний досвід, спонукає до ведення бесід про музику, що є необхідним у майбутній професійній педагогічній діяльності. Зазначений метод покращує вміння до рефлексії, що дозволяє прогнозувати вплив музики на власний психічний стан.

– *інтерактивні методи* (диспут, дискусія та ін.) націлюють на діалог між учасниками навчально-виховного або музично-виконавського процесу. Викладач і студенти виступають рівноправними об'єктами спілкування. Інтерактивні методи спрямовуються на активізацію навчальних процесів, посилення взаємодії між учасниками, вчать формулювати і обстоювати власну думку, поважати думки інших, працювати в групі, знаходити шляхи вирішення проблем. Інтерактивні методи широко застосовуються при проведенні групових занять, колективних обговорень наявних проблем.

– *метод емоційного впливу* покликаний навіювати та закріплювати в свідомості позитивний образ музичного твору і музичної діяльності в цілому. Метод емоційного впливу використовується викладачем для підвищення мотивації студента з метою вивчення ним музичного твору, ознайомлення з новим стилем (прийомом гри, видом роботи тощо). Під час публічного виступу застосування студентом методу емоційного впливу дозволяє викликати позитивну реакцію слухацької аудиторії. Цей метод ґрунтується на переконанні, доведенні, навіюванні художньої цінності власного інструментального виконання.

– *методи саморегуляції* найбільш важливі у вихованні навичок самоаналізу та самоконтролю у повсякденних заняттях з музичного інструмента й під час публічного виступу. Методи саморегуляції належать до сугестивних, вони дають можливість «подивитися» і «почути» себе зі сторони. Мета застосування методів саморегуляції – досягнення оптимального для публічного виступу психічного стану, подолання відчуттів страху, тривоги, невпевненості. Методи саморегуляції зберігають фізичне і психічне здоров'я студентів, допомагають контролювати власний виконавський стан під час публічного виступу. Володіння методами саморегуляції дозволяє досягати більшої концентрації уваги під час гри, поліпшує слуховий контроль, дозволяє

правильно реагувати на непередбачені сценічні ситуації, корегувати окремі показники гри на інструменті.

Використання методів саморегуляції стало основою дотримання третьої педагогічної умови (*стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності*) професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. На індивідуальних заняттях з музичного інструмента (скрипка) зі студентами систематично виконувався ряд вправ на саморегуляцію виконавського стану. Вправи спрямовувалися на створення ситуації успіху, самозаспокоєння, розслаблення м'язової системи, зниження зайвої внутрішньої і зовнішньої напруги. Ми спонукали студентів до спостереження за власним психічним станом під час занять та публічних виступів. Наприклад, при опануванні п'єси «Ригодон» Ж.-Ф. Рамо студентка отримала завдання слідкувати за м'язами обличчя, оскільки в старовину не припускалися гримаси під час виконання. Треба було розслабити лобові м'язи, слідкувати за виразом обличчя під час гри. Це розслаблення має передаватися іншим м'язам, заспокоюючи нервову систему в цілому, звільняючи ігровий апарат.

Інша вправа стосувалася розслаблення щелепи, губ і зубів. Легкими рухами рук треба було погладити чоло, очі і щоки, уявляючи, що обличчя розслаблюється, напруга і втома уходять. Таку вправу рекомендувалося студентці робити і перед виходом на сцену.

В якості прикладу роботи за розробленою нами дослідною програмою наводимо приклад плану-конспекту індивідуального заняття з основного музичного інструменту зі студенткою IV курсу А. Бордюк.

План-конспект заняття № 1

Тема заняття: «Робота над інтонаційною основою музичних творів».

Зміст заняття (*метод використання різнопланового навчального матеріалу*):

М. Скорик «Елегія»; Г. Гендель Соната D dur (III, IV частини).

Мета заняття:

дидактична – познайомити студентку з творчістю композиторів М. Скорика та Г. Генделя, розкрити поняття «інтонація», «інтонування»; оволодіти технічними прийомами звуковидобування та інтонування для передачі основного змісту музичного твору, формувати індивідуально-виконавські навички гри на інструменті.

розвиваюча – розвивати слухове уявлення звуковисотності, відчуття ритму; музичну пам'ять, здатність до сприйняття та осмислення інтонаційної основи музичного твору, активізувати уяву виконавця на використання різноманітних прийомів звуковидобування та широкої палітри звукових фарб для створення музичного образу виконуваного твору;

виховна – виховувати здатність до детальної роботи під час вивчення музичного твору, виховувати музичний смак, прищеплювати любов та повагу до музики різних епох, стилів та жанрів, виховувати художньо-естетичний світогляд, прагнення до самовдосконалення.

Тип заняття: поглиблення теми.

Обладнання: скрипка, фортепіано, пюпітр, нотний матеріал, комп'ютер.

Література:

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Изд. 2-е. – Москва : Музыка, 1971. – 373 с.
2. Берлянич М. М. Культура звука скрипача: пути формирования и развития / М. М. Берлянич. – Москва : Музыка, 1985. – 159 с.
3. Либерман М. Б. Культура звука скрипача: пути формирования и развития / М. Б. Либерман, М. М. Берлянич. – Москва : Музыка, 1985. – 160 с.
4. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 384 с.

5. Переверзев Н. К. Проблемы музыкального интонирования / Н. К. Переверзев. – Москва : Музыка, 1966. – 224 с.
6. Стеценко В. К. Закономірності інтонування на скрипці / В. К. Стеценко. – Київ : Музична Україна, 1977. – 56 с.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Організаційний момент:

Доброго дня! До вашої уваги пропонується урок з музичного інструменту (основного) зі студенткою четвертого курсу Бордюк Анастасією на тему: «Робота над інтонаційною основою творів».

Актуалізація опорних знань:

Пригадування теми минулого уроку («Штрих як основа звуковедення») та основних понять, які були засвоєні на попередніх заняттях (штрихи легато, стакато, деташе тощо) (*впровадження педагогічної умови «забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу»*).

Вдосконалення виконання штрихів за допомогою *методу вправ*.

Мотивація навчальної діяльності (словесні методи):

Сьогодні ми будемо працювати над інтонацією, інтонуванням та окремими технічними прийомами гри на скрипці (переходи з однієї струни на іншу струну, різні види переходів у позиції; робота над вібрацією та ін.).

Сприйняття нової теми (словесні методи):

Інтонація – це важливий засіб художньої виразності музики. Зазвичай під цим терміном розуміється одразу два визначення, це найменша частка мелодії, яка має виразне смислове значення, та відтворення правильної звуковисотності. Аби грати чисто, потрібно не лише правильно відтворювати музичні звуки і інтервали, але й досягти стійкої інтонації музичних уривків. Для досягнення точної, чистої інтонації на струнно-смичкових інструментах потрібно врахувати декілька факторів, а саме: гарний, активний музичний слух; внутрішнє відчуття

висоти ноти; прорахування математичним способом строю музики; знання мелодії і акомпанементу; розвинена виконавська техніка; володіння методами роботи над інтонацією.

При виконанні музичного твору найважливішою умовою є розуміння його інтонаційного сенсу. Чистої інтонації можна досягти за рахунок активізації музичного слуху (зовнішнього і внутрішнього), який чітко сприймає найменше відхилення від необхідної висоти звуку, та ігрового апарату в цілому: постановки рук, якості звуку, зчеплення смичка зі струною, характеру ігрових рухів.

Знайомство з творчістю видатного митця Мирослава Скорика (*впровадження педагогічної умови «цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи»*). Це сучасний український композитор, музикознавець. Його доробок складають твори різних музичних жанрів: опера, балет, «Реквієм», концерти (для оркестру, для віолончелі з оркестром, для фортепіано – 3, для скрипки – 2), твори для оркестру, різноманітні ансамблі, твори для фортепіано solo, зокрема 7 партит для різних інструментальних складів; музика до багатьох фільмів та театральних вистав, джазова та популярна музика. Мирослав Скорик є продовжувачем традицій львівської композиторської школи, органічно пов'язаної з різноманітними первинними жанрами; зокрема карпатського фольклору і львівського міського й салонного музикування, а також сучасної популярної музики, насамперед джазу.

Робота над музичним твором:

Мета: досягти чистоти інтонації, плавності та вірного інтонування.

М. Скорик «Елегія»

Завдання:

– робота з нотним текстом, аплікатурою;

- робота над інтонуванням;
- робота над плавними переходами;

Методи роботи з п'єсою:

- аналіз нотного тексту і змісту;
- робота над окремими частинами п'єси;
- робота над динамікою, агогікою;
- виконання мелодії, складних місць поперемінно змінюючи тембр скрипки на фортепіано;
- слуховий контроль;

Робота над музичним твором, виявлення і виправлення проблемних місць (*метод слухового контролю*).

– Анастасія, як ти вважаєш потрібно керувати смичком у цій п'єсі? (*ідеомоторний метод*) Чому ти так вважаєш? (*відповідь студентки*) Так, зміни смичка мають бути плавними і непомітними, бо елегія – це кантиленна п'єса.

Показ проблемних місць викладачем та їх аналіз студенткою (*впровадження педагогічної умови «забезпечення діалогізації між учасниками навчально-виховного процесу»*). *Метод демонстрації музичного твору.*

Виконання п'єси під супровід.

– Анастасія, тобі невдовзі доведеться виконати цей твір на академічному концерті. Чи вважаєш ти себе готовою до виступу? (*відповідь студентки*) Дійсно, є певні моменти в другій частині, які потребують доопрацювання, але ти знаходишся на правильному шляху й при правильному розрахунку часових меж ти зможеш досягти бажаного результату. Зараз ми виконаємо з тобою вправу, що сприятиме подоланню труднощів під час роботи над п'єсою (*впровадження педагогічної умови «стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності»*).

Закрий очі і повторюй за мною: «Мої руки гнучкі та м'які. Я плавно здійснюю зміну смичка. Я з легкістю здійснюю переходи лівою рукою вздовж грифу. Мій звук глибокий і наповнений різноманітними фарбами. Я готова до академічного концерту. Я люблю виступат на сцені. Я відчуваю легкість і бадьорість на сцені. У мене все обов'язково вийде під час виступу» (*метод саморегуляції*).

– Чи змінився твій стан? (*відповідь студентки*) Такі тренінгові вправи корисно виконувати самостійно вдома у спокійному стані та сприятливій зовнішній обстановці.

Наступний твір, над яким ми будемо працювати, – твір Г. Генделя «Соната D dur» (III і IV частини). Георг Гендель – німецький композитор епохи бароко (*впровадження педагогічної умови «цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи»*). Він створив новий музичний жанр – «Англійську ораторію», яка відрізняється від італійської більш піднесеною мелодикою і монументальним аранжуванням. В. Моцарт вважав Г. Генделя найбільшим майстром хорового письма. Він писав у найрізноманітніших жанрах, це опери, хорова музика – світська і духовна, ораторії, камерно-вокальна музика, інструментальні п'єси та досить велика кількість скрипкових сонат, як для скрипки solo, так і для двох скрипок.

