

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

АО ДЕНГАОВА

УДК 378.091.3:37.011.3 – 051]:78(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ
ОСВІТИ**

014 - Середня освіта (Музичне мистецтво) Галузь знань 01 Освіта
(Освіта/Педагогіка)

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **АО ДЕНГАОВА**

Науковий керівник – **Хижна Ольга Петрівна**, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЇ

Ао Денгаова. Формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво), галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка). – НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021.

Зміст анотації

Дисертація розкриває проблему формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва, яка залишається одним із важливих завдань сучасної науки, адже висвітлює особистість педагога-музиканта не лише як носія чи виконавця фахової діяльності, а й її творця, здатного до оптимізації самої діяльності та становлення себе як професіонала. Успішність вирішення цієї проблеми залежить від багатьох чинників, тому вимагає розробки методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва і науково-практичного обґрунтування педагогічних умов її практичної реалізації.

Фахове самоставлення студентів у широкому значенні визначено як психічне новоутворення, в якому представлені та структуровані об'єктивні відносини індивідуальних властивостей студента до процесу практичного здійснення фахової діяльності, будівництва професійної кар'єри. У вузькому значенні, під фаховим самоставленням розуміємо смислове ставлення особистості до себе як суб'єкту фахової діяльності, спілкування та кар'єри,

феноменологічно представлене самооціночними судженнями та емоційними переживаннями з приводу власних індивідуальних властивостей, яке відображає об'єктивний вплив цих властивостей на практичну реалізацію трудових та кар'єрних мотивів.

Розкрито сутність та зміст фахового самоствавлення студентів як цілісного феномену, поєднання взаємозв'язків між компонентами якого та емоційними властивостями дає підстави для виокремлення типів фахового самоствавлення. Поліпроцесуальність фахового самоствавлення виявляється в інтеграції пізнавальних і смислових процесів, завдяки чому ці властивості не просто усвідомлюються, а й осмислюються, стають предметом як пізнання, так і оцінювання. Пізнавальні процеси дозволяють особистості відкрити в собі властивості, об'єктивно необхідні за родом фахової діяльності, виявити ступінь їхньої розвиненості, упорядкувати та синтезувати їх у цілісному образі «Я в професії», або фаховій «Я-концепції».

Структуру фахового самоствавлення майбутнього вчителя музичного мистецтва складають такі взаємопов'язані компоненти: *пізнавально-інформаційний компонент* передбачає знання та уявлення особистості про себе, самооцінку, на основі чого формується власна «Я-концепція» (узагальнене уявлення про себе, система мотивів, інтересів, особистісно-ціннісних установок). Наділення себе певними властивостями, пояснення іншим і собі причин того чи іншого свого вчинку включається в багатогранний процес самопізнання; *мотиваційно-емоційний компонент*, що репрезентує сукупність мотивів студента щодо вивчення явищ художньої культури; інтерес до художніх цінностей культури як духовного досвіду людства; бажання пізнавати і розвивати власний художньо-творчий потенціал, а також на пошук способів самореалізації в художній творчості, спрямованість на самовизначення та самоідентифікацію; *конативно-діяльнісний компонент* виступає в якості

внутрішніх дій або як готовність до таких дій, узагальнює емпіричний досвід студента у пізнанні мистецтва, сукупність різноаспектних мистецьких вражень, набутих у процесі різноманітних художніх практик, утворюючи систему саморегуляції особистості фахівця.

У дисертації розроблені і детально представлені критерії (знаннєвий, афективний та поведінковий), показники кожного критерію, які дозволили визначити три рівні сформованості фахового самоствавлення майбутніх вчителів музичного мистецтва: високий, середній і низький. В роботі також виявлені три аспекти означеного феномену: *структурний* аспект, що вбирає у себе аналіз внутрішньої будови фахового самоствавлення та психічні механізми його інтеграції у структуру глобального самоствавлення особистості; *генетичний* аспект, який передбачає вивчення генези фахового самоствавлення особистості, розкриття генетичних взаємозв'язків з іншими феноменами фахового розвитку особистості; *функціональний* аспект, що вимагає встановлення місця та ролі фахового самоствавлення в системі регулювання фахової діяльності, поведінки, педагогічної взаємодії та кар'єри. Очевидно, що цей процес стартує разом із початком професійного самовизначення, пронизує період фахової підготовки та не переривається протягом усього професійного життя.

Неперервна педагогічна освіта розглянута як системна цілісність інституціоналізованих та неінституціоналізованих форм (аспірантура, стажування, підвищення кваліфікації, постдипломна освіта, докторантура, професійна самоосвіта та самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва), виокремлені принципи, що регулюють системні параметри неперервної педагогічної освіти з позицій особистісних потреб вчителя музичного мистецтва у фаховому становленні.

За результатами експериментального дослідження на завершальному етапі підтверджено обґрунтованість запропонованих автором теоретичних і методичних

засад і ефективність розробленої на їхній основі авторської поетапної методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва, яка охоплює орієнтаційно-організаційний, розвивально-технологічний і трансформаційно-творчий етапи, на кожному з яких застосовувалися інноваційні методи музичного навчання.

Практичне значення проведеного дослідження полягає у можливості використання отриманих теоретичних висновків та практичних результатів для уточнення змісту фахових дисциплін у ЗВО музично-педагогічного спрямування для підготовки фахівців спеціальностей 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 – Музичне мистецтво, а також дає підстави зазначити доцільність та перспективність застосування означеної методики для підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музики у системі неперервної освіти: при розробці курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників у сфері музично-педагогічної освіти, написанні навчальних програм та методичних посібників; в подальших дослідженнях в галузі фахового становлення і особистісного розвитку вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: формування фахового самоставлення, майбутні учителі музичного мистецтва, структура, поетапна методика, фахова підготовка, система неперервної педагогічної освіти.

ABSTRACT

Ao Dengaova. Formation of self-appointed teachers of musical art in the system of continuous education. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of

philosophy on a specialty 014 – Secondary education (Musical art) branch of knowledge 01 Education (Education / Pedagogy). – National Dragomanov Pedagogical University. – Kyiv, 2021.

Abstract content

The dissertation reveals the problem of forming professional self-attitude of future music teachers, which remains one of the important tasks of modern science, because it highlights the personality of a music teacher not only as a carrier or performer of professional activity, but also its creator capable of optimizing. The successful solving of this problem depends on many factors, so it requires the development of methods for the formation of professional self-composition of future teachers of music and scientific and practical justification of the pedagogical conditions of its practical implementation.

The formation of professional self-attitude of students in a broad sense is defined as a mental neoplasm, which presents and structures the objective relationship of individual characteristics of the student to the process of practical implementation of professional activities, career building and business communication. In a narrow sense, professional self-assessment means the semantic attitude of the individual as a subject of professional activity, communication and career, phenomenologically represented by self-esteem judgments and emotional experiences about their own individual characteristics and reflects the objective impact of these properties on the practical implementation of labor and career motives. The essence and content of professional self-attitude of students as a holistic phenomenon is revealed, the combination of relationships between the components of which and emotional properties give grounds for distinguishing types of professional self-attitude. The multiple processes of professional self-assembly are manifested in the integration of cognitive and semantic processes, due to which these properties are not only realized,

but also comprehended, become the subject of both cognition and evaluation. Cognitive processes allow individuals to discover the properties objectively necessary for the type of professional activity, to identify the degree of their development, to organize and synthesize them in a holistic image of "I am in the profession" or professional "I-concept".

The structure of professional self-composition of the future teacher of music art consists of the following interrelated components: cognitive-informational component involves knowledge and ideas of the individual about himself, self-esteem, based on which formed his own "I-concept" (generalized self-image -values). Endowing oneself with certain properties, explaining to others and oneself the reasons for one or another of one's actions is included in the multifaceted process of self-knowledge; motivational and emotional component, which represents a set of motives of the student to study the phenomena of art culture; interest in the artistic values of culture as a spiritual experience of mankind; desire to know and develop their own artistic and creative potential, as well as to find ways of self-realization in artistic creativity, focus on self-determination and self-identification; conative-activity component acts as internal actions or as readiness for such actions, summarizes the student's empirical experience in learning about art, a set of diverse artistic impressions acquired in the process of various artistic practices, forming a system of self-regulation of the specialist.

The dissertation develops and presents in detail the criteria (cognitive, affective and behavioral), indicators of each criterion, which allowed to determine three levels of professional self-composition of future music teachers: high, medium and low. This work also identifies three aspects of this phenomenon: the structural aspect, which includes an analysis of the internal structure of professional self-esteem and mental mechanisms of its integration into the structure of global self-esteem; genetic aspect, which involves studying the genesis of professional self-personality, tracking

its specifics and changes at individual stages of development, the disclosure of genetic relationships with other phenomena of professional development of personality; functional aspect. which requires the establishment of the place and role of professional self-assessment in the system of regulation of professional activities, behavior, business communication and career. It is obvious that this process starts together with the beginning of professional self-determination, permeates the period of professional training and is not interrupted during the whole professional life.

Continuing pedagogical education is considered as a systemic integrity of institutionalized and non-institutionalized forms (graduate school, internships, advanced training, postgraduate education, doctoral studies, professional self-education and self-improvement of music art teacher) in professional growth.

The results of the experimental study at the final stage confirmed the validity of the theoretical and methodological principles proposed by the author and the effectiveness of the author's step-by-step method of forming professional self-composition of future music teachers which used innovative methods of music education.

The practical significance of the author's methodology lies in the possibility of using the obtained theoretical conclusions and practical results to clarify the content of professional disciplines in the free music-pedagogical direction for training specialists in specialties 014 - Secondary Education (Music Art) and 025 - Music Art prospects of its application to increase the effectiveness of professional training of future music teachers in the system of continuing education: in the development of advanced training and retraining of employees in the field of music education, writing curricula and manuals; in further research in the field of professional development and personal development of a music teacher.

Key words: formation of professional self-composition, future teachers of music art, structure, step-by-step method, professional training, system of continuous

pedagogical education.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, що відображають основні наукові результати дослідження

1. Ао Денгаова. *Принципи удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики в умовах кредитно-модульної системи навчання* /Ао Денгаова// Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. – серія : педагогічні науки – зб. наукових праць, випуск 12. – Київ, 2017.: – 291 с. – С. 60-73.

2. Ао Денгаова. *Динаміка формування самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва як важливий чинник модернізації професійної підготовки* /Ао Денгаова // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Макаренко Л.Л. :Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Випуск 146. – С.226-231.

3. Ао Dengaova. *Professional training of the future music teacher for concertmaster activities in the class of classical dance* // Scientific journal innovative solutions in modern science, №7 (43), New York 2020. – 160p. – P.17-33.

Наукові праці, що відображають апробацію матеріалів дослідження:

4. Ао Денгаова. *Педагогічний ресурс фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва*/ Ао Денгаова// Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. – Мукачєво, 10-20 квітня 2018 р.: Мукачєво, вид-во МДУ, 2018. – 196 с. - С. 145-146

5. Ао Dengaova. *Art therapy in development of creative skills in context of students preparation to social rehabilitation of teenagers in Ukraine*/Ао Dengaova//Social Work as a Means of Promoting Social Change. – Sbornik z

conference XIV Hradecké dny socialni prace, Hradec Kralove 22az -23 rijna 2017 / red Zuzana Truflarowa, Marketa Pisova (Eds) // Gaudeamus, Hradec Kralove 2018.- 376p.-P.327-334

6. Chyżna O., Andruszkiewicz F., Dengaova A.: *Emigracja zarobkowa w ukraińskiej rodzinie: problemy, dylematy, kontrowersje*. Ogólnopolska interdyscyplinarna konferencja naukowa. W obliczu migracji: społeczne, kulturowe i ekonomiczne konsekwencje procesów migracyjnych w Polsce, Europie i na świecie. 7 listopada 2018 r. S 9-18.

7. Ао Денгаова. *Розвиток художньо-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики крізь призму самоактуалізації особистості*/ Ао Денгаова //Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації /Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 4-5.квітня, 2019). – Чернівці, Чернів.нац.ун-т, 2019. – 202с. – С.136-140.

8. Ао Денгаова. *Партнерські відносини вчителя музичного мистецтва з батьками крізь призму педагогічної взаємодії* / Ао Денгаова// Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. – Мукачево, 22-23 квітня 2020 р. : Мукачево, вид-во МДУ, 2020. – 247 с. - С. 75-79

9. Ао Денгаова. *Потенціал мистецької освіти у формуванні фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва* /Ао Денгаова //Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка, В. М. Слабка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – 398 с. – С.61-63.

З М І С Т

АНОТАЦІЇ	2
ВСТУП	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	22
1.1. Фахове самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті філософсько-естетичного та психолого-педагогічного дискурсу	22
1.2. «Загальне», «професійне» та «фахове» самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва: методологічний аспект	28
1.3. Мистецько-педагогічні регулятиви фахового самоставлення майбутніх педагогів-музикантів	41
Висновки до першого розділу	56
Список використаних джерел до першого розділу	57
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	76
2.1. Сутність і зміст фахового самоставлення студентів у системі неперервної освіти	76
2.2. Структурно-функціональний аналіз фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва	86

2.3. Обґрунтування методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва	91
Висновки до другого розділу	108
Список використаних джерел до другого розділу	110

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	122
---	------------

3.1. Діагностика рівнів сформованості фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва	122
3.2. Хід дослідно-експериментальної роботи з формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.....	145
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	164
Висновки до третього розділу.....	185
Список використаних джерел до третього розділу	187

ВИСНОВКИ	193
-----------------------	------------

ДОДАТКИ.....	198
---------------------	------------

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Система неперервної педагогічної освіти на початку третього тисячоліття набуває нового виміру. Нестабільна суспільно-політична ситуація та специфічна ситуація на ринку праці, глобальне розповсюдження пандемії COVID 19 ставлять перед світовою освітянською спільнотою нові виклики. Зростання вимог роботодавців і постійний розвиток нових технологій – це лише деякі з чинників, що впливають на процес пошуку фахівцем власного місця у світі, що динамічно змінюється.

Все частіше ми можемо спостерігати приклади навчальних спільнот, міст, регіонів, діяльність котрих проявляється у співпраці промисловості, шкіл та університетів, а також професійних організацій і органів місцевого самоврядування. Виникають цікаві ініціативи, спрямовані на побудову нових, динамічних освітніх середовищ, пропозиції щодо яких формують прагнення та мотивацію потенційних (майбутніх) учасників. Ідея навчання протягом усього життя стає ключовим питанням в епоху знань та формування інформаційного суспільства. Постійне вдосконалення фахової компетентності стає необхідною умовою для того, щоб не відставати від динамічних змін, розуміти навколишній світ і боротися з мінливою реальністю. Нові уміння та навички – фахові й соціальні – необхідні як у приватному, так і у фаховому житті, щоб зберегти зайнятість, уникнути маргіналізації, залишатися активним громадянином, а також досягти та підтримувати достойний рівень життя.

На вирішенні завдань професійної підготовки майбутніх фахівців наголошується – у законі України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами від 02.09.2020 р.), у законі України «Про Національну стратегію розвитку освіти України на період 2011– 2021 роки» (2013), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.), проекті Закону

України «Про освіту» (2017 р.), рекомендації Європейського Парламенту та Ради «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018 р.).

Грунтовно розроблено концептуальні засади сучасної мистецької освіти українськими та зарубіжними вченими-педагогами (Л. Василенко, Л. Гаврілова, Н. Гуральник, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, О. Комаровська, О. Устименко-Косоріч, В. Лабунець, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, Т. Стратан-Артишкова, Т. Танько, В. Федоришин, О. Хижна, В. Черкасов, О. Щолокова, Б. Юсов, Дін Сінь, Донмей Вань, Інь Хань, Лі Сюеюань, Лін Яцян, Лу Лу).

Одним із найважливіших завдань, поставлених перед українською системою фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, є підвищення її якості, дієвості та ефективності. Формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у цьому процесі відіграє значну роль, впливаючи на становлення фахової самосвідомості. Регулювальна функція фахової самосвідомості виявляється, перш за все, в тому, що на її основі людина починає виокремлювати і сприймати себе як суб'єкта, який діє та «привласнює» результати своєї діяльності. Українська та зарубіжна наукова думка демонструє ріст дослідницького інтересу до проблем фахового самоставлення майбутніх педагогів на різних етапах професіоналізації.

Теоретичним і експериментальним дослідженням ставлення особистості до себе присвятили свої праці Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, Д. Леонтєв, В. М'ясіщев, С. Пантілеєв, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Столін; особливостям ставлення особистості до іншої людини (Л. Газман, В. Столін); як зв'язок процесів самоставлення та мотиваційної сфери (Б. Братусь, Б. Зейгарник, О. Ніколаєва, Р. Сапожнікова, О. Соколова); з точки зору його формування в різні вікові періоди (О. Бацилева, А. Візгіна, А. Захарова,

С. Пантілеєв); структурним складовим компонентам самосвідомості особистості у складних життєвих ситуаціях (Т. Ільїна, О. Керик, П. Лушин, А. Налчаджян, А. Рубченко); координатам життєвого шляху (П. Горностай, Л. Сохань, Т. Титаренко); змінам в афективній оцінці уявлень про себе (Т. Кириленко, Н. Татенко, Т. Титаренко, Л. Фестінгер, А. Фурман).

Наукова рефлексія різних аспектів професіогенезу педагогічного працівника розкривається у працях В. Андрущенко, В. Бондаря, Н. Дем'яненко. Н. Гузій, І. Зязюна, В. Лугового, Л. Мітіної, Л. Рибалко та ін.

Враховуючи потреби суспільства, мистецька освіта сучасної молоді має відповідати вимогам національного оновлення. Створюються умови для вияву широкого діапазону емоційних та моральних переживань, розвитку творчих сил та здібностей, спілкування за допомогою художньо-естетичної діяльності в межах навчально-виховного процесу стає ефективним засобом формування морально-естетичного відношення та самого себе, фахового самоствавлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Однак не всі аспекти вивчення самоствавлення знайшли відображення в науковій літературі. Недостатня увага приділена дослідженню структурних компонентів фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва, визначенню взаємозалежності зв'язків між складовими компонентами самоствавлення, виокремлення цілісному феномені фахового самоствавлення структурних підсистем та їх ієрархічності. Цікавим, на нашу думку, був би розгляд детермінованості самоствавлення властивостями особистості майбутнього вчителя, зокрема, емоційними, адже їхній вплив на ставлення особистості до самої себе беззаперечний, тому таким важливим є взаємозв'язок емоційних властивостей особистості зі структурними компонентами самоствавлення.

Проведені дослідження повною мірою не задовольняють зростаючий інтерес науковців і практиків до проблеми формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти, у теорії та практиці мистецької освіти існує низка суперечностей між:

- цілісністю культури особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва як системи і фрагментарністю знань щодо специфіки її вияву в особистісній поведінці та ставленні до світу;

- різноманіттям галузевих теорій педагогічної професіоналізації та невизначеністю змісту і структури фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва;

- широким попитом на застосування художньо-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі й браком науково обґрунтованої методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вочевидь стає необхідним пошук якісно нових підходів до організації процесу формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти. Актуальність і невирішеність проблеми визначили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 11 від 23 травня 2017 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

Об’єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва.
2. Розкрити особливості формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.
3. Обґрунтувати компонентну структуру фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Визначити фактичний рівень сформованості фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва, розробивши критерії, показники та рівневі характеристики сформованості фахового самоставлення студентів.
5. Розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

Методологічну основу дослідження складають філософські положення діалектики естетичного відношення особистості до дійсності та мистецтва, зокрема музичного; формування в особистості генералізованої потреби творити за законами краси та досконалості (Л. Виготський, І. Зязюн, М. Каган,

О. Леонт'єв, Л. Сморг, Б. Юсов, Б. Яворський); теорії «самості» та ідеї особистісно зорієнтованих процесів (М. Бердяєв, І. Бех, Р. Бернс, А. Грицанов, О. Колишко, А. Маслоу, В. Мясіщев, Н. Сарджеваладзе, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе). Теоретичне обґрунтування змісту та структури фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва формувалось на філософському розумінні світогляду особистості як нерозривної єдності пізнавального і ціннісного, об'єктивного і суб'єктивного компонентів відображення дійсності, теоретичних і позатеоретичних форм пізнання (В. Андрущенко, В. Бех, М. Боришевський, Б. Кедров, Д. Леонт'єв, Ю. Лисюк, Ю. Цагареллі, Д. Юник); теоретико-методологічні та методичні засади мистецької освіти (С. Горбенко, Н. Гуральник, А. Козир, О. Отич, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Смікал, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Щолокова).

Методи дослідження:

– теоретичні: вивчення філософської, соціально-психологічної і педагогічної літератури з питань виховного впливу музичного мистецтва; культурологічного змісту морального та естетичного виховання особистості в художньо-естетичній діяльності, теоретичне осмислення передових психолого-педагогічних досліджень з проблеми;

– критичний аналіз психологічних та педагогічних досліджень з проблеми; діагностичні (ситуації вибору, тести, інтерв'ю); педагогічний експеримент; статистична та аналітична обробка даних щодо рівня сформованості фахового самоставлення у процесі неперервної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*

здійснено системний аналіз теоретичних і методичних засад процесу фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва в межах різних теоретичних концепцій і підходів;

удосконалено категоріально-понятійний апарат педагогічної теорії професіоналізації особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в музично-педагогічній галузі;

розкрито сутність та зміст фахового самоставлення студентів як цілісного музично-педагогічного явища; поєднання взаємозв'язків між компонентами самоставлення та емоційними властивостями й, на цій підставі, виокремлення типів фахового самоставлення;

уточнено та систематизовано уявлення про структуру фахового самоставлення, роль рефлексії, її місце в системі соціально-психологічних механізмів процесу формування фахового самоставлення, що надало підстави розробити та експериментально перевірити методику формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти;

обґрунтовані педагогічні умови педагогічного керівництва процесом формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва;

дістали подальшого розвитку зміст та особливості фахового самоставлення особистості, що мають діагностичну, евристичну та прогностичну центрованість і можуть лягти в основу особистісного розвитку та фахового становлення в умовах освітнього процесу й професійного самовизначення.

Теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у науковій розробці й упровадженні в теорію та методику музичного навчання актуальних питань формування фахового самоставлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у системі неперервної освіти; виявленні структурних компонентів, функцій, принципів, педагогічних умов процесу формування фахового самоставлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, поглиблення наукових уявлень феномену фахового

самоствалення особистості у тезаурусі теорії професіоналізації людини в музично-педагогічній сфері.

Практична цінність отриманих результатів дослідження полягає у запровадженні методики формування фахового самоствалення майбутніх учителів музичного мистецтва, яка може бути використана для коригування змісту навчальних курсів та забезпечення саморозвитку фахової компетентності студентів у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; створено методичне забезпечення процесу формування фахового самоствалення студентів у процесі фахової підготовки;

Особистий внесок здобувача полягає у введені у науково-педагогічний обіг поняття «формування фахового самоствалення майбутніх учителів музичного мистецтва»; розробленні, теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці та підтвердженні дієвості педагогічних умов, доцільності та ефективності використання методики формування фахового самоствалення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювалися та здобули схвальну оцінку в ході Міжнародних конференцій: XIV Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна робота як засіб упровадження соціальних змін» (Градець-Кралове (Чехія, 2017); Міжнародна міждисциплінарна наукова конференція «Перед обличчям міграції: соціальні, культурні та економічні наслідки міграційних процесів у Польщі, Європі та світі» (Глівіце, Польща 2018); II, III Міжнародних науково-практичних конференцій «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачево, 2018; 2020); III, IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2019; 2020); VIII Міжнародна

науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); II Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 2019); III Міжнародна студентська науково-практична конференція «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення» (Кропивницький, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві» (Київ, 2021); вузівські конференції: «Педагогічна практика: сучасність та перспективи» (Київ, 2018-2019).

Розроблену методику та результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 156 від 25.05.2021), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/715 від 16.06.2021), Мукачівського державного університету (довідка № 2065 від 11.10.2021).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації відображено у 9 публікаціях, з них 2 у провідних фахових виданнях з педагогіки України, 1 – у міжнародному виданні, 6 публікацій апробаційного характеру.

Структура дисертації. Робота складається з анотації українською і англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 336 найменувань та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 231 сторінку з яких основного тексту – 153 сторінки. Робота містить 9 рисунків та 18 таблиць, що разом з додатками складають 72 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Фахове самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті філософсько-естетичного та психолого-педагогічного дискурсу

Еволюція системи неперервної освіти третього тисячоліття базується на розвитку та вдосконаленні використання новітніх досягнень техніки, оволодіння новими прийомами отримання, збору та обробки інформації. Можливість знаходження роботи та здатність бути економічно активним членом суспільства стає реальністю лише з урахуванням постулатів навчання упродовж життя [164]. Вирішення цієї проблеми автори Білої книги шукають у відповідях на запитання, пов'язаних з розвитком сучасних технологій. Для ефективного виконання завдань, сформульованих Білою книгою [157], комісія визначила п'ять основних принципів, а саме: заохочення набуття нових навичок; зближення шкіл і бізнесу; обмеження маргіналізації; поширення знань іноземних мов; рівне ставлення до матеріальних та освітніх інвестицій.

Багато ідей неперервної освіти знаходять свою реалізацію в програмах ЄС «Socrates» і «Leonardo». Основоположною метою освітньої програми Європейського Союзу «Socrates» є підвищення якості освіти дітей, молоді та дорослих шляхом міжнародного співробітництва. У рамках цієї програми можна виокремити такі складові, що надають можливості співпраці на всіх рівнях та різних сферах освітньої діяльності. Серед них:

- **Arion** – спрямовано на організацію навчальних візитів представників освітньої адміністрації, що дозволяє їм ознайомитися з освітніми системами інших європейських країн.

- **Comenius** – сприяє покращенню якості освіти та зміцненню європейського виміру шкільної освіти завдяки заходам, що підтримують такі види діяльності, як: сприяння міжнародному співробітництву, обміну між школами або закладами підвищення кваліфікації вчителів, а також популяризація іноземної мови та підвищення інтеркультурної обізнаності.

- **Erasmus** – зорієнтовано на сектор вищої освіти. Головне завдання – розвиток співпраці між університетами та сприяння європейському виміру вищої освіти. Заходи, що здійснюються в рамках цього компонента, включають: академічний обмін викладачами та студентами, співробітництво в рамках навчальних програм, створення європейської мережі міжуніверситетського співробітництва.

- **Euridice** – передбачає створення інформаційної мережі про освітні системи, запроваджені інновації, реформи та основні напрями освітньої політики європейських країн.

- **Grundtvig** –стосується освіти дорослих. Метою цього компоненту є підвищення рівня та зміцнення європейського виміру навчання протягом усього життя завдяки, зокрема, співробітництву між закладами освіти дорослих, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та удосконалення системи неперервної освіти.

- **Lingua** – сприяє вивченню іноземних мов з метою підвищення їх рівня викладання та навчання та розширення пропозиції різноманітних форм набуття мовних компетенцій.

- **Minerva** – завданням цього компонента є збагачення європейської співпраці у сфері відкритого та дистанційного навчання, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі неперервної освіти.

- **Naric** – створений для розповсюдження інформаційної мережі з метою визначення еквівалентності освітніх документів.

Важливого значення набувають у контексті розвитку системи неперервної освіти питання самосвідомості особистості майбутнього педагога. Одним з найважливіших компонентів системи відносин людини є її ставлення до себе. У філософії традиція розгляду феномена ставлення до себе у вигляді ієрархії рівнів сходиться до Г. Гегеля, для якого самосвідомість – це аспект або момент діяльності, в ході якої індивідуальне зливається із загальним, так що з'являється «Я», яке ототожнюється з «Ми», а «Ми» зливається з «Я». Філософ виділяє три ступені розвитку самосвідомості: одиничне, особливе, загальне [34].

Першою сходинкою є «одинична самосвідомість», яка є лише усвідомленням власного існування, своєї тотожності і відмінності від інших об'єктів. Таке усвідомлення себе як певної самостійної одиниці необхідне, але дуже обмежене; воно неминуче обертається визнанням своєї недостатності й нікчемності в порівнянні з безмежністю навколишнього світу, наслідком чого є відчуття розладу зі світом і прагнення до самореалізації. Цей ступінь розвитку самосвідомості Г. Гегель називає «самосвідомість, яка жадає» [34].

Другий ступінь, «самосвідомість, що визнає», передбачає виникнення міжособистісних відносин: людина усвідомлює себе такою, що існує для іншого. Стикаючись з Іншим, індивід впізнає в ньому риси, властиві йому самому, завдяки чому власне «Я» набуває для нього новизну і привертає увагу. Усвідомлення своєї одиничності переростає, таким чином, в усвідомлення своєї особливості [34].

Третій ступінь, «загальна самосвідомість», означає, що «самості», які

взаємодіють завдяки засвоєнню загальних принципів «сім'ї, батьківщини, держави, так само як і всіх чеснот – любові, дружби, хоробрості, честі, слави», усвідомлюють не лише свої відмінності, але й свою глибоку спільність і навіть тотожність. Ця спільність становить «субстанцію моральності» і робить індивідуальне «Я» моментом, частиною об'єктивного духу [34, с. 239].

Розвиток самосвідомості, таким чином, постає закономірним стадіальним процесом, етапи якого відповідають як фазам індивідуального життєвого шляху людини, так і етапам всесвітньої історії. Г. Гегель підкреслює, що індивід відкриває своє «Я» не шляхом самоспостереження, а через інших, в процесі спілкування і діяльності, переходячи від конкретного до загального [34].

В історичному контексті проблема самоствавлення розкривалась ще представниками філософської школи екзистенціалізму (В. Франкл, С. К'єркегор, А. Камю, К. Ясперс та ін.). Хоча вони не виділяли і не розглядали самоствавлення в якості самостійної категорії, однак торкалися питань самосвідомості, особистої відповідальності, цінностей, за рахунок яких досягається осмисленість буття, тим самим розкриваючи проблему ставлення особистості до себе.

Розглядалася філософами і проблема «самості», яка охоплює феномен самосвідомості. В історії філософії самість постає як складне, неоднозначне поняття, і навіть в рамках однієї традиції наділяється різною статусною значимістю. У західній традиції можна спостерігати різноманіття внесених в дане поняття смислів. В аналітичній психології К. Юнга «самість» – це архетип, що представляє собою центр сумарної цілісності свідомого і несвідомого психічного буття. М. Гайдеггер трактує її як буття Я (самобутній), тобто така істота, яка може вимовити: «Я».

Зверталися до категорії самості й російські релігійні філософи першої половини ХХ ст. (С. Булгаков, С. і М. Трубецькі, І. Левін, П. Флоренський,

С. Франк, Б. Вишеславцев), які характеризують «самість» як незбагненне, гранично обмежене, відокремлене від усього начало, яке завдяки активності здатне виходити за власні межі, відчужуючись від власного буття. Серед вітчизняних психологів цій проблемі приділяли увагу Л. Долинська, Л. Мітіна, В. Семиченко, Т. Кириленко, Н. Татенко, Т. Титаренко, А. Фурман, О. Чебикін, С. Яремчук та ін.

Значення категорії «самість» розкривається в залежності від процесів, що стосуються особистості. Як можна було помітити, у філософській традиції існує багато різних визначень категорії «самість», але найбільш цілісним можна вважати наступне: «Самість – це поняття, яке фіксує визначеність об'єкта» [150].

Самість розглядається не лише в філософії, а й в психології. Самість, як було зазначено вище, тісно пов'язана з поняттям самоствавлення. Як відомо, останнє є для психології традиційним об'єктом дослідження: за довгий час накопичені теоретичні та експериментальні дані вивчення самоствавлення як об'єкта психологічного аналізу, розкриті механізми його формування, особливості функціонування та будови. В психологічній літературі з проблеми самоствавлення спостерігається деяка термінологічна плутанина, що ускладнює інтерпретацію отриманих даних, тому нагальною проблемою сучасної психології особистості є звернення до феноменології та структури самоствавлення.

У сучасній психології відсутній єдиний підхід до визначення такого явища, як самоствавлення особистості, хоча цей феномен активно вивчається як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Аналіз робіт, присвячених вивченню даної теми, дозволяє говорити про велику різноманітність використовуваних для опису його змісту психологічних категорій. Серед них варто назвати: емоційно-ціннісне ставлення до себе, самоповага,

самоприйняття, аутосимпатія, самовпевненість, почуття власної гідності, самоствавлення, самозадоволення, самоцінність, узагальнена самооцінка тощо. Зміст цих понять розкривається за допомогою таких психологічних категорій, як «установка» (Д. Узнадзе), «особистісний сенс» (О. Леонтьєв), «ставлення» (В. Мясищев), «аттитюд» (М. Rosenberg, R. Wylie, S. Coopersmit), «соціальна установка» (І. Кон, Н. Сарджвеладзе), «почуття» (С. Рубінштейн).

Однак, у психології, на жаль, відсутня усталена система поглядів на розуміння сутності феномену *самоствавлення*, існуючі підходи до даної проблеми грішать суперечливістю окремих положень. Недостатньо уваги дослідників приділено вивченню закономірностей будови та функціонування самоствавлення майбутнього вчителя музичного мистецтва у системі неперервної освіти, особливо розгляду цього питання крізь призму динаміки формування позитивного ставлення до себе на етапі навчання у ЗВО.

Визначена Р. Бернсом цілісна «Я-концепція» розглядається як комплекс уявлень індивіда про себе, органічно поєднана з їхньою оцінкою. Описову (когнітивну) складову Я-концепції найчастіше називають образом «Я» або уявленням про себе, тобто *самоствавленням* – «переконанням індивіда, обґрунтованим або необґрунтованим, про самого себе» [9].