Соната (італ. sonata, від лат. sonare – звучати), музичний твір циклічної форми (звичайно 3 або 4 частини) для одного або кількох інструментів. Частини сонати розташовані в певній послідовності і звучать в різних темпах. Перша частина – швидка, жвава; друга і третя – некваплива або повільна; остання частина – зазвичай найшвидша, за характером може нагадувати музичний матеріал з першої частини.

Прослухаємо уривок із Сонати у виконанні В. Петрова (*впровадження педагогічної умови «забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу»*).

Метод стильового аналізу:

– Анастасія, як, на твою думку, виконавець передав образ музичного твору?

– Чи відтворив він стиль епохи бароко?

– Якою була його манера виконання даного твору?

– Чи помітила ти темпові відхилення всередині частини?

– Штрихи були легкими чи ваговитими?

Метод порівняльного аналізу:

– Чим відрізняється виконання майстра від твого?

– Над чим слід ще попрацювати?

Робота над музичним твором:

Мета: досягти чистоти інтонації, плавності та вірного інтонування.

Г. Гендель Соната D dur (IV частина)

Завдання:

– робота з нотним текстом, аплікатурою;

– робота з постановкою рук;

– робота над плавними переходами;

– робота над ритмом;

– робота над штрихами;

Методи роботи з п'єсою:

– аналіз нотного тексту і змісту;

– робота над окремими частинами;

– робота над динамікою.

– виконання складних місць твору в різних темпах, розчленування довгих нот на менші тривалості для витримування вірного штриху та метроритму.

– виконання мелодії, складних місць різною аплікатурою з метою пошуку звукових фарб для створення інтерпретаційної концепції музичного твору;

– слуховий контроль.

Робота над музичним твором, над проблемними місцями. Використання *методу вправ і методу слухового контролю* для виправлення інтонаційних, агогічних, метро-ритмічних недоліків виконання.

Показ проблемних місць викладачем та їх аналіз студенткою.

Виконання твору під супровід фортепіано (*впровадження педагогічної умови «цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи»*).

Осмислення та систематизація знань:

Відтворення музичного матеріалу без коментарів викладача (*впровадження педагогічної умови «цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи»*).

Завдання:

– зібрати воєдино всі компоненти уроку;

– проаналізувати результат виконання музичного твору.

Перед цілісним програванням виконуємо вправу на створення ситуації успіху (*впровадження педагогічної умови «стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності»*).

Закриваємо очі і повторюємо наступне: «Я добре займалася на уроці. Моя гра стала більш впевненою. У мене додалося витривалості. Мені легко

виконувати два твори підряд. Я пам'ятаю і відчуваю характер кожного твору. Я легко переключаюся з одного образу на інший» (*метод саморегуляції*).

Викристання *методу заохочення*: Анастасія, сьогодні я задоволена твоєю роботою. Ти була уважною, зосередженою, активною, намагалася виконати поставлені завдання та виправити помилки.

Домашнє завдання:

У рамках впровадження спеціальних педагогічних умов на заняттях із музичного інструменту (основного) зі студентами ми прагнемо покращити певні професійні навички і простежити, як саме за допомогою цих умов змінюється якість цих навичок. Тому ми пропонуємо проходити студентам певні анкети після кожного заняття і давати відповіді на такі питання, як: «Головні аспекти, на які потрібно звернути увагу, які ви виділили під час заняття», «Над чим потрібно працювати?» аби студент міг бачити власні помилки і простежувати розвиток (*методи саморегуляції*).

Домашнє завдання Анастасії передбачало створення аудіо- або відеозапису виконання двох творів і потім аналіз власного виконання. Після цього треба продовжити вчити твори, але вже з точнішим розумінням зазначених задач.

З метою дотримання педагогічних умов, покладених в основу дослідної програми, ми пропонували студентам спостерігати за результатами своєї інструментально-виконавської діяльності через ведення індивідуального щоденнику музиканта. Щоденник включав два розділи: «Мій слухацький досвід» і «Мої виконавські здобутки». У перший розділ вписувалися назви прослуханих на уроці або самостійно музичних творів академічної спрямованості, робилися нотатки щодо видатних виконавців, враження від концертів, які відбувалися на факультеті, районі, місті. Розділ «Мої виконавські здобутки» фіксував результати занять з музичного інструмента,

вивчення партій з оркестру та ансамблю, виконання вправ, читання з аркуша, підбору на слух мелодій та супроводу до них тощо. Вважаємо, що ведення щоденника стимулювало студентів більшу увагу приділяти заняттям на музичному інструменті.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності не обмежується аудиторними заняттями. Тому в межах дослідної програми ми використовували форми засідань диспут-клубу «Камертон», на яких обговорювали питання інструментального виконавства, здійснювали прослуховування та музичний аналіз концертних виступів видатних музикантів; лекції-концерту для школярів, бліц-конкурсу студентів-виконавців «Зірка сцени». Ми намагалися використати найрізноманітніший музичний репертуар. Так у лекції-концерті для школярів була продемонстрована скрипкова музика Франції (Ж.-Ф. Рамо «Ригодон»), Італії (Дж. Тартіні Соната «Покинута Дідона»), Польщі (Г. Венявський «Обертас»), Вірменії (О. Спендіаров «Колискова»).

Використання зазначених методів та впровадження педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в межах дослідної програми потребувало вивчення результатів, чому присвячувався третій етап практичного дослідження, описаний нами у підрозділі 2.3.

2.3. Аналіз результатів дослідження

З метою перевірки ефективності обґрунтованих та впроваджених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності було проведено контрольний етап практичного дослідження. Протягом означеного етапу

оцінювалися підсумкові результати виконання спеціальних завдань після впровадження дослідної програми. Контрольний зріз проводився у досліджуваній групі, яка брала участь у дослідній програмі, і у контрольній, яка в дослідній програмі участі не брала.

Контрольні зрізи для визначення рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалися за допомогою методів: тестування, опитування, педагогічного спостереження, методу творчих завдань. Отримані результати оброблялися завдяки методам математичної статистики. Кожен компонент професійної підготовки перевірявся за спеціальною методикою.

Так, для спостереження динаміки приналежності студентів до певних рівнів професійної підготовки за мотиваційним компонентом нами було повторно проведено тест А. Мехрабіана. Отримані дані ми порівняли з результатами констатувального етапу і відобразили в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Рівні сформованості мотиваційного компоненту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

Рівні	Дослідна група					Контрольна група				
	ДО впровадження дослідної програми		ПІСЛЯ впровадження дослідної програми		Динаміка	ДО впровадження дослідної програми		ПІСЛЯ впровадження дослідної програми		Динаміка
	студ	%	студ	%		%	студ	%	студ	
Високий	8	26,7	10	33,3	+6,6	6	23,1	6	23,1	-
Середній	16	53,3	17	56,7	+3,4	14	53,8	15	57,7	+3,9
Низький	6	20,0	3	10,0	-10	6	23,1	5	19,2	-3,9

Як бачимо, в досліджуваній групі кількість студентів з високим рівнем професійної підготовки за мотиваційним зросла від 8 до 10 (динаміка становить

6,6%), середній рівень збільшився з 16 на 17 студентів (динаміка становить 3,4%), а низький зменшився вдвічі (динаміка становить –10%).

У контрольній групі динаміка рівнів майже не відбувалася. Високий рівень залишився незмінним (23,1%), середній рівень збільшився з 14 до 15 студентів (динаміка становить 3,9%), а низький, відповідно, зменшився на з 6 до 5 студентів (динаміка становить –3,9%).

З метою перевірки динаміки рівнів професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва за когнітивним компонентом перед студентами ставилися завдання, близькі за змістом і тематичними блоками запропонованим на першому етапі практичного дослідження. Результати були опрацьовані і порівняні з вихідними даними, що показує таблиця 2.8.

Таблиця 2.8.

**Рівні сформованості когнітивного компоненту професійної підготовки
майбутніх вчителів музичного мистецтва**

Рівні	Дослідна група					Контрольна група				
	ДО впровад- ження дослідної програми		ПІСЛЯ впровад- ження дослідної програми		динаміка	ДО впровад- ження дослідної програми		ПІСЛЯ впровад- ження дослідної програми		Динаміка
	студ	%	Студ	%		%	Студ	%	студ	
Високий	4	13,3	7	23,3	+10	2	7,7	3	11,5	+3,8
Середній	15	50,0	18	60,0	+10	16	61,5	17	65,4	+3,9
Низький	11	36,7	5	16,7	–20	8	30,8	6	23,1	–7,7

У дослідній групі за когнітивним компонентом професійної підготовки спостерігалася значна позитивна динаміка. Високий рівень зріс на 10% (з 13,3% до 23,3%), середній – також зріс на 10% (з 50% до 60), а низький зменшився на 20% (36,7% до 16,7%), що свідчить про ефективність впливу впровадженої дослідної програми.

Показники рівнів за когнітивним компонентом у студентів контрольної групи змінилися несуттєво. Тут високий рівень зріс на 3,8% (з 7,7% до 11,5%), середній рівень зріс на 3,9% (з 61,5% до 65,4%), а низький рівень зменшився на 7,7% (з 30,8 % до 23,1%).

Перевірка динаміки рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за діяльнісним компонентом відбувалася шляхом спостережень за поточною роботою студентів на заняттях з дисципліни «Музичний інструмент (основний)», концертним виступом у межах підготовленої для шкільної аудиторії лекції-концерту та виконанням творів індивідуальної програми на академічному концерті. Результати були опрацьовані і порівняні з даними констатувального етапу практичного дослідження, що показує таблиця 2.9.

Таблиця 2.9.

**Рівні сформованості діяльнісного компоненту професійної підготовки
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Рівні	Дослідна група					Контрольна група				
	ДО впровад- ження дослідної програми		ПІСЛЯ впровад- ження дослідної програми		Динаміка	ДО впровад- ження дослідної програми		ПІСЛЯ впровад- ження дослідної програми		Динаміка
	студ	%	студ	%		%	студ	%	студ	
Високий	5	16,7	8	26,7	+10	4	15,4	5	19,2	+3,8
Середній	17	56,7	19	63,3	+6,6	14	53,8	15	57,7	+3,9
Низький	8	26,6	3	10,0	-16,6	8	30,8	6	23,1	-7,7

Динаміка рівнів була більш вираженою у досліджуваній групі. Тут високий рівень збільшився на 10% (з 16,7% до 26,7%), середній зріс на 6,6% (з 56,7% до 63,3%), а низький зменшився на 16,6% (з 26,6% до 10,0%).

Помірна динаміка рівнів спостерігалася у контрольній групі. Високий рівень зріс на 3,8% (з 15,4% до 19,2%), середній зріс на 3,9% (з 53,8% до 57,7%), низький рівень став меншим на 7,7% (з 30,8% до 23,1%).

Для узагальнення даних за компонентною структурою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності ми сумували всі отримані кількісні результати та вивели середній показник. Це показує таблиця 2.10.

Таблиця 2.10.