Я-концепція, на думку Р. Бернса, «виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку» [9]. Вона накладає незабутній відбиток на всі життєві прояви – від самого дитинства до глибокої старості. Самоприйняття кожної людини містить безліч характеристик, які можна перераховувати до безкінечності, так як до них відносяться будь-які рольові, статусні, атрибутивні, психологічні характеристики, що входять в образ «Я» з різною значущістю – одні індивід вважає надзвичайно значимими, а інші – не вартими уваги – в залежності від ситуацій і життєвого досвіду. Такого роду самоописи, на думку Р. Бернса, це

«спосіб охарактеризувати неповторність кожної особистості через поєднання її окремих рис» [9].

Термін «самоствалення» вперше ввів у науковий обіг у 1974 році Н. Сарджвеладзе: «здається, що спосіб ставлення до себе не стоїть в одному ряду з когнітивним, емоційним або регулятивним моментами самосвідомості, навпаки, феномен самоствалення у якості окремих сторін включає самосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне ставлення до себе, самоконтроль, саморегуляцію, а поняття «самоствалення» є родовим щодо понять самосвідомості, самооцінки та інших подібних понять, що мають префікс «само» і відображають широкий спектр феноменів внутрішнього життя особистості» [121].

«Я», на думку Н. Сарджвеладзе, існує тому, що «воно є одночасно і суб'єктом і об'єктом відносин; самоствалення і є «самість» [121, с. 45]. Однак таке твердження відразу ж вимагає застереження, що самоствалення особистості включено в якості певної підструктурної одиниці в загальну систему відносин людини, а із змістової й функціональної точок зору самоствалення найтіснішим чином пов'язане з особливостями ставлення особистості до зовнішньо-предметного і соціального світу.

1.2. «Загальне», «професійне» та «фахове» самоствалення майбутніх учителів музичного мистецтва: методологічний аспект

У найзагальнішому вигляді *професійну самосвідомість* особистості можна розглядати як систему психічних процесів та утворень, що забезпечують, по-перше, свідоме відображення її професійно значущих властивостей, по-друге, усвідомлене співвідношення з цими властивостями професійної кар'єри,

діяльності та спілкування. Становлення професійної самосвідомості відбувається у процесі професіоналізації, коли індивідуальні властивості стають предметом пізнання та відносин з боку особистості, й характеризується багаторівневою будовою, поліпроцесуальним складом та різномірністю форм суб'єктивної репрезентації професійно значущих якостей.

Поліпроцесуальність професійної самосвідомості виявляється в інтеграції пізнавальних і смислових процесів, завдяки чому ці властивості не просто усвідомлюються, а й осмислюються; стають предметом як пізнання, так і оцінювання. Пізнавальні процеси дозволяють особистості відкрити в собі властивості, які об'єктивно необхідні за родом професійної діяльності, виявити ступінь їхньої розвиненості, упорядкувати та синтезувати їх у цілісному образі «Я в професії», або професійній «Я-концепції».

Підтримуючи становлення процесів самосвідомості (самопізнання, самоствавлення, саморегуляцію), педагог стимулює розвиток індивідуального «Я» вихованця, формування його світогляду і системи цінностей, спрямовує процеси усвідомленого самовизначення і саморозвитку. Самосвідомість є внутрішнім стрижнем особистості, який багато в чому визначає її розвиток. О.Газман розкриває зміст педагогіки самосвідомості, розглядаючи взаємозв'язок свідомості (в якому виступає «образ світу») і самосвідомості («образ Я») через мислення («образ думки»). На його думку, саме педагогіка самосвідомості «допомагає особистості у формуванні Я-концепції, у стимулюванні її самосприйняття, самооцінки, розвитку способів мислення, здатності аналізувати свою діяльність і взаємодію з іншими людьми» [31].

Динамічна сторона емоційно-ціннісної складової самосвідомості проявляється в сукупності процесів самоствавлення. Емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе – це певний вид емоційних переживань, що відображають власне ставлення особистості до того, як вона «відкриває» нову

інформацію щодо самої себе. В основі самоствавлення лежать здатність людини до самоаналізу, її вміння усвідомлювати й аналізувати свої емоції, взаємини з людьми, настрою, свої потреби – «хочу», «треба», «повинен» – знаходити відповідність і бачити розбіжності між ними, вміння визначати найбільш значуще й цінне.

К.Митрофанов виділяє три основні види самоствавлення: *перший* – як зіставлення рівня своїх домагань з досягнутими власними результатами; *другий* – як соціальне порівняння, зіставлення думок про себе оточуючих; *третій* – відповідність проявів свого реального «Я» значущим ціннісним орієнтирам і власної моральної позиції, узгодженість своїх дій з внутрішньою системою цінностей. Розглядаючи емоційно-ціннісну складову самосвідомості, важливо відзначити значущість позитивних показників самоствавлення, оскільки вони є основою особистісної цілісності та умовою для успішного самовизначення і саморозвитку особистості [96].

Професійний сенс «Я», втілюючись у фахових значеннях, переходить в іншу форму існування. На рівні індивідуальної свідомості його називають «вербалізованим особистісним сенсом» [8], або «вербалізованою формою існування особистісного сенсу» [7]. Отже, професійне самоствавлення вчителя є показником осмислення й професійного буття [6].

Стосовно поняття «*фахове самоствавлення*» у фундаментальних працях з психології праці глибоко і всебічно аргументована теза про те, що склад психічних регуляторів фахової діяльності не обмежується лише суб'єктивними образами її предмета, засобів і умов. Трудова діяльність регулюється суб'єктивним образом самого суб'єкта, для позначення якого вводиться поняття «*фахова самосвідомість особистості*» [14].

Психологічна структура фахової самосвідомості представляє собою єдність трьох сторін – *пізнавальної* (самопізнання суб'єкта), *емоційно-оцінної*

(самоствавлення суб'єкта) і *регулятивної* (саморегуляція суб'єкта). Положення про те, що фахова самосвідомість у принципових рисах повторює структуру професійної самосвідомості та самосвідомості особистості взагалі, є на сьогоднішній день загальноновизнаним. Але якщо макроструктура не викликає суперечок, то навколо питання про мікроструктуру фахової самосвідомості, тобто про зміст, архітектуру, функції окремих її компонентів, розпалюються гострі дискусії. В даний час різні підструктури і компоненти фахової самосвідомості досліджені дуже нерівномірно, тому науково-психологічна «картина» фахової самосвідомості у цілому виглядає невиразно.

Теоретико-емпіричні дослідження останніх десятиліть були переважно зосереджені на таких аспектах, як професійна «Я-концепція» [3; 118], самооцінка професійно значущих якостей [19; 58; 72; 73; 77; 119 ; 145; 149], фахова ідентичність [1; 47; 56; 98; 110; 147]. На сьогоднішній день психологія професійної діяльності ще лише підступає до осмислення фахового самоствавлення особистості.

Теоретичний аналіз найчастіше не йде далі констатації того, що фахове самоствавлення особистості є емоційним компонентом фахової «Я-концепції» або афективної підструктури фахової самосвідомості. У спеціальній літературі переважають описові тлумачення даного феномена, що симптоматично саме для початкової стадії формування наукового поняття. Часто зустрічаються досить розпливчасті визначення фахового самоствавлення: «умова і стимул особистісного зростання, розвиток і реалізація Я-концепції у професійній ролі», «зайнята позиція, яка визначає комплекс ставлення людини до різних аспектів свого «Я» у фаховій діяльності», «стан впевненості суб'єкта у своїй фаховій підготовці», «ставлення до себе крізь призму фахового образу світу» тощо. Відсутня і єдина термінологічна традиція в означенні психічної реальності, яку дослідники ідентифікують зі ставленням особистості до себе як до працівника,

фахівця, професіонала. Використовуються такі терміни, як «Я-ставлення» [22], «професійно-ціннісне самоствавлення» [12], «ціннісне самоствавлення професіонала» [56], «емоційно-ціннісне ставлення до себе як професіонала» [21] тощо.

У сукупності ці ознаки вказують на те, що цілісна концепція фахового самоствавлення, яка б узагальнювала та відтіняла його суттєві особливості порівняно із професійним самоствавленням й загальним самоствавленням особистості, а також близькими феноменами фахової самосвідомості, які ще не консолідувалася. Більше того, спостерігаються деякі інерційні тенденції, які стримують процес становлення такої концепції.

По-перше, у ряді досліджень поняття «фахове самоствавлення» калькує визначення *фахової самооцінки*, а в гіршому випадку просто підміняється даним визначенням. Ця тенденція успадкована з теорій, в яких глобальне самоствавлення недостатньо чітко «розведене» з оцінним компонентом «Я-концепції», що не раз ставало предметом справедливої критики [109; 127]. Варто підкреслити, що загальна самооцінка суб'єкта праці не вичерпує феноменологію фахового самоствавлення. Вона утворює лише «верхівку айсберга» цієї феноменології, під якою лежать смислоутворювальні засади самоствавлення, які особистість, як правило, не відрефлексовує.

По-друге, власне феноменологію фахового самоствавлення іноді розчиняють у змісті інших понять, що описують різні грані та компоненти фахової самосвідомості особистості. Так, наприклад, самоствавлення частково асимілюється з поняттям «фахової ідентичності», в яку разом з мотиваційним, ціннісним і когнітивним компонентами також включають емоційне переживання і прийняття себе як члена фахової спільноти [42; 98; 110].

По-третє, фахове самоствавлення з легкістю редукується до феноменології загального самоствавлення особистості. Це особливо характерно для емпіричних

досліджень, які декларують своїм предметом фахове самоствавлення, а насправді поєднують його з загальним самоствавленням і використовують відповідні діагностичні методи.

Насправді фахове самоствавлення особистості представляє собою самостійний психічний феномен, який формується, структурується і функціонує за особливими закономірностями. Звести фахове самоствавлення ні до загального самоствавлення, ні до інших явищ фахової самосвідомості неможливо, адже це поняття характеризується власним змістом, джерелами, формою представленості у внутрішньому світі особистості.

Отже, для кращого розуміння психологічної природи і сутності фахового самоствавлення необхідно дотримуватися двох умов: по-перше, вивести аналіз у площину фахового буття людини з тим, щоб виявити дійсний об'єкт, відображений в самоствавленні, а також локалізувати джерело, з якого воно реально виникає. А по-друге, вийти за рамки тих форм, в яких самоствавлення виявлене у свідомості, та спуститися на неусвідомлювані рівні організації людської психіки, на яких ґрунтується психологічний субстрат самоствавлення.

Побудова концепції фахового самоствавлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва залишається одним із серйозних завдань сучасної науки. Оскільки об'єктивність такої концепції багато в чому залежить від методологічного базису педагогічного дослідження, сформулюємо *методологічні позиції* науково-дослідної роботи, що інтегрує низку методолого-теоретичних підходів до виявлення шляхів науково-педагогічного пізнання.

У першу чергу, це *онтологічний підхід*, адже «онтологія життєвого світу», яка стверджує, що будь-які психічні новоутворення виводяться з практичної взаємодії людини зі світом і зрозуміти ці новоутворення потрібно як феноменологічно перетворені форми реальних життєвих відносин [20;83;86]. Онтологічною характеристикою місця і ролі індивідуальних властивостей у

процесах реалізації фахової діяльності, ділового спілкування та професійної кар'єри людини виступає професійна значущість, або професійний сенс «Я». Його необхідно розглядати як системну характеристику, яка детермінує включеність індивідуальних властивостей людини в її життя як досить велику систему життєвих відносин, або в її професійний світ як один з найважливіших модусів життєвого світу.

Сам факт наділення фаховим змістом тієї чи іншої властивості означає, що вона причетна до ходу і результату самореалізації людини у фаховому житті. Фаховий сенс утворюється внаслідок практичного зіткнення індивідуальних властивостей з об'єктивними вимогами, з об'єктивною логікою конкретного виду трудової діяльності, яка визначається її предметом, засобами, умовами, організацією та іншими специфічними чинниками.

У контексті створення означеної концепції велика роль відводиться *суб'єктному підходу*, що розкриває особистість не стільки як носія чи виконавця професійної діяльності, скільки як її творця, здатного до оптимізації самої діяльності та перетворення себе як її «внутрішнього моменту». Суб'єктний підхід дозволяє концептуалізувати професіоналізм як інтегральну особистісну властивість – суб'єктність у професії, або професійну суб'єктність. Цей підхід спрямований, на думку О. Отич, на виявлення можливостей «становлення самобутнього особистісного образу» людини, розвитку її сутнісних сил, взаємодії індивіда з людьми, природою, культурою[105]. З позицій даного підходу фахове самоставлення потрібно розглядати як «функціональний орган», необхідний суб'єкту для оволодіння самим собою і набуття здатності до саморегуляції та самодетермінації у фаховій діяльності, діловому спілкуванні, службовій кар'єрі.

У контексті нашого дослідження суб'єктний підхід спрямовує на розробку змісту музичного навчання студентів з урахуванням їх уподобань в галузі

мистецтва; урахування особливостей сприйняття мистецтва, самостійності мислення в розробці методів педагогічного впливу не лише на сферу свідомості, а й підсвідомості, оскільки художні твори несуть і трансцендентальну інформацію; визначення у якості пріоритету саморозвиток особистості студента в системі неперервної освіти, що обумовлюється наданням особистісного смислу мистецькому навчанню та активізації внутрішніх ресурсів особистості. Передумови до цього містяться у ряді теоретичних та емпіричних досліджень, у яких професіоналізм розглядається як здатність особистості до саморегуляції професійної діяльності та самодетермінації професійно значущих якостей. Стає все очевиднішим, що психологічні ознаки професіоналізму є конкретизацією загальних критеріїв людської суб'єктності, а сам суб'єкт уособлює професійно зрілу і професійно здорову особистість. Центральною ланкою цієї регуляторної системи є професійна самосвідомість, яка є орієнтовною основою для усвідомлених форм суб'єктної активності у професії – саморегуляції діяльності, спілкування, кар'єри.

Смисловий підхід є однією з визначальних ознак системи неперервної освіти і в ретроспективі всього історичного розвитку, і в перспективі модернізації освітнього процесу сьогодення. Він увібрав у себе методологічні принципи «онтології життєвого світу» і вже не один раз доводив свою евристичність стосовно проблеми самоствавлення особистості [83; 109; 127;]. Перевага смислового підходу якраз і полягає в тому, що він дозволяє розглянути фахове самоствавлення не лише як психічний феномен, який лежить «на поверхні» індивідуальної свідомості, але також відшукати онтологічні підстави і глибинні форми його представленості у смисловій сфері особистості. У світлі смислового підходу фахове самоствавлення може бути витлумачено як динамічна система смислових структур і процесів, які орієнтують людину в інтструментальних зв'язках між його індивідуальними властивостями і

процесами реалізації фахових мотивів і цінностей, а також регулюючих його поведінку, фахову діяльність, ділове спілкування.

Необхідно розібратися в об'єкті фахового самоствавлення, тобто тих реальних явищах, які відображаються в самоствавленні та складають його внутрішній зміст. Оскільки ці явища належать до об'єктивної реальності, вони первинні по відношенню до фахового самоствавлення як психічного феномену, а їхнє встановлення передбачає вихід за межі внутрішнього світу в буттєвий план, в онтологічний вимір фахового буття людини. У цій площині всі індивідуальні властивості людини як біологічного індивіда, соціального індивіда і особистості певним чином співвідносяться з процесами здійснення трудової діяльності, ділового спілкування та професійної кар'єри. Одні властивості виявляються об'єктивно індиферентними для протікання згаданих процесів, а інші властивості – об'єктивно залученими в ці процеси й істотно позначаються на їх динаміці та результатах.

Загальні положення *смислового підходу* до самоствавлення особистості конкретизуються в концепції особистісного сенсу «Я», сформульованої В. Століним [127] і в подальшому доопрацьованій С. Пантілеєвим [109]. На противагу різним трактуванням психологів, ця концепція аксіоматизує положення про те, що самоствавлення є багатовимірною реальністю, що не зводиться до системи самооцінок і афективних відгуків людини на уявлення про саму себе. Ця реальність у неявній формі розрізняє три точки зору на самоствавлення, які становлять єдність, але не тотожність:

– перша точка зору охоплює *сукупність реальних життєвих відносин*, в які вплетені людина зі всіма її властивостями, об'єктивно необхідними для успішної реалізації цих відносин й підтримання їх в оптимальному стані. Реальне впровадження та вкорінення індивідуальних властивостей в систему життєвих відносин призводить до того, що власне «Я» набуває для людини

певний сенс;

– друга точка зору обіймає *феноменологічно перетворені життєві відносини людини*, що виражаються в емоційному переживанні та когнітивному оцінюванні людиною власних властивостей. На думку А.Свенцицького, «самоствалення може бути зрозуміле як таке, що лежить на поверхні свідомості, безпосередньо-феноменологічне вираження (або представленість) особистісного сенсу «Я» для самого суб'єкта. При цьому специфіка переживання сенсу «Я» похідна від реального буття суб'єкта, його об'єктивної позиції в соціумі» [122, с. 22];

– третю точку зору окреслено у зв'язку з поділом двох підсистем суб'єктивної репрезентації об'єктивного сенсу «Я»: підсистеми «самооцінок» та підсистеми «емоційно-ціннісних ставлень», розміщених на різних рівнях психіки і по-різному пов'язаних зі змістом «Я». «Якщо підсистема «самооцінок» повністю збігається з підсистемою «емоційно-ціннісних ставлень», то підсистема «емоційно-ціннісних ставлень» залишається маловідомою галуззю людської психіки, в описі якої, як підкреслює С.Пантілеєв, відсутня стійка загальноприйнята термінологія» [109].

Якщо «нанизати» ці уявлення на «каркас» сучасного прочитання *сміслового* підходу, системно викладеного в роботах О.Леонтьєва [86], то самоствалення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, як «фрагмент» багатовимірної смислової реальності, розкривається у трьох взаємопов'язаних аспектах: *онтологічному, субстратному і феноменологічному.*

У зарубіжній психології найбільш близьким аналогом поняттю «фахове самоствалення особистості» є термін «professional self-esteem». Він розшифровується як оцінка людиною своїх професійних знань, умінь і здібностей, переживання власної цінності, корисності або нікчемності як

працівника [155].

Зарубіжні емпіричні дослідження, що оперують даними поняттями, розгалужуються на два напрями: освітній (educational psychology) і професійний (industrial-organizational psychology). В рамках першого напрямку фахове самоствалення розглядається як *суб'єктивний індикатор*, що відображає приріст професіоналізму, компетентності студента внаслідок проходження освітніх програм та тренінгів.

В руслі фахового спрямування самоствалення досліджується в якості психічного регулятора фахової діяльності та спілкування. Позитивне фахове самоствалення сприяє задоволеності роботою, сімейними стосунками і життям в цілому, редукує рівень фахового вигорання. Висока думка про власний професіоналізм допомагає майбутнім учителям музичного мистецтва зберігати достатній рівень свідомості життя і фасилітує їхню особистісну зрілість. Ще одним терміном, який активно використовується в зарубіжних дослідженнях для означення окремих аспектів фахового самоствалення особистості, є «фахова самоефективність». На думку А.Бандури, самоефективність розглядається як стійка особистісна властивість, що виявляє себе на трьох рівнях: загальна самоефективність, самоефективність у певній галузі діяльності та самоефективність при вирішенні конкретного виду завдань [155].

У переважній більшості зарубіжні дослідження з психології праці звернені до виявлення професійно-специфічних передумов і наслідків загальної самоефективності особистості. У них встановлено, що наслідками загальної самоефективності виступають задоволеність і продуктивність праці [160], відданість фахівця своїй професії та організації [153; 185]. Деякі науковці критикують практику застосування у дослідженнях інструментів діагностики загальної самоефективності особистості. Вони закликають до розробки більш вузьких концептів: «фахова самоефективність» («occupational self-efficacy»)

[169], «кар'єрна самоефективність» («career self-efficacy») [165], «самоефективність, пов'язана з роботою» (work-related self-efficacy) [174], а також до створення спеціалізованих методів їх вивчення [156]. З числа таких методів найбільшого поширення набула «Шкала професійної самоефективності» («The Occupational Self-Efficacy Scale») - стандартизований особистісний опитувальник, який налічує 19 пунктів, запозичених авторами з раніше створених опитувальників загальної самоефективності та адаптованих до контексту фахової діяльності (наприклад, «Я відчуваю невпевненість у своїх фахових здібностях» або «Якщо я постараюся, то завжди зможу вирішити важкі завдання в своїй роботі»). Опитувальник є одновимірним діагностичним інструментом, зведений бал якого інтерпретується як показник розвиненості у випробуваного почуття самоефективності у фаховій діяльності [169].

Результати емпіричних досліджень свідчать про те, що фахова самоефективність позитивно впливає на рівень домагань фахівця при виборі ним трудових завдань різної складності, на суб'єктивну задоволеність діяльністю свого безпосереднього керівника і колег, а також на лояльність і довіру до компанії [169].

У сучасній зарубіжній психології існує ряд дослідницьких напрямів, що звертаються до феномену фахового самоствавлення особистості, але не оформляють його термінологічно. В один з таких напрямів зливаються теоретико-емпіричні дослідження кар'єрного успіху («career success»), які розпочиналися ще у кінці 70-х років 20 століття. В даний час під кар'єрним успіхом розуміємо сукупність об'єктивних і суб'єктивних надбань особистості, акумульованих у процесі фахової трудової діяльності.

Переконання у тому, що особистість формується в діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), а будь-яка мистецька діяльність має творчий характер (О. Комаровська, В. Мережко, О. Отич, Г. Падалка,

Л. Паньків, О. Рудницька, О. Щолокова), обумовлює необхідність виокремлення *діяльнісно-творчого підходу* у визначенні методологічних орієнтирів нашого дослідження.

Розглядаючи у філософії феномен «діяльності» як головної характеристики способу людського буття, науковці, які визначають цю дефініцію у Філософському та Філософському енциклопедичному словниках, звертають увагу на «можливості і результати цілеспрямованих змін навколишнього світу людиною і зміни самої людини, залежно від цілей, потреб і завдань», «форми активності людини, що характеризує її здатність до перетворення дійсності» [129]; «активної взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю» з метою цілеспрямованого впливу на об'єкт та задоволення таким чином своїх потреб; «способу буття людини у світі» [130].

Категорія «творчості» неодмінно пов'язується з появою нового, що має об'єктивну і суб'єктивну цінність. Об'єктивна цінність творчості визначається за соціально значущими продуктами, які не мали аналогів в історії культури. Новизна продукту лише для людини, котра його створила, визначає суб'єктивну цінність творчості. Ця суб'єктивна характеристика творчості властива мистецькій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона реалізується у певних ситуаціях й визначається непередбаченістю дій та проявом рис самовираження. У процесі музичного навчання творчість студентів знаходить свої прояви в осмисленні мистецьких творів та самостійних оцінних судженнях, опануванні необхідними знаннями та виконавськими вміннями, асоціативних алузіях та генеруванні ідей для пошуку власних інтерпретацій. Отже, важливість *діяльнісно-творчого підходу* у якості методологічної основи не викликає сумніву у вирішенні основної проблеми нашого дослідження.

Таким чином, можемо констатувати, що поняття «фахове самоставлення» затребуване в багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях, однак процес

його формування, особливості структури, специфіка функціонування даного психічного феномена і характер його взаємозв'язків з іншими компонентами функціональної системи фахової діяльності особистості в системі неперервної освіти вимагають поглибленого вивчення.

1.3. Мистецько-педагогічні регулятиви фахового самоставлення майбутніх педагогів-музикантів

Не викликає сумніву думка, що формування позитивного фахового ставлення майбутнього учителя музичного мистецтва можливе на основі глибокого знання: 1) неповторного контексту професійного життя, який надає професійного сенсу «Я»; 2) унікального «алфавіту» переживань, який визначає способи емоційної сигналізації фахового сенсу «Я» і, в кінцевому підсумку, загальний емоційний тон фахового самоставлення; 3) індивідуальної системи цінностей, яка диктує способи перекодування емоційних переживань сенсу «Я» у фахові самооцінки і тим самим обумовлює специфіку семантичного змісту фахового самоставлення.

Вікова психологія докладно досліджувала всі відтінки змін, що відбуваються у психічній сфері в міру дорослішання людини. Встановлено і не вимагає доказів не просто сильний, але й визначальний вплив мистецтва на розвиток дітей, встановлено сенситивні періоди розвитку, коли у певному віці на перший план виходить той чи інший вид мистецтва, стає «відповідальним» за успішне освоєння навколишнього світу.

Так, наприклад, одним із конструктивних елементів платонівської музично-педагогічної теорії, її визначальною передумовою є твердження про зв'язок «музичного» мистецтва та задоволення. На думку Є.Панаїотиді,

«Задоволення ..., що породжується гармонією та ритмом, будучи супутнім фактором, виконує важливу функцію, роблячи привабливим та приємним для дітей процес навчання та, тим самим, підвищуючи його ефективність. Воно служить незамінним засобом педагогічного впливу при першому знайомстві дитини з життям, коли вона ще не здатна сприймати серйозні речі. Тому Платон і ухвалює, що початкове виховання має відбуватися через Аполлона і Муз» [121].

Дослідники відзначають, що почуття задоволення виникає у людини при знаходженні орієнтирів, опорних моментів у незнайомому середовищі, у новій обстановці. «Задоволення, яке ми отримуємо від музики та візуальних мистецтв, не в останню чергу пов'язане з нашим прагненням знаходити порядок і сенс у складних структурах стимуляції, що надходить. Це задоволення, яке ми отримуємо від вправлення вищих здібностей людського мозку. Розуміння творів мистецтва найчастіше вимагає від глядача чи слухача певної мисленнєвої «роботи», щоб отримати за це винагороду; але тим більше задоволення вони приносять» [32, с. 52].

Ще 1920-х роках Ф. Шміт, визначаючи мистецтво не як ремесло, а як психічну діяльність писав, що «будь-яка здорова педагогіка має бути заснована, передусім, на вивченні шляхів природного розвитку дитячої психіки» [158]. Здавалося б, ось та основа, на якій і потрібно вибудовувати систему освіти в цілому – поглиблювати, розширювати та актуалізувати ті напрями розвитку дитини, які є природними для кожної вікової групи, спиратися у роботі на різні види мистецтва у їхній поліхудожній взаємодії на принципі «живого» мистецтва», розвивати за допомогою мистецтва творчі здібності дитини, «йти разом із учнем до мистецтва, спираючись на вікові та індивідуальні особливості самого учня» [104, с. 63].

Вікові особливості дітей, як свідчить ціла низка праць вчених (Б. Ананьєв, Н. Лейтес, О. Леонт'єв), з вичерпною ясністю виявляються до 18 років і, потім, у міру подальшого дорослішання втрачають свою визначеність. Це говорить насамперед про те, що активність освоєння навколишнього світу, властива дитячому віку, до 18 років поступово втрачається. Якщо час втрачено, втрачається і можливість прояву та розвитку тих здібностей дитини та властивостей її психіки, сенситивний період яких минув. Таким чином, втрата в великій мірі здатності ставити питання, втрата цікавості, активного інтересу до навколишнього світу після 18 років є результатом освіти, коли замість того, щоб розвивати природно властиву дітям допитливість, схильність до емпірики, експерименту, від них вимагають запам'ятовування готових формул, механічного знання якогось «необхідного» набору відомостей, раз і назавжди затверджених правил, тоді як завданням викладання є не стільки повідомлення відомостей, скільки пробудження художніх образів.

Узагальнюючи роль досліджень в галузі вікових особливостей школярів, можна стверджувати, що здатність до самостійного створення творчого продукту, самостійного проектування розвивається у дітей у тому випадку, якщо на початковому етапі (1 клас) створено умови для комфортного, радісного існування у процесі творчої діяльності, яка, переважно, відрізняється у цьому віці колективним, «хороводним» (Б. Юсов) характером.

Послідовний розвиток психофізичного апарату, «розминка» всіх почуттів, здатності бачити, чути, відчувати, ставити питання забезпечує перехід на наступний віковий щабель (2 клас), коли акцент переноситься на розвиток здатності розрізнення, порівняння, виділення головного. При збереженні колективних видів творчої роботи зусилля дітей поступово переміщуються до галузі самостійного композиційного творення (на рівні, доступному цьому віку).

Віковий період 9-10 років (3 клас) відрізняється тим, що в цей час дитина починає осмислено (задаючи питання «Чому так?», «Що зміниться, якщо...?») поєднувати художньо-образний зміст творів мистецтва та особливості форми. Інтенсивність колективної творчості у віці 10-11 років дає можливість спільного прориву в незвідані досі галузі знання. Починається подорож у часі, відкриття того, що «я – це щось особливе, але водночас і частина цілого».

Молодший підлітковий вік – 13-14 років характеризується, загалом, посиленням міжособистісних зв'язків усередині колективу підлітків, дедалі більше відокремлення їхню відмінність від світу дорослих і, часто, протиставлення себе цьому світу. Діти розмовляють зрозумілою лише їм мовою, виробляють особливу систему розпізнавальних знаків, але, одночасно, постійно відчують потребу в глядачах, у тих, хто оцінить їхні старання і навіть засудить, але це краще, ніж позбутися аудиторії. Театр стає тією необхідною атмосферою, в якій школярі цього віку зможуть зробити продуктивні кроки у своєму розвитку.

Один з найважливіших для дорослішання людини процесів – становлення самосвідомості посідає старші (9-10-11) класи. Цей період характеризується також переходом на конвенційний (прийнятий, відповідний традиціям) рівень моралі [175]. Особливо актуальним стає занурення в атмосферу інших епох через сприйняття творів різних видів мистецтва, виявлення в далеких історичних періодах подібних проблем, подій, споріднених сьогоdnішнім проблемам. Це допомагає молодій людині переконатися в тому, що загальнолюдські правила та встановлення не з'явилися самі по собі чи волею якоїсь певної особи, а були вироблені на підставі колективного досвіду багатьох поколінь людей.

На думку О. Леонт'єва, головне, що характеризує естетичну діяльність, – це відкриття, вираз і передача іншим не поверхового змісту творів мистецтва, не

значення, а глибинного особистісного сенсу. Мистецтво не інформує, а рухає людей, спонукає їх «на боротьбу проти втраченого сенсу» [97].

Отже, незважаючи на глибокі дослідження в галузі вікової психології, а також в галузі психології мистецтва, практична сторона сучасної мистецької освіти поки не може повною мірою скористатися досягненнями сучасної науки частково через власну інертність, частково через те, що суспільство досі не усвідомлює всю важливість і першорядність розвитку саме цієї галузі – галузі виховання молодого покоління.

Інтенсивність розвитку процесів самоствавлення особистості визначається її віком. Як особливу соціально-психологічну вікову категорію можна виокремити студентство. Саме цю групу молоді, що відзначається інтенсивним фізичним, психічним та особистісним розвитком, нерозривно пов'язану із формуванням фахових якостей, розглядають В. Зінченко [54], Є. Климов [68], О. Леонт'єв [85], Б. Ломов [87], К. Платонов [111], В. Шадриков [143] та інші.

Нові життєві виклики, що постають перед людиною у юнацький період життя, вимагають входження молодої людини в нову соціальну ситуацію, в якій відповідно до особливостей її психіки створюються сприятливі або несприятливі умови для особистісного розвитку та фахового самоствавлення. У прикладних психологічних дослідженнях, проведених багатьма науковцями [2; 108], студентство розглядається як окрема соціальна група, яка здатна пристосовуватися до різних умов життя, побуту та праці, завдяки біосоціальному дозріванню (досягнення соціальної суб'єктності, формування системи ціннісних орієнтацій, можливість реалізувати себе, засвоєння суспільних стосунків тощо). Таким чином, студентський вік характеризується активним удосконаленням психофізіологічних функцій, самостановленням суб'єкта власної життєдіяльності у процесі оволодіння фахом.

Важливою в юнацькому віці стає висока гнучкість соціальних ролей, при цьому залишається актуальним прагнення юнаків та дівчат перебувати в референтній групі, займати високий статус серед ровесників. Прагненням до самоповаги юнак підтверджує свою соціальну особистісну цінність, усвідомлення особистісних якостей, бажання до визнання в колективі, соціумі. Особливої цінності в юнацькому віці набуває потреба у визнанні власної винятковості, необхідності для інших; характерним є розширення стосунків, серйозні захоплення, посилена потреба в дружбі, любові, глибокому почутті.

Зміна соціальної ситуації розвитку молодого людини в юнацькому віці супроводжується появою нових потреб у життєвому самовизначенні, спрямованістю планів у майбутнє, вибірковістю мотивів під кутом зору вибору професії, інтересом до всіх форм самоосвіти, фахової ідентифікації, прагненням до самоусвідомлення власної життєвої позиції, становленням соціальних мотивів громадянської активності, потребою в самоусвідомленні себе цілісною особистістю. У зв'язку з цим набуває особливого значення *ціннісно-орієнтаційна активність*, що виявляється пошуками життєвих ідеалів, осмисленням етичних та моральних норм поведінки, самовизначенням між любов'ю і ненавистю, добром і злом, правами і обов'язком, прогресом і регресом тощо. Відкриття себе як неповторної особистості нерозривно пов'язане з пізнанням навколишньої дійсності. Осмислення життя і свого місця в ньому стає результатом глибокого самоаналізу, роздумів про себе, діалогів із собою, усвідомлення потреби в духовному, в мистецтві.

Основою для забезпечення неперервного професійного розвитку майбутнього викладача музичного мистецтва є фахова підготовка у закладі вищої освіти. Специфіка такої підготовки полягає в тому, що цей розвиток має відбуватися протягом всього життя, актуалізувати потребу в постійному

фаховому самовдосконаленні, набути умінь самодіагностики, самоменеджменту, саморозвитку, самовдосконалення.

Розробка методичних засад фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва потребує аналізу психолого-педагогічної та спеціальної мистецько-освітньої літератури з цієї проблеми. З розвідок науковців, які зверталися до означеної проблеми, можна виділити: розкриття особливостей формування особистості майбутнього вчителя (А. Бойко, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Клепко, Н. Кузьміна, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін, Р. Хмелюк); визначення сутності професійної самосвідомості як психолого-педагогічної категорії (К. Абульханова-Славська, П. Анохін, М. Боришевський, О. Конопкін, Ю. Міславський, В. Моросанова, Н. Сеньовська, А. Осницький, А. Петровський, С. Рубінштейн);

Сучасні психолого-педагогічні дослідження висвітлюють умови формування фахового самоствавлення у різних видах навчальної діяльності (О. Белоус, Л. Деркач, Т. Дорошенко, В. Ляудіс, В. Співак). Низка наукових розробок присвячена суто педагогічній сфері (І. Галян, О. Дмитричева, Т. Кириченко, К. Лисенко-Гелемб'юк, Н. Макарчук, Н. Сеньовська, О. Осницький, В. Чайка). Розвитку особистісних якостей студентів у процесі музично-педагогічної, в тому числі в інструментально-виконавській діяльності, присвятили свої дослідження І. Клещерова, Л. Котова, Ю. Лисюк, В. Петрушин, Г. Саїк, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, Н. Щетинська, Д. Юник.

Процес формування фахового самоствавлення вимагає сформованості у студентів вказаного віку процедури узагальнення та абстракції. *Логіко-гносеологічний аспект* узагальнення аналізується у працях Б. Кедрова. Він виокремлює формально-індуктивний та змістовно-логічний способи узагальнення у мистецькій освіті [64].

Формально-індуктивний спосіб узагальнення передбачає просування від конкретних спеціальних ознак до найбільш загальних. У разі ж *змістово-логічного* способу узагальнення виводяться найбільш істотні ознаки аналізованого предмета, явища. У першому випадку виведення загальної ознаки відбувається в процесі відбору та порівняння великої кількості предметів певного роду, у другому випадку – в результаті аналізу сутності предмета, його внутрішніх зв'язків та закономірностей [64].

Узагальнення як логічна операція пов'язане з іншими логічними прийомами, серед яких відзначається утворення абстракції. На думку Б. Кедрова, «Формальне узагальнення передбачає формальну абстракцію, що виникає внаслідок того, що загальне розглядається не як відірване від окремого, не як загальне, звільнене від загального та одиничного, так як пов'язане з ними нероздільно» [64]. Характеризуючи абстракцію, Г.Югай зазначає, що будь-яке узагальнення пов'язане з абстракцією, за допомогою якої в системі відносин, властивостей, виділяється суттєве, що дозволяє зафіксувати це суттєве у певному зв'язку предметів та явищ. Таким чином, «абстракція та узагальнення є засобом та умовою розвитку наукового відображення дійсності» [148]. Про важливість процесу абстрагування для музичного мислення писав Б. Теплов, визначаючи його як процес відволікання від несуттєвих ознак і уявне виділення одних лише суттєвих особливостей даної групи об'єктів [128].

У психології немає єдиної думки про структуру абстракції та її рівні, а також про характер взаємодії абстракції й узагальнення. Л. Виготський відокремлює абстракцію та елементарні форми аналізу і підкреслює значення узагальнення, яке здійснюється на основі понять та пов'язане з процесом абстракції [29].

О. Запорожець виділяє два рівні абстракції: конкретну (чуттєву) та понятійну (вищу) [51]. Дослідники виділяють різні види або ступені

узагальнення. Найчастіше зустрічається розподіл на два основні етапи: первинне узагальнення (конкретний рівень), на якому узагальнення йде за зовнішніми, випадковими, несуттєвими ознаками, і вторинне узагальнення (концептуальний рівень), де узагальнення здійснюється за суттєвими та більш абстрактними властивостями та відносинами [29]. На існування двох типів узагальнення вказує також Є. Гібсон. Він зазначає, що «первинне узагальнення має місце і в людей, і у тварин. До цього типу належить і доречова форма спілкування, характерна для ранніх етапів розвитку. Другий тип - це вторинне узагальнення, що має вже мовну основу» [36].

Чуттєве узагальнення С. Рубінштейн називає «емпіричним, оскільки воно відбувається у процесі сприйняття і практичної діяльності, причому, у процесі чуттєвого узагальнення можуть об'єднуватися як істотні ознаки та його відносини, а й несуттєві, оскільки чуттєво сприймаються нами у ряду властивостей предметів чи явищ дійсності» [117]. Науковець розглядає узагальнення у процесі пізнання у різних формах – як генералізації і власне узагальнення. На думку психолога, «Генералізація неминуче зароджується у плані дії... Звісно, тут немає у вигляді поняття як усвідомлене узагальнення, лише їх дієва основа, корінь і зразок» [117, с.380]. Власне узагальнення, обов'язково пов'язане зі словом як із умовою та формою свого існування, С. Рубінштейн поділяє на дві частини: елементарне емпіричне та поняттєве узагальнення, накреслюючи грань між емпіричним і теоретичним мисленням і абстракцією та узагальненням, що обслуговують ці типи мислення. Наукове узагальнення, за С. Рубінштейном, є об'єднанням виокремленого у вигляді абстракції суттєвого [117].

У мистецькій педагогіці проблему узагальнення знань зазвичай пов'язують із проблемою повторення. Класики педагогіки, такі як Я.А.Коменський, А.Д.Дістервег, К.Ушинський стверджували, що навчання

неодмінно пов'язане з повторенням, у якому, в свою чергу, необхідним є узагальнення знань. Спостереження Н. Лейтеса показують також, що у дітей у ранньому віці, тобто тоді, коли вони ще не встигли набути навичок і знань, проявляються здібності до музики, математики тощо [81]. Так само здатність цілісного бачення, що полягає в узагальнюючому, цілісному баченні предмета, проявляється у дітей у ранньому віці й, на думку В. Кіреєнко, пов'язана з природними особливостями зорового сприйняття [65].

Спеціально проблемі узагальнення присвячена монографія В. Давидова [41]. Узагальнення розглядається тут і як процес, і як результат цього процесу. Об'єктом уваги стає низка умов, необхідних для здійснення узагальнення. В. Давидов обмежує поле свого дослідження, розглядаючи узагальнення лише щодо знань, виражених у понятійній формі, в нерозривному зв'язку з операцією абстрагування. Автор пише: «Ми не розглядаємо тут питання про характер узагальнення, що відбувається без абстракції (наприклад, «узагальнення у сприйнятті»)» [41, с.11].

У основі емпіричного узагальнення лежать, як вважає В. Давидов, «спостереження і порівняння зовнішніх властивостей, а в основі теоретичного узагальнення – перетворювальна предметна дія та аналіз, які встановлюють суттєві зв'язки цілісного об'єкта» [41]. Аналізуючи розвиток поняття, В. Давидов зазначає, що абстракція і теоретичне узагальнення набувають своє вираження у формі теоретичного поняття, яке служить способом виведення особливих та поодиноких явищ з їхньої загальної основи. В. Давидов актуалізує дві основні форми теоретичного мислення:

1. Виділення змістовної абстракції, що фіксує сутність конкретного предмета на основі аналізу фактичних даних та їх узагальнення, що виражається у вигляді аналізу;

2. Шляхом виявлення протиріч на цій початковій основі та визначення їх практичного вирішення сходження від абстрактної сутності до єдності різноманітних сторін цілого, що розвивається, до конкретного (синтез).

В. Давидов зазначає, що у викладанні ереважно повідомляються результати емпіричної стадії пізнання. За допомогою порівняння виділяються деякі повторювані властивості предметів, приходячи до узагальнення через спостереження та вивчення чуттєво сприйманого матеріалу. Теоретичні знання, що відображають внутрішні відносини та зв'язки предметів виникають у процесі аналізу відносин всередині цілісної системи, що служать основою для всіх її проявів [41].

Отже, думка про узагальнення як ядро здібностей підтримується цілою низкою провідних науковців з різних галузей науки. Ними доведено важливу роль цієї здатності, а також чітко визначається, що саме узагальнення – це не характеристика даного виду діяльності та його відмінність від іншого, а механізм, який характеризує саму здатність через якість здійснюваної діяльності. Дослідниками виявлено також, що узагальнення висвітлює індивідуальні здібності особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та, як і будь-яка здатність, може розвиватися у процесі діяльності. При цьому частиною вчених було запропоновано різні концептуальні підходи до розвитку узагальнених уявлень студентів про різні види мистецтва.

Починаючи з Л. Виготського, в руслі мистецтвознавчих принципів аналізу процесів сприйняття (музикознавчих, літературознавчих, теорії та історії образотворчого мистецтва) розглядалися, в основному, словесно-понятійні форми узагальнення та вираження уявлень про мистецтво в цілому, особливо під впливом естетики та пов'язаних з нею філософських уявлень про мистецтво і культуру [29].

Емоційна форма фахового сенсу «Я» вчителя не розкриває змісту

означеного сенсу, а лише натякає про його існування, орієнтуючи педагога на пошук тих професійних цінностей, які раціоналізуються й вербалізуються фахівцем як ідеали, стереотипи, еталони, цінності, моделі успішної кар'єри тощо.

Фахова самосвідомість забезпечує суб'єкту орієнтування у власних властивостях і станах, суттєво впливає на процес і результат професійної діяльності, та на цій основі:

1) опосередковує усвідомлену саморегуляцію трудової діяльності, ділового спілкування і службової кар'єри, тобто, дає можливість врахувати індивідуальні особливості як значущу умову у змісті фахових завдань, планів, програм, прогнозів, рішень, критеріїв оцінки успіху-неуспіху тощо [55; 85; 113; 118];

2) обумовлює усвідомлену саморегуляцію функціональних станів, які виникають у процесі праці [47;];

3) управляє формуванням оптимального стилю фахової діяльності, що компенсує недоліки і мобілізує індивідуальні властивості суб'єкта [146];

4) детермінує процеси фахового самовизначення та перевизначення [76; 127;];

5) координує процеси самодетермінації, що відбуваються у формі професійно-особистісного саморозвитку та самовдосконалення [45; 90; 105; 109; 126];

6) конституює «вершинні» прояви особистості як суб'єкта професії, зокрема, професійну зрілість і професійну мудрість [126].

У фундаментальних працях з психології глибоко і всебічно аргументована теза про те, що склад психічних регуляторів фахової діяльності не обмежується лише суб'єктивними образами її предмета, засобів і умов. Трудова діяльність регулюється суб'єктивним образом самого суб'єкта, для позначення якого

вводиться поняття «фахова самосвідомість особистості» [18].

Провідні українські вчені (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало) розглядають взаємозв'язок освіти і культури серед головних чинників, які впливають на розвиток самосвідомості фахівців. У сучасній науково-педагогічній літературі акцентується важливість орієнтації освітнього процесу на культурні цінності, а опанування і збереження кращих світових, зокрема національних, досягнень людства визначено основою розвитку освіти. Адже саме освіта допомагає засвоїти культурні цінності, передати їх наступним поколінням. З іншого боку, високий рівень розвитку культури вимагає високого розвитку освіти, а це знову стає поштовхом до розвитку культури. Отже, поняття «культура» і «освіта» є взаємопов'язаними і взаємообумовленими. У державних нормативних освітніх документах України вказується, що особа може реалізувати своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Унікальною освітньою галуззю, транслятором духовних надбань людства є *мистецька освіта*, яка сьогодні здобула офіційний статус, визначена у Законі «Про освіту» однією із важливих галузей *спеціалізованої освіти*, спрямованої підготовку фахівців під час навчання у ЗВО.

Теоретико-емпіричні дослідження останніх десятиліть були переважно зосереджені на таких аспектах, як професійна «Я-концепція» [3; 139], самооцінка професійно важливих якостей [24; 68; 81; 82; 86; 132; 157; 162], фахова ідентичність [1; 49, 50; 65; 111; 123; 159; 160]. На сьогоднішній день психологія професійної діяльності ще лише підступає до осмислення фахового самоствавлення особистості.

Теоретичний аналіз найчастіше не йде далі констатації того, що фахове самоствавлення особистості є емоційним компонентом фахової «Я-концепції» або афективної підструктури фахової самосвідомості. У спеціальній літературі

переважають описові тлумачення даного феномена, що симптоматично саме для початкової стадії формування наукового поняття. Часто зустрічаються досить розпливчасті визначення фахового самоствалнення: «умова і стимул особистісного зростання, розвиток і реалізація Я-концепції у професійній ролі», «зайнята позиція, яка визначає комплекс ставлення людини до різних аспектів свого «Я» у фаховій діяльності», «стан впевненості суб'єкта у своїй фаховій підготовці», «ставлення до себе крізь призму фахового образу світу» тощо. Відсутня і єдина термінологічна традиція в означенні психічної реальності, яку дослідники ідентифікують зі ставленням особистості до себе як до працівника, фахівця, професіонала. Використовуються такі терміни, як «Я-ставлення», «професійно-ціннісне самоствалнення», «ціннісне самоствалнення професіонала», «емоційно-ціннісне ставлення до себе як професіонала» тощо.

По-перше, у ряді досліджень поняття «фахове самоствалнення» калькує визначення *фахової самооцінки*, а в гіршому випадку просто підмінється даним визначенням. Ця тенденція успадкована з теорій, в яких глобальне самоствалнення недостатньо чітко «розведене» з оцінним компонентом «Я-концепції», що не раз ставало предметом справедливої критики [121; 140]. Варто підкреслити, що загальна і парціальна самооцінки суб'єкта праці не вичерпують феноменологію фахового самоствалнення. Вони утворюють поверхневий «пласт» цієї феноменології, під яким лежать смислоутворювальні засади самоствалнення, які особистість, як правило, не рефлексує.

По-друге, власну феноменологію фахового самоствалнення іноді розчиняють у змісті інших понять, що описують різні грані та компоненти фахової самосвідомості особистості. Так, наприклад, самоствалнення частково асимілюється з поняттям фахової ідентичності, в яку разом з мотиваційним, ціннісним і когнітивним компонентами також включають емоційне переживання і прийняття себе як члена фахової спільноти [44; 111; 121].

По-третє, фахове самоствавлення з легкістю редукується до феноменології загальнього самоствавлення особистості. Це особливо характерно для емпіричних досліджень, які декларують своїм предметом фахове самоствавлення, а насправді поєднують його з загальнім самоствавленням і використовують відповідні діагностичні методи.

Насправді фахове самоствавлення особистості представляє собою самостійний психічний феномен, який формується, структурується і функціонує за особливими закономірностями. Звести фахове самоствавлення ні до загального самоствавлення, ні до інших явищ фахової самосвідомості неможливо, адже це поняття характеризується власним змістом, джерелами, формою представленості у внутрішньому світі особистості. Крім того, в поглядах на фахове самоствавлення зрідка «реанімуються» хибні уявлення, не до кінця вичерпані в загальнопсихологічній концепції самоствавлення особистості. Серед них необхідно згадати наступні: 1) об'єктом самоствавлення є індивідуальні властивості людини у своїй цілісності й окремо, 2) самоствавлення виступає продуктом діяльності замкнутої в собі самосвідомості, тобто зароджується й існує виключно в просторі суб'єктивної реальності, 3) самоствавлення представляє собою безпосередню афективну реакцію людини на знання про себе, своєрідний емоційний «акомпанемент» самопізнання, емоційну «тканину» образу «Я». Ці уявлення грішать або суб'єктивним ідеалізмом, або механіцизмом, які при всій своїй несхожості виростають із загального методологічного «кореня» – світоглядного підходу до людини «як замкнутій у собі суті» [127, с. 262]. Отже, для кращого розуміння психологічної природи і сутності фахового самоствавлення необхідно дотримуватися двох умов: по-перше, вивести аналіз у площину фахового буття людини з тим, щоб виявити дійсний об'єкт, відображений в самоствавленні, а також локалізувати джерело, з якого воно реально виникає. А по-друге, вийти за рамки тих форм, в яких

самоствалення виявлене у свідомості, та спуститися на неусвідомлювані рівні організації людської психіки, на яких ґрунтується психологічний субстрат самоствалення.

Висновки до першого розділу

Результати проведеного теоретичного дослідження підтвердили правомірність провідних концептуальних положень, засвідчили необхідність розв'язання проблеми формування фахового самоствалення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

На рівні індивідуальної свідомості ці об'єктивні відносини, що породжують фаховий сенс «Я», набувають форму емоційних переживань і самооцінних суджень особистості про себе як суб'єкта фахової діяльності. Можна стверджувати взаємну обумовленість фахової діяльності та фахового самоствалення особистості, адже не зважаючи на своєрідність складу психічних регуляторів у різних видах праці, фахове самоствалення особистості є універсальною регуляторною структурою, що обумовлює важливі параметри (продуктивність, надійність тощо) практично кожної фахової діяльності.

Нами виокремлено два періоди формування самоствалення. Перший період – *емоційно-ціннісне самоствалення*, що виникає як результат співвіднесення людиною себе з іншими, спираючись переважно на зовнішні моменти. Провідними процесами виступають *самосприйняття* й *самоспостереження*. Другий період здійснюється в рамках порівняння «Я – Я» за допомогою внутрішнього діалогу. Провідними формами такого самопізнання є *самоаналіз* і *самоосмислення*.

Особливістю фахового самоставлення обраної для дослідження групи фахівців є те, що воно проявляється в трьох вимірах професійної діяльності: загальнопедагогічному, музично-педагогічному та виконавському, в яких відбувається фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел до першого розділу

1. *Абдуллаева М.М.* Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 86-95.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. *Агапов В.С.* Я-концепция в структуре управленческой деятельности руководителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05, 19.00.13 / В.С. Агапов. – М., 1999. – 495 с.
4. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Національної музичної академії України імені П.Чайковського / Авт.-упоряд: А. П. Лащенко та ін. – К. : Музична Україна, 2004. – 560 с.
5. *Андрущенко В.* Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко – К., 2015.
6. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л.И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 27-42.

7. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
8. *Бассин Ф.В.* «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1972. – № 3. – С. 105-124.
9. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс / М., 1986. – 30 с.
10. *Бех І. Д.* Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: наук. видання / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с. – (Твори: в 2 кн. / І. Д. Бех , кн. 2).
11. *Библер В.С.* Целостная концепция школы диалога культур: Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование / В.С. Библер, М.М. Бахтин, 1998. - № 4. – С. 66-73.
12. *Бырдина О.Г.* Профессионально-ценностное самоотношение личности будущего учителя: сущность и содержание / О.Г. Бырдина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 72-74.
13. *Боброва Л.Ю.* Акмеологические факторы профессионального самоотношения / Л. Ю. Боброва // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 67-69.
14. *Бодров В.А.* Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности / В.А. Бодров // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В.А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 13-50.
15. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.

16. *Братусь Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301с.
17. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во ИП РАН, СПб.; Алетейя, 2003. – 272 с.
18. *Булах І. С.* Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / Ірина Сергіївна Булах. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003.– 340 с.
19. *Бурмакова Ю.А.* Индивидуально-личностные предпосылки профессионального развития специалистов в рекламном деле: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.03 / Ю.А. Бурмакова; Московский гуманитарный университет. – М., 2007. – 16 с.
20. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
21. *Васьковская С.В.* Психологические условия формирования профессионального самопознания учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Васьковская. – Киев, 1987. – 17 с.
22. *Вачков И.В.* Психологические условия развития профессионального самосознания учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Вачков. – М., 1995. – 180 с.
23. *Верченко Н.* Самоосвітня діяльність педагога в міжкурсовий період підвищення кваліфікації / Н. Верченко // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 4. – С. 127-130.
24. *Виллюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений /В К. Виллюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
25. *Вильсон Г.* Психология артистической деятельности / Г. Вильсон /. М.: Когито-Центр, 2001. 456 с

26. *Вирановский. Г. Н.* Музыкально-теоретическая система Древнего Китая / Г. Н. Вирановский. – Одесса: Одесский музыковед, 1993. – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/music/epoch%20XII/?id=2340>
27. *Вишпінська Я.* Роль самоосвіти у професійному становленні вчителя музики / Я. Вишпінська // Вісник Львівського ун-ту. – Львів, 2012. – Вип. 28. – (Серія "Педагогіка"). – С. 43–53.
28. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы развития психики / Лев Семенович Выготский: [под ред. А. М. Матюшкина.] – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
29. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л. С. Выготский.– М.: Педагогика, 1987. – 342 с.
30. *Волобуєва Т.Б.* Самоосвітня діяльність керівника / Т. Б. Волобуєва. – Харків: Основа, 2005. – 112 с.
31. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 35.
32. *Галузинський В.М.* Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посібник / В.М.Галузинський, М.Б.Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
33. *Гатальська С.М.* Філософія культури: [підручник] / С. М. Гатальська – К.: Либідь, 2005. – 328с.
34. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 т. М., 1977. Т. 3. С. 238.
35. *Гегель Г.* Наука логики / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – М.: Мысль, 1998. – 1067 с. –Т.1.,1970. – С.140-169
36. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.

37. *Грицанов А.А.* Самость: История философии: энциклопедия. URL: <http://slovari.yandex.ru/dict/postmodernism/> article (дата обращения 12.08.2010)
38. *Гузій Н.В.* Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис... доктора педагог. наук :13.00.04 / Гузій Наталія Василівна. – К., 2007. – 488 с.
39. *Гуменюк О.* Психолого-педагогічна культура як сутнісна характеристика професійної діяльності викладача вищого навчального закладу// Університетські наукові записки. – 2008. – №2. – С. 406-410.
40. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов / – М.: Педагогика, – 1972.
41. *Давыдов В.В.* Проблемы обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов / – М.: Из-во АПН РСФСР, – 1957.
42. *Дементий Л.И.* Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования) / Л.И. Дементий // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 2 (62). – С. 48-53.
43. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионализма / А. А. Деркач. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
44. *Дикая Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 318 с.
45. *Дорошенко Т.В.* Суб'єктно-особистісний підхід як теоретична основа забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного

- мистецтва. / Т.В.Дорошенко/ Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2016. № 3. С.85-89.
46. *Дорошенко Т.В.* Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. / Т.В.Дорошенко/ Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2018. № 1. С.95-102.
47. *Ермолаева Е.П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (Статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51-59.
48. *Жигло О. О.* Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. “Теорія та методика професійної освіти” / О. О. Жигло. – Вінниця, 2006.– 20 с.
49. *Жорова І. Я., Кузьмич Т. О., Назаренко Л. М.* Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації / І. Я. Жорова, Т. О. Кузьмич, Л. М. Назаренко. – Херсон: РІПО, 2012. – 48 с.
50. *Завалишина, Д.Н.* Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 5-15.
51. *Запорожець А.В.* Вибрані психологічні праці: у 2-х т. / за ред. В.В.Давидова, В.П. Зінченко.: Педагогіка, 1986.
52. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: учеб, пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

53. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя; Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384с.
54. *Зинченко В.П.* А.Н. Леонтьев и развитие современной психологии / В.П. Зинченко // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 8-16.
55. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / Іван Андрійович Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
56. *Иванова Н.Л.* Профессиональная идентичность в социально психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89-100.
57. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512с.
58. *Кагальяник А.И.* Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей / А.И. Кагальяник, К.Е. Яцишин // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 45-51.
59. *Каган М.С.* Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
60. *Казачков С.А.* От урока к концерту / С. А. Казачков. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1990. – 343 с.
61. *Кальвиньо М.* Роль мотивации в актуализации системы значений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. Кальвиньо; МГУ. – М., 1981. – 25с.
62. *Кан-Калик В.А., Никандров И.Д.* Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик. – М.; Педагогика, 1990. – 142 с.

63. *Карпинский К.В.* Жизненный смысл профессии как проблема психологии жизненного пути личности / К.В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности / под ред. К.В. Карпинского. – Гродно: ГрГУ, 2009. – С. 11-37.
64. *Кедров Б.М.* Єдність діалектики, логіки та теорії пізнання. – М.: Політ. літ-ра, 1963.
65. *Кіреєнко В.І.* Психологія здібностей до образотворчої діяльності / В.І.Кіреєнко / – М.: Педагогіка, –1959.
66. *Кирнарская Д. К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности: [монография] / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
67. *Клепко С. Ф.* Компетенція стандарту: компетентність культури. Про концептуальні підходи до освітніх стандартів / С. Ф. Клепко. // Управління освітою. – 2003. – № 15-16. – С.10–24.
68. *Климов Е.А.* Пути в профессионализм (Психологический взгляд) / Е.А. Климов. – М.: Флинта, 2003. – 320 с.
69. *Ковальчук В.* Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз. / Володимир Юльянович Ковальчук. – Київ – Дорогобич: Коло, 2004. – 264 с.
70. *Коджаспирова Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
71. *Козир А.В.* Теорія і практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: дис. ... доктора педагог. наук: 13.00.02., 13.00.04 / Козир Алла Володимирівна. – К., 2009. – 500 с.

72. *Козиев В.Н.* Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Н. Козиев; ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1980. – 16 с.
73. *Козиевская Е.В.* Профессиональная самооценка в развитии мотивации достижения государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Е.В. Козиевская. – Москва, 1998. – 155 с.
74. *Колышко А.М.* Психология самоотношения. – Гродно, 2004. С. 5-6.
75. *Кон И.С.* Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
76. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
77. *Корнеева Л.Н.* Основные закономерности развития личности профессионала / Л.Н. Корнеева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – С. 74-84.
78. *Кремень В.Г.* Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум.: [монографія] / Василь Григорович Кремень; [вид. переробл.]. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
79. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 190 с.
80. *Кузьмінський А. І.* Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика.: [Монографія] / А. І. Кузьмінський. – Черкаси: Видавничий відділ ЧДУ, 2002. – 290с.
81. *Лейтес Н.С.* Склонность к труду как фактор одаренности // Известия АПН РРФСР. – М., 1950. Вип. 25

82. *Леонова А.Б.* Психическая надежность профессионала и современные технологии управления стрессом / А.Б. Леонова // Вести. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2007. – № 3. – С. 69-81.
83. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
84. *Леонтьев Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
85. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев / в 2х томах. Т 2. – М., 1983. – 336 с.
86. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
87. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 384 с.
88. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименк. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240с.
89. *Малик Н.* Самоосвіта педагогів як професійна компетентність / Н. Малик // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2011. –№ 1. – С. 66-67.
90. *Малюков А.Н.* Психология переживания и художественное развитие личности / А. Н. Малюков /. Дубна: Феникс, 1999. – 176 с.
91. *Маноха І.П.* Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: автореф. дис. на здобуття ступеня докт.психолог.наук: спец.10.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / І. П. Маноха. – Київ, 2003. – 48 с.

92. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
93. Математические методы в педагогическом исследовании: [Учеб. пособие] / Е.А. Михайлычев, Б.Е. Механцев. – М.: Высш. шк., 2008.– 196 с.
94. *Медведев В.И.* Усталость как психическое состояние / В.И. Медведев, А.А. Алдашева // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 85-112.
95. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя / А.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.
96. *Митрофанов К.Г.* Педагогические аспекты исследования развития самосознания старшеклассников // Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний о коллективе и личности школьника / под ред. В.И. Максаковой [и др.]. М., 1986. С. 134-136.
97. *Михайличенко О. В.* Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: [Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей] / О. В. Михайличенко – Суми: Вид-во “Наука”, 2004. – 210
98. *Моляко В. О.* Творчий потенціал особистості / Валентин Олексійович Моляко / Акмеология – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму: [Матеріали Другої міжнародної науково-практичної конференції] / Наук. редагув. : В. І. Перевозчиков. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008 – С. 41–46.
99. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.

100. *Морщакова О.* Самовизначення особистості у системі взаємовідносин «людина-світ» у рамках філософії та культури // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 25-34.
101. *Насиновская Е.Е.* Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации / Е. Е. Насиновская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 80 с.
102. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 4-е изд. / Г. Г. Нейгауз. – М., Музыка, 1982. – 300 с., ил., нот.
103. *Никифоров Г.С.* Надежность профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 176 с.
104. *Обознов А.А.* На пути построения системной модели психической регуляции операторской деятельности / А.А. Обознов // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 385-404.
105. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 440 с. – С.192.
106. *Орел В.Е.* Синдром психического выгорания личности / В. Орел. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – 330 с.
107. *Падалка Г.М.* Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія] / Галина Микитівна Падалка – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
108. *Панаиотиди Э.Г.* Музыкально-педагогические воззрения Платона / Э.Г. Панаиотиди. – М.: ИФРАН, 1999. – С. 95 – 96.
109. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.

110. *Панфилова М.В.* Профессионально-личностная идентификация как фактор становления будущего менеджера по туризму: автореф. дис. ... канд. педагог, наук: 13.00.08 / М.В. Панфилова; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2008. – 24 с.
111. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.
112. *Поваренков Ю.П.* Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 360-384.
113. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс.: [учеб. для высш. учеб. заведений].: В 2кн. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАВОС, 2002.- 574 с.
114. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.
115. *Радул В. В.* Дослідження особливостей самореалізації особистості: [монографія] / Валерій Вікторович Радул [та ін.]. – К.: Імекс-ЛТД, 2009. – 352 с.
116. *Рибалко Л. С.* Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): [монографія] / Людмила Сергіївна Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 442 с.
117. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
118. *Рябикина З.И.* Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост / З.И. Рябикина. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1995. – 176 с.
119. *Садкова А.В.* Психологические особенности профессиональной самооценки личности и условия ее совершенствования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А.В. Садкова. – Москва, 1998. – 192 с.

120. *Санжарівська Н. В.* Самоосвітня діяльність педагогів / Н.В.Санжарівська // Управління школою. – 2010. – №1 . – С. 17-19.
121. *Сарджвеладзе Н.И.* Самоотношение личности // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородской. Самара, 2003. С. 45–47
122. *Свенцицкий А.Л.* Психология управления организациями / А.Л. Свенцицкий. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 237 с.
123. *Сегеда Н. А.* Закономірності постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва. / Н.А.Сегеда. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 1. – 257-263
124. *Сыманюк Э.Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – Москва: МПСИ, 2004. – 320 с.
125. *Скрипник В.* Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С.87-93. Словник - довідник з професійної педагогіки /за ред. А. В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 364 с.
126. Словник української мови: в 11 томах. – Том 2, 1971. – 252 с.
127. *Столин В.В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / В.В. Столин; Моск. гос. ун-т. – М., 1985. – 342 с.
128. *Теплов Б.М.* Вибрані праці: у 2-х т. Т 1 / Ред. Упоряд. та Авт. Комент. Н.С.Лейтес, Н. В. Равіч - М.: Педагогіка, 1985.
129. *Философский словарь* / под ред. И.Т.Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
130. *Філософський енциклопедичний словник* / за ред. В. І. Шинкарука. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с. – С. 173.

131. *Фурман В.* Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні / В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – 11 с.
132. *Хараш А.У.* Личность в общении / А.У. Хараш // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 30-41.
133. *Хуторской А.В.* Современная дидактика/ А.В. Хуторской. – СПб. Питер, 2001. – 240 с.
134. *Ципко В.* Психолого-педагогічні підходи до формування цінностей студентів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін / В. Ципко // Рідна школа. – №1-2 січень-лютий) 2011. – С. 13-17.
135. *Чан Лиин.* Народная песня как феномен китайской культуры: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 “Музыкальное искусство” / Чан Лиин. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.
136. *Чарнецькі К.* Професійний розвиток людини: [монографія] / Казімеж Чарнецькі. – Варшава: Видавництво ІВЗЗ, 1985 – 248 с.
137. *Черемних К.* Вплив професійного самовизначення студентів на їхню самооцінку та ідентифікацію / К. Черемних // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 127-132.
138. *Чернышев Я.А.* Понятие «профессиональная карьера»: потребностно-мотивационная характеристика / Я.А. Чернышев // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 221-232.
139. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова– М.: Наука, 1977. – 144 с.
140. *Чжан Танлінь.* Формування культури самоосвіти майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні /ТанліньЧжан//Сучасна мистецька

- освіта. III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського 6-7 березня 2019 року. – К., 2019. – С.334-337.
141. *Чжан Цзюнь*. Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (музыка)” / Чжан Цзюнь. – М., 2008. – 22 с.
142. *Чжэн Ли, Цзинь Явэнь*. Новый взгляд на фундаментальное музыкальное образование. / Чжэн Ли, Явэнь Цзинь. Пекин, 2004, 228с.
143. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
144. *Шевченко Н.Ф.* Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія / Наталя Федорівна Шевченко – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.
145. *Ширапова Д.Д.* Психологические факторы развития профессиональной самооценки студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Д.Д.Ширапова; СПбГУ. – СПб., 2005. – 165 с.
146. *Шмит Ф.И.* Искусство. Проблемы методологии / Ф. И. Шмит – Ленинград. Academia, 1926 – 65 с.
147. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 2005. – 600 с.
148. *Югай Г.А.* Філософські проблеми теоретичної біології / Г. Ю. Югай / . – М.: Думка, 1976.
149. *Ядрышникова Т.Л.* Психологический анализ профессионального становления мастера ПТУ: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.Л. Ядрышникова; АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1987. – 22 с.