**Рівні професійної підготовки
майбутніх учителів музичного мистецтва (контрольний етап)**

Компоненти професійної підготовки	Дослідна група			Контрольна група		
	студ. %	студ. %	студ. %	студ. %	студ. %	студ. %
<i>Рівні</i>	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Мотиваційний	10 33,3%	17 56,7%	3 10,0%	6 23,1%	15 57,7%	5 19,2%
Когнітивний	7 23,3%	18 60,0%	5 16,7%	3 11,5%	17 65,4%	6 23,1%
Діяльнісний	8 26,7%	19 63,3%	3 10,0%	5 19,2%	15 57,7%	6 23,1%
Усього	27,8%	60,0%	12,2%	17,9%	60,3%	21,8%

Після детального вивчення динаміки рівнів ми провели підсумковий порівняльний аналіз якісних показників професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в обох групах. Якісний показник складався з суми відсотків високого і середнього рівнів. Результати відображено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

**Порівняльна таблиця якісних показників професійної підготовки
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Якісні показники професійної підготовки	Дослідна група (%)	Контрольна група (%)
Вихідний якісний показник	72,2	71,8
Підсумковий якісний показник	87,8	78,2
Динаміка	+15,6	+6,4

Отже, всі статистичні дані підтверджують ефективність запропонованих педагогічних умов та розробленої з їх урахуванням програми професійної підготовки вчителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Студенти дослідної групи стали більше уваги приділяти заняттям з музичного інструменту, збагатили власний виконавський досвід, оволоділи основами саморегуляції під час публічного виступу. Позитивні зрушення стосувалися всіх компонентів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного. Позитивна динаміка у студентів контрольної групи була значно меншою, що також проявилось відносно всіх структурних компонентів. Таким чином, всі завдання дослідження можна вважати виконаними, а мету досягнутою.

Висновки до розділу 2

Другий розділ присвячувався опису змісту і результатів практичного дослідження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, яке складалося з трьох етапів: констатувального (діагностування вихідного рівня професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до

інструментально-виконавської діяльності на основі виокремлених у підрозділі 1.2. компонентів, критеріїв та показників), формувального (впровадження обґрунтованих у підрозділі 1.3. педагогічних умов у дослідну програму), контрольного (вивчення і аналіз результатів впровадження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності).

Протягом констатувального етапу дослідження з'ясувалося ставлення студентів до проблеми професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, конкретизувалися змістові характеристики рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності (низького, середнього, високого) та діагностувалася приналежність студентів до певного рівня професійної підготовки за допомогою методів педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, тестування, методу творчих завдань, узагальнення, кількісної та якісної обробки отриманих даних. Аналіз результатів показав перевагу середнього та низького рівнів професійної підготовки до інструментально-виконавської діяльності (у досліджуваній групі: середній рівень – 53,3%, низький – 27,8%, у контрольній групі: середній рівень – 56,4%, низький – 28,2%.)

У процесі другого етапу практичного дослідження впроваджувалися в практику закладу вищої освіти обґрунтовані педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності: 1) забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу; 2) цілеспрямованого збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи; 3) стимулювання процесів саморегуляції студента під час інструментально-виконавської діяльності. На основі педагогічних умов нами була розроблена дослідницька програма, яка передбачала виконавське

опрацювання інструментальних творів різних стилів і жанрів, розширення і поглиблення знань про інструментальне виконавство, набуття вмінь саморегуляції сценічної поведінки, покращення навичок самостійної роботи над інструментальним репертуаром, публічну демонстрацію вивченого інструментального репертуару. Був використаний комплекс методів, який впроваджувався у індивідуальні заняття з музичного інструменту (скрипка), оркестрового класу, ансамблю скрипалів. Також було проведено позааудиторні заходи (лекцію-концерт для школярів, засідання диспут-клубу «Камертон», бліц-конкурс студентів-виконавців).

Для перевірки ефективності педагогічних умов було проведено контрольний етап практичного дослідження, який показав інтенсивнішу позитивну динаміку рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в дослідній групі: високий рівень збільшився на 10%, середній зріс на 6,6%, а низький зменшився на 16,6%. У контрольній групі спостерігалася помірна динаміка рівнів: високий зріс на 3,8%, середній зріс на 3,9%, низький рівень став меншим на 7,7%.

Отримані дані дозволили ствердитися в думці, що практичне дослідження підтвердило ефективність запропонованих педагогічних умов, реалізованих у дослідній програмі професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності дали підстави прийти до наступних висновків:

1. Ключовим для нашого дослідження є поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності». Цей термін є складнопідрядним і включає поняття «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя», «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва», «інструментально-виконавська діяльність». У ході дослідження нами було надано авторське визначення поняття *«професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності»*, яке представляє собою синтез організаційних, педагогічних і психологічних заходів, спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду особистості та його виконавської культури.

Проблема професійної підготовки майбутніх музичних фахівців до інструментально-виконавської діяльності активно розробляється сучасними вченими з позицій педагогіки, психології, теорії і методики виконавства. На сьогодні визначено сутність, компонентну структуру професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, характерні риси інструментально-виконавської підготовки, комплекс професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, але через складність і різнобічність питань професійної підготовки вчительських кадрів означена проблема залишається актуальною і сьогодні.

2. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначаються провідними методологічними підходами. У кваліфікаційній роботі нами були обґрунтовані *методологічні підходи: діяльнісний, індивідуальний, системно-цілісний, культурологічний та акмеологічний*, які спрямовані на цілісне та якісне засвоєння матеріалу кожним суб'єктом навчання, розвиток їх індивідуальних здібностей та можливостей, широти і самостійності мислення студентів, а також сприяють підвищенню загальнокультурного рівня майбутніх фахівців музичного мистецтва, самовдосконаленню та самореалізації своїх потенційних можливостей у професійній діяльності.

Основними принципами професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності було визначено: *принцип емоційності, принцип систематичності та послідовності, принцип індивідуалізації та диференціації навчання, принцип доступності, принцип інтегративності, принцип творчої самодіяльності*. Дотримання цих принципів має забезпечити підвищення інтересу до інструментально-виконавської діяльності, розвиток їх емоційної сфери, критичного мислення, оволодіння вміннями щодо висловлювання власної професійної позиції, усвідомленому і емоційно забарвленому опануванню способами інструментально-виконавської діяльності й на практичне втілення набутих вмінь у творчій діяльності.

3. Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, а саме: 1) *забезпечення діалогізації між учасниками навчального процесу; 2) цілеспрямоване збагачення музично-стильового досвіду студента через активізацію його практичної інструментально-виконавської роботи; 3) стимулювання процесів саморегуляції студента під час*

інструментально-виконавської діяльності. Ці педагогічні умови є універсальними і сприяють покращенню професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

4. У кваліфікаційній роботі були виділені компоненти професійної підготовки майбутніх музичних фахівців до інструментально-виконавської діяльності: мотиваційний, когнітивний та діяльнісний, на основі яких були виокремлені компоненти, критерії та показники. Критерієм мотиваційного компоненту є ступінь сформованості позитивної мотивації до інструментального виконавства (показники – наявність мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; вияв бажання майбутнього вчителя самовдосконалення в сфері інструментального виконавства). Критерієм когнітивного компоненту є ступінь сформованості знань у сфері інструментального виконавства (показники – наявність мистецько-педагогічного тезаурусу в сфері інструментального виконавства; здатність до розширення кола знань, їх систематизації та формування нових). Критерієм діяльнісного компоненту є ступінь включення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процеси інструментального виконавства (показники – наявність умінь саморегуляції під час інструментально-виконавського виступу; наявність умінь художньої інтерпретації інструментальних творів).

Через розроблені критерії та їх показники у практичному дослідженні ми змогли діагностувати стан професійної підготовки студентів до інструментально-виконавської діяльності, а також уточнити змістові характеристики рівнів – низького, середнього і високого. Діагностування, зроблене на першому етапі практичного дослідження, виявило перевагу середнього і низького рівнів серед студентів, що спонукало нас до розробки і впровадження педагогічних умов у дослідницьку програму професійної

підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

5. Апробована на другому етапі дослідна програма з впровадження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, передбачала виконавське опрацювання інструментальних творів різних епох, стилів і жанрів, розширення і поглиблення знань про інструментально-виконавську діяльність, набуття вмінь саморегуляції сценічної поведінки, покращення навичок самостійної роботи над інструментальним репертуаром та демонстрацію музичних творів під час публічного виступу. Формами роботи були індивідуальні заняття з музичного інструменту (скрипка), оркестрового класу, ансамблю скрипалів, засідання диспут-клубу «Камертон», ведення індивідуального щоденнику музиканта, лекція-концерт для школярів, бліц-конкурс студентів-виконавців. У процесі дослідження нами використовувався комплекс методів, спрямований на покращення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Аналіз результатів практичного дослідження засвідчив позитивну динаміку рівнів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в досліджуваній групі: високий рівень збільшився на 10%, середній зріс на 6,6%, а низький зменшився на 16,6%. У контрольній групі спостерігалася помірна динаміка рівнів: високий зріс на 3,8%, середній зріс на 3,9%, низький рівень став меншим на 7,7%.

Таким чином, всі отримані результати підтвердили ефективність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 142–149.
2. Абульханова-Славская К. А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода / К. А. Абульханова-Славская // Мир психологии : науч.-метод. журнал. – 2011. – № 1. – С. 22–31.
3. Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму : матеріали до Другої Міжнародної науково-практичної конференції / Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка, Міжнародна академія акмеологічних наук; авт.-упоряд. Г. Данилова, З. Сіверс. – Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. – 48 с.
4. Андрейко О. І. Акмепедагогічний процес становлення виконавської культури скрипаля / О. І. Андрейко // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки. – 2014. – Вип. 118. – С. 13–19.
5. Андрейко О. І. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування : монографія / О. І. Андрейко. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. – 298 с.
6. Аніщенко В. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя / В. Аніщенко, О. Падалка // Освітадорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць / [редкол. Л.Б.Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освітидорослих НАПН України. – Ніжин : Видавець П.П. ЛисенкоМ.М., 2013. – Вип. 6. – С.105–106.
7. Апраксина О. Л. Методика музикального виховання в школі : уч. пособие / О. Л. Апраксина. – Москва : Просвещение, 1983. – 224 с.

8. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 110 с.
9. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Изд. 2-е. – Москва : Музыка, 1971. – 373 с.
10. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2001. – 416 с.
11. Барсукова Н. С. Зміст педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва / Н. С. Барсукова // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». – Вип. № 1 (334) – Черкаси : ЧНУ, 2015. – С. 3–7.
12. Берлянич М. М. Культура звука скрипача: пути формирования и развития / М. М. Берлянич. – Москва : Музыка, 1985. – 159 с.
13. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
14. Бубенко В. Ю. Саморегуляция : виды и содержание / В. Ю. Бубенко, В. В. Козлов // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 1. – С. 21–38.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ : Ірпінь, ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
16. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти / Н. В. Верченко // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – Вип. 4. – С. 20–27.
17. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 415 с.
18. Гончаренко Л. П. Проблеми професійної підготовки музиканта-педагога / Л. П. Гончаренко // Наукові записки. – Вип. 91. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 60–64.