150. *Albert R.D.* The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training. – N.Y., 1983. – Vol. 2. – P. 186-217.
151. *Baumeister R.F.* Meanings of life / R.F. Baumeister. – New York: Guilford Press, 1991. – 211 p.
152. *Betz N.E.* The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men / N.E. Betz, G. Hackett // Journal of Counselling Psychology. – 1981. – №28. – P. 399-410.
153. *Bozeman D.P.* Organizational politics, perceived control, and work outcomes: Boundary conditions on the effects of politics / D.P. Bozeman, P.L. Perrewe, W.A. Hochwarter, R.A. Brymer // Journal of Applied Social Psychology. – 2001. – № 31. – P. 486-503.
154. *Brett J.M.* Working 61 plus hours a week: Why do managers do it? / J.M. Brett, L.K. Stroh // Journal of Applied Psychology. – 2003. – V. 88. – P. 67-78.
155. *Carmel S.* The professional self-esteem of physicians scale, structure, properties and the relationship to work outcomes and life satisfaction / S. Carmel // Psychological Reports. – 1997. – № 80. – P. 591-602.
156. *Chen G.* Validation of a new generalized self-efficacy scale / G. Chen, S.M. Gully, D. Eden // Organizational Research Methods. – 2001. – № 4. – P. 62-83.
157. *Cresson E., P. Flynn (red.)*, The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning - Towards the Learning Society, European Communities, The Office for Official Publications of the European Office for Official Publications of the European Luxembourg 1995.
158. *Dave R.* Lifelong Education and School Curriculum. - Hamburg: VIE, 1973.14 – 25

159. *Eden D.* Modeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering / D. Eden, J. Kinnar // *Journal of Applied Psychology*. – 1991. – №76. – P. 770-780.
160. *Judge T.A.* Relationship of core self-evaluation traits –selfesteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis / T. A. Judge, J.E. Bono // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – № 86. – P. 80-92.
161. *Judge T.A.* An empirical investigation of the predictors of executive career success / T.A. Judge // *Personnel Psychology*. – 1995. – V. 48. – P. 485-519.
162. *Kaplan H.B.* *Self-Attitudes and Deviant Behavior* / H.B. Kaplan. – Pacific Palisades: Calif., 1975. – 185 p.
163. *Kohlberg L.* The development of children's orientations toward a moral order, *Vita Humana*, 1963, N 6, pp. 11-35
164. Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities, Brussels, 2000.
165. *Murphy S.E.* The effects of leader and subordinate characteristics in the development of leader-member exchange quality / E. Murphy, E.A. Ensher // *Journal of Applied Social Psychology*. – 1999. – № 29. – P. 1371-1394.
166. Promoting a biopsychosocial orientation in family practice: effect of two teaching programs on the knowledge and attitudes of practicing primary care physicians / A.P. Margalit [et al.] // *Medical Teacher*. – 2005. – Vol. 27. – № 7. – P. 613-618.
167. *Rosenberg M.* *Conceiving the Self* / M. Rosenberg. – N.Y.: Basic Books, 1979. – 319 p.
168. *Rockeach M.* *Understanding Human Values: Individual and Societal* / M. Rockeach. – New York: The Free Press, 1979. – 322 p.

169. *Schyns B.* A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables / B. Schyns, G. Collani // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2002. – № 11 (2). – P. 219-241.
170. *Schwartz S.H.* Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications / S.H. Schwartz, W. Bilski // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – V. 58. – P. 878-891.
171. *Seibert S.E.* Proactive personality and career success / S.E. Seibert, J.M. Crant, M.L. Kraimer // *Journal of Applied Psychology*. – 1999. – V. 84. – P. 416-427.
172. Socrates Programme - Guidelines for Applicants, Commission of the European Communities, Brussels 2000.
173. *Solomon S.* Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety buffering function / S. Solomon, J. Greenberg, T. Pyszczynski // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1992. – № 63. – P. 913-922.
174. *Speier C.* Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany / C. Speier, M. Frese // *Human Performance*. – 1997. – № 10. – P. 171-192.
175. *Tracey J.B.* The influence on individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes / J.B. Tracey [et al.] // *Human Resource Development Quarterly*. – 2001. – № 12. – P. 5-23.

РОЗДІЛ 2.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Сутність і зміст фахового самоставлення студентів у системі неперервної освіти

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти відбувається в процесі університетської підготовки. Серед ємної інформації про становлення музичної і музично-педагогічної освіти, викладеної у працях Н. Гуральник [19], В. Черкасова [79], О. Михайличенка [46], підготовка фахівця представлена різнобічно та повно.

Так, процес професійного становлення особистості майбутнього вчителя, формування його готовності до педагогічної діяльності досліджували Ю.Бабанський, Н. Гузій, А. Деркач, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, С. Ніколаєнко, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Поташнік, Ю. Рагс, І. Раченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін.

Досвіду педагогічної діяльності присвячені роботи Є. Бондаревської, Т. Клименко, А. Козлова, Я. Турбовського, Н. Стовби та ін. Музично-педагогічний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядали Т. Завадська, Т. Дорошенко, А. Козир, В. Михайличенко,

О. Отич, Г. Падалка, Л. Паньків, Д. Петренко, А. Растригіна, О. Ростовський, М. Ткач, Г. Щербакова та ін.

Концепція неперервної освіти, що вимагала кваліфікаційної диференціації професійної педагогічної діяльності педагога-музиканта та розробки відповідного змісту неперервного професійного розвитку, полягала у створенні єдиної системи музично-естетичного виховання: дитячий садок – початкова школа – середня загальноосвітня школа – вищий навчальний заклад – інститути підвищення кваліфікації. На думку В. Вергасова, «у вузах зосереджені наукові кадри з високою спеціальною підготовкою, але не завжди це можна сказати про їх педагогічну кваліфікацію, адже здебільшого вона набувається лише в результаті життєвого і педагогічного досвіду. Факультети підвищення кваліфікації викладачів вузів ще не повністю вирішують завдання підвищення педагогічної кваліфікації. І якщо з точки зору підвищення наукової кваліфікації викладачі не висувають до них претензій, то з точки зору методичного вдосконалення ФПК не надають необхідної підготовки» [12, с. 4].

У науковому просторі сучасної музичної педагогіки проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності передусім розглядається під кутом зору системності як ідеї про структурно-організований комплекс окремих одиниць, сукупність певних взаємопов'язаних компонентів, тому що майбутня професійна діяльність вчителя музичного мистецтва інтегрує в собі діяльність і музиканта, і педагога. Особливість цієї діяльності характеризується тим, що педагогічні завдання вирішуються засобами музики, а її основою постає художньо-творчий аспект, який безпосередньо втілюється в умінні інтерпретувати та виконувати музичний твір.

Підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, насамперед, можна уявити як складну педагогічну систему, що забезпечує процес виховання фахівців широкого профілю, які мають уміти грати на різних музичних

інструментах, володіти вокально-хоровою та диригентською компетентністю, бути готовими провадити художньо-педагогічну діяльність тощо. Дослідниця М. Михаськова, узагальнюючи попередній науковий досвід, стверджує, що університетська підготовка на факультетах мистецтв спрямована на всебічний розвиток особистості у вищій школі, змістом її є вивчення комплексу гуманітарних, суспільних та музично-педагогічних наук на засадах інтегративності (міжпредметної та міжгалузевої), комплексності (багатокомпонентності), національної визначеності та системності. Пріоритетом виступає фахова спрямованість, формування спеціальних знань та умінь [47]. Отже, як доводить практика, університетська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямована в основному на формування фахової компетентності, особистісному ж зростанню студента приділяється, на нашу думку, недостатньо уваги.

Психологічна складова університетської підготовки представлена лише циклом загальнопсихологічних дисциплін, таких як «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія». Особистісна психологічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається в контексті готовності до концертних виступів (Л. Бочкарьов, О. Готсдинер, О. Лучиніна, Е. Винокурова, Ю. Цагареллі, Л. Котова, Д. Юник), але носить факультативний характер.

Про особливості свого фаху студент дізнається у процесі вивчення курсів «Вступ до спеціальності», «Методика музичного виховання», «Методика мистецької освіти». Звісно ж, основні уявлення про майбутній фах студент отримує в процесі педагогічної практики в загальноосвітній школі [9; 18; 34; 40; 78; 83].

У зарубіжній психології в галузі розробки проблеми фахового самоствалення спостерігається картина, яка багато в чому нагадує стан

вітчизняних досліджень. Здавна констатується, що крім загального самоствавлення у особистості складається цілий ряд парціальних самооцінок, які обслуговують її поведінку в різних сферах активності та соціальних ситуаціях. Однак дослідників вони більше цікавлять як складові загального самоствавлення. Ситуація ускладнюється відсутністю єдиного переліку конкретних самооцінок, а також тим, що вони множаться слідом за виокремленням все більш специфічних аспектів «Я» і все більш вузьких сфер особистісної активності. У результаті, на думку С.Пантілеєва, «психологічна структура самоствавлення виявляється редукованою до структури сфер життєдіяльності, яка носить явно непсихологічний характер» [52, с.13].

Ряд зарубіжних психологів висловлює стурбованість тим, що настільки важливий для розуміння особистості конструкт, яким є самоствавлення, до сьогодні слабо контекстуалізовано, тобто визначено стосовно окремих видів діяльності та сфер спілкування. Дійсно, конкретні різновиди самоствавлення особистості висвітлені в зарубіжній літературі дуже нерівномірно. Поряд з темами, що часто розглядаються, до яких можна віднести самооцінку академічної успішності, мають місце прогалини в галузі вивчення багатьох видів конкретного самоствавлення. Загальне самоствавлення набагато частіше, ніж фахове самоствавлення, згадується в працях, спрямованих на вивчення психічної детермінації професійної діяльності. Встановлено, що глобальне самоствавлення виступає детермінантою атрибутивного стилю в галузі фахових успіхів й невдач [94], фахового самовизначення і кар'єрних рішень [100], пошукової поведінки в ситуації безробіття [104] і продуктивності професійної праці [85].

Методичні проблеми, пов'язані з психометричною розробкою та оцінкою емпіричних методів вивчення фахового самоствавлення, також обходять мовчанням. У більшості досліджень даного напрямку фахове самоствавлення

вимірюється за допомогою «лобових» закритих питань анкети: «Наскільки добре Ви підготовлені до виконання фахових обов'язків?» Або «Яка, на Вашу думку, Ваша цінність як фахівця?».

Між тим, в рамках даного дослідження зібрана цікава фактологічна інформація, що демонструє тісні залежності самоставлення від різних методик і форм фахової підготовки. Так, наприклад, виявлено перевагу заочного перед очним навчанням аспірантів музично-педагогічних спеціальностей з точки зору умов, які сприяють розвитку почуття самоефективності в професії (аспірантура НПУ імені М.П.Драгоманова). Воно пояснюється тим, що заочна форма надає можливість поєднувати навчання з практичною діяльністю та кар'єрним ростом, тоді як очне навчання надовго відкладає «старт» самостійної практичної діяльності й формує фахівця «академічного типу». О.Щолокова вважає, що «Користь виражається в посиленні фахової ідентичності аспірантів та підвищення почуття самоцінності в професії»[82]. Спостерігається більш інтенсивний розвивальний ефект інтерактивного навчання у порівнянні з традиційним аудиторним навчанням для фахового самоставлення аспірантів. Вбачаємо причини в тому, що інтерактивне навчання реалістично імітує ситуації практичної фахової діяльності, у міру вирішення яких майбутній учитель музичного мистецтва набуває впевненості у своїх фахових вміннях. Крім того, таке навчання індивідуалізує спілкування, навчає навчатися, завдяки чому в квазіпрофесійній діяльності забезпечується інтенсивний позитивний зворотний зв'язок.

Виявлена користь практико зорієнтованого навчання для професійно-особистісного розвитку студентів вищів мистецького профілю (КНУКіМ, КУБГ, НМА імені П.Чайковського). В руслі фахового спрямування самоставлення досліджується в якості психічного регулятора фахової діяльності та спілкування. Позитивне фахове самоставлення сприяє задоволеності роботою,

сімейними стосунками і життям в цілому, редукує рівень фахового вигорання. Висока думка про власний професіоналізм допомагає майбутнім учителям музичного мистецтва зберігати достатній рівень свідомості життя і фасилітує їхню особистісну зрілість.

Об'єктивним (екстринсивним) успіхом прийнято вважати соціально значущі кар'єрні досягнення, які високо цінуються і винагороджуються суспільством в прямих і непрямих формах (посадовий статус, професійний престиж, прибутковість роботи, соціальна впливовість тощо).

Суб'єктивний (інтринсивний) успіх виражається у психічних новоутвореннях, які забезпечують внутрішні умови для отримання особистістю задоволення від роботи, кар'єри та від самої себе в професії [93; 95; 96; 101].

Цілий пласт досліджень присвячений виявленню прямих і зворотних залежностей між об'єктивними атрибутами кар'єрного успіху та рівнем самооцінки особистості. Результати досліджень показують, що самооцінка особистості обумовлена такими кар'єрними досягненнями, як престижність професії, рівень доходу та отриманої освіти [84; 91; 102]. Метааналіз публікацій з даної теми дозволяє стверджувати, що індивідуальні відмінності в кар'єрному успіхові (особливо, суб'єктивному) надзвичайно сильно зумовлені особистісними властивостями фахівця, серед яких чільне місце належить так званій «ядерній самооцінювальній диспозиції» («core self-evaluation») [97].

Смислові диспозиції спонукають особистість сприймати і оцінювати свої властивості, якості, компетенції, здатності під певним кутом зору, а також формують стиль спілкування з собою. Вони є смисловими структурами, що забезпечують надійне зберігання досвіду самоосмислення в професії, але не мають прямого виходу на регуляцію фахової діяльності, фахової поведінки, внутрішнього діалогу та інших видів довільної активності особистості. Наприклад, такі форми поведінки, як увага до негативних думок про себе як

фахівця, схильність до «колекціонування» спогадів про невдачі в роботі, уникнення ситуацій гарантованого фахового успіху, боязнь кар'єрного зростання, зайва самокритичність регулюються різними смисловими установками й реалізують широку гаму неповторних особистісних смислів. Але всі вони складаються в єдиний «почерк» поведінки, який зсередини «зцементувався» стійкою диспозицією фахового самоствавлення – зневажливим ставленням до себе як фахівця. Отже, фаховий сенс «Я» можна вловити в змісті смислових диспозицій і похідних від них смислових установок та особистісних смислів, що специфічним чином виявляють себе не лише у регуляції фахової діяльності, але і в пізнанні людиною себе як суб'єкта праці.

Досить поширеною формою відображення фахового сенсу «Я» виступають смислові конструкти, що опосередковують процеси сприйняття, оцінювання, категоризації особистістю власних професійно значущих якостей. Смисловий конструкт фахового самоствавлення особистості представляє собою емоційно-оцінну шкалу, яка відображає значущість тих чи інших властивостей професіонала в здійсненні конкретного виду праці, виконує функції розпізнавання цього конкретного виду праці, виконує функції розпізнавання цих властивостей у самій особистості та залучення відповідного фахового сенсу. Комплекси смислових конструктів суто індивідуальні, хоча, мабуть, резонно говорити про якісь прототипові «алфавіти», що виробляються в колективному досвіді різних професійних спільнот.

Фаховий сенс «Я» також втілюється в мотиви, предметом яких стають професійно значущі якості, індивідуальний рівень кваліфікації та майстерності, ділова репутація й авторитет у фаховому середовищі. Спільним знаменником всіх цих мотивів є центрація особистості на самій собі як суб'єкті фахового життя. До розряду таких мотивів відносяться мотиви фахового самовдосконалення, самоосвіти, самоповаги, мотиви самопрезентації та турботи

про професійне самоствавлення тощо. Вони спонукають особливу внутрішню роботу особистості, спрямовану, з одного боку, на формування, закріплення корисних у фаховому житті властивостей, з іншого боку, спрямовану на викорінення, ослаблення якостей, які заважають досягти професійного успіху. Саме в тому, які властивості особистість прагне ліквідувати та перебороти, а які бажає зберегти і примножити, виражається її мотиваційне ставлення до себе як професіонала.

Як вказують науковці, ядерна самооцінювальна диспозиція особистості є базовою, фундаментальною оцінкою власної цінності, ефективності та компетентності, яка формується з раннього дитинства і сягає своїм корінням вглиб підсвідомості. У порівнянні з традиційним поняттям «самооцінка» цей новий концепт охоплює більш широку феноменальну галузь: «Як і самооцінка, ядерна диспозиція особистості відображає почуття її власної цінності. На думку Т.Міщенко, «на відміну від самооцінки, ядерна диспозиція включає переконаність особистості в здатності контролювати власне життя, впевненість у своїй компетентності при вирішенні різних завдань і віру в прихильність власної долі» [48, с.58]. З деякими застереженнями її можна прийняти як еквівалент самоствавлення особистості, що виправдано, по-перше, спільністю феноменології, яка описується даними поняттями, по-друге, ізоморфізмом структури самоствавлення та ядерної самооцінювальної диспозиції, в с структурі якої виділяють *самоповагу* (self-esteem), загальну *самоефективність* (generalized self-efficacy), *локус контролю* (locus of control) і *нейротизм* (neuroticism) [48].

Можна провести паралелі між емпірично виявленими компонентами самоствавлення та ядерної самооцінювальної диспозиції особистості. Так, наприклад, на думку С.Пантілеєва *самоуправління* – це компонент самоствавлення, «близький за змістом до такої психологічної змінної, як локус

контролю» [53, с.15]; *самозвинувачення* – це самооцінна диспозиція, що межує з нейротизмом, так як «супроводжується внутрішньої напруженістю, відкритістю до сприйняття негативних емоцій, існуванням стійких афективних комплексів, що супроводжуються тривогою та підвищеною увагою до внутрішніх переживань, у першу чергу, негативного характеру» [53, с.20].

На сьогоднішній день в зарубіжних працях, пов'язаних з вивченням ставлення фахівця до себе, термін «ядерна самооцінна диспозиція» завойовує все більшу популярність. Основна маса досліджень, в яких вживається цей термін, сконцентрована на проблемі впливу ядерної самооцінної диспозиції на найважливіші параметри фахової діяльності особистості - задоволеність працею і продуктивність праці. На думку Е.Боно, «Твердо встановленим фактом можна вважати те, що позитивна самооцінна диспозиція фахівця підсилює почуття суб'єктивної задоволеності власною працею та її результатами» [86].

Склалися два методичних підходи до вимірювання ядерної самооцінної диспозиції особистості: непрямий і прямий. Перший підхід полягає на тому, що дана диспозиція операціоналізується як збірний діагностичний конструкт, вираженість якого визначається сумою балів, набраних випробовуваним за окремими особистісними опитувальниками. При цьому кожен опитувальник призначений для діагностики одного з чотирьох компонентів ядерної самооцінної диспозиції – нейротизму, самоповаги, загальної самоефективності та локусу контролю.

Якщо спроектувати ці положення на феноменологію фахового самоствавлення, то безпосередні переживання особистості з приводу себе як суб'єкта праці можна розцінювати як емоційну форму, а самооцінні судження - як вербалізовану форму сенсу фахового «Я». На цій основі стає можливим розмежування фахового самоствавлення та фахової самооцінки особистості. Фахове самоствавлення, на відміну від самооцінки, не вичерпується сукупністю

оціночних уявлень особистості про свої професійно значущі якості та про себе як фахівця в цілому. Самооцінка всього лише «верхівка айсбергу» фахового самоствавлення, яке включає крім неї підсистему неусвідомлюваного смислового досвіду, що регулює фахову діяльність за власною логікою. Можна без перебільшення стверджувати, що самооцінка є провідною підсистемою самоствавлення особистості, за рахунок якої створюється орієнтовна основа для суб'єктної активності фахівця – усвідомленої саморегуляції фахової діяльності та усвідомленої самодетермінації професійно значущих якостей особистості. Як форма свідомої репрезентації фахового сенсу «Я», самооцінка забезпечує більш високий рівень оволодіння особистістю своєю фаховою діяльністю і більш ефективний контроль особистості за проявами своїх професійно значущих якостей.

Системи значень допомагають особистості прояснити певні емоційні переживання з приводу себе самої у контексті фахової діяльності, але в підсумкових формулюваннях фахової самооцінки вони виявляються як би прихованими і невидимими. Самооцінка артикулюється особистістю для себе і проговорюється для інших у вигляді констатації, наприклад, «Я – хороший фахівець». *Фахова самооцінка* виступає своєрідним внутрішнім «монітором», за допомогою якого особистість відстежує і контролює відповідність своїх індивідуальних якостей цінностям, мотивам і завданням фахової діяльності, спілкування, кар'єри. На основі фахової самооцінки особистість опановує себе у всій сукупності фахово значущих – як корисних, так і шкідливих – якостей. Це проявляється в умінні свідомо активувати позитивні якості та санкціонувати їх включення у фахову діяльність, а також блокувати негативні якості, захищати фахову діяльність та її результат від їхніх деструктивних впливів.

Таким чином, поняття «фахове самоствавлення» затребуване в багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях, однак процес його формування,

особливості структури, специфіка функціонування даного психічного феномена і характер його взаємозв'язків з іншими компонентами функціональної системи фахової діяльності особистості вимагають поглибленого вивчення. У своєму дослідженні ми трактуємо фахове самоставлення як складноструктуроване особистісне утворення, що відноситься до смислового ядра особистості та здійснює регуляторний вплив на її фахову поведінку, спілкування, ефективність діяльності, виступає індикатором успішної самореалізації як фахівця.

2.2. Структурно-функціональний аналіз фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва

Заслуженого визнання набули ідеї структурного функціоналізму у галузі гуманітаристики. В дослідженнях сучасних науковців щодо проблем музичної педагогіки одне з чільних місць займає визначення структури і функцій педагогічних явищ і процесів (Н. Гуральник, А. Зайцева, А. Козир, О. Комаровська, В. Лабунець, Л. Мова, Г. Падалка, Л. Паньків, Є. Проворова, В. Федоришин та ін.). Виокремлення структурних компонентів досліджуваного явища і з'ясуванні їх ролі в загальній системі цілісного об'єкта вивчення переконливо доводить ефективність структурно-функціонального аналізу в науковому дослідженні. Структура по відношенню до функцій є внутрішньою основою і визначає особливості їх реалізації.

Спираючись на дослідження Н. Сарджвеладзе, В. Століна, структуру фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо як сукупність *пізнавально-інформаційного, мотиваційно-емоційного та конативно-діяльнісного компонентів.*

Пізнавально-інформаційний компонент передбачає знання та уявлення особистості про себе, самооцінку, на основі чого формується власна «Я-концепція» (узагальнене уявлення про себе, система установок відносно власної особистості). Ці процеси відбуваються завдяки здатності людини пізнавати себе в результаті рефлексії, іншими словами, самосвідомості. «Я»-концепцію особистості утворюють мисленнєві процеси. За допомогою мисленнєвих операцій, а саме: судження, узагальнення, аналізу, синтезу, висновків особистість виробляє стійкі концепти про саму себе, що утворюють певну структуру. Мотивування власної поведінки, наділення себе певними властивостями, розуміння причин власного вчинків включається в багатогранний процес *самопізнання*.

Самоставлення особистості структуроване в часі, що дає нам можливість виокремити три види «Я» за темпоральною ознакою: (1) актуальне «Я» («Я тут і тепер»), (2) ретроспективне «Я» («Я в минулому») і (3) проспективне «Я» («Я в майбутньому»). В. Столін переконливо показав, що «структуроване в часі самоставлення підтверджується експериментальним дослідженням О. Тзенг, який, вивчаючи суб'єктивні семантичні значення щодо уявлень «Я», показав, що «минуле, сьогодення і майбутнє «Я» не лежать на одній осі, а складають три незалежних вимірювання: в самосвідомості теперішнє не виводиться з минулого, а майбутнє не є екстраполяцією теперішнього» [63].

При аналізі пізнавально-інформаційного компонента самоставлення ми звернули увагу на узагальнення художньої обізнаності студентів, їх мистецьку ерудицію, знання та уявлення про різні види мистецтва, набуті як шляхом навчання, так і самоосвіти. Процеси самосвідомості й самопізнання, які завжди супроводжуються самооцінкою, вірніше, пізнавально-інформаційний компонент самоставлення включає в себе самооцінку, бо завдання «діяльності» самосвідомості й самопізнання полягає не лише в тому, щоб сприймати себе в

процесі активності й знати щось про себе, а й, у першу чергу, в тому, щоб оцінити свої властивості та можливості за певними критеріями («хороший-поганий», «придатний-непридатний» тощо). Через процеси самопізнання особистість прагне зрозуміти і дати собі відповідь на питання: «ким, власне, я є?», «що я можу зробити?», «якою я можу стати?».

Отже, знання та уявлення про самого себе виступають необхідною ланкою в саморегуляції і самоконтролі поведінки на особистісному рівні людської активності. Те, як людина уявляє своє «Я» співвідноситься із завданням конкретної діяльності та порівнюється з нею, на основі чого суб'єкт виробляє певну стратегію дій.

Мотиваційно-емоційний компонент. Емоційне ставлення до себе деякими авторами неправомірно, на нашу думку, прирівнюється до самоствавлення в цілому. Будучи феноменом установки, самоствавлення характеризується трикомпонентною будовою, а емоційне ставлення до себе лише один з його компонентів. Література з проблеми самосвідомості рясніє даними про емоційні ставлення себелюбства, аутосимпатії, самоповаги, самозахоплення, незадоволеність самим собою тощо. В. Столін виокремлює «три емоційні осі самоствавлення: 1) симпатія – антипатія, 2) повага – неповага і 3) близькість – віддаленість» [63]. На думку автора, «ці осі визначають також будову емоційно-ціннісного ставлення людини до іншої людини [63]. Л. Виготський вважав, що їхня представленість в самоствавленні пояснюється механізмом переходу інтерпсихічних відносин в інтрапсихічну сферу особистості [13].

Означений компонент охоплює мотиваційну сферу особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його спрямованість на самовизначення та самоідентифікацію у сфері художньої культури, а також на пошук способів самореалізації в художній творчості, репрезентуючи сукупність мотивів старшокласника щодо вивчення явищ художньої культури і мистецтва;

інтерес до художніх цінностей культури як духовного досвіду людства; бажання пізнавати і розвивати власний художньо-творчий потенціал.

Конативно-діяльнісний компонент. Цей компонент висвітлює внутрішні дії або готовність до них; узагальнює емпіричний досвід студента у пізнанні мистецтва, осягнення різноаспектних мистецьких вражень, які набуваються у процесі художньо-творчої діяльності, в умовах різноманітних художніх практик; виявляє здатність до оцінювання мистецьких явищ і процесів; сприяє формуванню художніх смаків і нейтралізації антихудожніх впливів, задоволенню потреб та визначенню адекватних критеріїв оцінки різноманітних культурно-мистецьких явищ.

Ставлення до самого себе проявляється по-різному в залежності від того, як особистість ставиться до себе – як до об'єкта впливу чи як до суб'єкта дії: зокрема маніпулятивно-інструментальне та діалогічне ставлення до себе, самовпевненість (відкидання сумнівів) і самопослідовність, самосприймання чи самозвинувачення, самопоблажливість чи самобичування тощо. Способи, якими особистість ставиться до себе («Я» як об'єкт і «Я» як суб'єкт) впливають не лише на власну поведінку, тобто конативно-діяльнісний компонент самоствавлення, а й на пізнавальні та емоційні ставлення до себе. Отже, фахове самоствавлення має багаторівневу компонентну структуру, кожен із компонентів якої має специфічні *функціональні* можливості.

Функціями фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва визначено: *соціалізаційно-аксіологічну, когнітивно-евристичну, регулятивну, діалогічно-комунікативну та культуротворчу.*

Визначальною функцією феномену формування фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва є *соціалізаційно-аксіологічна* (лат. *socialis* – суспільний) та (грецьк. *axia* – цінність), що забезпечує гармонізацію особистісної й суспільної свідомості майбутнього вчителя засобами мистецтва;

сприяє формування фахово значущих якостей, що підлягають збереженню на будь-якій стадії професіогенеза; забезпечує усвідомлення та інтеріоризацію художніх ідеалів, які базуються на загальнолюдських цінностях, та привнесення їх у власну життєдіяльність; передбачає проникнення у морально-духовну сферу ментальності народу, без чого не можна зрозуміти і усвідомити сутність світового мистецтва.

Когнітивно-евристична функція (лат. *cognitio* – пізнання, вивчення, усвідомлення та грец. *heuristiko* – знаходжу, відкриваю, відшукую) характеризується як пізнання, відкриття нового, незвіданого у всьому багатстві художньої картини світу, реалізується як усвідомлення та розуміння сутності мистецтва, його смислів, забезпечуючи художнє мислення студента багатство і різнобарвність внутрішнього світу.

Фахове самоставлення як процес набуває варіативних характеристик і може розглядатись під кутом зору збереження професії як системи, підтримки рівноваги з системою. Професійна сфера у житті людини може мати різну цінність, що зумовлює динаміку і зміст цього процесу, яка вказує на *регулятивну функцію* фахового самоставлення, сприяючи осягненню соціально-культурного, мистецького і особистісного сенсів фаху і професії. У музично-педагогічній галузі інтеграція педагогіки як системи культурних знаків і педагогіки музичного мистецтва у вузькому розумінні як зібрання музично-педагогічних правил. відповідає об'єктивним закономірностям і етично-естетичному смислу професії педагога-музиканта.

Комунікативно-діалогічна (від лат. *communico* – з'єдную, повідомляю, спілкуюсь) функція фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва, яка полягає у реалізації самопрезентації особистості як способу вираження своєї індивідуальності в соціумі; насичення художньо-педагогічного середовища ЗВО активно-діалоговою природою спілкування з мистецтвом,

обговоренням мистецьких вражень тощо на основі співтворчості, взаєморозуміння, взаємоповаги та трансформацію такого середовища у міжособистісний освітній простір міжкультурної діалогічно-комунікативної взаємодії.

Фахове самоставлення характеризує музично-педагогічну діяльність як організацію культуро- і людинотворчої активності, спрямовану на культурне зростання Себе, Іншого. Наведені властивості розкривають *культуротворчу функцію* фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у нових умовах глобальної інформаційної мережі з електронними формами музичної комунікації, інноваційними формами роботи.

Отже, під *формуванням фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва* ми розуміємо динамічну систему смислових структур і процесів, що відображають об'єктивні відносини індивідуальних властивостей особистості та практичної реалізації мотивів і цінностей праці, що забезпечують підпорядкування фахової діяльності, спілкування і кар'єри стійкій структурі цих відносин.

2.3. Обґрунтування методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва починається з процесу пізнання себе, своїх можливостей, внутрішніх протиріч, переосмислення власної життєвої позиції через самопізнання, самовизначення, самооцінку та самоаналіз. Ефективне формування фахового самоставлення не може бути стихійним, вимагає організації планомірного, цілеспрямованого процесу, який включає в себе ряд взаємопов'язаних і

взаємообумовлених етапів. В основу експериментальної методики формування фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, що включає *орієнтаційно-організаційний, розвивально-технологічний та трансформаційно-творчий етапи*, були покладені ідеї О. Бирдіної, яка виокремила у процесі формування фахового самоставлення студентів етапи: самопізнання, самопроєктування, що поєднуються з етапами загальнопедагогічної підготовки вчителя [7].

Розглянемо етапи методики фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва більш докладно:

1. Перший (орієнтаційно-організаційний) етап. Метою даного етапу є актуалізація самопізнання. На цьому етапі відбувається ознайомлення студентів з основами педагогіки та психології, вивчення теорії виховання і методик навчання школярів. На цьому етапі, на наш погляд, доцільно включити у вивчення зазначених предметів передовий досвід зарубіжних педагогів, ознайомити з існуючими інноваційними методиками музичного навчання та визначити слабкі та сильні сторони кожної з них, надати студенту знання про фахове самоставлення як процес та його складові частини.

Психолого-педагогічним змістом цього етапу є актуалізація самопізнання, актуалізація інтересу до себе як до особистості та як до майбутнього вчителя музичного мистецтва. Рівень самопізнання підвищується завдяки накопиченню інформації про себе й інших членів групи, завдяки спостереженню, зіставленню і протиставленню різних позицій, думок, способів сприйняття і поведінки.

Технологічний компонент орієнтаційно-організаційного етапу включає: активні методи музичного навчання; комунікативні навчальні ситуації, спрямовані на самопрезентацію, саморозкриття, самоаналіз; сюжетну організацію навчального спілкування; творчий характер навчальних завдань;

технології групового тренінгу; включення тестів самопізнання і самодослідження в контекст навчального спілкування. Одним з основних прийомів самодослідження є написання твору-роздуму про себе «*Я-Профі*», в якому студент аналізує «Актуальне Я-Профі» – те, яким себе бачить і оцінює студент в даний час; «Ретроспективне Я-Профі» – те, яким себе бачить і оцінює студент в минулому «Ідеальне Я-Профі» – те, яким хотів би бути або стати вчитель музичного мистецтва; «Рефлексивне Я-Профі» – те, як, з точки зору майбутнього вчителя, його розглядають і оцінюють інші студенти.

«*Актуальне Я-Профі*» – центральний елемент фахового самоствавлення студента, яке ґрунтується на трьох інших, де «Я-Профі ретроспективне» у ставленні до «Я-Профі актуального» дає майбутньому учителеві музичного мистецтва шкалу власних досягнень або критеріїв оцінки власного фахового досвіду; «Я-Профі ідеальне» є цілісною перспективою особистості на себе, яка обумовлює саморозвиток особистості у фаховій сфері; «Я-Профі рефлексивне» характеризує соціальну перспективу в самосвідомості студента у якості майбутнього вчителя музичного мистецтва [42]. Перше тренінгове заняття «Самодослідження: Я – людина та Я – майбутній фахівець» було присвячене самодослідженню студентів.

Перший етап методики формування фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва передбачав участь студентів у комунікативному тренінгу, метою якого був розвиток впевненості у собі та розвиток комунікативних умінь.

Комунікативний тренінг

Кодекс спілкування учасників групової роботи

1. Слухай уважно всі виступи.
2. Не критикуй висловлені ідеї.

3. Сприймай усі пропозиції позитивно, не міркуй на тему: «Чому ця ідея не спрацьовує?»
4. Не перебивай промовця, дотримуйся тиші.
5. Уникай дебатів та філософських міркувань.
6. Не соромся висловлювати свою думку, найпростіша пропозиція часто буває геніальною.
7. Не помиляється той, хто нічого не робить.
8. При обговоренні причин уникай обговорення рішень щодо їх ліквідації, тим більше їх оцінок.
9. Дотримуйся особистих прав членів групи:
 - право обстоювати власні погляди;
 - право висувати ідеї;
 - право на обмірковування;
 - право на перегляд, уточнення своєї позиції, висунання нової пропозиції.
10. Не ображайся.
11. Будь доброзичливим.
12. Пам'ятай про допустимий рівень особистісних границь; не допускай фамільярності у спілкуванні один з одним.
13. Кожен член групи відповідає за результативність роботи групи. Успіх та невдачу ділимо порівну.

Вправа «Невідомий знайомий»

Хід вправи. Розбитися на пари. Дізнатися один у одного 5 речей, якостей, які ти раніше про нього не знав (для нього важливіші тощо. Представити сусіда. Починаючи словами: «Я раніше не знав, що Таня любить котів...»

Вправа «Рукоштовання та комплімент»

Мета: налаштувати групу на позитивний лад.

Хід вправи. Потиснути сусідові руку і сказати комплімент: «Я рада тебе бачити, Аліна, тому, що ти сьогодні чудово виглядаєш і вся сяєш»

Перейти до іншого.

Питання для обговорення (Чи легко було звертатися до сусіда?, Чи легко було визначити, чому ви раді бачити свого сусіда? Чи часто вам у житті доводиться говорити людям компліменти?)

Вправа «Асоціація»

- Вигадати тварину, з якою Ви себе асоціюєте. Розповісти чому.
- Вигадати водну стихію, з якою Ви себе асоціюєте. Розповісти чому
- Розповісти про Казкового героя, з яким Ви себе асоціюєте.

Розповісти чому.

- Розповісти про Музику, з якою Ви себе асоціюєте. Розповісти чому.

Вправа «Притулок»

Учасникам тренінгу пропонується зручніше влаштуватися у кріслах або на стільцях, прийняти розслаблену позу та заплющити очі. М'яким, спокійним голосом ведучий говорить приблизно такий текст: «Уявіть собі, що у вас є надійний притулок, в якому ви можете сховатися будь-якої миті, коли забажаєте. Зовсім не обов'язково, щоб це місце реально існувало. Наприклад, це може бути хижа в горах або лісова галявина, про яку ніхто, крім вас, не знає. Подумки опишіть собі це безпечне місце. Ви можете там відпочивати, слухати музику чи розмовляти з другом. Так фантазувати можна перед сном або протягом дня, коли ви хочете скинути напругу та відпочити.

Вправа «Дипломатичний прийом»

Мета: розвиток у вчителів здатності створювати емоційно теплу атмосферу, що сприяє відкритості та довіри у спілкуванні.

Модератор закликає учасників стати в коло і розрахуватися: «Перший-другий, перший-другий». Всі перші номери набувають у грі статусу «іноземних гостей». Другі номери – «дипломатичні працівники». Задається такий сценарій: Ви зустрічаєте в аеропорту іноземного гостя з дружньої країни. Протягом п'яти хвилин необхідно зробити так, щоб ваш гість відчув себе зручно, у центрі уваги та турботи. Фіксуючи час, члени групи розбиваються на пари, і в кожній парі починається розмова. Через п'ять хвилин у групі обговорюються такі питання: «Хто з іноземних гостей відчув до себе щиру і теплу увагу?»; «Про що ви говорили?»; «У розмові вам було комфортно чи ви були збентежені?» тощо.

Вправа «Міняємо – на +»

Розповісти про ситуацію, що вибила з колії, неприємності тощо. Всі по черзі говоримо, чому навчила ця ситуація, що в ній корисного.

Вправа «Майбутня спеціальність»

Розбитися на групи. З чим ви асоціюєте свою майбутню спеціальність?

Я люблю займатися музикою, тому що....

Варіанти відповідей студентів: музика допомагає мені стати впевненішим у собі, тому що вона дасть мені можливість (слухати музику, виступати, стати високооплачуваним тамадою, допомагає зачаровувати хлопців, дозволяє мені мріяти та фантазувати, допомагає мені відпочивати, дозволяє мені відриватися на повну, допоможе стати добрим учителем).

Вправа «Впевненість – невпевненість»

Уявити ситуацію чи роль, в якій Ви почуваетесь впевнено. Зобразіть її. Зіграйте роль, в якій Ви не впевнені. Уявіть людину (героя фільму, артиста...), яка там, де ви не впевнені – впевнена. Спробуйте її зобразити.

Психолого-педагогічним результатом етапу є закріплення нових способів поведінки на основі актуалізації сфери фахової самосвідомості, формування

позитивного фахового самоствавлення, відношення до інших як до цінності, ставлення до фаху, як до способу самореалізації.

Метою другого етапу методики – *розвивально-технологічного* – стало самопроектування майбутніх учителів музичного мистецтва. Реалізація мети даного етапу здійснювалася за допомогою завдань, спрямованих на самопроектування студентів, де відбувається проєкція «Я» на рівні існування у фаховій діяльності: суб'єкта діяльності, соціального індивіда, природного індивіда. Другий етап методики охоплює час опрацювання студентами методик викладання шкільних дисциплін. В даний період студенти через систему практичних занять мають змогу відпрацювати набуті знання та вміння. Цикл лабораторних годин в школах підпорядкований завданням: показати майбутньому вчителю реальну картину фахової діяльності; ознайомити з місцем кожного компоненту його підготовки у подальшій роботі; сприяти фаховому самовдосконаленню. На даному етапі для ефективного формування фахового самоствавлення майбутнього вчителя до традиційних методів, на наш погляд, доцільно включити *педагогічну гру*. За визначенням А.Петровського, педагогічна гра є «формою відтворення предметного і соціального змісту майбутньої фахової діяльності, моделювання систем відношень, характерних для цієї діяльності як цілого» [54]. В умовах педагогічної гри студент набуває не лише певні вміння, використовуючи набуті знання щодо навчального і виховного процесу, а й навички соціальної взаємодії (комунікативна компетентність), та управління людьми (організаційна діяльність).

Фахове самопроектування, грамотна побудова майбутнього власного образу «*Я-вчитель музичного мистецтва*» передбачає перебудову (або трансформацію) особистісної позиції, «Я-концепції» студента у фахову, у якій

сенс фахової діяльності стає інтеріоризованим особистісним змістом власного існування.

Психолого-педагогічним змістом даного етапу є емоційне проживання власної цінності і значущості в ситуаціях педагогічної взаємодії, а також переживання власної цінності як представника фахової спільноти.

Фахове самоставлення формується в свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва в результаті його порівнювання себе з іншими, співвіднесення своїх власних можливостей, суб'єктивно цінних якостей з потенціалом своїх однолітків. Таке порівнювання виявляється можливим лише в спільній діяльності та в спілкуванні студентів, у процесі їх обміну оцінними судженнями, досвідом освоєння і перетворення навколишньої дійсності й, перш за все, самих себе.

Технологічний компонент даного етапу включає: технології групової взаємодії, активні методи музичного навчання, створення ситуацій успіху, використання методу творчих проєктів, використання театрального педагогічного тренінгу, технології самооцінювання, позитивного взаємооцінювання, педагогічну оцінку.

В ході розвивально-технологічного етапу застосовувався метод моделювання художньо-педагогічних ситуацій. В своєму дослідженні ми виходимо з того, що навчання студентів моделюванню художньо-педагогічних ситуацій як засобу формування фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, активізує в їхній свідомості мотиваційні, перцептивні, поведінкові та інші психологічні процеси. Це дає підстави стверджувати, що для досягнення передбачених результатів необхідно використовувати наступні блоки моделювання педагогічних ситуацій:

I. Мотиваційно-експресивний блок. Це моделювання художньо-педагогічних ситуацій на розвиток компонентів готовності студентів до фахової

діяльності. Моделювання художньо-педагогічних ситуацій, спрямованих на розвиток міміки, пантоміміки, мовлення, уваги, спостереження інтуїції, уяви тощо.

II. Теоретико-афективний блок. Знання теоретичного матеріалу, який включає в себе інформацію та теоретичні положення про моделі, моделювання художньо-педагогічних ситуацій, задач і методи їх розв'язання. Сюди входить і система ігрових вправ, що сприяють сформованості готовності до фахової діяльності. Метою упровадження завдань цього блоку є: психологічне розвантаження особистості, формування почуття свободи взаємостосунків і контакту в колективі. Методи – лекції, бесіди, розповіді та дискусії, театральнопедagogічний тренінг.

III. Поведінковий блок. Сюди входить моделювання реальних художньо-педагогічних ситуацій і поведінки вчителя в тій чи іншій ситуації, моделювання педагогічних задач на встановлення доцільних взаємостосунків з учнями. Даний блок включає ділові ігри, мікрвикладання, театральнопедagogічний тренінг. Найбільший вплив на студентів у груповій роботі з формування педагогічного самоставлення справила, на нашу думку, технологія активного соціально-психологічного навчання – (АСПН) (Т.Яценко).

На третьому етапі, який визначається нами як **трансформаційно-творчий**, мета полягає в закріпленні нових способів поведінки на основі змін у сфері фахової самосвідомості особистості студентів. На цьому етапі методики майбутні вчителі музичного мистецтва проходять педагогічну практику. Даний вид навчальної діяльності – частина навчально-виховного процесу. Педагогічна практика забезпечує поєднання теорії й практики, сприяє формуванню творчого відношення студента до майбутнього фаху. На даному етапі педагогічне самоставлення вчителя може формуватись через побудову студентом особистісно зорієнтованої траєкторії навчання. У такому контексті

відбувається узагальнення, систематизація всіх отриманих протягом навчання знань, вмінь та навичок. І саме в даний період у систему формування педагогічного самоставлення варто включити театральну-педагогічний тренінг, як метод, що узагальнить, систематизує, продовжить розвиток умінь та навичок, отриманих раніше, та технологію АСПН (Т.Яценко).

Цей етап формування фахового самоставлення спрямований на засвоєння комплексних фахових умінь, необхідних у професійній діяльності. До комплексних педагогічних умінь, які оптимально забезпечують належний рівень сформованості фахового самоставлення відносимо: *експресивні* вміння (ці вміння спрямовані на внутрішню самотобілізацію, управління своїм психічним станом, емоціями); *соціально-перцептивні* вміння (характеризують вміння привертати до себе увагу за допомогою міміки, пантоміміки, зовнішнього вигляду; розвиток уваги, уяви, інтуїції та спостереження); *поведінкові* вміння (означають встановлення правильних взаємовідносин з партнерами в спілкуванні, виділення цільових орієнтирів спілкування з урахуванням його комунікативного забезпечення, адекватне орієнтування в нестандартній ситуації та прийняття оптимального рішення). Важливим педагогічним чинником формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва на трансформаційно-творчому етапі є розвиток індивідуальних, групових, управлінських, умінь, пов'язаних із самореалізацією, умінь, що забезпечують ефективний взаємозв'язок з іншими людьми, а саме:

Індивідуальних умінь: розширення поняття успіху, розвиток самоповаги і поваги до інших, накопичення знань про себе, розвиток впевненості в собі, здатності висловлювати свої почуття, отримувати зворотний зв'язок, спостерігати й фіксувати результати.

Групових умінь: розуміння того, як працює група, здатність працювати спільно, толерантно ставитися до інших, підтримувати їх, шукати їх сильні

сторони, виявляти різні стилі лідерства, здатність отримувати інформацію і ділитися нею.

Управлінських умінь: здатність справлятися зі щоденними завданнями, встановлювати пріоритети, контролювати свій час, вирішувати проблеми і приймати рішення, здатність до переговорів.

Умінь, пов'язаних із самореалізацією особистості: самопрезентація, самооцінка, критичне та аналітичне мислення, досягнення поставленої особистої мети, розвиток особистого контролю. *Умінь, що забезпечують ефективний взаємозв'язок з іншими людьми*: комунікація, емпатія, кооперація, підтримка-допомога, дружба, лідерство, позитивна взаємодія в групі.

Психолого-педагогічний зміст етапу: результати зміни чуттєво-когнітивного досвіду відображаються в поведінці студентів. Майбутні вчителі музичного мистецтва апробують і закріплюють нові способи поведінки на основі зміненої «Я-концепції» (пошук індивідуального педагогічного стилю). Розвиваються вміння безоціночного слухання, толерантності й уміння оцінювати іншого гідно. Розвивається ціннісне ставлення до інших, до світу, до себе як до представника педагогічної професії, яке знаходить відображення в умовах, що змінилися, та відповідних способах поведінки.

Технологічний компонент етапу: групова взаємодія, дискусії, ділові та рольові ігри, інноваційні методи музичного навчання, метод творчих проєктів, публічного виступу, написання творів з обґрунтуванням своєї точки зору, театральньо-педагогічний тренінг, мікрвикладання.

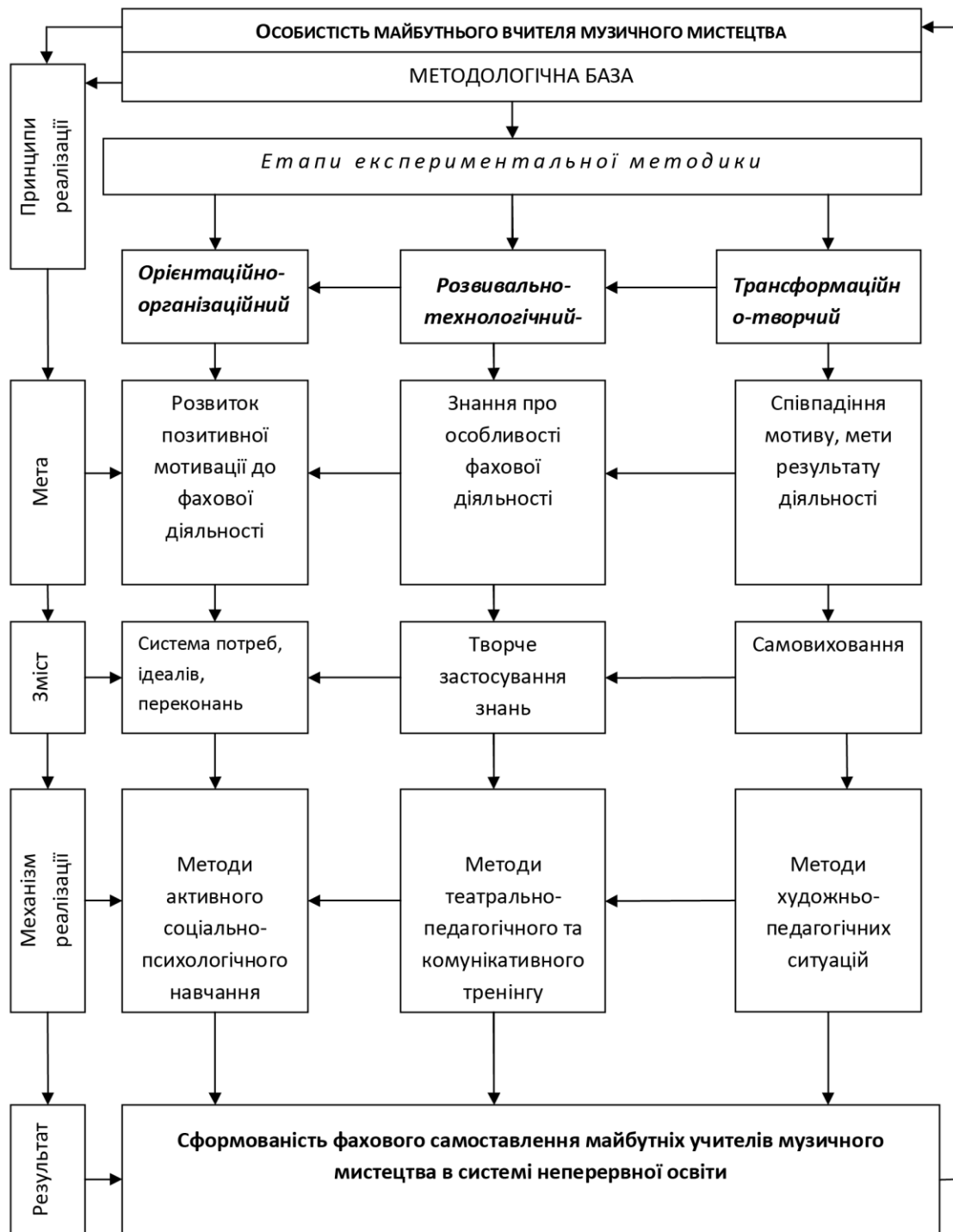


Рис. 3.2.1. Структурно-процесуальна модель методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти

Під *театрально-педагогічним тренінгом* ми розуміємо систему вправ, спрямовану на оволодіння основами педагогічної професії та практичне оволодіння компонентами фахового самоствалення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Види театрально-педагогічного тренінгу можна поділити на два великих кластери: орієнтація на розвиток соціальних умінь (уяви, уваги, пам'яті, мови, міміки тощо); та орієнтація на аналіз з досвіду спроектованих ситуацій спілкування (уміння з'ясувати конфлікт, виступати перед аудиторією).

Основним моментами педагогічного тренінгу є:

1. Феномен впливу групи, колективу на розвиток особистості описав ще А.Макаренко[41]. Основні принципи, на яких він будував життя навчально-виховного колективу дуже близькі до принципів організації процесу групової взаємодії при застосуванні активних методів навчання спілкуванню.

2. Важливим аспектом педагогічного тренінгу є організований зворотній зв'язок, коли учасник тренінгу дізнається, яким його бачать інші. Для того, щоб ця інформація була прийнята людиною, зворотній зв'язок повинен відповідати рольовим вимогам, мати специфічні характерні особливості.

3. У зв'язку з тим, що навчання проходить на моделях – в рамках рольових, ділових ігор – необхідно визначити, наскільки співставляється поведінка людини в грі з її поведінкою в реальних умовах.

4. Методи АСПН спрямовані на утвердження гуманістичного стилю стосунків між учнями і вчителями. Досягається це шляхом зміни взаємодії напрямів «особистість – особистість», замість «вчитель –учень». Така зміна сприяє зближенню позицій учня і вчителя, розвитку між ними взаємовідносин типу співробітництва, формує передумови для здійснення психологічного впливу на особу учня. Труднощі в спілкуванні, на думку прихильників АСПН,

породжуються «психологічним захистом». Це так звана мимовільність, неусвідомленість власних дій, неузгодженість результатів, циклічність та повторюваність дій у запрограмованій стратегії поведінки.

Принципи організації театральньо-педагогічного тренінгу:

Принцип взаємодії – повноцінне міжособистісне спілкування, побудоване на повазі чужої думки, на довірі, уникнення учасниками діалогу взаємної підозри, нещирості, страху. В стані такого довірливого діалогу між вчителем і учнем, останній підсвідомо відмовляється від психологічного «захисту» і розкривається.

Принцип психологічної дії, який проявляється в процесі комунікативного спілкування і зустрічається найчастіше в гострих ситуаціях, які за А.Макаренком повинні бути виховними [41].

Принцип самодіагностики проводиться групою для кожного з учасників тренінгу. До системи занять входять завдання і вправи, спрямовані на створення такої позитивної атмосфери, щоб будь-хто з групи не боявся розповісти про власні психологічні проблеми і запропонував шляхи їх роз'язання.

Принцип особистісного підходу до організації плідної взаємодії, що ґрунтується на педагогіці співробітництва.

Розглянемо етапи впровадження театральньо-педагогічного тренінгу з формування фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Перший етап* вимагав поєднання теоретичної і практичної підготовки, проявів художньо-творчої активності та самостійності студентів у процесі практичного застосування набутих фахових знань та вмінь і включав вправи на розвиток психофізичного апарату, до яких входять загальнорозвивальні вправи з удосконалення уваги, спостережливості, навичок управління психічним станом.

На *другому* етапі застосовувалися методи активної пошукової діяльності, відбувалася стабілізація виховних впливів. Цей етап характеризувався розширенням сфери евристичного пошуку, набуттям досвіду застосування педагогічних ситуацій і включав завдання, які передбачають моделювання педагогічних ситуацій, наближених до умов формування фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва та уміння розв'язувати педагогічні задачі. Завдання в запропонованій системі полягають в тому, щоб через розв'язання професійної проблеми у студентів загострювався професійний інтерес, активізувались знання, закріплювались навички педагогічного аналізу і узагальнення, розвивались педагогічні здібності й установки.

На *третьому етапі* увага зосереджувалася на формуванні у студентів комплексних поліфункціональних професійних умінь ефективно організовувати індивідуальну творчу педагогічну діяльність у реальних умовах освітнього процесу. До числа вправ, що застосовуються на цьому етапі, входять рухові та «тілесні». Це вправи типу тренувальних етюдів. Спочатку вони дозволяють учасникам педагогічного тренінгу одержати дзеркальний образ «Я», осмислити та емпірично розглянути власні спроби «бачення» комунікації інших. *Орієнтовні завдання:* «Хто Я?» Загадати, якою тваринкою ти хотів би бути, а всі повинні відгадати; за допомогою музичної композиції відчуті і описати свій стан.

До основних засобів моделювання педагогічних ситуацій теоретично-експресивного блоку є й педагогічні та психологічні замальовки, метод протоколів.

Педагогічні замальовки – словесний опис внутрішнього світу, конфліктів, педагогічних ситуацій, виділення в них головного. Даний метод сприяє самопізнанню, вияву індивідуальності особистості. Основою ж психологічної

замальовки є вміння передати настрій, почуття, атмосферу взаємодії вчителя й учня в певній ситуації.

Метод протоколів допомагає вчителям аналізувати можливі педагогічні ситуації спокійно, врівноважено, опираючись не на інтуїцію, а на відповідний теоретичний матеріал.

При моделюванні ситуацій перцептивного та поведінкового блоків варто використовувати метод мікровикладання. Основою є створення мініатюрних ситуацій, навчання і виховання (мікробесіда, мікроурок), де застосовується одне чи декілька комунікативних умінь. Особливо мікровикладання ефективно при встановленні контакту вчителя з аудиторією на початку заняття, в процесі мотивації теми, фронтальної перевірки знань. Використовують метод для оволодіння вчителями умінь педагогічної техніки (міміка, пантоміміка, управління своїми емоціями, розвиток уваги, спостережливості, техніки мовлення) та оволодіння різноманітними дидактичними організаційними та комунікативними вміннями. Наприклад, завдання: змоделювати наступну навчальну ситуацію: вчитель проводить усне фронтальне опитування учнів по темі. Інша група аналізує поведінку вчителя і його мікровикладання за такими критеріями: доброзичливість; зацікавленість; заохочення ініціативи учнів; вільне вираження своїх почуттів; активність; гнучкість (легкість у вирішенні задач); розмежування в спілкуванні.

Форми мікровикладання: шкільний мікроурок. При моделюванні педагогічних ситуацій поведінкового блоку найоптимальніше використовувати педагогічну гру. *Педагогічна гра* – це імітація педагогічної діяльності в тих чи інших штучно створених ситуаціях, які моделюють навчально-виховний процес. Учасники гри або виконують певні ролі (вчителя-предметника, класного керівника, батька чи учня), чи виступають в ролі глядачів, які оцінюють дії гравців. Це один з видів творчої діяльності. Метод гри може змінювати

ставлення людини до себе та до інших, соціальний статус особи, спілкування в колективі. Л.Виготський характеризував гру як засіб «вибухової рівноваги з середовищем в критичних точках нашої поведінки» [13]. Структура педагогічної гри включає в себе такі етапи; аналітичний, проєктивний і виконавчий. Наприклад: навчальна гра-вправа «Завдання для виховання». Мета: виробити уміння моделювати художньо-педагогічні ситуації, вибирати методи, шляхи і засоби їх розв'язання. Дидактичне обладнання: посібники, карти-характеристики класів.

Хід гри: клас поділяється на мікрогрупи по 2-3 особи. Кожна з груп 2-3 завдання для всієї групи: для окремих учнів визначає їх вирішення загально: діяльність учнів, участь батьків, різноманітні форми творчої діяльності. Всередині мікрогрупи вчитель почергово виконує функції класного керівника. Обробка результатів: групи виступають з обґрунтуванням своїх рішень, обговорюють роботу, з'ясовують правильність вибору методів і прийомів виховання.

Центральним у процесі моделювання є визначення проблеми та її вирішення. Завдання підбираються на основі аналізу літератури або ж прикладів практичної роботи молодих учителів (опитуючи їх). Найчастіше проблеми торкаються дисциплін, підбору методів навчання та виховання, стосунків з батьками, планування та підбору матеріалу до уроку.

В процесі моделювання художньо-педагогічних ситуацій варто виділити такі етапи: *підготовчий, тренувальний і творчий*. Всі вони взаємодіють та взаємопов'язані.

1 етап (підготовчий): дослідження особливостей використання методу моделювання художньо-педагогічних ситуацій; застосування теоретичних та операційних знань, які є в основі моделювання художньо-педагогічних

ситуацій; Моделювання художньо-педагогічних ситуацій репродуктивного типу (теоретично-експресивний блок).

2 етап (тренувальний): поглиблення теоретичних знань; формування умінь і навичок моделювання художньо-педагогічних ситуацій; моделювання художньо-педагогічних ситуацій (перцептивний блок).

3 етап (творчий): повне усвідомлення всіх дій – умінь та навичок, які входять у систему моделювання художньо-педагогічних ситуацій; самостійне моделювання художньо-педагогічної ситуації (поведінковий блок).

Отже, вміння моделювати художньо-педагогічні ситуації дають можливість оперативно та правильно приймати рішення в нестандартних ситуаціях, які часто виникають у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва. Ефективність теоретичного обґрунтування формування фахового самоставлення вчителя за допомогою методу моделювання художньо-педагогічних ситуацій перевірялось у ході формувального експерименту.

Висновки до другого розділу

Методологічними засадами формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва в нашому дослідженні стали ідеї онтологічного, смислового, суб'єктного та діяльнісно-творчого підходів, які розглядаються крізь призму гуманістичної аксіології. Світоглядні ідеї окреслених методологічних підходів дослідження конкретизовано у історичних традиціях музично-педагогічної освіти.

Складаючи структуру фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, *пізнавально-інформаційний, мотиваційно-емоційний та конативно-діяльнісний компоненти* розкривають внутрішню будову означеного

феномену та визначають його місце та роль в системі регулювання фахової діяльності згідно визначених функцій: *соціалізаційно-аксіологічної* (визначає багатовимірність та різноманіття поглядів на фахове самоставлення); *когнітивно-евристичної* (забезпечує задоволення пізнавальних інтересів та передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії), *регулятивної* (спрямовує на дотримання рівноправності, поваги, свободи); *діалогічно-комунікативної* (забезпечує включення суб'єктів освітнього процесу в систему відносин з фахово зорієнтованим освітнім середовищем) *та культуротворчої* (зумовлює можливість культурної самоідентифікації; розвиток у особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва здатності до творчого самоствердження).

Формування емоційного компонента фахового самоставлення, про який вели мову Н.Сарджвеладзе, В.Столін, І.Чеснокова, є надзвичайно важливим і в педагогіці. Значення подібного педагогічного погляду обумовлене тим, що вчення про свідомість і самосвідомість становить методологічну основу вирішення не лише багатьох теоретичних питань, пов'язаних з розвитком особистості, а й практичних завдань в галузі виховання і музичного навчання.

За результатами проведеного дослідження деструктивних ознак фахового самоставлення студентів виявлено, що негативна самооцінка та негативна оцінка власної діяльності формуються під впливом різних несприятливих чинників професійного середовища, зокрема такого чинника, як «неадекватний» стиль керівництва, що водночас можуть розглядатися як ризики професійного здоров'я. Негативна самооцінка й негативна оцінка фахівцем власної праці як форми свідомої репрезентації професійного сенсу «Я» провокують системні зміни інтегральних характеристик педагога.

Запропоновано доцільний спосіб розробки і побудови змісту структурно-процесуальної моделі методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва – блочно-модульний спосіб структурування

матеріалу, який охоплює систематизацію навчального матеріалу, дає змогу визначити тезаурус знань; сприяє науково-методичному узгодженню всіх компонентів на основі міжпредметних і внутрішньо-предметних зав'язків; забезпечує організацію самоосвітньої діяльності студентів; сприяє розробці ефективних засобів діагностики рівнів сформованості фахового самоставлення студентів.

Список використаних джерел до другого розділу

1. *Анисимов О. С.* Рефлексивная акмеология/ О. С. Анисимов/ – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 218 с.
2. *Аносов І. П.* Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / І. П. Аносов / – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
3. *Аносов І. П.* Інноваційність освіти в антропологічному контексті/ І. П. Аносов //Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: – 2004. - № 9. – С. 5-11.
4. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Сост. Ю. К. Бабанский / – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
5. *Бех І. Д.* Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех / – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
6. *Биковська О. В.* Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: монографія / О. В. Биковська / – К.: ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
7. *Бырдина О.Г.* Механизмы формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза / О. Г. Бырдина /Вестник Ишимского

- государственного педагогического института им. П.П. Ершова, 2013, №5.
– С. 15- 20.
8. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология: Учебное пособие/ Б. М. Бим-Бад / – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
9. *Бочкарёв Л. Л.* Психологические аспекты формирования готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. Л. Бочкарёв / – Москва, 1974. – 176 с.
10. *Бровко М. М.* Мистецтво: філософсько-культурологічні виміри. Монографія. / М. М. Бровко / – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – 237 с.
11. *Буданов В. Г.* Синергетические стратегии в образовании. Философские программы образования / В. Г. Буданов / – М.: РАГС, 1996. – 232 с.
12. *Вергасов В.М.* Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М.Вергасов / – К.“Вища школа”, 1985. – 174 с.
13. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский / – М., Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
14. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию /отв. ред. и сост. П. В. Алексеев / С. И. Гессен /– М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
15. *Глузман О. В.* Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51-61.
16. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник/ С. У. Гончаренко / – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
17. *Гончаренко С. У.* Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко / – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

18. Готсдинер А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям. Методические записки по вопросам музыкального образования / А. Л. Готсдинер / – Москва, 1991-1992. – С. 182-192.
19. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: [монографія] / Наталія Павлівна Гуральник. – Київ: НПУ, 2007. – 460 с.
20. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль / – СПб: «Наука», 2006. – 315 с.
21. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах: Учеб. пособие / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева / – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с.
22. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Под ред. Н. Д. Виноградова; Пер. с англ. Н. М. Никольской / – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
23. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
24. Зайцева А. В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: Дис. ... докт. пед. н.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / А. В. Зайцева; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова – К., 2017. – 536 с.
25. Зайцева А. В. Творча самореалізація: теоретичні засади / А. В. Зайцева // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4 (46). – С. 24-28.
26. Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії / І. А. Зязюн // Світло – 1998 – № 1(7). – С. 6-10.

27. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної антропології / І. А. Зязюн // Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / Упорядн. Т. П. Усатенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 6-13.
28. *Каган М. С.* Философия культуры / М. С. Каган / – СПб: Петроспект, 1996. – 416 с.
29. *Каган М. С.* Философская теория ценностей / М. С. Каган / – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
30. *Кассирер Э.* Избранное. Опыт о человеке/ Э. Кассирер. – М.: Гардарики, 1998. – 784 с.
31. *Козир А. В., Федоришин В. І.* Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. /А. В. Козир, В. І. Федоришин / К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
32. *Комаровська О. А.* Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час: монографія / О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська, С. А. Ничкало, І. С. Денисюк, І. Р. Руденко; за ред. О. А. Комаровської. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. – 144 с.
33. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
34. *Котова Л. М.* Вплив емоціогенних умов на надійність виконання музичних творів майбутніми вчителями мистецтва /Л. М. Котова / Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2016. № 5 (136). С. 93 -98.
35. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учебник/ В. В. Краевский / – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.

- 36.Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
- 37.Кучерявий І. Т., Клепиков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навч. Посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков / – К.: Вища шк., 2000. – 288 с.
- 38.Левчук Л. Т. Художня творчість як міжнаукова проблема: досвід поняттєво-категоріального забезпечення/ Л. Т. Левчук // Вісник Маріупольського державного університету. – Сер.: Філософія, культурологія, соціологія. – 2012. – Вип. 4. – С. 7-11.
- 39.Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 13-26.
- 40.Лучинина О.А., Винокурова Е.С. Практическая психология для музыкантов / О. А. Лучинина, Е. С. Винокурова / Астрахань, 2008. – 144 с.
- 41.Макаренко А. С. Педагогіка індивідуальної дії / А. С. Макаренко // Твори у 7-ми томах. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – 205 с.
- 42.Мандель Б. Р. Педагогическая психология: учебное пособие /Б. Р. Мандель. – Москва: Курс: ИНФРА-М, 2012. – 366 с.
- 43.Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія /Л. М. Масол / – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
- 44.Михайличенко О. В. Основы музыкальной педагогики: учеб. пособие/ О. В. Михайличенко /LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 197 с.
- 45.Михайличенко О. В. Музыкальная дидактика и музыкальное воспитание: теория / О. В. Михайличенко / LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 48 с.