19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
20. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу : навч.-метод. посіб. / І. Гринчук, О. Бурська. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
21. Гринчук І. П. Формування майбутнього вчителя музики: репродукція чи творення? / І. П. Гринчук // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 26–28.
22. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів / І. М. Грищенко // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – № 7 (109). – С. 56–61.
23. Гура В. В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : Автореф. ... дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Гура.–Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.
24. Гусейнова Л. В. Готовність до інструментально-виконавської діяльності: структурний аналіз / Л. В. Гусейнова // Науковий вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка : зб. наук. праць / за ред. О. І. Курка. – Глухів, 2011. – Вип. 18. – С. 60–63.
25. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Автореферат. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 / Л. В. Гусейнова. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 20с.
26. Давидов М. А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / М. А. Давидов // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Музичне виконавство : зб. наук. статей. – Київ : НМАУ, 1999. – С. 88–98.
27. Дикая Л. Г. Особенности и эффективность разных форм психической саморегуляции в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая,

- В. В. Семькин // Эмоциональная регуляция учебной деятельности / под ред. А. Я. Чебыкина. – Москва, 1987. – С. 15–24.
- 28.Євдокімов С. А. Скрипкове виконавство. Шлях від початківця до віртуоза: навч. посіб. / С. А. Євдокімов. – Харків, 2007. – 128 с.
- 29.Завалко К. В. Формування інноваційності майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки / К. В. Завалко // Педагогічна освіта : теорія і практика. – 2012. – Вип. 11. – С. 247–251.
- 30.Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1556-18>
- 31.Зейгарник Б. В. Теория личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – Москва : Книга по требованию, 2013. – 128 с.
- 32.Касілов І. А. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності / І. А. Касілов // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2017. – Вип. 2. – С. 70–76.
- 33.Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч-метод. посібник / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – Київ : Видавництво НПУ ун-т імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
- 34.Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис.... д-ра пед. наук: спец 13.00.02 / А. В. Козир. – Київ, 2009. – 48 с.
- 35.Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38–48.
- 36.Корчагіна Г. С. Потенціал інструментально-виконавської підготовки для формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / Г. С. Корчагіна // Науковий часопис НПУ імені

- М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2015. – Вип. 19. – С. 38–41.
37. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 02 / Л. М. Котова // КГПШ ім. М. Драгоманова. – Київ, 2001. – 15 с.
38. Крицький В. М. Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей / В. М. Крицький // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки : колективна монографія / під наук. ред. А.В. Козир. – Вид. друге, доповнене. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с.
39. Культурологічні проблеми професійної діяльності офіцера : навч. посібник / В. Г. Рибалка, В. Т. Жежерун, І. В. Гавриш та ін. – Харків : ХУПС, 2005. – 224 с.
40. Культурологія : навч. посібник / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 288 с.
41. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – 2008. – № 8/9. – С. 171–176.
42. Лабунець В. М. Педагогічні умови інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв і музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів / В. М. Лабунець // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2015. – Вип. 19. – С. 19–23.
43. Лабунець В. Поетапна методика інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики / В. Лабунець // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 13. – С. 116–123.

- 44.Либерман М. Б. Культура звука скрипача: пути формирования и развития / М. Б. Либерман, М. М. Берлянчик. – Москва : Музыка, 1985. – 160 с.
- 45.Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / С. Л. Ліпська. – Київ, 2007. – 25 с.
- 46.Лісовий В. А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / В. А. Лісовий. – Одеса, 2003. – 221 с.
- 47.Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
- 48.Матвєєва О. О. Підходи до визначення критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті / О. О. Матвєєва // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – № 12–13. – С. 266–269.
- 49.Мелешко С. Психолого-педагогічні передумови успішного виступу юного виконавця / С. Мелешко, С. Бірюк // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Степаненко ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Київ ; Полтава, 2016. – Вип. 14. – С. 134–142.
- 50.Міщанчук В. М. Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики : автореф. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В. М. Міщанчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 20 с.
- 51.Міщанчук В. М. Формування мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з

- використанням сугестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2015. – Вип. 19. – С. 28–34.
- 52.Мозгальова Н. Г. Сутність і термінологічна характеристика інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики / Н. Г. Мозгальова // Мистецькаосвіта у вимірах сучасності : проблеми теорії і практики : колективна монографія. – Дніпропетровськ, 2014. – С. 56–70.
- 53.Моренко О. М. Акмеологічний підхід як основа особистісно-професійного самовдосконалення майбутнього фахівця / О. М. Моренко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Вип. LXXX. Т. 1. – 2017. – С. 170–174.
- 54.Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
- 55.Музыкальное воспитание в школе : сб. статей / сост. О. А. Апраксина. – Вип. 15. – Москва : Музыка, 1982. – 158 с.
- 56.Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 384 с.
- 57.Нова українська школа : poradnik для вчителя : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : Літера, 2018. – 160 с.
- 58.Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг, 2016. – 547 с.
- 59.Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – Київ : Наукова думка, 2003. – 264 с.
- 60.Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний

- аспекти : монографія / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
61. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
62. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – Київ : Музична Україна, 1982. – 144 с.
63. Переверзев Н. К. Проблемы музыкального интонирования / Н. К. Переверзев. – Москва : Музыка, 1966. – 224 с.
64. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
65. Плохотнюк О. С. Визначення педагогічних умов формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності / О. С. Плохотнюк // Наукові записки : зб. наук. пр. за ред. В. Ф. Черкасова. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, – 2016. – Вип. 143. – С. 66–70.
66. Пляченко Т. М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами : навч.-метод. посібник / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс, 2009. – 231 с.
67. Пляченко Т. М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки / Т. М. Пляченко // Професійна мистецька освіта і художня культура : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 2012. – С. 16–17.
68. Подласый И. П. Педагогика : уч. пособие в 2-х кн. / И. П. Подласый. – Кн. 1. – Москва : Владос, 1999. – 570 с.

69. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.
70. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
71. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
72. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми / К. В. Рудницька // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2016. – Вип. 1. – С. 241–244.
73. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ : Інтерпроф, 2002. – 270 с.
74. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посібник / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
75. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми / Т. А. Садова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – № 51. – Херсон : ХДУ, 2009. – С. 326–332.
76. Саїк Г. Ф. Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Г. Ф. Саїк // Вісник «Педагогіка», 2001. – № 5. – С. 19. – Режим доступу до журн. : [http //www. knukim. edu. ua/ articles _ sayik/htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_sayik/htm)
77. Сергєєва І. В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях : автор. дис ... канд. психол. наук : спец. 19. 00. 07 / І. В. Сергєєва. – Київ, 2003. – 31 с.

78. Стеценко В. К. Закономірності інтонування на скрипці / В. К. Стеценко. – Київ : Музична Україна, 1977. – 56 с.
79. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т. П. Танько // ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 41 с.
80. Тверезовська Н. Т. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н. Т. Тверезовська, Л. Л. Філіппова // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 90–92.
81. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г. В. Троцько // Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – Київ, 1997. – 54 с.
82. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посібник / В. Ф. Черкасов. – Київ : Академія, 2016. – 240 с.
83. Федоришин В. І. Акмеологічний напрям побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності студентів інститутів мистецтв / В. І. Федоришин // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2014. – Вип. 16 (2). – С. 17–21.
84. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / В. І. Федоришин / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, доповнене. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с.
85. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – Київ : Абрис, 2002. – 750 с.

86. Фортунатова Е. Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному : Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Ю. Фортунатова. – Санкт-Петербург, 2004. – 212 с.
87. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю. А. Цагарелли. – Санкт-Петербург : Композитор, 2008. – 367 с.
88. Шишкіна Є. К. Методологія наукових досліджень : навч. посібник / Є. К. Шишкіна, О. О. Носирєв. – Харків : Вид-во «Діса плюс», 2014. – 200 с.
89. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 172 с.
90. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / М. Д. Ярмаченко. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати відповідей студентів на питання анкети