46. *Михайличенко О. В.* Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина ХІХ-початок ХХ ст.): [монографія] / Олег Володимирович Михайличенко – К.: Видавничий центр, КДЛУ, 2007. – 340 с.
47. *Михаськова М.А.* Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія /М. А.Михайськова /за наук.ред. І.М. Шоробури. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2020. –521 с.
48. *Мищенко Т.В.* Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 224 с.
49. *Ортега-и-Гасеет Х.* Запах культуры/ Х. Ортега-и-Гасеет. – М.: Алгоритм Эксмо, 2006. – 384 с.
50. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія/ за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 440 с.
51. *Падалка Г. М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
52. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
53. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения /С. Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
54. *Петровский А. В.* Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., 1976. – 479 с.
55. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология: учебник и практикум для среднего профессионального образования / В. И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 380 с. –

- (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-05250-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/441520> (дата обращения: 14.12.2021).
56. Пригожин И. Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Наука, 1995. – 432 с.
57. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2012. – 436 с.
58. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. – 360 с.
59. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. - № 4. – С. 138-143.
60. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
61. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.
62. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової культури: посібник/ С. О. Соломаха. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.
63. Столин В.В. Самосознание личности / В. В. Столин / – М.: Издательство Московского Университета, 1983, – С. 66-67.
64. Столович Л. Н. Жизнь. Творчество. Человек/ Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 416 с.
65. Султанова Л. Аксиологія педагогічного дискурсу /Л. Султанова// Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксиологічна концептосфера педагогічної

- освіти» / Упорядн. Т. П. Усатенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 24-34.
66. *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям / Вибрані твори в 5-ти т. - Т.3./ В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
67. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.-Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1947. – 336 с.
68. *Усатенко Т.* Концепт – визначальний чинник когнітивної педагогіки: педагогічна інноватика/ Т. Усатенко // Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» /Упорядн. Т. П. Усатенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 44-55.
69. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11-ти т./ редкол. А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский, В. Я.Струминский. – Т.8.: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 774 с.
70. *Філософія як історія філософії: Підручник / За заг. ред. В. І. Ярошовця. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 648 с.*
71. *Флегонтова Н. М.* Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: навчально-методичний посібник/ Н. М. Флегонтова. – К.: Освіта України, 2007. – 224 с.
72. *Фромм Э.* Душа человека / Э. Фромм. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 664 с.
73. *Фурсенко Т. Ф.* Музичне дозвілля молоді: [підручник для студентів за фахом: 7.02020401 «Музичне мистецтво»] / Т. Ф. Фурсенко. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2013. – 452 с.

74. *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер. – Харьков: «Фолио», 2003. – 509 с.
75. *Хаммер Я.С.* Профессиональный успех и его детерминанты / Я.С. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 147-153.
76. *Хижна О. П.* Ефективність та потенціал інтеркультурного діалогу у фаховій підготовці майбутніх учителів музики: монографія / О. П. Хижна, А. А. Лендел-Сяркевич. – Херсон: Грінь Д. С., 2014. – 354 с.
77. *Хомич Л.* Парадигмальні засади педагогічної освіти/ Л. Хомич // Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / Упорядн. Т. П. Усатенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 34-44.
78. *Цагарелли Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Ю. А. Цагарелли / – Казань, 1989. – 425 с.
79. *Черкасов В. Ф.* Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962-1991): [монографія] / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград. : “Імекс-ЛТД”, 2008. – 376 с.
80. *Черкасов В. Ф.* Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: підручник/В. Ф. Черкасов. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. – 316 с.
81. *Щолокова О. П.* Філософські засади мистецької освіти/ О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14.: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр./ М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 7 (12) : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції

- «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22-24 квітня 2009 р. – С.9-13. – [електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5728/1/Scholokova.pdf>
82. *Щолокова О. П.* Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики/ О. П. Щолокова //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14.: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 11 (16): Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 27-29 квітня 2011 р. – С.15-19.
83. *Юник Д.Г.* Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування/ Д. Г. Юник / – Київ, 2009. – 338 с.
84. *Bemick M.S.* The overlooked relation between self-esteem and work / M. S. Bemick // *Political Psychology*. – 1981. – № 3. – P. 211-220.
85. *Bhagat R.S.* The role of self-esteem and locus of control in the differential prediction of performance, program satisfaction, and life satisfaction in an educational organization / R.S. Bhagat, M.B. Chassie // *Journal of Vocational Behavior*. – 1978. – № 13. – P. 317-326.
86. *Bono J.E.* Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance / J.E. Bono, T.A. Judge // *European Journal of Personality*. – 2003. – № 17. – P. 5-18.
87. *Butcher J.* The challenge of a distance learning professional doctorate in education / J. Butcher, S. Sieminski // *Open Learning*. – 2006. – Vol. 21. – № 1. – P. 59-69.
88. *Carmel S.* The professional self-esteem of physicians scale, structure, properties and the relationship to work outcomes and life satisfaction / S. Carmel // *Psychological Reports*. – 1997. – № 80. – P. 591-602.

89. Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations / T.A. Judge [et al.] // *Journal of Applied Psychology*. – 1998. – № 83. – P. 17-34.
90. Erez A. Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance / A. Erez, T.A. Judge // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – № 86. – P. 1270-1279.
91. Gecas V. Social class and self-esteem: Psychological centrality, compensation, and the relative effects of work and home / V. Gecas, M.A. Seff // *Social Psychology Quarterly*. – 1990. – № 53. – P. 165-173.
92. Grant A. Introducing undergraduate medical teaching into general practice: an action research study / A. Grant, M. Robling // *Medical Teacher*. – 2006. – Vol. – № 7. – P. 192-197.
93. Hall D.T. Psychological success: When the career is a calling / D.T. Hall, D.E. Chandler // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26. – P. 155-176.
94. Hesketh B. Attribution theory and unemployment: Kelley's covariation model, self-esteem, and locus of control / B. Hesketh // *Journal of Vocational Behavior*. – 1984. – № 24. – P. 94-109.
95. Heslin P.A. Conceptualizing and evaluating career success / P.A. Heslin // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26. – P. 113-136.
96. Heslin P.A. Self and other referent criteria of career success / P.A. Heslin // *Journal of Career Assessment*. – 2003. – V. 11. – P. 262-286.
97. Judge T.A. A rose by any other name: Are self-esteem, generalized self-efficacy, neuroticism, and locus of control indicators of a common construct? / T.A. Judge, J.E. Bono // *Personality psychology in the workplace* / B.W. Roberts & R. Hogan (eds.). – Washington, DC: American Psychological Association, 2001. – P. 93-118.

98. *Judge T.A.* The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance / T.A. Judge, A. Erez, J.E. Bono // *Human Performance*. – 1998. – № 11. – P. 167-187.
99. *Judge T.A.* Personality and career success / T.A. Judge, J.D. Kammeyer-Mueller // *Handbook of career studies* / H.P. Gunz, M.A. Peiperl (Eds.). – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. – P. 59-78.
100. *Kishor N.* The effect of self-esteem and locus of control in career decision making of adolescents in Fiji / N. Kishor // *Journal of Vocational Behavior*. – 1981. – № 19. – P. 227-232.
101. *Nicholson N. De Waal-Andrews, W.* Playing to win: Biological imperatives, self-regulation, and trade-offs in the game of career success / N. Nicholson, W. De Waal-Andrews // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26. – P. 137-154.
102. *Pelham B.W.* Self-investment and self-esteem: Evidence for a Jamesian model of self-worth / B.W. Pelham // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – № 69. – P. 1141-1150.
103. Promoting a biopsychosocial orientation in family practice: effect of two teaching programs on the knowledge and attitudes of practicing primary care physicians / A.P. Margalit [et al.] // *Medical Teacher*. – 2005. – Vol. 27. – № 7. – P. 613-618.
104. *Tiggemann M.* The effects of unemployment on the mood, self-esteem, locus of control, and depressive affect of school-leavers / M. Tiggemann, A.H. Winefield // *Journal of Occupational Psychology*. – 1984. – № 57. – P. 33-42.
105. The Lifelong Learning Strategy for Scotland/ February 2003.
<http://www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/llsm.pdf>

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Діагностика рівнів сформованості фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва

Особливої актуальності сьогодні набуває проблема якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, коли загальна соціально-економічна і політична ситуація виглядає досить суперечливо. З одного боку, потреба суспільства у компетентних фахівцях невинно зростає, а з другого – молодий вчитель стикається з непрогнозованими реаліями сучасного життя, які провокують виникнення специфічних криз професійно-особистісного розвитку.

Турбулентність і невизначеність повсякденної реальності породжує соціальний запит на фахівця, здатного до самозміни та саморозвитку. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають бути готовими до нових викликів часу, оскільки якість вирішення ними фахових завдань залежить не лише від рівня їхньої фахової підготовки, а й від особливостей особистісного становлення. Формування фахового самоставлення має бути спрямоване на розвиток професійних якостей учителя, його здібностей; на готовність використовувати теоретичні знання при моделюванні художньо-педагогічних ситуацій, які є засобом формування фахового самоставлення студентів. Для проведення

педагогічного діагностування рівнів сформованості фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва нами було розроблено такі критерії досліджуваного феномену: афективний, знаннєвий і поведінковий.

В дослідженні по виявленню сформованості фахового самоставлення брали участь студенти денної та заочної форми навчання 3-4 курсів бакалаврату та 1-2 курсів магістратури факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і педагогічного факультету Мукачівського державного університету. Вибірка складалася зі 172 осіб.

Для того, щоб перейти до власне з'ясування рівнів сформованості фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми звернулися до методичних рекомендацій з підготовки майбутнього вчителя до взаємодії з учнями (І.Зязюн[19], О.Нежинська[27], О.Пехота[33]).

Перш за все рівень сформованості фахового самоставлення залежить від спрямованості тих умінь, які входять до структури педагогічної взаємодії. З'ясуємо основні риси умінь, тобто володіння добре організованими гнучкими структурами (ідеальними моделями) майбутніх дій та їх систем, які забезпечують результативність діяльності в умовах, які в свою чергу постійно змінюються:

1) ознака свідомості (вміння тісно пов'язані з мисленням і поза ним не існують, адже дії, які вони забезпечують, вимагають обов'язкового «програмування»);

2) синтетичний характер (структура умінь формується на основі складових взаємодії знань, навичок, особистих якостей, здібностей людини);

3) гнучкість (ознакою умінь є постійна зміна і оновлення, що пристосовується до нових умов діяльності);

4) багатозначність (уміння поширюються від елементарних репродуктивних до творчих);

Кожен з визначених нами критеріїв (афективний, знаннєвий і поведінковий) у цілісній системі функціонує на трьох рівнях, які визначають ступінь сформованості того чи іншого компоненту фахового самоставлення студентів. У результаті констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено такі рівні сформованості фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва: високий, середній, низький.

Афективний критерій сформованості фахового самоставлення студента включає установку щодо себе як до майбутнього професіонала, утворює інтегральний показник позитивного або негативного ставлення студента до себе як майбутнього професіонала. *Показниками афективного критерію* є здатність до фахової самоідентифікації (прийняття/неприйняття себе в якості професіонала, переживання позитивних/негативних почуттів щодо себе, свого вибору спеціальності вчителя музичного мистецтва, своїх особистісно-професійних якостей та здібностей (як виконавця і як педагога) й уявлення про себе як професіонала, який володіє необхідними особистісними та професійно-психологічними якостями (здібностями і ресурсами), здатним вирішувати фахові завдання); прагнення до самореалізації; відношення до середовища ЗВО; усвідомлення свободи взаємостосунків суб'єктів освітнього процесу.

Високий рівень сформованості мотиваційно-емоційного компоненту фахового самоставлення за *афективним* критерієм свідчить про позитивність ставлення студента щодо себе як до майбутнього професіонала. Вчитель уміє емоційно активізувати аудиторію через подачу інформації, здатний встановити довірливу особистісну та ділову взаємодію в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Вчитель тут вміє аналізувати умови, визначати зміст та способи педагогічного спілкування. Досліджувані знають зміст, структуру і

застосування активного методу дидактики – моделювання, виявляють усвідомлену потребу в конструюванні художньо-педагогічних ситуацій; володіють розумовими операціями; роблять широкі і системні узагальнення; використовують знання, отримані при вивченні фахових, психолого-педагогічних і суспільних дисциплін. Пошук виходу із запропонованих завдань-ситуацій супроводжується активною пізнавальною діяльністю та самостійним фаховим мисленням. Студент уміє створити ситуацію колективного пошуку і співробітництва, здатний керувати діяльністю учнів через педагогічне спілкування, тобто пов'язує змодельовані художньо-педагогічні ситуації з розв'язанням професійних завдань. Він уміє систематично моделювати художньо-педагогічні ситуації і в умовах уявної змодельованої художньо-педагогічної діяльності, й у реальних умовах під час проходження практики.

Середній рівень сформованості мотиваційно-емоційного компоненту фахового самоставлення студентів за *афективним* критерієм. Вчитель частково знає зміст і структуру фахового самоставлення, в певній мірі володіє методом моделювання, при цьому використовує знання, здобуті під час вивчення психолого-педагогічних, суспільних та спеціальних дисциплін. Розумовими операціями володіє не повністю. Узагальнення проводить емпірично, лише частково теоретично, які побудовані на конкретних прикладах, але логічно, послідовно. Пошук вирішення запропонованої ситуації супроводжується пізнавальною діяльністю та самостійним мисленням. Студент моделює художньо-педагогічні ситуації, володіє аналітичною діяльністю; конструювання майбутнього педагогічного впливу проводиться як і на основі аналізу умов, даних у зафіксованому вигляді, так і в умовах практичної педагогічної роботи. Та, все ж, досліджувані цього рівня ще не можуть системно моделювати ситуації на детальне вміння запланованого педагогічного впливу.

Низький рівень сформованості мотиваційно-емоційного компоненту фахового самоствалення за *афективним* критерієм. Студент виявляє негативність особистості щодо себе як до майбутнього професіонала, він здатний передати емоційно і виразно інформацію, але без оцінки її та аналізу; не знає сутності та структури сформованості фахового самоствалення; не використовує або незначною мірою використовує знання, здобуті під час вивчення психолого-педагогічних, суспільних і спеціальних дисциплін при розв'язанні педагогічних ситуацій. Мисленнєвими операціями володіє частково, пошук вирішення запропонованих ситуацій-завдань відбувається під керівництвом викладача, моделювання побудоване на конкретному прикладі. Респонденти цього рівня хоч і не спроможні ще систематично змоделювати ситуації на реальне заплановане художньо-педагогічне спілкування, але можуть спроектувати найпростіші типові ситуації. Тут студенти моделюють ситуації на зразках педагогічного досвіду (педагогічні факти і явища), представленого у зафіксованому вигляді (описи, протоколи уроків тощо).

Знаннєвий критерій передбачає знання та уявлення студента про себе як про майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Показниками знаннєвого критерію* виступає міра смислових зв'язків між індивідуальними властивостями особистості та фаховими властивостями і цінностями; ступінь набуття знань з фахових дисциплін (самооцінювання студентом своїх особистісних здібностей та своїх музично-педагогічних умінь (музично-педагогічних, музично-виконавських, музично-теоретичних) та аналіз його академічної успішності); ступінь категоризації власних професійно значущих якостей.

Високий рівень сформованості пізнавально-інформаційного компоненту фахового самоствалення за *знаннєвим* критерієм характеризується стійким інтересом до художньо-педагогічної діяльності, освоєнням цієї діяльності шляхом самостійного застосування алгоритмів на основі ефективного

оволодіння фундаментальними знаннями закономірностей, принципів, методів музичного навчання. Майбутні вчителі музичного мистецтва оволодівають аксіологічним потенціалом художньо-педагогічної інформації та використовують її при конструюванні педагогічного процесу.

Середній рівень притаманний респондентам, що відзначаються поверховим інтересом до художньо-педагогічної діяльності. На такому рівні сформованості фахового самоставлення майбутній вчитель активно відчуває і реалізує взаємозв'язки між компонентами змісту фахової підготовки, однак вони не утворюють у свідомості студента цілісної художньої картини світу, педагогічна рефлексія виражена недостатньо. Формується педагогічна спрямованість потреб, інтересів, схильностей; педагогічна рефлексія, емпатія.

Низький рівень сформованості пізнавально-інформаційного компоненту фахового самоставлення за *знанневим* критерієм притаманний студентам з відсутністю зацікавленості у художньо-педагогічній діяльності, освоєнням типових аспектів професійної діяльності в стандартних ситуаціях. Майбутній вчитель на такому рівні сформованості фахового самоставлення освоює певний обсяг фактологічної художньо-педагогічної інформації поза її фундаментальними зв'язками, потреба у самореалізації й творчому становленні як особистості та як професіонала відсутня.

Поведінковий критерій передбачає дії студента, спрямовані на розвиток власних особистісно-професійних якостей, здібностей та умінь, утворює інтегральний показник активності (пасивності) особистості.

Показниками поведінкового критерію є: здатність до формування власного стилю квазіфахової діяльності (установка на фаховий саморозвиток та його рівень домагань як суб'єктивне прагнення майбутнього вчителя музичного мистецтва до покращання своєї фахової підготовки, які передбачають активність, самостійність та ініціативність студента у пошуку нових знань для

фахового становлення як на індивідуальних і групових заняттях в університеті, так і в позаурочний час (відвідування концертів, участь у гуртках та концертних виступах тощо), бажання покращити свою навчальну успішність, бажання взаємодіяти з викладачами та іншими студентами; уміння усвідомленої саморегуляції функціональних станів; уміння вирішувати художньо-педагогічні ситуації.

Високий рівень сформованості конативно-діяльнісного компоненту фахового самоставлення за *поведінковим* рівень характеризується сформованістю індивідуально-творчої моделі художньо-педагогічної діяльності, забезпеченою продукуванням нового знання і методів у нестандартних ситуаціях. На цьому рівні сформованості фахового самоставлення студента можна говорити про те, що він є абсолютно самостійним як у педагогічному пошуку, так і у художньо-творчому самовиявленні. Усвідомлена універсальна художня картина світу актуалізується у процесі творення тих чи інших продуктів художньо-педагогічної діяльності, що оптимізує комунікацію з учнями, відрізняється вираженою гуманістичною спрямованістю.

Середній рівень сформованості конативно-діяльнісного компоненту фахового самоставлення за *поведінковим* критерієм є ознакою активності студента щодо себе як до майбутнього фахівця, виявляє його суб'єктну позицію, самостійність та відповідальність у власному фаховому становленні. У структурі художньо-педагогічного мислення важливе місце займають педагогічна рефлексія, емпатія, толерантність, що забезпечують глибоке розуміння особистості вихованця, його дій і вчинків.

Низький рівень сформованості конативно-діяльнісного компоненту фахового самоставлення за *поведінковим* критерієм свідчить про пасивність студента щодо себе як до майбутнього фахівця, його об'єктну позицію по

відношенню до власного фахового становлення, очікування від інших допомоги у фаховому розвитку.

В залежності від розвитку компонентів фахового самоствавлення, можна охарактеризувати загальний стан фахового самоствавлення майбутнього вчителя музичного мистецтва (на основі базових вимірів буття особистості *активності* (*пасивності*), *індиферентності та позитивності* (*негативності*):

- 1) активно-позитивне ставлення до себе як до майбутнього фахівця;
- 2) пасивно-позитивне ставлення до себе як до майбутнього фахівця;
- 3) індиферентне ставлення до себе як до майбутнього фахівця
- 4) активно-негативне ставлення до себе як до майбутнього фахівця;
- 5) пасивно-негативне ставлення до себе як до майбутнього фахівця.

Активно-позитивне фахове ставлення до себе як до майбутнього фахівця являється найбільш сприятливим для майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті його фахового становлення під час навчання в університеті.

Для визначення рівнів фахового самоствавлення майбутнього вчителя музичного мистецтва за афективним критерієм ми використовували:

- опитувальник «Відношення до себе як до професіонала» С.Духновського, адаптований відповідно до завдань нашого дослідження[16];
- самооцінювання студентами своїх професійних якостей та навчальної успішності (бесіда);
- аналіз академічної успішності студентів.

Формування фахового самоствавлення майбутнього вчителя починається з процесу пізнання себе, своїх можливостей, внутрішніх протиріч, переосмислення власної життєвої позиції через самопізнання, самовизначення, самооцінку та самоаналіз. Ефективне формування фахового самоствавлення не

може бути стихійним, вимагає організації планомірного, цілеспрямованого процесу, який включає в себе ряд взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів.

Особистісні якості ми досліджували за допомогою інтернет ресурсу *Online Test Pad*, на якому представлені психологічні тести в режимі *online* та їх інтерпретація:

Тест на визначення свого психотипу, який дозволяє визначити схильність до будь-якої професії. Цей тест підбирає комбінацію особистих факторів людини, через що можна передбачити схильність до певної сфери діяльності, стилю його дій, характер рішень та інші особливості, що дозволяють йому відчувати себе комфортно й впевнено [52].

Серед діагностичного інструментарію для вивчення рівня сформованості фахового самоставлення нами застосовувались: шкала депресії Бека [53]; Самооцінка психічних станів за методикою Г.Айзенка (тривожності, ригідності, фрустрації, агресивності) [54]; Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге[цит.за 16].

Стресостійкість – це здатність витримувати певні психофізичні навантаження та переносити стреси без шкоди для організму і психіки. Ця якість складно піддається коригуванню, якщо мова йде про реакцію на стрес. А ось стресор (джерело стресу) і / або постстресову поведінку коригувати можна.

Методика «Чи сильний у вас характер?» (В.Рошаховський), що проводилась для дослідження характеру. Після відповідей на всі запитання за шкалою набраних балів Ви дізнаєтесь до якої із чотирьох груп, перелічених наприкінці тесту, Ви можете себе віднести [55].

Ще одним інструментом діагностики став *Тест на відношення до музично-педагогічної діяльності* за М.Петрушиним [56]. Обробка балів за всіма наведеними у Додатках анкетами: 10-14 - низький рівень, 15-20 - середній, 21-30 - високий. Кожен бал ставиться у разі збігу відповіді з тим, що міститься у

ключі. Разом із зростанням професіоналізму збільшується ступінь виразності позитивного ставлення до майбутньої спеціалізації.

На констатувальному етапі була розроблена Картка рівня сформованості професійно значущих якостей особистості, а саме: вміння спілкуватися з дітьми, педагогами, батьками; інтерес до професійної діяльності; ерудиція; моральність (відповідальність; такт; дисциплінованість; працелюбність; наполегливість; акуратність; терпіння; повага; вимогливість до себе та учнів); емпатія. культура мови; організаторські здібності; креативність, творчий підхід до професії; вміння викликати та підтримати творчі прояви та фантазію у дітей; ініціативність; сприйнятливості до нового, нетрадиційного; об'єктивність в оцінюванні; володіння навичками самоорганізації, самоосвіти, самовиховання; активна соціальна позиція в суспільстві.

При обробці результатів анкетування ми порівнювали їх із професіограмою вчителя, розробленою В.Сластьоніним [39, с.28]. Професіограма – це ідеальна модель вчителя, яка вміщує необхідні одиниці вимірювання, у відповідності з якими повинен проводитись профвідбір у педагогічні навчальні заклади і на педагогічну роботу, визначатися зміст навчання та праці в них, виховання та самовиховання. Професіограма таким чином, повинна дати ясне уявлення про те, якими якостями повинен володіти вихідний та кінцевий «продукт» педагогічних навчальних закладів та яким педагог повинен бути у своїй професійній діяльності. Ясне розуміння цієї моделі необхідно як викладачеві, так і студенту. Викладачеві вона допомагає проектувати навчальний процес та цілеспрямовано формувати сукупність професійно необхідних якостей у майбутнього вчителя. Студенту ж професіограма надає ясне уявлення про вчителя як майстра, про вчителя як ідеал, до якого він сам повинен прагнути у процесі самовиховання.

Вітчизняні вчені наголошують, що професіограма повинна давати уявлення про психологічні, фізіологічні та професійні вимоги до фахівця. Значення професіограми не викликає сумнівів. Вона немов би заміщує для викладача та студента такий об'єкт, як їх уявлення про випускника педагогічного університету. Разом з тим вона дозволяє конкретизувати завдання педагогічних навчальних закладів, розробляти питання діагностики та методики професійного відбору молоді до вищих навчальних закладів.

На основі цілого комплексу дослідницьких методик (анкетування, карта-схема, яка складається з опитувальних листів тощо) В.Сластьонін пропонує професіограму, яка має чотири розділи [39].

1. Якості та характеристики особистості вчителя. Сюди входять:

а) громадянська спрямованість. Вчитель це перш за все громадянин, носій наукового матеріалістичного світосприйняття;

б) професійно-педагогічна спрямованість. Вчитель – це людина, яка не уявляє своєї діяльності без прагнення пізнати дітей, зрозуміти та навчити їх;

в) пізнавальна спрямованість. Вчитель – це людина, для якої освіта та самоосвіта, постійне підвищення своєї кваліфікації – найважливіші потреби.

2. Вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя.

3. Об'єм та склад спеціальної підготовки. Цей розділ професіограми визначає той обсяг загальнонаукової підготовки майбутнього (та вже працюючого) вчителя, який надасть йому можливість працювати на рівні майстра, а також тих чітких, зрозумілих знань, вмінь та уявлень, які складаються у вчителя на основі спеціальної підготовки.

4. Зміст методичної підготовки за спеціальністю.

Коли моделювання використовують в практичній діяльності вчителя, то воно є засобом організації навчання і виховання, спрямоване на досягнення певних дидактичних або виховних цілей. Тут можна розглянути декілька

випадків застосування моделювання відповідно до структури спілкування: учитель використовує моделювання в процесі викладу нового матеріалу; вчитель будує модель уроку згідно з структурою даної теми, прогножуючи її основні етапи.

Моделювання художньо-педагогічних ситуацій передбачає й певну послідовність, відповідно до логіки формування і порядку зростання складності навчально-виховних завдань у практичній діяльності вчителя. Змодельовані ситуації мають відображати реально існуючий навчально-виховний процес з його конкретними завданнями, які зустрічає вчитель у повсякденній роботі. Пошук вирішення для студента запропонованих завдань-ситуацій має супроводжуватись активною пізнавальною діяльністю, самостійним мисленням і пошуком адекватних комунікативних стратегій.

В.Федорчук виділяє такі параметри особистості, що впливають на формування фахового самоствалення: особливості мислення, вільне володіння мовою, емпатія та спонтанність сприйняття, певні соціальні установки, комунікативні уміння, як орієнтування в часі, в параметрах, в ситуації [44].

Для визначення рівня спрямованості студентів за афективним критерієм, зокрема, оволодіння професією учителя музичного мистецтва ми звернулися до студентів дати відповіді на розроблену анкету (додаток А). Відповіді респондентів на питання про те, наскільки важливою є для них професія вчителя музичного мистецтва, розподілилися так: 14,7 % вважають, що обрана професія у музичному світі є затребуваною, 85,3 % респондентів було важко відповісти на це питання. Відповідь «не важлива» не була обрана ніким, що свідчить про розуміння студентами призначення власної професії.

Анкета дозволила виявити частоту використання студентами тих чи інших операцій педагогічного спілкування. На жаль, жоден респондент не дав впевненої відповіді «так» на запитання: чи вдасться повністю реалізуватися у

вибраній професії 82,1 % сподіваються, що вони будуть реалізовані у цій професії, але дали відповідь, що «напевно так».

Аналіз відповідей анкети щодо вибору професії учителя музичного мистецтва свідчив, що 59,3% респондентів приваблює креативність професії; 63,9% респондентів очікують в майбутньому хороший матеріальний достаток за рахунок виступів у ресторанах, клубах тощо; у 8,4% респондентів вирішальну роль у виборі професії відіграли сімейні традиції; 28,2 % респондентів прийшли до університету навчатися «разом з подругою»; від вибору батьків залежав вступ до педагогічного вишу у 13,4 % респондентів,

Таблиця 3.1.1.

Вихідний стан сформованості фахового самоставлення студентів КГ за афективним критерієм (констатувальний експеримент)

Показники	Здатність до фахової самоідентифікації		Прагнення до самореалізації		Відношення до середовища ЗВО		Усвідомлення свободи взаємостосунків	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	23	19,49	26	22,03	22	18,64	27	22,88
Середній	36	30,51	28	23,73	36	30,51	44	37,29
Низький	59	50,00	64	54,24	60	50,85	47	39,83
Всього	118	100	118	100	118	100	118	100

Таблиця 3.1.2.

**Вихідний стан сформованості фахового самоствавлення студентів ЕГ за
афективним критерієм (констатувальний експеримент)**

Показники	Здатність до фахової самоідентифікації		Прагнення до самореалізації		Відношення до середовища ЗВО		Усвідомлення свободи взаємостосунків	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	30	20,83	35	24,31	34	23,61	36	25,00
Середній	48	33,33	38	26,39	42	29,17	47	32,64
Низький	66	45,83	71	49,31	68	47,22	61	42,36
Всього	144	100	144	100	144	100	144	100

Аналіз сформованості фахового самоствавлення за *афективним критерієм* засвідчив, що багато учасників обстеження вважають за доцільне будувати демократичні стосунки з учнями під час педагогічної практики. Зокрема, високу вираженість мали установки на необхідність емоційно забарвлених контактів з вихованцями (82,5%), про доречність подавати вимоги у формі поради, прохання, пропозиції (64,3%). Багато студентів вважають, що слід уникати покарань, якщо провина учня невелика (69,3%). Серед «жорстких» стильових тенденцій переважали такі як необхідність жорсткого контролю за діяльністю учнів (73%), потреба будувати діяльність з учнями на основі високої вимогливості (61%), встановлення дистанції у взаємовідносинах з учнями (54,7%).

До якостей та характеристик вчителя музичного мистецтва в основному відносимо професійно-педагогічну спрямованість, тобто «вчитель повинен любити дітей», «людина, яка вміє виховувати», «вчитель має знати дітей», та

пізнавальну спрямованість («багато знати у рамках свого предмету та мати різнобічні знання», «це освічена людина»), але ніхто серед студентів не вказав на те, що вчитель повинен постійно самовиховуватись та самовдосконалюватись.

З метою дослідження сформованості фахового самоствавлення було проведене опитування, в основу якого було покладено принцип самооцінки одночасно з оцінюванням (Додаток Б):

- своїх можливостей в реалізації педагогічної діяльності;
- свого реального, пережитого в особистому досвіді і сформованого емоційного ставлення, яке виникає кожен раз під час виконання описаних в опитувальнику видів педагогічної діяльності;
- своєї переваги чи небажання мати у своїй фаховій діяльності ті види діяльності, які оцінюються.

Дані проведеного дослідження показують, що більшість респондентів (93,2%) визнають у себе наявність труднощів у спілкуванні, які відносяться до періоду адаптації до професії та проявляються у різній мірі у всіх сферах педагогічної взаємодії: «учитель - батьки учнів», «учитель – учні», «учитель – колеги», «учитель – адміністрація». Найбільш значущою сферою педагогічної взаємодії є сфера контактів з учнями на практиці (визнає 84,6% опитаних), а самими дискомфортними є контакти з адміністрацією і батьками учнів (98,4%). Найбільш складними за оцінками студентів (74,8%) є наступні педагогічні ситуації: присутність на уроці директора чи завуча без попередження, розмова з директором чи завучем з приводу розв'язання проблем, що виникли; знайомство з батьками, проведення батьківських зборів, індивідуальна бесіда з батьками учня з приводу його навчальної неуспішності чи дисципліни.

Серед ситуацій спільної діяльності з учнями найбільші утруднення викликають: організація і проведення спільного дозвілля, позаурочні заходи з дітьми (30,5%), встановлення контакту з замкнутими дітьми (22,9%), оцінка знань і поведінки учнів, застосування покарання і осуджування (19,4%). Таким чином, труднощі у педагогічній діяльності у студентів проявляються у різній мірі у всіх сферах фахової діяльності. Усвідомлені причини труднощів у педагогічній діяльності виявили через аналіз власних описів студентами професійно значущих якостей і особливостей поведінки дітей, які заважають налагодити з ними контакт.

Серед характеристик особистості і поведінки учнів, які студентами сприймаються в якості перешкоди для налагодження контактів з ними, опитані назвали: замкнутість, сором'язливість, невпевненість в собі (5,1%); страх перед авторитетом (35,2%); страх зробити помилку, бути незрозумілим (28,7%); недовіра до вчителя (17,6%); некерованість поведінкою, непоступливість, неповага до вчителя. Ці характеристики і складають узагальнений портрет учня, з яким вчителів важко контактувати.

Варто зазначити, що 43,4% опитаних респондентів пов'язують професійні труднощі з власними особистісними характеристиками. Опитування показало наступні труднощі у майбутніх учителів музичного мистецтва: сором'язливість, деяка скутість, невисока думка про власні педагогічні можливості, невпевненість у виконавській майстерності, середній рівень самоповаги і самоприйняття, невисока схильність до саморозкриття в ході контакту.

Виходячи з оцінки опитаних студентів, труднощі у фаховій діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва проявляються: у встановленні контакту і взаємодії з батьками учнів (40,3%), головним чином через вікові бар'єри, недовіру до компетентності молодих вчителів зі сторони батьків; у встановленні контакту з дітьми, формування ставлення дітей до себе саме як до

вчителя (27,6%), головним чином через проблеми організації дисципліни, утворення доброзичливої атмосфери у класі, пошук «ключа» до учнів; в усвідомленні й засвоєнні в процесі фахової діяльності нової соціальної ролі (18,6%), головним чином у зв'язку зі зміною позиції суб'єкта на партнерські стосунки у взаємодії з учнями, з встановленням оптимальної дистанції у взаєминах з досвідченими колегами і адміністрацією, з прийняттям на себе ролі «компетентного радника і помічника» в контактах з батьками учнів; у взаєминах зі старшими за віком і досвідом колегами (16,4%); в переживанні невпевненості у собі (20,9%).

Таким чином, труднощі у фаховій діяльності у студентів проявляються у різній мірі. Узагальнений психологічний портрет суб'єкта утрудненого психологічного спілкування (вчитель з труднощами спілкування) був розроблений на основі співставлення думки студентів про «успішного вчителя» і «неуспішного вчителя». В уявленні всіх опитаних труднощі у фаховій діяльності пов'язують з його особистісними характеристиками, але не з відсутністю у суб'єкта соціально-емпатійних рис, а з проявом у нього таких особистісних властивостей, як пасивність і «слабкість я»: невпевненість в собі, замкнутість, некоммунікбельність, залежність від зовнішніх обставин і оцінок, безініціативність, недостатній самоконтроль і саморегуляцію. Саме ці якості і складають узагальнений психологічний портрет «неуспішного вчителя». Отже, співставлення і узагальнення даних, отриманих по всім матеріалам знанневого критерію, дозволило отримати «портрети» успішного і неуспішного вчителя. Для «успішного вчителя» характерні домінування діалогічної комунікативної спрямованості, контактність, відкритість і довіра у спілкуванні, неконфліктність, а для «неуспішного вчителя» властиві домінування монологічної комунікативної спрямованості, авторитаризму, замкненості, конфліктності, відсутності довіри до учнів.

Таблиця 3.1.3.

**Вихідний стан сформованості фахового самоствавлення студентів КГ за
знаннєвим критерієм (констатувальний експеримент)**

Показники	Ступінь набуття знань з фахових дисциплін		Міра смислових зв'язків між індивідуальними властивостями та фаховими мотивами і цінностями		Ступінь категоризації особистістю власних професійно значущих якостей	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	28	23,73	22	18,64	24	20,34
Середній	38	32,20	40	33,90	37	31,36
Низький	52	44,07	56	47,46	57	48,31
Всього	118	100	118	100	118	100

Таблиця 3.1.4.

**Вихідний стан сформованості фахового самоствавлення
студентів ЕГ за знаннєвим критерієм (констатувальний експеримент)**

Показники	Ступінь набуття знань з фахових дисциплін		Міра смислових зв'язків між індивідуальними властивостями та фаховими мотивами і цінностями		Ступінь категоризації особистістю власних професійно значущих якостей	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	36	25,00	31	21,53	32	22,22
Середній	47	32,64	46	31,94	44	30,56
Низький	61	42,36	67	46,53	68	47,22
Всього	144	100	144	100	144	100

Розглянемо діагностику сформованості фахового самоставлення студентів за *поведінковим критерієм*. При вивченні у майбутніх учителів музичного мистецтва системи *операцій спілкування* було визначено, що більшість із них орієнтовані на комунікативні операції авторитарного типу. Результати спостереження та дані анкети свідчать, що багато студентів у спілкуванні проявляють певну офіційність, зберігають дистанцію (81,4%), проявляють жорсткість у звертанні (54,8%), схвалюють у стриманій формі (65,2%). Звідси перевага строгого тону у спілкуванні з учнями (12,4%), хоч багато майбутніх педагогів старається будувати свої стосунки з вихованцем шляхом дружнього тону звертань до них.

Аналізуючи оціночні операції звертання, було визначено, що не дивлячись на те, що багато студентів часто використовує схвалення і похвалу (54,7%), такі прояви у спілкуванні як осуд, зауваження, покарання в кінцевому підсумку переважають (68,3%). Серед *інформаційних операцій спілкування* у студентів досить часто проявляються такі операції, як аргументація своєї точки зору та пояснення (43,2%). Але серед цього типу характеристик явно переважають такі, як просте інформування (88,4%).

Стосовно *організаційних операцій* найчастіше проявляються такі як використання спонукального тону (76,2%). Для багатьох студентів властиво приймати рішення самостійно (58,8%). Спостерігається невідповідність одночасно високої частоти постановки вимоги у формі прохання, поради, що свідчить про намагання будувати стосунки з учнями на демократичній основі, з такими ж високими частотами використання холодного тону у спілкуванні, жорстокості при звертанні, збереженні дистанції тощо. Останні ж тенденції належать до розряду авторитарних. Таким чином, при високій мотиваційній спрямованості студентів на діалогічне спілкування, у них відзначається низький рівень сформованості операційної сфери

спілкування (47,8%). У більшості студентів визначається перевага комунікативних операцій в сторону авторитарності, що відіграє негативну роль у самому спілкуванні.

Діагностику сформованості фахового самоствалення студентів за *поведінковим критерієм*, ми проводили за методикою, запропонованою С.Духновського, яка містить оригінальну комунікативну стратегію, що крізь невміння, небажання, нездатність відображає цілісну картину ступеня прояву толерантності особистості відносно інших. Тому студентам, згідно з інструкцією цієї методики, пропонували уважно ознайомитися з 25 судженнями і напроти кожного з них написати «так» або «ні», виражаючи згоду чи розбіжність з висловленнями (Додаток Е). Наявність у студентів негативної комунікативної настанови, яка дозволяла перевірити їх загальну комунікативну толерантність, з'ясувалася нами за допомогою методу закритого анкетування, що дозволяв одержати більш точні дані для статистичної обробки. При цьому настанови комунікативної поведінки особистості розумілись як готовність, тобто схильність суб'єкта до актуалізації конкретно спрямованої комунікативної діяльності, оскільки за фактами, які визначали у своїх дослідженнях англійські психологи Р.Льюс, Х.Райфе і Д.Рабін, комунікативні установки виявляються в стилях поведінки, оцінках ситуацій, операціонально реалізовані у формі конкретних тактик і реакцій у вигляді прагнення до згоди чи, навпаки, конфлікту.

На етапі діагностики ознаки негативної настанови студентів складали певні показники, і за кожним показником вони набирали відповідну максимальну кількість балів. Але, чим більшу кількість балів вони отримували, тим чіткіше виявлялась у них ця негативна ознака. Крім цього у студентів фіксувалися номери варіантів відповіді (позитивної чи негативної), які підтверджували наявність або відсутність у них цієї негативної настанови.

Так, за першим показником завуальованої жорстокості стосовно людей, респонденти могли набрати максимально лише 20 балів. Про наявність цієї негативної настанови свідчили такі варіанти відповідей: 1 – так (3 бали) щодо узгодженості респондента з принципом «довіряй, але перевіряй» у стосунках з людьми; 6 – так (3 бали) стосовно присутності заздрощів чи підсиджування практично в будь-якому колективі; 11 – так (7 балів) про добре ставлення до людей, а згодом жалкування щодо цього, тому що люди відповідають невдячністю; 16 – ні (3 бали) стосовно визначеності себе як довірливої людини; 21 – ні (4 бали) щодо практично постійної зупинки на прохання перехожого дати жетон для телефонної розмови в обмін на гроші. Підрахунок загальної кількості балів опитуваних за першою ознакою негативної настанови засвідчив, що 49,8% з них мають слабку або не явно виражену завуальовану жорстокість до тих, хто оточує. Проте, у 37,6% педагогів чітко простежується завуальована жорстокість.

За другим показником негативної комунікативної настанови (відкрита жорстокість), жоден опитуваний не отримав максимальної кількості балів. 68,9% учителів не виявляють відкритої жорстокості до соціуму, пом'якшуючи власні негативні оцінки стосовно людей, не роблячи про них однозначних та різких висновків. Однак 52,4% з них близькі до того, щоб не приховувати і не пом'якшувати власні негативні оцінки та переживання з приводу тих, хто їх оточує, роблячи про них однозначні, різкі, необґрунтовані висновки.

До третього показника негативної комунікативної настанови належав обґрунтований негативізм у судженнях про людей, який виражався в об'єктивно зумовлених негативних висновках щодо певних типів людей і окремих сторін взаємодії. Цікаво, що окремих тип опитуваних демонстрував доволі виражену жорстокість – завуальовану чи відкриту, або водночас і ту, й іншу, але суттєво те, що справжнього чинника для обґрунтованого негативізму вони не помічали.

У цьому випадку позиції опитуваних визначилися порівну: 47,3% студентів не демонстрували достатньо вираженої жорстокості – завуальованої або відкритої, і були в змозі помітити та розрізнити обґрунтований негативізм, а 36,9% фахівців демонстрували досить виражену жорстокість у своїх судженнях, але водночас те, що викликало обґрунтований негативізм, не помічали.

За четвертим показником негативної комунікативної настанови – схильністю робити необґрунтовані висновки щодо негативних фактів у сфері взаємостосунків з партнерами і в процесі спостереження соціальної дійсності, ми одержали такі дані: лише 23,6% реально схильні до цієї негативної комунікативної ознаки. За цим показником спостерігається досить великий розрив даних, та він все ж таки існував.

І, нарешті, п'ятий показник негативної комунікативної настанови показував, в якій мірі студентам щастило в житті на найближче коло знайомих і партнерів зі спільної діяльності. Як свідчать результати методики діагностики, 48,3% опитуваних мали вдале коло найближчих знайомих та партнерів із спільної діяльності, в них не було негативного особистісного досвіду контактів. Проте, 36,9% респондентів дали відповіді, які свідчили про їх негативний особистісний досвід контактів з тими, хто їх оточує.

Таблиця 3.1.5.

Вихідний стан сформованості фахового самоствалення студентів КГ за поведінковим критерієм (констатувальний експеримент)

Показники	Здатність до формування власного стилю квазіфахової діяльності		Уміння усвідомленої саморегуляції функціональних станів		Уміння вирішувати художньо-педагогічні ситуації	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%

Високий	29	24,58	27	22,88	28	23,73
Середній	35	29,66	36	30,51	37	31,36
Низький	54	45,76	55	46,61	53	44,92
Всього	118	100	118	100	118	100

Таблиця 3.1.6.

Вихідний стан сформованості фахового самоствавлення студентів ЕГ за поведінковим критерієм (констатувальний експеримент)

Показники	Здатність до формування власного стилю квазіфахової діяльності		Уміння усвідомленої саморегуляції функціональних станів		Уміння вирішувати художньо-педагогічні ситуації	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	34	23,61	32	22,22	31	21,53
Середній	38	26,39	44	30,56	42	29,17
Низький	72	50,00	68	47,22	71	49,31
Всього	144	100	144	100	144	100

Підводячи підсумки результатів проведеного констатувального експерименту, можна стверджувати про недостатній рівень сформованості фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва як в теоретичному, так і в практичному планах.

3.2. Хід дослідно-експериментальної роботи з формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти

Зважаючи на те, що дослідно-експериментальна робота по впровадженню методики фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва відбувалася в умовах пандемії COVID 19, освітній процес вимагав застосування елементів дистанційного навчання. Серед них – робота в системі управління навчанням Moodle (Modular Object-Oriented Dinamic Learning Environment (модульне об'єктно зорієнтоване динамічне навчальне середовище) для освоєння дисциплін «Практикум з фахової підготовки», «Практикум за кваліфікацією» у форматі дистанційного курсу.

Основними формами організації підготовки студентів стали дисципліни: «Методика мистецької освіти», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Практикум з фахової підготовки», «Методика музичного виховання». «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», а також індивідуальні заняття з дисциплін: «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент», «Хорове диригування», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Переддипломна практика», використання можливостей позааудиторної навчально-виховної діяльності.

Метою упровадження системи Moodle стало вирішення завдання по підвищенню ефективності взаємодії основних суб'єктів освітнього процесу, зокрема надання студентам експериментальної групи вільного доступу до навчального ресурсу, що дало змогу обмінюватися навчальним контентом, взаємодіяти онлайн та використовувати інформаційні технології для досягнення принципово нового фахового рівня в галузі мистецької освіти. Серед переваг даного формату проведення занять назвемо зведення до мінімуму часових та

аудиторних втрат в умовах карантинних обмежень для здобуття нових знань, умінь і навичок, можливості виокремлення необхідних освітніх ресурсів в рамках одного курсу, що знімає необхідність трудомісткого пошуку спеціальних матеріалів, а також автоматизована система контролю.

Дистанційний курс «Практикум з фахової підготовки» є ЕОР нового покоління у вигляді відкритих освітніх модульних мультимедіа систем, який у своєму складі має гнучку систему перегляду лекційного матеріалу; потужний апарат для тестування та впровадження творчих завдань, що дозволяє відстежувати прогрес студентів за допомогою візуалізації, а саме: контроль за самостійною роботою студентів-музикантів в інтерактивній формі; новинний і технічний форуми як засіб комунікації для навчально-педагогічної взаємодії (наприклад, педагогічного консультування); додаткові електронно-освітні ресурси – праці музикознавців, словники, навчально-методичні матеріали, дидактичні матеріали: презентації та відео (наприклад, відеолекції з тематики World music, що ґрунтуються на принципах цілісного гармонійного сприйняття національної культури; використання емоційно-ціннісного потенціалу національних музичних традицій для розвитку моральної та естетичної сфери особистості; мотивування самоідентифікації, інтеріоризації та екстеріоризації національних цінностей) з використанням інноваційних педагогічних інструментів, таких як: засоби мультимедіа, моделінг, інтерактив, відеотрансляція з місця події, спеціальне програмне забезпечення мистецького спрямування, Інтернет технології.

Завдяки реалізації програмного забезпечення open source відкритого вихідного коду у систему дистанційного навчання Moodle інтегровано значну кількість плагінів та доповнень, які, як правило безкоштовні, і їх доволі просто завантажити та встановити. Прикладами таких плагінів є: модулі відеоконференції; аудіо та відео чати; масова розсилка повідомлень; засоби

проектної роботи; електронні портфоліо. Все це вимагає від суб'єктів освітнього процесу вміння орієнтуватися у великому потоці інформації, аналізувати та відібрати медіатексти відповідно до навчально-виховних завдань.

Серед недоліків застосування системи Moodle, що містить широкий інструментарій для створення якісних курсів з дистанційного навчання, дозволяє реалізувати диференційоване навчання, а також втілити різноманітні педагогічні сценарії та освітні стратегії, назвемо перевищення студентами ергономічних норм знаходження біля моніторів та недостатню авторизацію студента при застосуванні тестового контролю. Однак, програмні засоби, призначені для даного виду педагогічної діяльності, динамічно удосконалюються та стають все більш популярними як серед викладачів, так і серед студентів.

Метою *орієнтаційно-організаційного етапу* методики було створення та закріплення у студентів позитивної мотивації для розвитку інтересу до фаху, готовності до опанування, вивчення та збереження національних музичних традицій.

Орієнтаційно-організаційний етап включав ряд дій, спрямованих на вирішення завдань стимуляції інтересу студентів до художньо-педагогічної діяльності. На цьому етапі роботи за інформацією здобуті знання перетворювалися певним чином у смисли, які, за висловом Г.Падалки, є «показником особистісного включення суб'єкта успадкування в предметну сферу, що зараз опановується» [31].

На орієнтаційно-організаційному етапі методики формування фахового самоставлення студентів значна увага приділялася створенню фахово зорієнтованого освітнього середовища. Одним з опорних методів колективної творчої діяльності студентів на цьому етапі методики, спрямованої на створення освітнього середовища в руслі вивчення певного художнього твору або певної

навчальної теми, пов'язаної з мистецтвом, є метод *синектики* (У.Гордон), спрямований на розвиток інтуїтивно-образного мислення студентів.

Наприклад, у створенні музично-літературної композиції за твором Ж.-Б. Шардена «Атрибути мистецтва» на музику І. С. Баха дія відбувається у майстерні архітектора. Тут розкривається ставлення до мистецтва як до найвищого прояву людського генія. Ця ідея передається всіма мистецькими засобами, які є у розпорядженні виконавців – музичний ритм та гармонія, костюми, характер рухів, витончених та повних власної гідності.

Інша композиція – «Зінаїда Серебрякова. Селянки» ґрунтується на картинах мисткині «Жнива», «Селянки», «Вибілювання полотна», «Автопортрет зі свічкою». Музична основа тут – дивне та надзвичайно виразне поєднання музики К. Дебюссі та народної музики, а також звуків вітру, шелесту листя. Елементи музики, кольору, композиції й руху створюють неповторне середовище, в якому прочитується пограничний стан цілої епохи, тривожне передчуття грізних змін, що насуваються.

Серед інноваційних методів, що використовувалися на першому етапі, *вербалізація змісту художніх творів* як метод музичного навчання, зорієнтований на досягнення глибокого занурення студентів в епоху створення музичного твору, осягнення сутності художніх образів; характеристиках творчості митця забезпечує усвідомлене і контрольоване вивчення і виконання автентичних фольклорних творів. Такий вид роботи, наприклад, сприяє кращому пізнанню природи народної пісні, розширенню уяви про її діалектно-регіональні та жанрові властивості, виявленню інтересу до подальшої дослідницької діяльності, тобто допомагає зрозуміти твір мистецтва як у цілому, так і в деталях.

Продуктивним, на нашу думку, є застосування *методу проведення художніх паралелей*, що дозволяє задіяти міжпредметні зв'язки, бесіди,

організація дискусій. І хоча іноді словесна інтерпретація художньо-образного змісту твору не в змозі передати всі чуттєві нюанси його сприймання, проте допомагає виділенню ключових понять, змісту, ідеї музичного твору, висвітлює особливості драматургії, зосереджується на художньо-виражальних засобах, стильових особливостях.

У процесі вивчення народних музичних традицій було проведено цикл «мистецьких подій» – івентів (з англ. event – подія), що є результатом проведеної багатогранної педагогічної роботи. «Івент» ми розглядаємо як масовий захід емоційного характеру, організований командою у складі режисера, сценариста, декораторів, виконавців, акторів із залученням аудиторії. Наприклад, івент «Різдвяний Сорочинський ярмарок» занурював факультет мистецтв у вир новорічних традицій – гостей зустрічали герої Гоголівських творів (Вакула, Оксана, Вій, Солоха, Пацюк, Шпонька, Чуб, Хівря, Чорт та ін.) та вели їх по всіх торгових рядах й майстернях ярмарку, у залі, аудиторіях та рекреаціях виникли пекарні, кузні, світлиці, комори. Кожній із цих, реальних у своїй основі картин, відповідало оформлення, звуковий та композиційний зміст.

Просторові кордони окреслюють як реальний, так і уявний простір, залучений в художньо-творчий процес. Тут діє закономірність зв'язку великого та малого, макро та мікркосмосу. Починаючи від «ландшафту, що вміщує» (Г. Гачев), який формує і відображає традиції та художні уподобання людей, характер території, що ними обживається, і традиційної культури до простору конкретного інтер'єру та взаємодіючих у цьому інтер'єрі складових – меблів, предметів побуту та декоративно-ужиткового мистецтва, рослин, вишивки, кераміки, музичного наповнення тощо.

У процесі підготовки теми «Діяльність сучасних українських виконавців», студентам пропонували створити розповідь про своїх улюблених українських виконавців та продемонструвати записи їхніх концертних виступів. Це сприяє

формуванню у студентів ціннісних уявлень щодо упровадження національних музичних традицій у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Застосовуючи *метод художньо-педагогічного аналізу мистецьких творів* з метою формування уміння логічно мислити, визначати основні складові народних пісень, музичних та літературних творів, студентам пропонувалося завдання щодо визначення основних складових українських народних пісень, у ході виконання якого вони здобули уявлення про використання у піснях художньої метафори, гіперболи, постійних епітетів, порівняння. Наприклад, в українській народній пісні «Одна гора далекая, а другая близька» студенти відзначили використаний у ній психологічний паралелізм (коли одному образу природи відповідає для порівняння чи протиставлення образ людських переживань).

Нами встановлено, що *методи проблемного викладу* – ділові ігри і комунікативні тренінги забезпечують велику результативність у формуванні умінь і навичок поведінкового компоненту сприяють формуванню позитивного фахового самоствалення. На першому етапі методики широко використовувався метод музично-дидактичної гри. Як своєрідна діяльність людини гра розглядалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими: Л. Виготським, А. Вербицьким, Д. Ельконіним, Г. Гессе, Л. Вінгейштейном, Т. Манном, Г. Гадамером та ін.

Л. Виготський визначає гру як осмислену, розумну, доцільну, планомірну, соціально-координаційну діяльність, психологічна природа якої ідентична психології праці [4, с.48]. Д.Ельконін розглядає гру як діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми в процесі діяльності [3, с.307]. А. Вербицький вважає, що гра вирішує протиріччя між навчальною та майбутньою професійною діяльністю, забезпечує не тільки теоретичне, а й

практичне мислення, формує стійкі якості особистості та розкриває її здібності [3, с.78-100].

Моделювання конкретних ситуацій спілкування та їх аналіз чи вирішення комунікативних завдань покликані збагачувати студентів знаннями про спілкування, його функціях та можливостях, розвивали різні вербальні та невербальні вміння та навички. Н.Сегеда під комунікативним завданням розуміє моделювання проблемної ситуації, що зустрічається в процесі реального спілкування. Вирішення комунікативних завдань має заздалегідь розроблений педагогом логічний план, за яким він стежить, за необхідністю спрямовуючи навчальну ситуацію в потрібне русло [38].

Завданнями другого – *розвивально-технологічного етапу* було: навчити студентів застосовувати набуті знання у власній творчості, проводити художні паралелі в межах творів різних видів мистецтв. Ми передбачили виконання завдань, що містили ілюстративне пояснення; елементарний аналіз мистецьких творів; вияв самостійності у створенні інтерпретації пісні, літературного твору; варіантне тлумачення художніх образів мистецьких творів; порівняння й оцінювання різних виконавських трактовок розучування мистецького твору. Це сприяло формуванню у студентів ціннісних уявлень щодо упровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва інноваційних методів музичного навчання шляхом поступового ускладнення поставлених завдань, активне збагачення тезаурусу інформацією з даної проблеми; удосконалення та творче використання навичок художньо-естетичної діяльності студентів. На розвивально-технологічному етапі варто залучати студентів до дискусій, створення мистецьких дайджестів, влаштовувати виконавські баттли.

Застосування *методу мистецького резонансу* на цьому етапі залежить від обсягу запропонованих студентам завдань – це може бути короткострокове завдання, розраховане на миттєву реакцію, швидке включення до контексту

завдання та вирішення, продиктовані скоріше інтуїцією, швидким знаходженням аналогій, ніж тривалим вибудовуванням внутрішніх зв'язків досліджуваного явища («експрес-резонанс»). Прикладом може бути завдання – створити швидкі парні графічні нариси «Спів синички – крик ворони», «Осінній дощ – Травнева гроза» (папір малого формату, олівці, фломастери).

Завдання, розраховане на ціле заняття, включає вступну частину, сприйняття предметів навколишньої дійсності, розгляд репродукцій, слайдів, творів народної творчості тощо, занурення в простір власної фантазії і, на основі всього перерахованого, виконання нетривалої за часом творчої роботи, яка обов'язково має бути закінчена до кінця заняття («період-резонанс»). В кінці заняття бажано приділити кілька хвилин на обговорення результатів роботи, але основний момент зворотного зв'язку переноситься на наступне заняття, коли всі роботи будуть розглянуті студентами.

Прикладом такого заняття стало знайомство з китайським національним духовим інструментом «суона». Це китайський дерев'яний духовий інструмент (прародич гобоя). Ще у третьому столітті нашої ери суона була привезена зі Східної Європи та Західної Азії з відкриттям Шовкового шляху. Вона походить зі світової сім'ї дерев'яних духових інструментів. Після тисячолітнього розвитку духовий інструмент суона став унікальним тембром, репрезентативним національним духовим інструментом у КНР. Звук суони величний. Корпус трубки виконаний в основному з рожевого та сандалового дерева, має конічну форму. Подвійна тростина, зроблена з очерету нагорі, з'єднана з дерев'яним корпусом трубки через мідний сердечник, а мідна чаша обшита по нижньому краю. Клавіатура суона має напівтонові та високі клавіші, які розширюють діапазон та збільшують виразність інструменту. На півдні КНР це один із «восьмитонових» музичних інструментів. У провінціях Хенань та

Шаньдун його називають трубою. Традиційно суона супроводжує класичні пісні, такі як Байняо Чаофен і Західний Хенань, Two Eight Banban.

У минулому суона переважно використовувалася у супроводі колективів народної барабанної музики, місцевої народної творчості та опери. Після безперервного вдосконалення цей інструмент перетворився на традиційну суону та клавішну суону. Виконавці на суоні збагатили ігрові навички та покращили виразність звучання інструменту. Суона стала прекрасним сольним інструментом, а також її різновиди використовуються в оркестрах національних музичних інструментів. Для слухання пропонується пісня «Сотня пташок Чаофэн» у виконанні Лю Венвень, викладача Шанхайської консерваторії.

Як приклад застосування методу «мистецького період-резонансу» можна запропонувати завдання «Аромати та звуки», коли протягом заняття студентам пропонуються різні предмети (фрукти, прянощі) з характерним запахом – лайм, кава, айва, пряники, ваніль тощо. Сприйняття аромату відбувається із заплющеними очима, потім кожен студент визначає собі словом, який запах він відчував – сильний, різкий, ніжний, солодкий, сонячний, похмурий тощо. Під час занурення у простір фантазії, коли студенти заплющують очі та намагаються уявити собі, як може виглядати той чи інший аромат, звучить музика. На педагогові лежить відповідальність точного вибору музичного твору, звучання якого не порушило б внутрішньої зосередженості студентів, а допомогло б їм швидко зорієнтуватися у запропонованому завданні (К. Дебюссі «Аромати та звуки у вечірньому повітрі лунають», «Дівчина з волоссям кольору льону», «Місячне сяйво»). Творча робота є безпредметною кольоровою композицією, що відповідає аромату та його образу, закріпленому в слові.

Завдання може бути досить тривалим, що включає кілька етапів, важливих для кінцевого результату («поліфонічний резонанс»).

I етап – формулювання педагогом питань, пов'язаних із тематикою завдання;

II етап – самостійна пошукова робота студентів, що включає у собі консультації з фахівцями, роботу у бібліотеці, слухання музичних творів та пошук необхідної літератури, відвідування художнього музею, сприйняття репродукцій, роботу з комп'ютером;

III етап – створення творчої роботи – есе, у якому розкривалися б близькі автору аспекти запропонованої проблеми;

IV етап – створення інсталяції, задум якої належить студенту;

V етап – оформлення виставки творчих робіт, обговорення та аналіз літературних, музичних, художніх творів.

Питання єдності мистецьких реалій з соціокультурним середовищем стало одним із напрямів роботи. Використані нами різноманітні методи навчання (словесні, наочні, практичні, методи стимулювання навчальної діяльності та методи самовиховання) були підпорядковані створенню умов для привернення уваги молодій людині до найпривабливіших сторін різних зразків національної музичної культури. Оскільки йшлося насамперед про майбутніх учителів музичного мистецтва, то ця робота велася не лише через осмислення внутрішньої логіки музичної композиції, то ця робота велася з метою розвитку у них навичок аналізу музичного твору й виникнення на цій основі усвідомлених естетичних почуттів та переживань. Такий підхід сприяв підвищенню ефективності виховних впливів системи національних музичних образів та співвіднесенню їх із уже наявним у кожного досвідом засвоєння зразків світової та вітчизняної музичної культури.

На **третьому (трансформаційно-творчому) етапі** ми прагнули поповнити та закріпити набуті мистецькі знання та навички, необхідні для самопрезентації студентів; вміння творчо застосовувати ці знання на практиці.

На цьому етапі пропоновані завдання мали на меті: формування свідомого ставлення до національних музичних традицій на основі інтеграції різних видів діяльності – навчально-пізнавальної, художньо-творчої; розвиток уміння самостійно опрацьовувати мистецький твір; активне збагачення мистецького тезаурусу необхідною інформацією з даної проблеми; використання імпровізації; удосконалення практичних навичок з вивчення й використання національних музичних традицій та творче використання їх у навчальному процесі.

На третьому етапі впровадження методики фахового самоставлення, значна увага приділялася формуванню у студентів здатності до міжкультурного спілкування через художньо-творче осмислення та інтерпретацію мистецьких творів; спрямування їх діяльності на збереження та відтворення національних музичних традицій, використання їх на практиці.

У проєктуванні художньо-педагогічних ситуацій велику роль відводили *методу мікронавчання* як способу оволодіння студентами уміннями і навичками музично-естетичної діяльності, у процесі якої цілеспрямовано та систематично відпрацьовуються окремі елементи фахової діяльності.

Дуже перспективним для підсумкового етапу вважаємо використання методу *реконструювання народного обряду*, який дає змогу інтегрувати традицію і сучасність. Діалог між давнім і сучасним простежується через занурення в ритуал виконання, виняткову експресивність, кордоцентричність. Ці характеристики є властивими, як для народного виконавства, так і жанрів сучасної масової музики.

Для повернення в автентичний побут фольклорної музики пропонуємо івент, присвячений реконструюванню давніх різдвяних обрядів – «Вечорниці», до підготовки сценарію якого варто залучити самих студентів. Такий вид творчої діяльності вбирає елементи національної культури – новорічні щедрівки

та різдвяні колядки, гру на народних інструментах, ворожіння, ритуальний обряд «Калита», водіння кози, традиційні танці. Окрім цього доцільно використати різдвяно-новорічну атрибутику – зірку, ритуальний сніп та ліхтар зі свічкою тощо. Все це буде сприяти особливій емоційній насиченості та зануренню у містичну енергетику сакрального дійства. Саме така неформальна атмосфера є сприятливою для вивчення давніх традицій та звичаїв, а участь у таких заходах необхідна для згуртування студентів. Такий івент є значним ресурсом не лише для поглибленого сприймання народних традицій, але й для фіксації художньо-творчих проявів учасників. Дуже ефективно було б залучати до таких форм роботи школярів під час педагогічної практики.

На третьому етапі методики ставили за мету ознайомлення студентів з сучасними виконавцями. Наприклад, знайомство студентів з творчістю співачки Оксани Мухи, зокрема виконанням нею цікавої версії пісні «Зоре моя вечірняя» Т. Шевченка під симфонічний супровід «Місячної сонати» Людвіга ван Бетховена. Студентам можуть бути запропоновані наступні завдання:

- висловити свої враження з прийняття або неприйняття даної версії, обґрунтувати свою думку;
- слухаючи авторську пісню гурту «Go_A» «Сонце», охарактеризувати ознаки народної пісні в даному музичному матеріалі. Наприклад, традиційні елементи збережені завдяки відповідній манері співу, застосування народних інструментів та традиційній хореографії. Завдання такого типу сприяють розвитку критичного мислення, формуванню музичного смаку студентів;
- цікавим завданням буде створення студентами стилізації народної пісні.

На заключному етапі методики, прагнучи залучити студентів до творчої діяльності, варто запропонувати студентам створити авторську інтерпретацію народної пісні в сучасній обробці. Головною метою завдання є пізнання і

усвідомлення всіх елементів конкретної пісні, її сакрально-магічного значення, засобів художньої виразності, відчуття і відтворення настрою, закодованих знаків духовної пам'яті наших предків крізь призму сучасності. Креативність і зацікавленість студентів сприяла успішному результату в даній роботі.

Марина С. запропонувала до розгляду пісню «Ой літає соколونьку».

Твір належить до жнивварського циклу календарно-обрядового фольклору. Текст був записаний Лесею Українкою в селі Колодяжне на Волині, музика – К.Квіткою. Жнивварські обряди і пісні посідають важливе місце серед календарно-обрядових пісень, ними у слов'ян завершувався річний цикл. Жнивварські пісні відтворюють мотиви возз'єднання людини з природою, возвеличення хліборобської праці. «Ой літає соколоньку» є обжинковою – виконується по закінченню жнив. Ця категорія пісень жнивварського циклу є найбагатшою за тематикою, образами і змістом, їй властива пестливо-зменшувальна лексика, порівняння, гіперболи. Наприклад, хазяїн – соколонько. Жнивварський цикл має спільні риси із колядками та щедрівками. Адже, за давніми віруваннями початок нового хліборобського року припадав на період зимового сонцестояння. Ці два цикли об'єднують спільні функції величання господаря, оспівування родючості землі.

Мелодія пісні досить проста з поширеним у літньому циклі квінтовым діапазоном. Структура пісні побудована у вигляді питання відповіді. Аранжування наслідує традиції обробок народних пісень композиторів-класиків – М. Леонтовича, К. Стеценка, М Лисенка: недоторканий сам наспів, зберігається строфічна будова. Використання сучасних засобів надають музичному супроводу неабиякого колориту. Об'ємна фактура, тривале витримування гармонічних опор в електронному яскравому звучанні, повторення коротких ритмоформул створюють оригінальне звучання та комунікаційну атмосферу єдності. Поліритмія перкусії та духових, імпровізація

труби вже зі вступу вводять у ритуальний стан, посилюють акцент на широкому емоційному забарвленні зміцнюючи зв'язок минулого із сучасним. При такій зміні народна тема не втрачає свого забарвлення та краси. За рахунок тембральних, ритмічних, гармонічних, технологічних можливостей вона збагачується та звучить по-новому.

Студентка Наталія В. запропонувала виконавський аналіз вокальної партії пісні «Ой літає соколоньку»: Розвиток пісні відбувається завдяки поступовим посиленням і послабленням експресії виконання, своєрідної звукової інтенсивності. Широкі перегри з використанням вокалізів – висхідних вигуків з обриванням звуку й посиленням його в «далечінь» з елементами народно-академічної модифікації дають можливість проявити фантазію. Насичення мелодичного рельєфу відбувається завдяки введенню в пісню імпровізованих ходів-вигуків. Окрім цього, драматургічної завершеності додає імітація пташиного співу.

Вся пісня побудована переважно на традиціях народного мелосу: відкрите горлове звучання, максимально інтенсивна динаміка, мелізматика, заміна деяких голосних звуків. Манера співу календарних пісень є голосною та сильною, призначеною для широкого відкритого простору. Вважалося, цей спосіб співу має властивості нажахати злі сили, його пов'язують з магічним впливом людини на сили природи.

У народній пісні семантика слова «сокіл» має позитивну оцінку. «Пташині» образи в таких піснях нерідко виконують орнаментальну роль та задають настрій всього твору:

*«Ой, літає соколоньку по полю,
Та й збирає челядоньку додому».*

В жнивварських піснях висловлюється дяка господарям за щедрий обід та дбайливе ставлення до працівників, висловленням шани до них є звертання

«пан» та пані». Ритуальним обрядом по закінченню жнив було «качання» по стерні, для того, щоб праця наступного року була легкою та без болю.