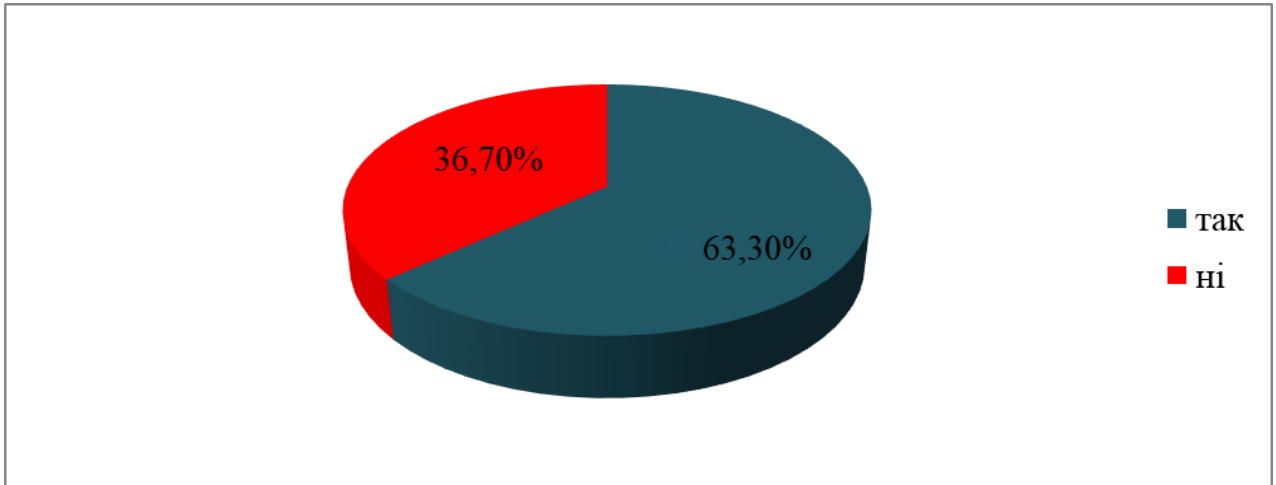


Рис. А.1. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети

№1

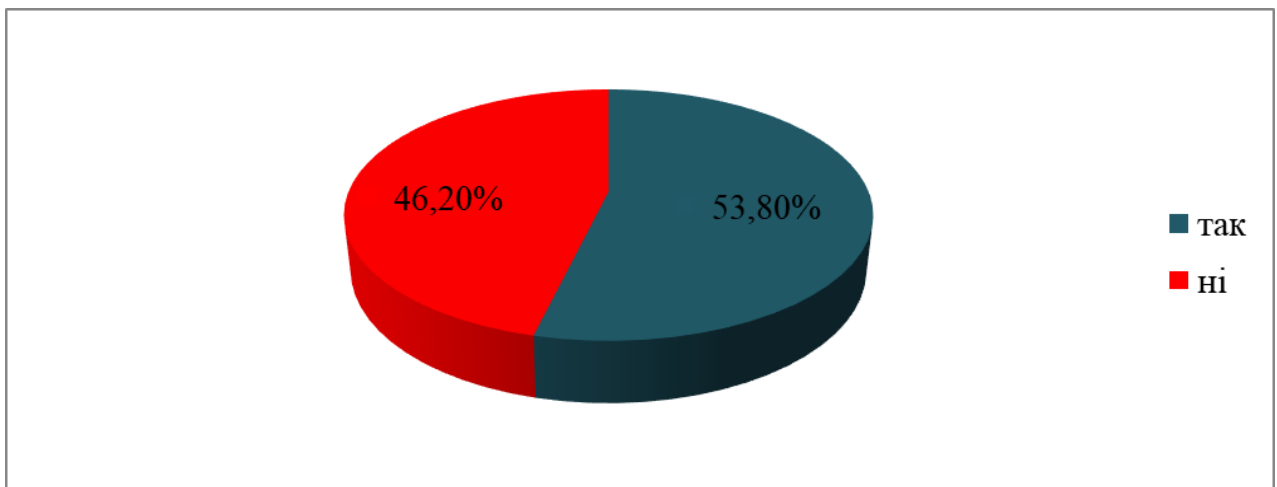


Рис. А.2. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання

анкети №1

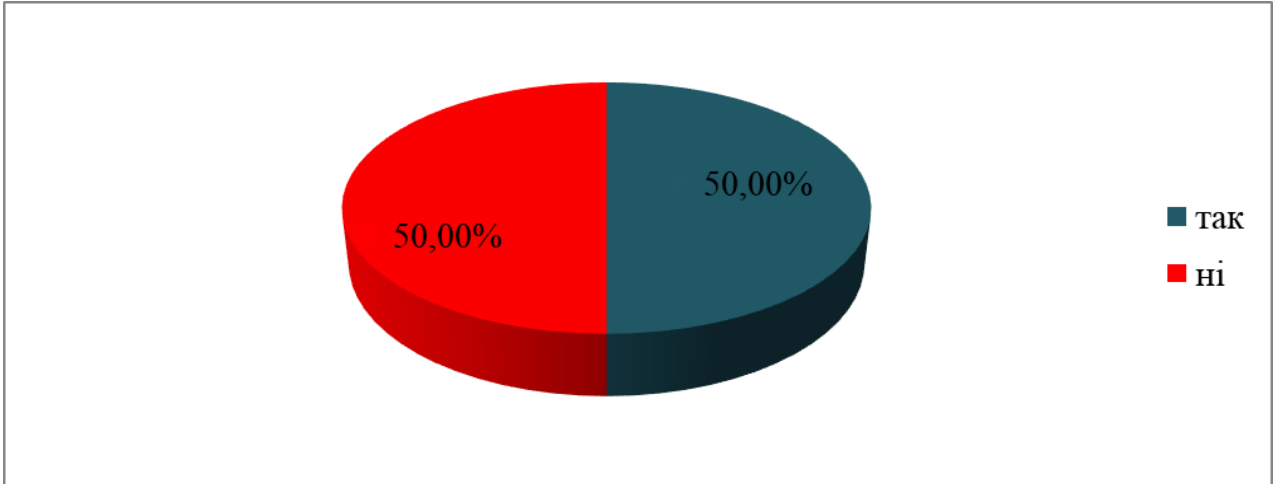


Рис. А.3. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №2

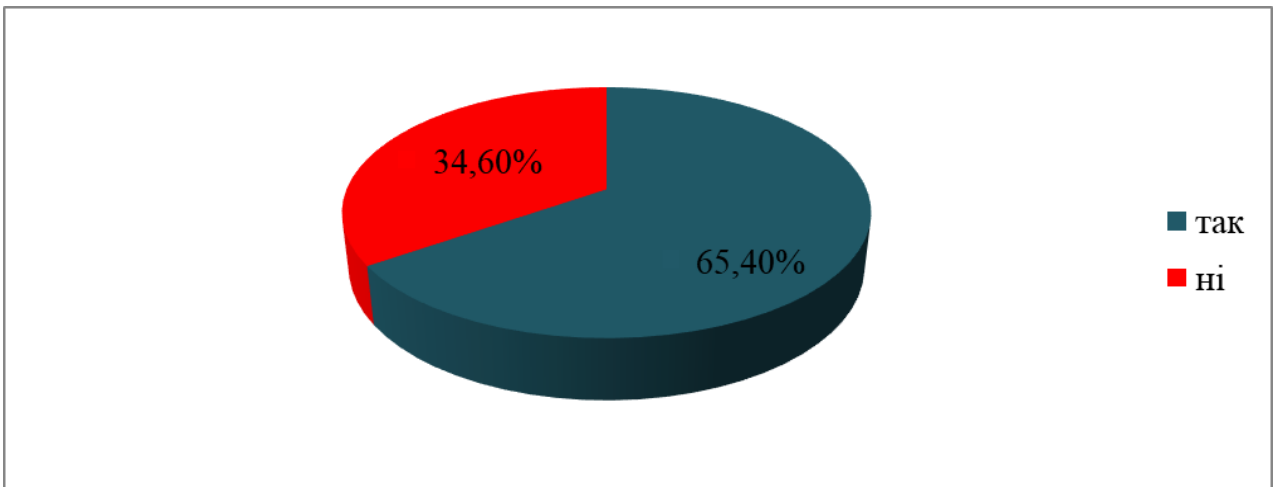


Рис. А.4. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №2

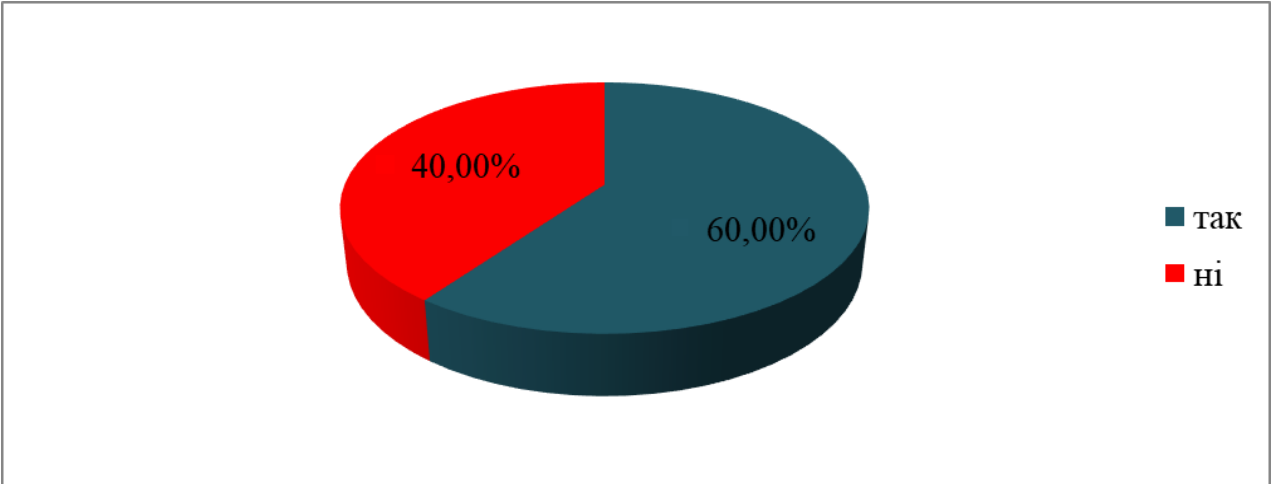


Рис. А.5. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №3

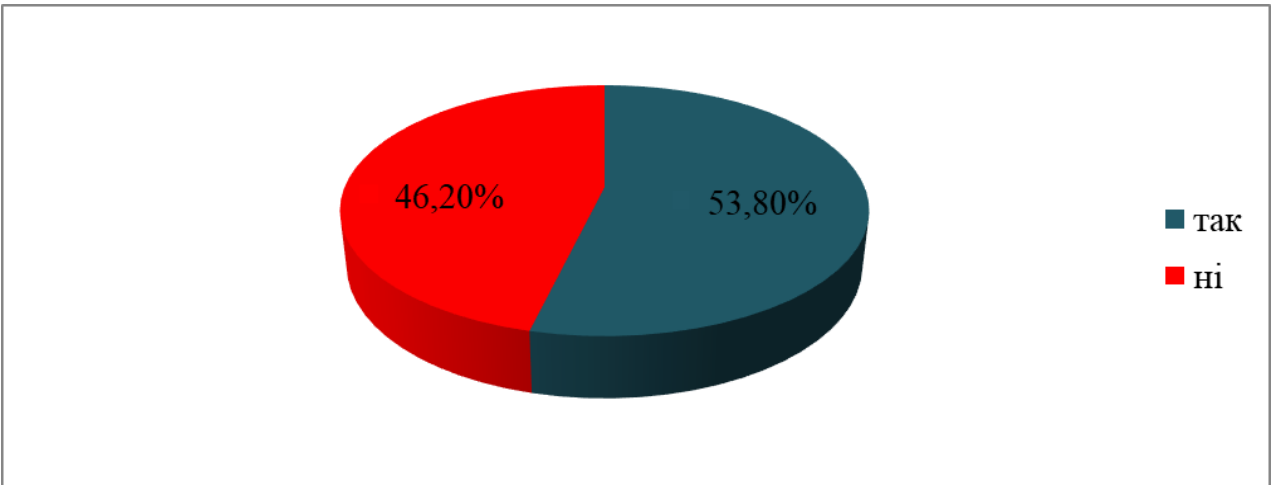


Рис. А.6. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №3

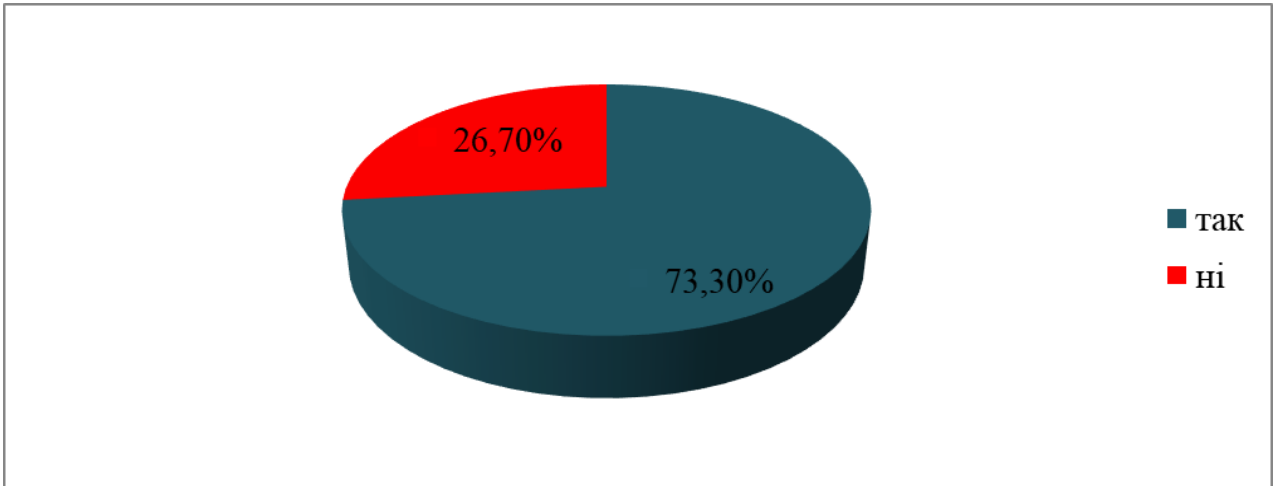


Рис. А.7. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №4

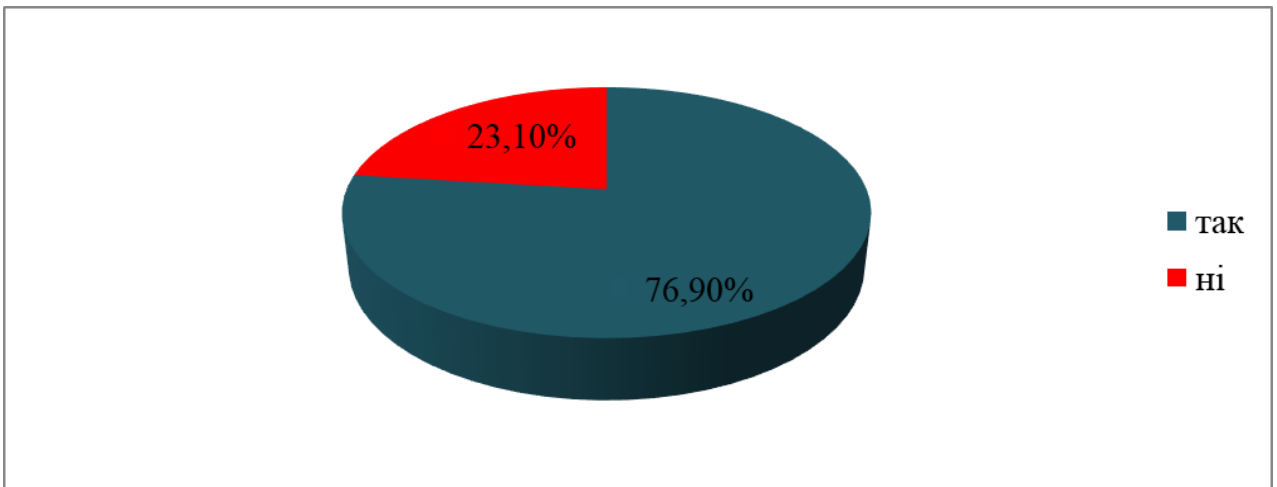


Рис. А.8. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №4

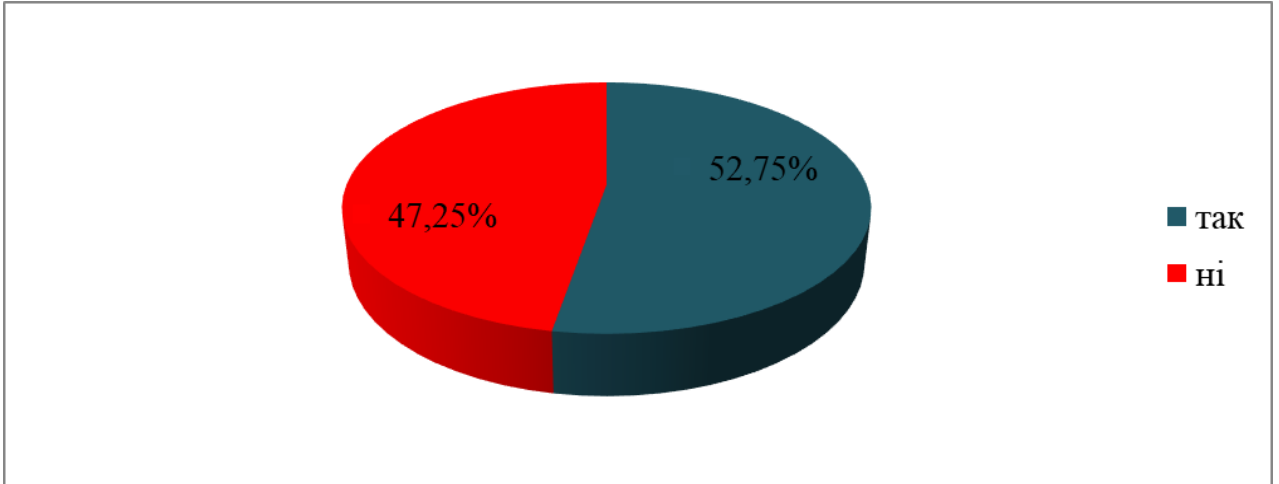


Рис. А.9. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №5

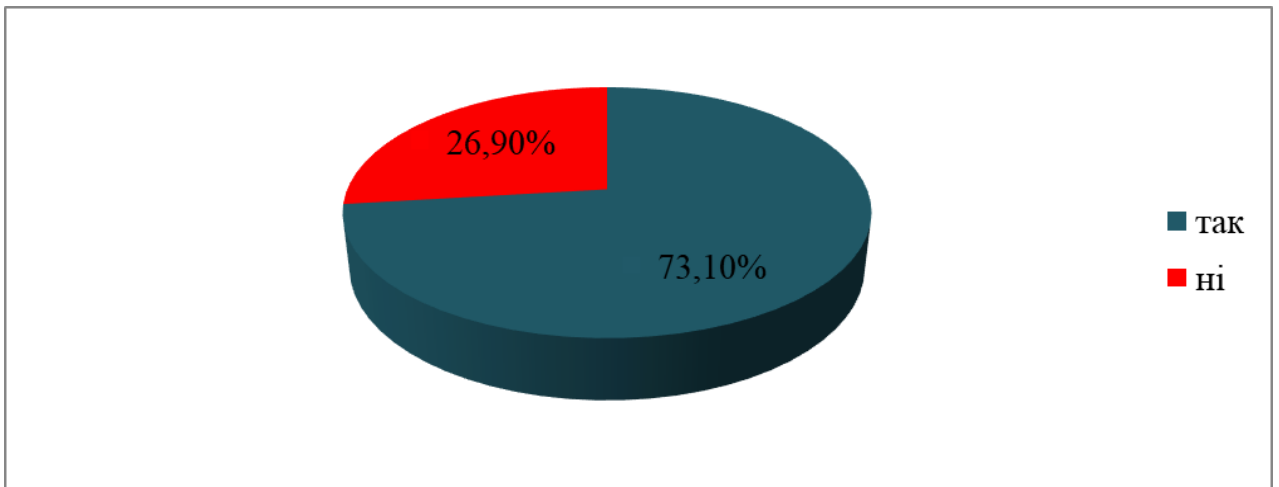


Рис. А.10. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №5

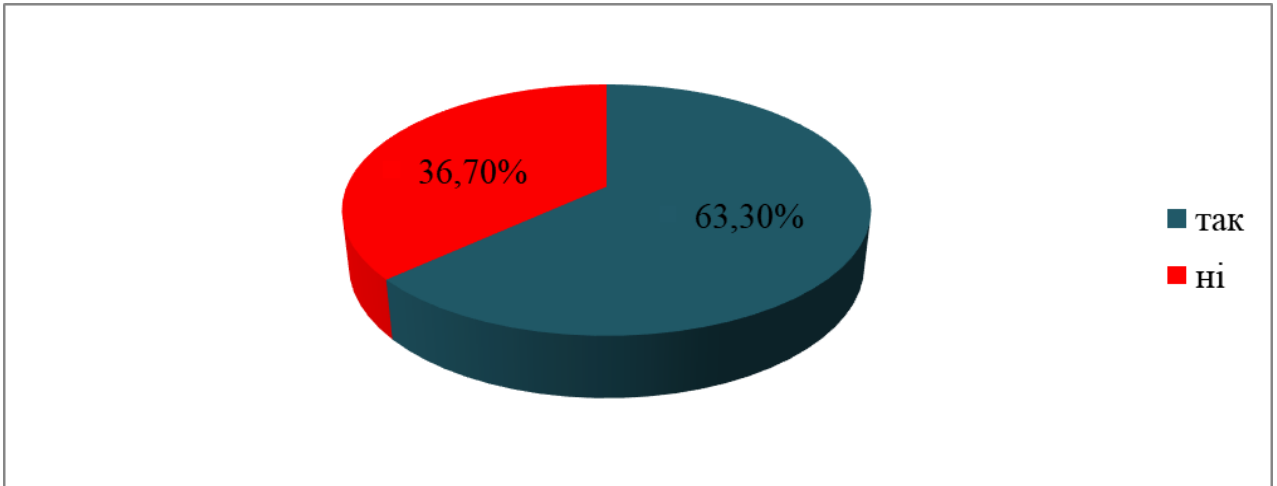


Рис. А.11. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №6

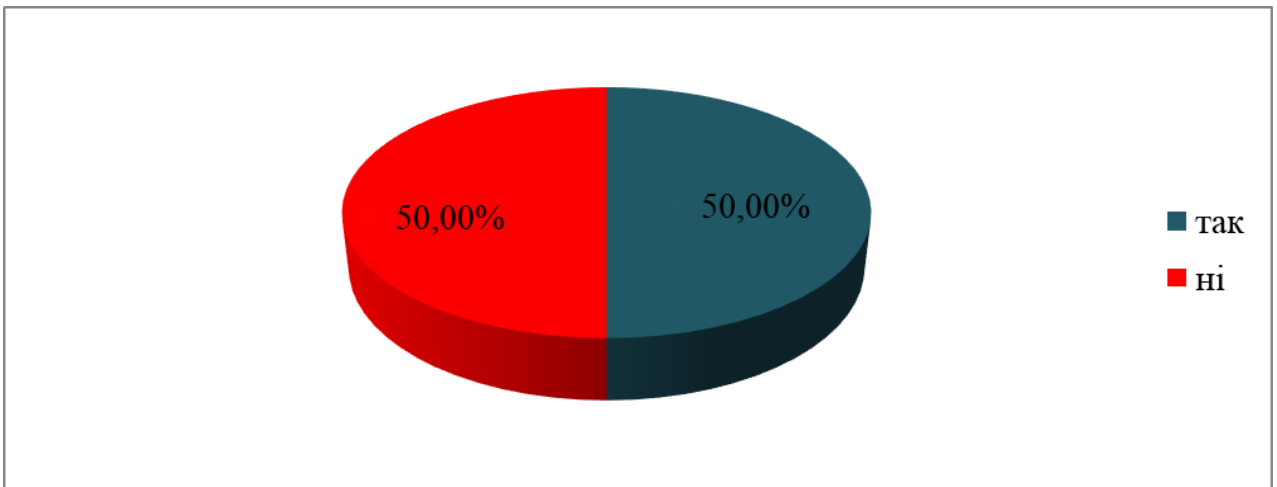


Рис. А.12. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №6

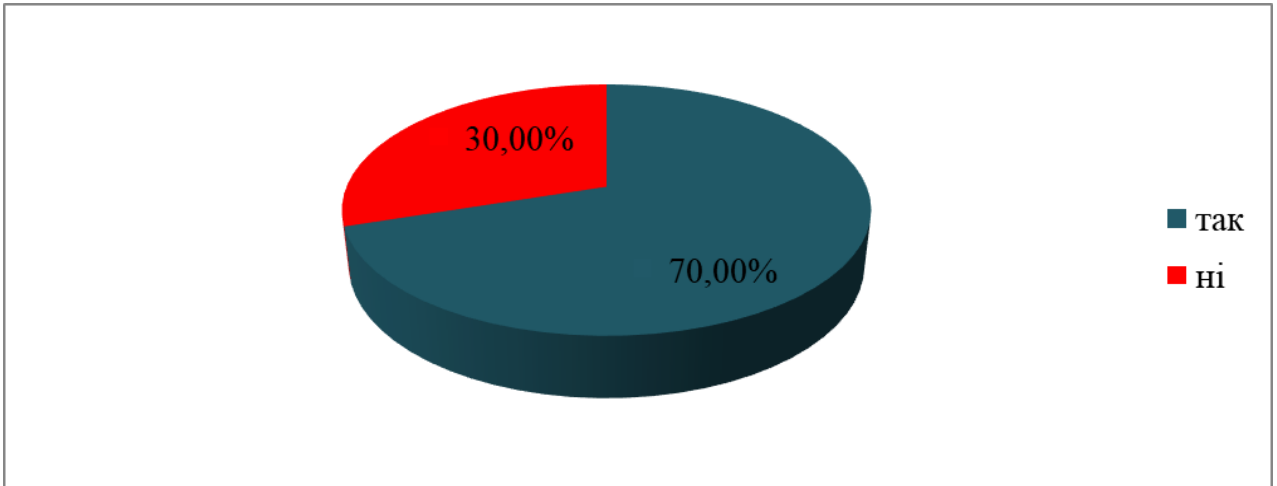


Рис. А.13. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №7

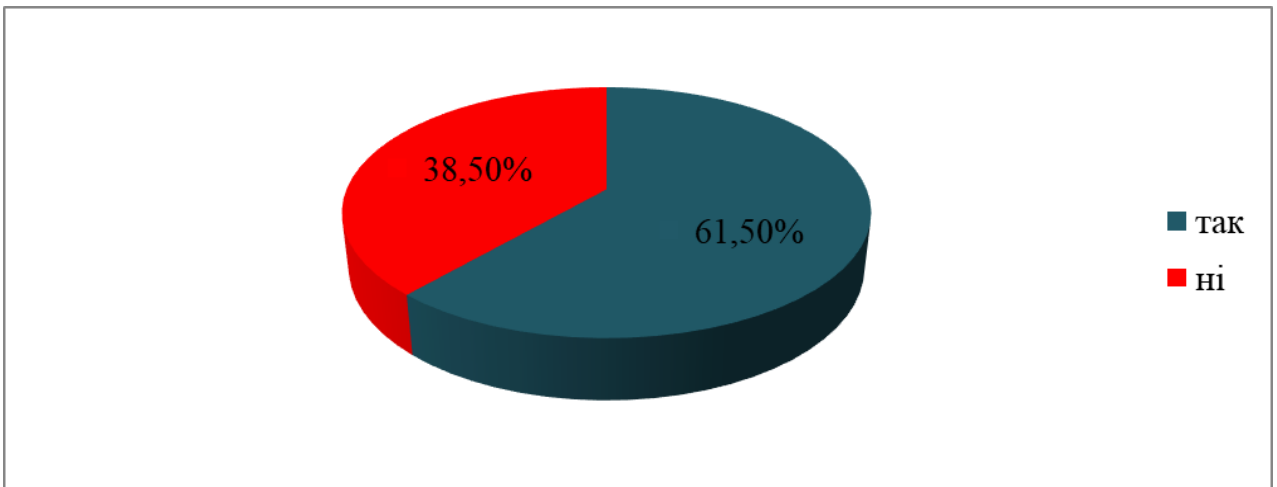


Рис. А.14. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №7

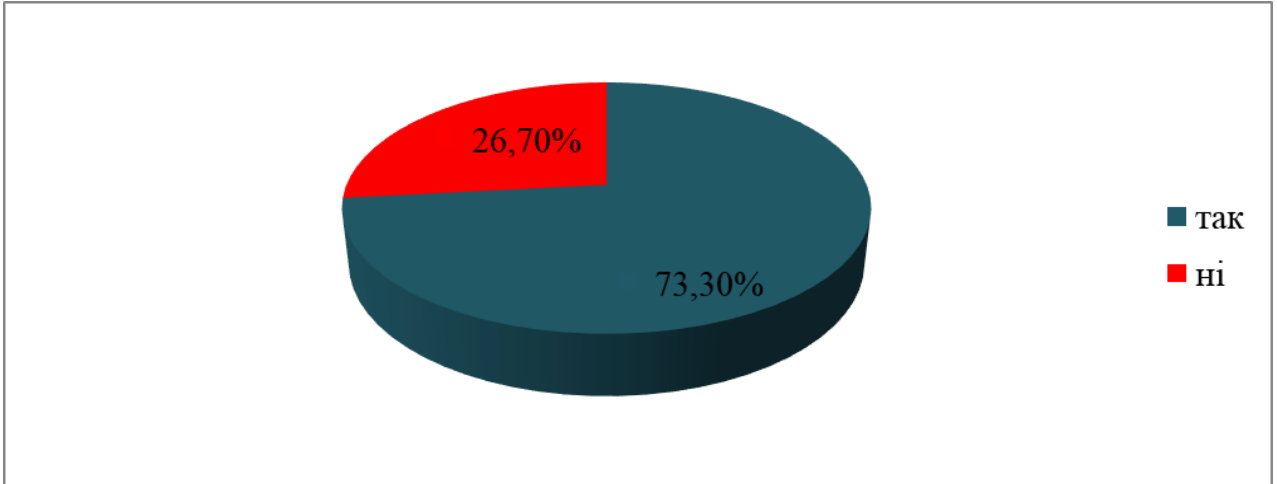


Рис. А.15. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №8

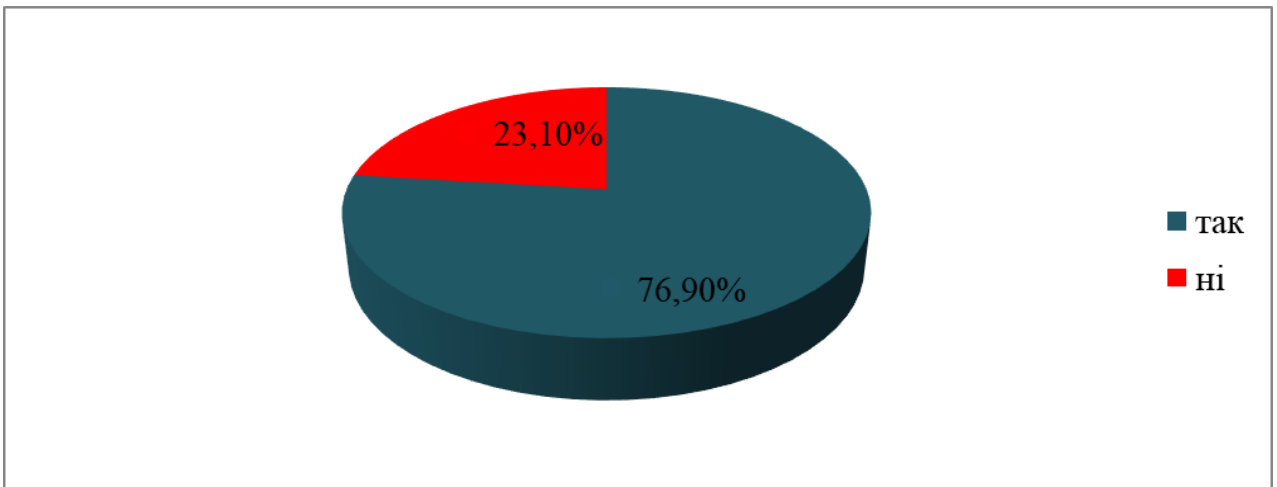


Рис. А.16. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №8

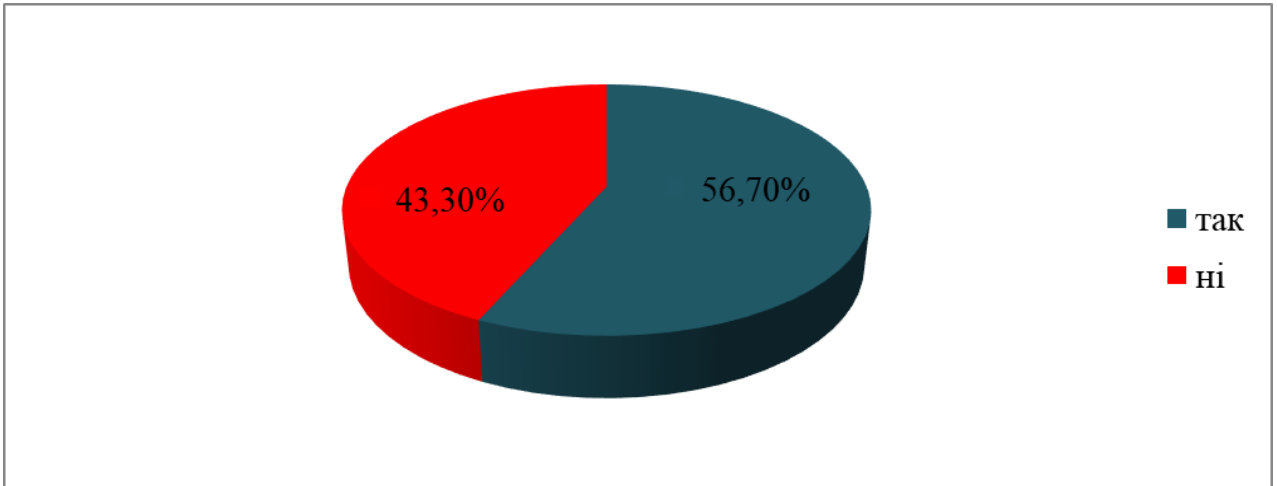


Рис. А.17. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №9

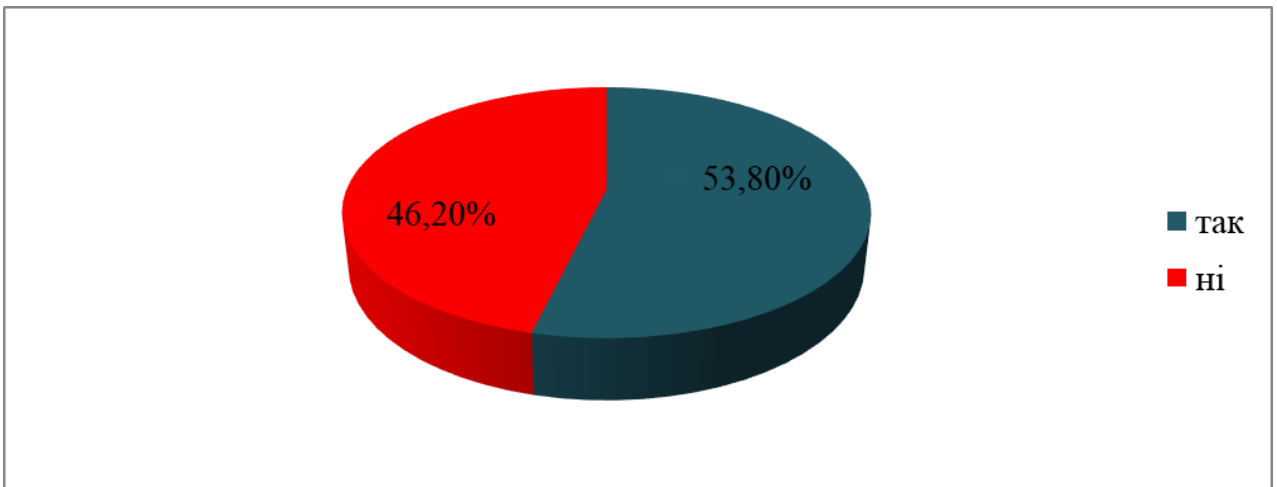


Рис. А.18. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №9

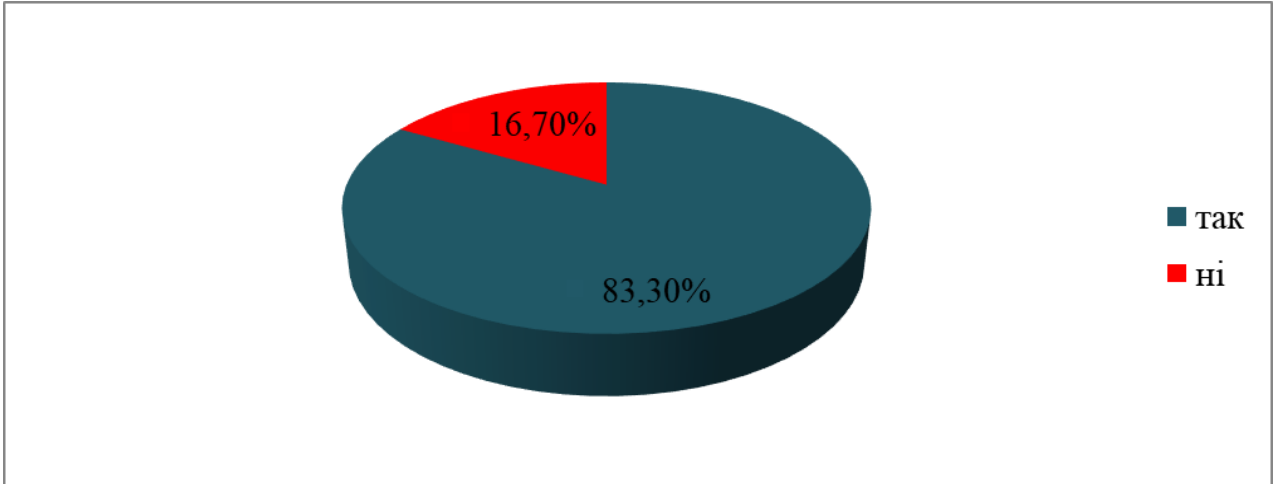


Рис. А.19. Результат відповідей студентів дослідної групи на питання анкети №10

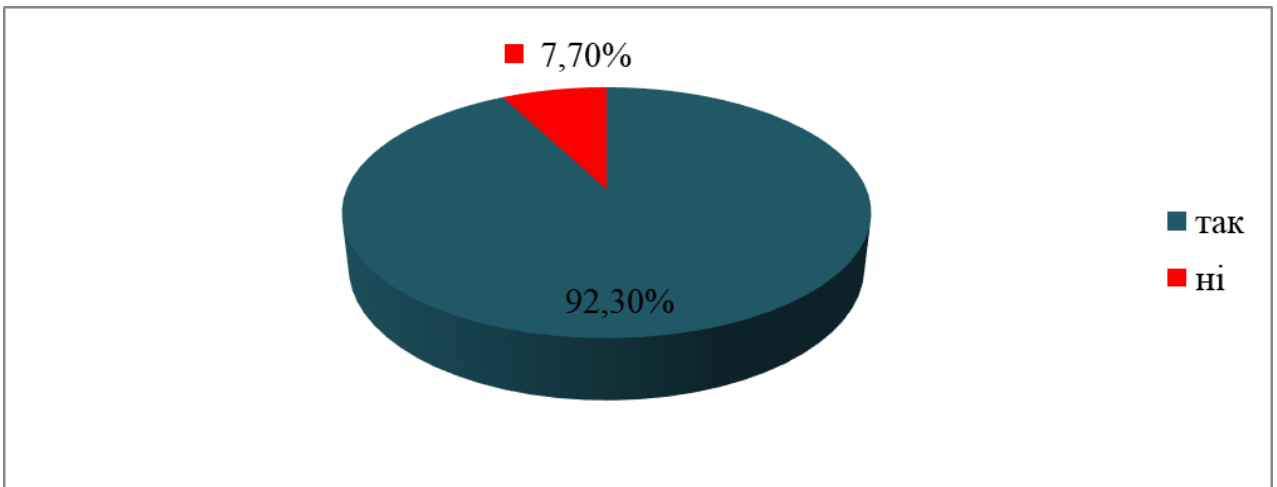


Рис. А.20. Результат відповідей студентів контрольної групи на питання анкети №10

Додаток Б

Тест для діагностування мотиваційного компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (за методикою А. Мехрабіана)

№	Твердження	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1	Граючи на музичному інструменті, я налаштовуюсь на успіх							
2	Я схиляюся брати до виконавського репертуару більш складні музичні твори, навіть якщо є сумніви в досконалості їх реалізації							
3	Мене більше приваблює виконавське завдання, яке не потребує значних зусиль, успіх якого є гарантованим							
4	Якщо в мене не виходить фрагмент інструментального твору, я намагаюся його опанувати і не переходжу до легших місць							
5	В інструментально-виконавській діяльності я більше люблю конкретні, чітко сформульовані завдання, ніж задіювати власну уяву							
6	Я відчуваю сильніші і триваліші емоції від невдачі							
7	Я люблю дізнаватися нове про інструментальну музику та виконавців							
8	Мене приваблюють відповідальні та складні інструментально-виконавські заходи (участь у конкурсах, олімпіадах)							
9	Я люблю грати інструментальні твори добре відомі, ті, що на слуху							
10	Для мене важливо виконати музичний твір якомога краще							
11	Після успішного публічного виступу я скоріше задоволений завершенням роботи, ніж її результатом							
12	Я не люблю виконувати твори зі складною музичною мовою							
13	Я більше люблю виконавські змагання, в яких відчуваю власну перевагу							
14	Після невдачі я стаю більш зібраним							
15	Я не відчуваю радості від інструментально-виконавського успіху							
16	Виступаючи за незвичних обставин, я відчуваю велику тривогу і дискомфорт							

17	Я більше люблю вивчати нові музичні твори, ніж зберігати в репертуарі старі							
18	В інструментальному виконавстві мені важливіший власний інтерес до музики, ніж концертні потреби навчального закладу							
19	Я не припускаю при самостійних заняттях музичним інструментом перебільшення запланованого часу							
20	Коли я хворію, до музичного інструмента не звертаюся взагалі							
21	Мені подобається брати ініціативу в інструментально-виконавській діяльності							
22	При виникненні виконавських труднощів я чекаю порад від педагога, не намагаючись знайти власне рішення							
23	Публічний виступ викликає у мене інтерес та азарт							
24	Коли мені пропонують складний музичний твір, я боюся не впоратися							
25	Я ефективніше працюю під керівництвом викладача, ніж самостійно							
26	Я люблю працювати над ансамблевими і оркестровими партіями, займатися додатковим інструментом							
27	Мені подобається виконувати музичні твори одного стилю або жанру							
28	Мені подобається розбирати текст нових музичних творів							
29	Якщо я роблю помилки, не можу продовжити роботу							
30	Гра на музичному інструменті для мене скоріше мрія, ніж повсякденна робота							
	Загальна сума балів							

Тест визначає перевагу мотиву досягнення виконавського успіху або мотиву уникнення невдач.

Інструкція. Ознайомлюючись із твердженнями, студенти визначали ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них, виставляючи у правих колонках оцінку наступним чином:

+3 – цілком погоджуюся;

+2 – погоджуюся;

+1 – скоріше погоджуюся, ніж не згодний (не згодна)

0 – нейтральне ставлення;

-1 – скоріше не погоджуюся, ніж погоджуюся;

-2 – не погоджуюся;

-3 – повністю не погоджуюся.

Відповіді на твердження надаються швидко. Не припускається пропуск тверджень. На одне твердження надається лише одна числова відповідь. За кожну відповідь студенти отримували бали. Загальний підрахунок балів здійснювався за допомогою ключа простим сумуванням.

Ключ до тесту діагностування мотиваційного компоненту

№	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1	7	6	5	4	3	2	1
2	7	6	5	4	3	2	1
3	1	2	3	4	5	6	7
4	7	6	5	4	3	2	1
5	1	2	3	4	5	6	7
6	1	2	3	4	5	6	7
7	7	6	5	4	3	2	1
8	7	6	5	4	3	2	1
9	1	2	3	4	5	6	7
10	7	6	5	4	3	2	1
11	1	2	3	4	5	6	7
12	1	2	3	4	5	6	7
13	1	2	3	4	5	6	7
14	7	6	5	4	3	2	1
15	1	2	3	4	5	6	7
16	1	2	3	4	5	6	7
17	7	6	5	4	3	2	1
18	1	2	3	4	5	6	7
19	7	6	5	4	3	2	1
20	1	2	3	4	5	6	7
21	7	6	5	4	3	2	1
22	1	2	3	4	5	6	7
23	7	6	5	4	3	2	1
24	1	2	3	4	5	6	7
25	1	2	3	4	5	6	7
26	7	6	5	4	3	2	1
27	1	2	3	4	5	6	7
28	7	6	5	4	3	2	1
29	1	2	3	4	5	6	7
30	1	2	3	4	5	6	7

Додаток В

Діагностичний опитувальник для вивчення когнітивного компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності

Музично-теоретичний блок

1. Пригадайте відомі вам темпові позначення та класифікуйте їх за характеристиками: повільні темпи, середні темпи, швидкі темпи.
2. Назвіть відомі вам жанри сольної інструментальної музики.
3. Поясніть поняття «програмна музика».

Музично-педагогічний блок

1. Які види слуху розвиваються завдяки колективній інструментальній грі? Поясніть свою відповідь.
2. Пригадайте відомі вам музичні здібності.
3. Які музичні інструменти можна використати в навчанні молодших школярів?

Музично-історичний блок

1. Назвіть відомих вам виконавців з того інструмента, на якому граєте.
2. Які композитори зверталися до створення інструментальної музики для дітей?
3. Що вам відомо про історію створення інструмента, на якому граєте?

Виконавсько-методичний блок

1. Поясніть сутність та значення поняття «виконавський апарат».
2. Чи має значення для навчання послідовність уведення артикуляційних штрихів. Чому?
3. Назвіть етапи розучування інструментального твору.

Оцінювання діагностичного опитувальника для виявлення рівнів професійної підготовки студентів за когнітивним компонентом.

Кожна відповідь оцінювалася наступним чином:

0 балів – відповідь не надано

1 бал – відповідь невірна

2 бали – відповідь має окремі правильні позиції

3 бали – відповідь у цілому правильна, але містить помилки

4 бали – відповідь правильна, але недостатньо повна

5 балів – відповідь правильна і повна.

Приналежність до рівня визначалася за кількістю набраних балів:

0–18 балів – низький рівень

19–35 балів – середній рівень

36–45 балів – високий рівень