Прикладом застосування на третьому етапі методики інноваційного методу «поліфонічного резонансу» може бути завдання «Таємнича ніч». Кожному студенту був розданий список творів різних видів мистецтва чи його невеликі фрагменти, які вони мали знайти, встановити авторів, якщо це було необхідно, прочитати, прослухати, уважно розглянути:

*Світе мій божий, людський казковий! –
Від повноти аж вгинається обрій.
Чи, може, кінь загубив підкову,
Чи світить місяць к годині добрій.*
(Борис Мозолевський)

*Забилась річка в гірській підкові,
Де тихо місяць пірнув до дна,
А там, у лузі, в траві шовковій
Зійшлися двоє... а тень одна...*
(Микола Сом)

*І Місячну сонату уже створив Бетховен,
І тень місяцехода вже зорям не чужа,
А місяць все такий же: і молодик, і повен,
І серпик, і рогалик, і місяць як діжа*
(Ліна Костенко)

*Карузо ночі – тенор місяць
У скриньці радієвій кличе.
Для наших дум замало місця,
Кохання вічна таємнице!*
(Богдан-Ігор Антонич)

Наприклад, виконання завдання студенткою Ольгою П. «Таємнича ніч»: встановити автора та назву твору. («Ніч яка, Господи, місячна, зоряна»

Автором слів поезії «Виклик», більш відомої за її першими рядками «Ніч яка, Господи, місячна, зоряна», є Михайло Старицький, який повернувшись на

Полтавщину до батьківського маєтку на вечорницях побачив селянку Степаниду і закохався. Ця дівчина надихнула М. Старицького на створення віршів. А мелодію чудової пісні до цих віршів написав близький друг поета, відомий український композитор Микола Лисенко. Пісня була включена до опери за мотивами повісті Миколи Гоголя «Утоплена». Уперше опублікована в одеському альманасі «Нива» в 1885 році. Сьогодні існує кілька варіантів цієї пісні. Найбільш відома, осучаснена її версія належить кобзарям Василеві Овчиннікову та Андрієві Волощенку. Уперше згадується цей варіант у друкованому виданні 1914 року «Школа гри для бандури. Шевченко Василь».

У радянські роки пісня знову зазнала змін. Спогад про Господа в пісні був, на думку влади, неприпустимим, отож до нас дійшов перший рядок у такому вигляді: «Ніч яка місячна, зоряна, ясная». Однак усі ці трансформації не змогли вплинути на особливу зворушливу магію пісні. Сьогодні вона має світову славу. Протягом багатьох років «Ніч яка місячна» була в репертуарах найвідоміших українських співаків: Бориса Гмирі, Анатолія Солов'яненка, Дмитра Гнатюка. Американська співачка українського походження Квітка Цісик виконувала цю пісню за оригінальним текстом Михайла Старицького. Лунає ця дивовижної краси пісня і з оперної сцени у Венеції. Відомий нідерландський диригент і скрипаль Andre Rieu (у пресі його називають «Королем вальсу») долучив цю пісню у свою концертну програму, де її виконала німецька співачка українського походження Anna Reker.

2. Групі студентів було запропоновано познайомитися з творчістю сучасних українських художників: Івана Марчука, Михайла Тимчука, Ольги Гайдамаки, Олега Шупляка, Євгенії Гапчинської, Емми Андрієвської та створити за мотивами інсталяцію «Ніч золота»

Студентка Юлія К. запропонувала власну поезію для створення групою інсталяції «Ніч золота»:

*У цю чудову літню ніч
Де ти ховаєшся, мій спокій?
Твоя пора прийшла, допоки
Цей тлінний світ безтямно спить.*

*Між візерунками світанку
Тебе зронила літня ніч,
Тепер ти з нею віч-на-віч
Довіку, або свого ранку...*

*І час тебе не поведе
У оксамитові розмаї,
Куди дороги вже не знаю,
Та й він її вже не знайде*

*І не прилине, й не підкаже,
Бо час не чує голосів,
Єдиних тих твоїх скарбів,
Що спокій раєм міцно в'яжуть!*

*На серці тиша. Чи здалося,
Що вона вітер затуляє?
Весь сум із нею спочиває –
Чи лиш мовчить зрадливо досі?*

*Обійняла вустами ранок
З часів прадавніх літня ніч,
В ній загубилась між сторіч
Душа, неначе птах примарний*

На виконання цього завдання надавався місяць. Після закінчення терміну проводився семінар, на якому обговорювалося створення студентами художньо-творчого продукту.

Особливого значення ми надавали самостійній роботі студентів, а також створенню **психолого-педагогічних умов** для формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

У педагогічних дослідженнях категорія «умова» постає ключовою, оскільки визначає особливості реалізації дидактичних та організаційних закономірностей навчального процесу, забезпечення ефективної взаємодії суб'єктів навчання, дію зовнішніх та внутрішніх факторів становлення та зростання особистості (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Бражнич, В. Загвязинський, А. Литвин, В. Манько, С. Сисоева, В. Сластьонін).

Науковці розглядають означену дефініцію з позиції визначення причинно-наслідкових зв'язків між обставинами педагогічного процесу та його результативністю. Дослідники педагогічних умов відмічають важливість урахування системного характеру цього явища, з'ясування його чіткої структури та взаємозв'язків елементів, що відображають особливості та мету педагогічного процесу, сфери взаємодії суб'єктів освітнього середовища, фактори впливу на розвиток особистості.

Отже, **першою** умовою ефективного процесу формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва вважаємо створення сприятливої творчої атмосфери в процесі музичного навчання з метою активізації образного уявлення студентів, їх асоціативного мислення, поглиблення мистецької ерудиції студентів, збагачення їхнього слухового досвіду кращими зразками національної та світової музики.

Другою умовою ефективного формування фахового самоставлення студентів є створення фахово зорієнтованого освітнього середовища ЗВО, де забезпечуються розвиток фахових здібностей, психологічних та професійно значущих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі їх активної навчально-пізнавальної, культурної, суспільно-просвітницької, художньо-творчої діяльності. Забезпечення творчої взаємодії суб'єктів такого середовища пов'язується з розумінням навчальної проблеми, стає основою

плекання самостійності, гідності, відповідальності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Третьою умовою є активізація творчої самореалізації студентів завдяки застосуванню інноваційних методів і прийомів музичного навчання. Серед них: вербалізація змісту мистецьких творів, проведення художніх паралелей, художньо-педагогічного аналізу, упровадження комунікативного та театральнопедогогічного тренінгу, а також коучинг-методів з метою стимулювання мотивації музичного навчання (дебати, дискусії, створення мистецьких дайджестів, виконавські баттли).

Четвертою умовою можна вважати спрямування уваги на виховне значення національних музичних традицій та роль народної музики. Вона забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію та самореалізацію особистості. Змістом художньо-педагогічної взаємодії стає обмін думками з приводу музичного мистецтва, художніми ідеями, спостереженнями, художньо-емоційним досвідом.

П'ята умова – успіх формування фахового самоствалення майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від дотримання стратегій мистецької толерантності: визнання плюралізму думок, наявності різноманіття точок зору на різні мистецькі явища, що є необхідною передумовою демократичного стилю спілкування; надання кожному можливості на висловлення власної позиції; визначення загальної платформи для подальшої взаємодії та співпраці, прагнення знайти у висловлюваннях опонента те, що єднає з ним, а не роз'єднує. Використання цієї стратегії має особливе значення, оскільки сприяє усвідомленню студентами цілісної художньої картини світу, розумінню органічної єдності різних видів художньої творчості.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Проаналізуємо дані, отримані після проведення формувального етапу педагогічного експерименту щодо рівнів сформованості фахового самоставлення студентів серед 172 учасників. Експериментальна група включала 144 респонденти, а контрольна група налічувала 118 респондентів. Встановлення рівнів сформованості фахового самоставлення проводилось на основі опитування, тестування, з'ясування знань з теорії та історії музики, моделювання художньо-педагогічних ситуацій.

В основі визначення рівнів фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва використовувались: опитувальник «Відношення до себе як до професіонала» С.Духновського[16]; самооцінка своїх професійних якостей та навчальної успішності студента (бесіда); аналіз академічної успішності. Відповідаючи на запитання про те, чи задоволені студенти своїм вибором навчання на обрану спеціальність «учитель музичного мистецтва» – 72,3 % респондентів підкреслили позитивну відповідь. Негативну відповідь дали 6,8 % респондентів, індиферентно поставилися до такого вибору 12,3% студентів.

Для визначення рівнів сформованості фахового самоставлення студентів за афективним критерієм були запропоновані наступні завдання: стимулювання художньо-творчої активності студентів у музичній діяльності; формування позитивної мотивації щодо готовності опанування, вивчення та збереження національних музичних традицій, адже саме позитивна мотивація є рушійною силою для ефективного використання національних музичних традицій у процесі упровадження народної музики у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 3.3.1.

Стан сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ за афективним критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Здатність до фахової самоідентифікації		Прагнення до самореалізації		Відношення до середовища ЗВО		Усвідомлення свободи взаємостосунків	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	79	54,86	86	59,72	83	57,64	86	59,72
Середній	41	28,47	39	27,08	41	28,47	40	27,78
Низький	24	16,67	19	13,19	20	13,89	18	12,50
Всього	144	100	144	100	144	100	144	100

Таблиця 3.3.2.

Стан сформованості фахового самоставлення студентів КГ за афективним критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Здатність до фахової самоідентифікації		Прагнення до самореалізації		Відношення до середовища ЗВО		Усвідомлення свободи взаємостосунків	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	27	22,88	30	25,42	27	22,88	31	26,27
Середній	45	38,14	38	32,20	46	38,98	47	39,83
Низький	46	38,98	50	42,37	45	38,14	40	33,90
Всього	118	100	118	100	118	100	118	100

Для діагностики рівнів сформованості фахового самоставлення за знаннєвим критерієм було запропоновано три види завдань, які орієнтувались на: аналіз фактів та явищ спілкування та моделювання; проєктування змісту та способів художньо-педагогічної діяльності. Завдання, які пропонувались опитуваним:

1. Як ви розумієте сутність фахового самоставлення і які його основні ознаки?
2. Що представляє собою моделювання художньо-педагогічних ситуацій?
3. Якою має бути послідовність дій при моделюванні будь-якої типової художньо-педагогічної ситуації?
4. Учень порушував дисципліну на уроці, на Ваші зауваження не реагував, Ваші дії? Показниками, що визначають якість виконаних завдань є правильність і повнота відповіді. Звідси, виділяємо чотири групи відповідей, на які можна розподілити відповіді досліджуваних: 1 – немає відповіді; 2 – відповідь правильна, але неточна; 3 – відповідь правильна, але неповна; 4 – відповідь повна і правильна.

Для конкретизації інформації по рівням сформованості фахового самоставлення за знаннєвим критерієм студентам була запропонована додаткова анкета:

1. Що таке фольклор?
2. Які жанри пісенного календарно-обрядового фольклору вам відомі?
3. Назвіть дослідників українського фольклору.
4. До якого пісенного циклу відносяться гаївки?
5. Назвіть функції, які виконує народна творчість.
6. Які українські композитори працювали у жанрі обробки народної пісні?
7. Які фольклорні гурти ви знаєте?

8. Які ознаки притаманні фольклорним творам?
9. Назвіть народні пісні, що відносяться до родинно-побутових.

Практичне завдання: слухаючи народну пісню «Ой ти жайворонку», студенти склали такий «асоціативний куш», складовими якого були:

1. музикознавча «гілка»: наспівний характер, закличні ходи в мелодії, октавні вигуки, обривання слів, потужна динаміка, використання народного інструментарію, ладового строю притаманного народній музиці.
2. літературознавча «гілка»: жайворонки, як уособлення весни, єдності небесного й земного, благословення хліборобського поля на щедрий урожай.
3. образотворча «гілка»: картини «Поле з жайворонком» В. Ван Гог, «Луговий жайвір» К. Брендерс, «Пісня жайворонка» Ж. Бреттон.

Пропонуючи студентам створення транскрипції народної пісні, дали можливість зробити розшифрування словесного тексту з фонограми. Кожен студент отримав індивідуальний запис пісні, в якій потрібно визначити жанр, обставини виконання, функції та зафіксувати матеріал в тому вигляді, який звучить (додаткові склади, недоспівування закінчень, редукування голосних тощо). Складність полягала в особливостях мовлення вокалісток та розборі діалектизмів.

Ще одним цікавим завданням стало вивчення народного весняного танку «Шум». Спочатку студентам пропонувалась в якості пісенного супроводу автентична веснянка «Шум», потім її осучаснена версія у виконанні гурту «Go_A». Після опрацювання пластичних рухів обох творів, студенти визначили, що більш привабливою для них стала друга версія, адже вона була збагачена ритмічною виразністю і здавалась доступнішою. Даний вид роботи об'єднав давні традиції з сучасним прочитанням, сприяючи цим появі зацікавленості та творчим роздумам студентів. У ході виконання завдань студенти визначили, що природа в українських народних піснях чутлива до людських почуттів, вона

органічно вплетена в художню тканину твору, виступаючи в тісному зв'язку з почуттям та настроєм людини. Тому серед завдань пропонувалися наступні: 1) здійснити порівняльний аналіз двох народних пісень; 2) скласти план порівняльної характеристики музичних творів. Виконання цих завдань дало можливість навчити студентів застосовувати низку аналітичних дій, висловлювати власні аргументи щодо вирішення даної проблеми, поважати думку іншого, навіть якщо вона відрізняється від особистої.

У наступному завданні студентам пропонувалося дати авторське визначення поняттям «фахове самоставлення», «художньо-педагогічна ситуація», «моделювання художньо-педагогічних ситуацій».

Таблиця 3.3.3

Визначення поняття «фахове самоставлення»

<i>Визначення поняття «фахове самоставлення», його основні ознаки й структура</i>	<i>Кількість</i>	<i>Групи відповідей %</i>			
		1	2	3	4
КГ	118	14,1	67,5	18,2	-
4 курс	73	18,3	70,9	10,7	-
магістри	71	22,2	65,6	13,2	-

Студенти дали авторські визначення поняттям «фахове самоставлення», «художньо-педагогічна ситуація», «моделювання художньо-педагогічних ситуацій», продемонструвавши розуміння їх значення. У процесі практичного

моделювання художньо-педагогічних ситуацій їм вдалося накопичити власний досвід і тепер вони виявляли аргументовані судження.

Таблиця 3.3.4

Визначення поняття «моделювання художньо-педагогічних ситуацій»

	Кількість	Групи відповідей %			
		I	II	III	IV
КГ	118	24,8	63,5	11,7	-
4 курс	73	6,1	61,1	22,1	11,2
магістри	71	21,3	66,00	12,4	-

Таблиця 3.3.5

Результати якості знань з моделювання художньо-педагогічних ситуацій

	Кількість	Групи відповідей %			
		I	II	III	IV
КГ	118	21,1	56,2	18,3	-
4 курс	73	17,9	60,3	20,8	-
магістри	71	20,9	61,5	17,4	-

Отже, оброблені результати свідчать про те, що студенти-випускники та магістри мають лише поверхові знання про фахове самоставлення, його сутність; моделювання художньо-педагогічних ситуацій та їх вирішення

(завдання 1), 2), 3), адже саме у другій групі відповідей відсоток опитуваних перевищує всі інші, тобто відповідь дана, але неточна.

Таблиця 3.3.6

Практичне застосування моделювання художньо-педагогічних ситуацій

	Кількість	Групи відповідей %			
		I	II	III	IV
КГ	118	3,2	32,1	50,1	12,0
4 курс	73	2,3	37,5	44,8	14,2
Магістри	71	-	49,3	42,7	8,9

Лише на практичне завдання (№4) більшість опитуваних, це більше 40,2%, дали правильну, хоча і неточну відповідь. Отриманий результат пояснюється тим, що розв'язання певної ситуації відбувається у них на інтуїтивному рівні, без використання теоретичних знань. Для того, щоб з'ясувати рівні сформованості фахового самоствалення наводимо відсоткове відношення розподілу студентів і магістрів на основі даних ними відповідей.

Більшість опитуваних перебуває на низькому рівні сформованості фахового самоствалення (більше 50,3%). Вони не повністю володіють теоретичним матеріалом, не здатні до самостійного аналізу і узагальнення. Пошук правильного вирішення художньо-педагогічної ситуації в них відбувається несистемно; орієнтування в моделюванні художньо-педагогічних ситуацій слабе.

Для експериментального навчання нами було відібрано 38 завдань, які служили основою для створення художньо-педагогічних ситуацій. Вправи

розроблялись відповідно до етапів моделювання художньо-педагогічних ситуацій.

Враховуючи обґрунтовані в педагогічній літературі рекомендації щодо організації педагогічного експерименту, а також вибір контрольних та експериментальних груп, зверталась увага на склад групи, стосунки між її членами. Все це дало позитивні результати в проведенні формувального дослідження. Під час проведення формувального експерименту здійснювалось свідоме, систематичне ознайомлення студентів з теоретичним матеріалом, то при проведенні контрольного зрізу ми перевірили не лише рівень сформованості фахового самоставлення у майбутніх вчителів, а й правильність і повноту засвоєння інформації про «моделювання», «художньо-педагогічні ситуації».

Таблиця 3.3.7.

Стан сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ за знансьвим критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Ступінь набуття знань з фахових дисциплін		Міра смислових зв'язків між індивідуальними властивостями та фаховими мотивами і цінностями		Ступінь категоризації особистістю власних професійно значущих якостей	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	85	59,03	80	55,56	82	56,94
Середній	40	27,78	41	28,47	42	29,17
Низький	19	13,19	23	15,97	20	13,89
Всього	144	100	144	100	144	100

Таблиця 3.3.8.

Стан сформованості фахового самоствалення студентів КГ за знаннєвим критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Ступінь набуття знань з фахових дисциплін		Міра смислових зв'язків між індивідуальними властивостями та фаховими мотивами і цінностями		Ступінь категоризації особистістю власних професійно значущих якостей	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	31	26,27	25	21,19	27	22,88
Середній	44	37,29	45	38,14	42	35,59
Низький	43	36,44	48	40,68	49	41,53
Всього	118	100	118	100	118	100

Більше уваги ми звертали на внутрішню підготовку особистості (емоційну, інтелектуальну, мотиваційну сфери). До практичної частини експерименту входило два види завдань: діагностичні та проєктивні. Діагностичні завдання були спрямовані на визначення причинно-наслідкових зв'язків між окремими явищами та фактами в навчальній роботі. Завдання ж проєктивного типу перебувають в прямій залежності від результатів педагогічної діагностики і ставлять за мету удосконалити зміст і форми навчальної роботи.

Стимульним матеріалом є картинка (див. Рис. 3.3.1), на якій зображений обрив та людина, яка чи то падає, чи то стрибає з обриву (це й пропонується встановити в першу чергу). Далі пропонується врятувати людину від неминучої

загибелі або травми (не дати їй впасти) – спосіб порятунку обирає реципієнт на свій розсуд, для чого доповнює картинку необхідними деталями.

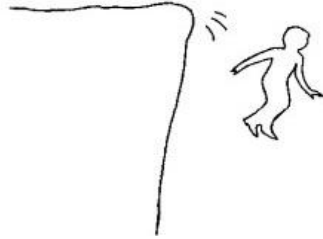


Рис. 3.3.1. Стимульний матеріал до методики «Не дай людині впасти».

Загалом фіксуються такі показники: людина добровільно і усвідомлено стрибає / випадково падає, деталі «першої допомоги» (напр., вода, батут / натяжне простирадло, людина з витягнутими руками з готовністю упіймати, обрив трансформується у горбик, крила тощо). Отримані результати свідчать не лише про основні реакції на життєві тестові ситуації, а й про обмеження, пов'язані з міжособистісними відносинами або відносинами з самим собою. Це може слугувати основою для терапевтичної бесіди, яка спиратиметься на такі моменти:

Тіньовий аспект особистості присутній в кожній людині, й лише в її силах дозволити тіні розростися в ній, стати на заваді успіху. Коли тінь розростається, важливо залишатися усвідомленим, розуміти зовнішні сигнали про те, що людина не дозволяє собі зробити, проявити, визнати в стосунках. Важливо не тікати від своєї тіні, а зрозуміти що вона «хоче», до якої активності вона спонукає, яку енергію для життя пропонує. Саме тому важливо поставити людині запитання про те, як вона стала такою, якою стала.

Центральним поняттям системи особистісних змін є самостійно прийняті рішення – це і є опора для особистісних змін. Як відомо, особистість формують не самі події життя, а її власні свідомі або несвідомі оцінки, рішення, реакції, пов'язані з певними подіями та обставинами у житті, міжособистісних відносинах. На цьому побудована методика регресії, для якої людину просять

увияти, що вона їде в машині з п'ятирічною дитиною за кермом і з огляду на це відповісти на запитання, а саме: що може статися в такому випадку? Часто більшість людей, навіть у дорослому віці, живуть, немов п'ятирічні діти, які керують машиною. Таким чином обстежуваний усвідомлює, наскільки великим є вплив внутрішньої дитини, яка контролює його реакції в тій чи іншій ситуації.

Далі пропонується рефлексія: «А тепер подумайте, як часто ви поведетесь як маленька дитина? В яких ситуаціях і по відношенню до кого? Чому так відбувається? Чому ви частіше вередуете, ображаєтеся, даєте здачу, не вірите в свої сили, розчаровуєтеся ...»

Якщо обстежуваний помічає у себе іноді такі реакції, важливо відзначити в чому і де у його поведінці проявляється реакція «дитини» і чому? Яка його частина не хоче брати відповідальність? Насамкінець відстежується, на яких емоціях, почуттях, образах найчастіше зафіксовано таку поведінку.

Для оцінки результатів діагностики поведінки у екстремальних ситуаціях використовується низка характеристик. Серед них такі:

1. стрибає людина або падає (чоловічок добровільно стрибає з обриву – йдеться про рішучість та активність, надання переваги дію на противагу роздумам; людина падає – свідчення терплячості, готовності чекати, поки все владнається саме собою);

2. домальовані у якості «швидкої допомоги» деталі (аби людина не впала та не понівечилась):

– вода під ногами (річка, озеро, море тощо) – схильність все пускати на самоплив (для подолання цього обмеження важливо робити активні кроки для врегулювання ситуації);

– батут або натягнута ковдра для пом'якшення падіння або щоб упіймати людина – свідчення передбачливості. Йдеться про схильність ретельно прораховувати всі можливі варіанти розвитку подій та намагання передбачити

все, що може трапитися, а у разі, коли щось не буде враховане, однак завжди знайдеться готовий засіб з порятунку ситуації;

- під кручею людина з витягнутими руками, яка готова упіймати падаючого в обійми – довірливість, схильність в критичній ситуації довіряти іншим, пошук людини, яка б надала допомогу;

- перетворення обриву на невеликий горбочок (спосіб припинити падіння)
- наявність лідерських якостей, здатності вести людей за собою. У критичній ситуації людина не губиться і робить все потрібне для виправлення того, що трапилося;

- крила – свідчення здатності знайти дотепний або творчий вихід зі складного становища.

Зібрана у такий спосіб інформація дасть можливість розподілити вибірку за рівнями сформованості фахового самоствалення і з'ясувати, які стратегії використовуються фахівцями у фаховій діяльності.

Отже, створений нами комплекс методик дозволить вирішити завдання емпіричного дослідження і слугуватиме досягненню мети.

Кількість студентів, відповіді яких відносяться до II-ї групи, становлять в експериментальних E1 і E2 групах більше 60,3%. Що стосується III-ї групи, то жоден з опитуваних не дав чіткої і повної відповіді, коли в експериментальних групах було отримано правильні логічні результати. Відсоток кількості таких студентів становить близько 18,8%. Отже, показник в експериментальних групах вдвічі вищий порівняно з показником у контрольній групі. Порівнюючи отримані відповіді студентів контрольних й експериментальних груп зауважимо про значні розходження в рівнях сформованості теоретико-пізнавальної сторони сформованості фахового самоствалення у майбутніх учителів музичного мистецтва. Причому серед студентів експериментальних груп не виявлено жодного студента, який не відповів на поставлене запитання (відповідь

фіксувалась, хоч неточна), а серед контрольних груп близько 10% студентів не дали відповіді.

Таблиця 3.3.9.

Стан сформованості фахового самоствавлення студентів ЕГ за поведінковим критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Здатність до формування власного стилю квазіфахової діяльності		Уміння усвідомленої саморегуляції функціональних станів		Уміння вирішувати художньо-педагогічні ситуації	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	84	58,33	87	60,42	86	59,72
Середній	43	29,86	39	27,08	42	29,17
Низький	17	11,81	18	12,50	16	11,11
Всього	144	100	144	100	144	100

Таблиця 3.3.10.

Стан сформованості фахового самоствавлення студентів КГ за поведінковим критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Здатність до формування власного стилю квазіфахової діяльності		Уміння усвідомленої саморегуляції функціональних станів		Уміння вирішувати художньо-педагогічні ситуації	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	31	26,27	32	27,12	30	25,42

Середній	43	36,44	42	35,59	43	36,44
Низький	44	37,29	44	37,29	45	38,14
Всього	118	100	118	100	118	100

Аналіз результатів формувального експерименту після застосування розробленої методики, свідчить про збільшення кількості студентів, в яких рівень сформованості фахового самоставлення підвищився (ЕГ1 і ЕГ2, які ми об'єднали в ЕГ) та про різке зменшення кількості студентів, сформованість фахового самоставлення яких не підвищилася. В контрольній групі (КГ) отримані результати майже не різняться.

Отже, в експериментальних групах (ЕГ1) він становить 20,2 та 56,1%; та в (ЕГ2) - 10,1% та 54%. Результати говорять самі за себе. Студенти експериментальних груп з високим і середнім рівнями сформованості фахового самоставлення під час педагогічної практики без особливих труднощів встановлювали взаємодія з учнями, їхніми батьками, вільніше й точніше висловлювали свої думки. В багатьох студентів зникла напруга під час професійної діяльності, вони стали відкритими, доброзичливими.

Аналіз результатів формувального експерименту підтверджує ефективність використаних методів, засобів і способів підвищення рівнів сформованості фахового самоставлення студентів.

Таблиця 3.3.11.

**Динаміка сформованості фахового самоставлення студентів КГ
(до і після проведення формувального експерименту)**

Критерії сформованості фахового самоставлення студентів	Рівні сформованості фахового самоставлення студентів контрольної групи (%)
--	---

	Високий		Середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після
Афективний	20,76	24,36	30,51	37,29	48,73	38,35
Знаннєвий	20,90	23,45	32,49	37,01	46,61	39,55
Поведінковий	23,73	26,27	30,51	36,16	45,76	37,57
Загальний показник	21,80	24,69	31,17	36,82	47,03	38,49

Зростання високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів КГ за загальним показником збільшилось в **1,13** рази.

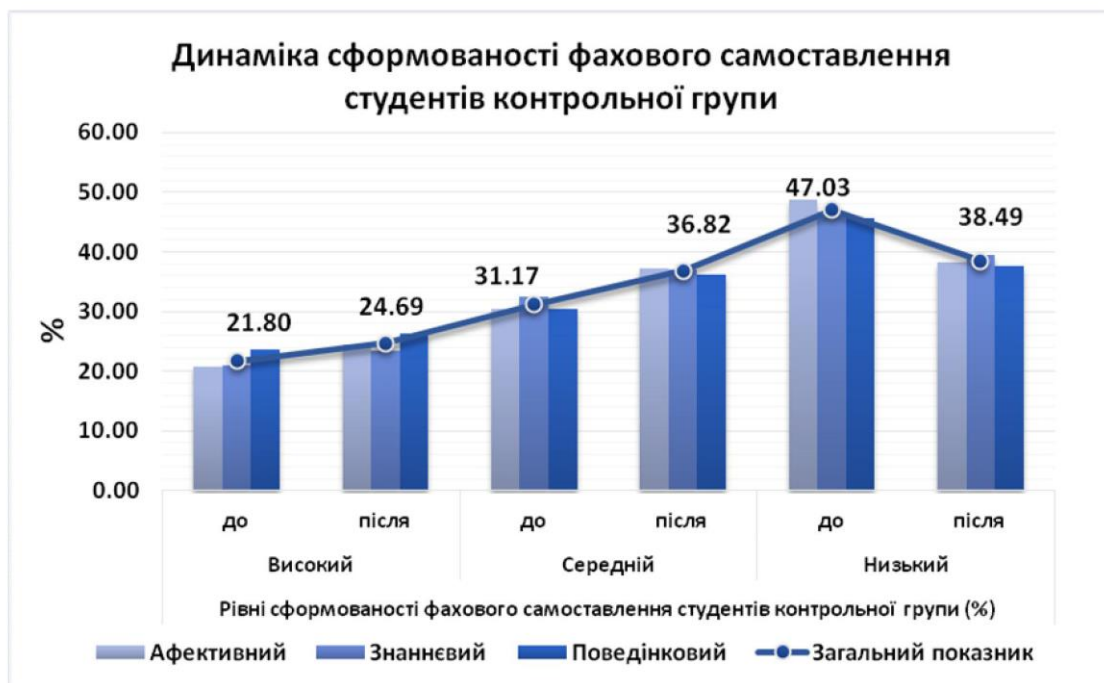


Рис. 3.3.2. Динаміка високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів КГ (до і після проведення формувального експерименту)

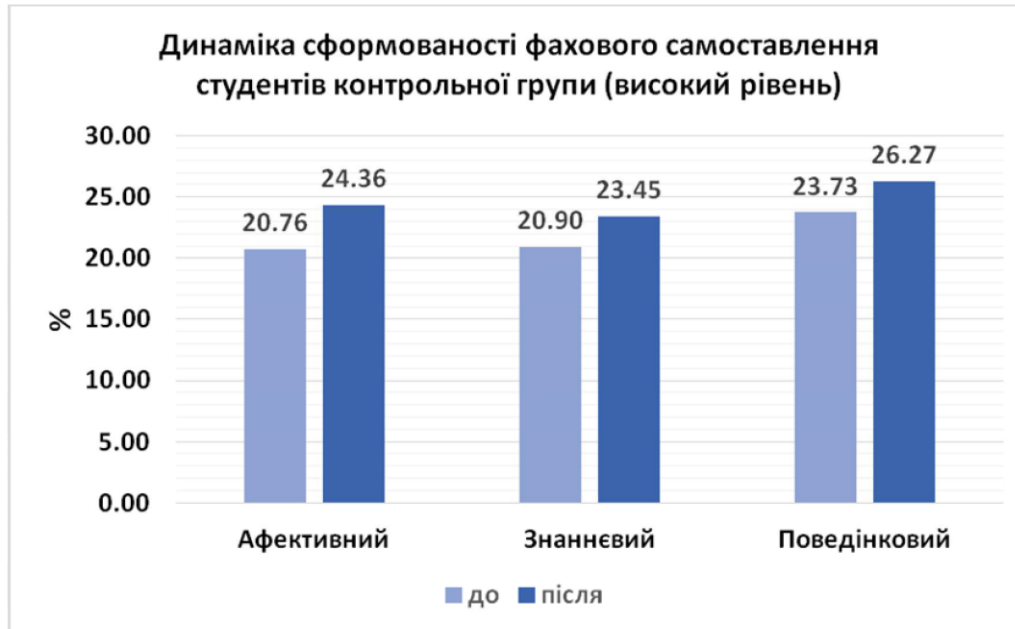


Рис. 3.3.3. Динаміка високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів КГ (до і після проведення формувального експерименту)

Таблиця 3.3.12

**Динаміка сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ
(до і після проведення формувального експерименту)**

Критерії сформованості фахового самоставлення студентів	Рівні сформованості фахового самоставлення студентів експериментальної групи (%)					
	Високий		Середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після
Афективний	23,44	57,99	30,38	27,95	46,18	14,06
Знаннєвий	22,92	57,18	31,71	28,47	45,37	14,35
Поведінковий	22,45	59,49	28,70	28,70	48,84	11,81
Загальний показник	22,94	58,22	30,27	28,38	46,80	13,41

Зростання високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ за загальним показником збільшилось в **2,54** рази.

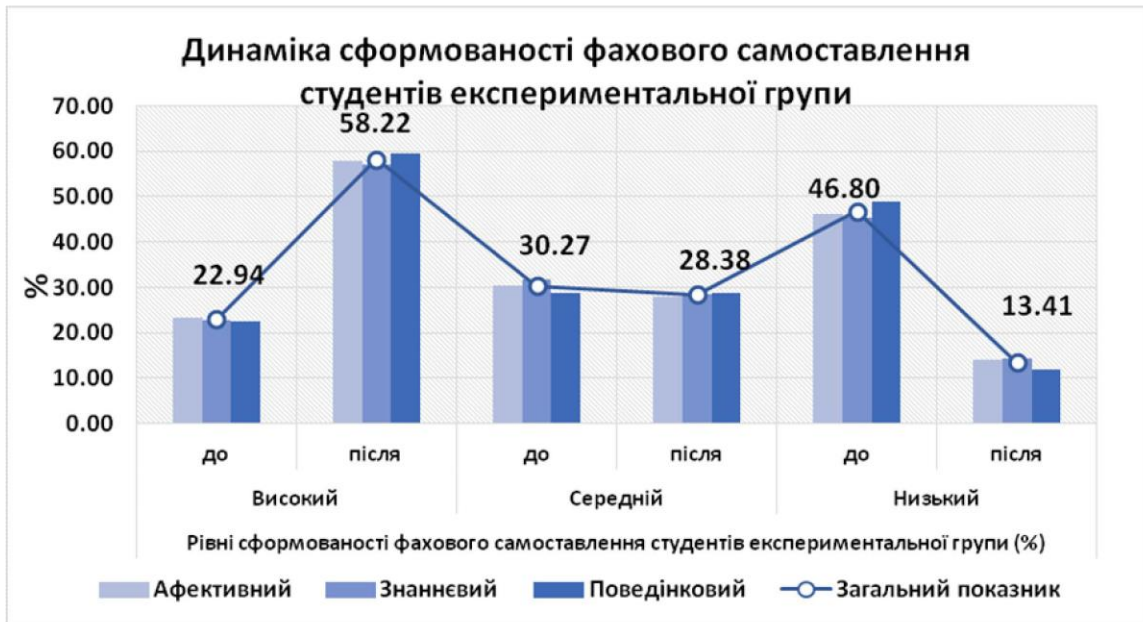


Рис. 3.3.4. Динаміка сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)



Рис. 3.3.5. Динаміка високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)

Результати формувального експерименту показали, що визначення педагогічних умов та реалізація розробленої методики формування фахового самоставлення особистості майбутніх учителів музичного мистецтва позитивно вплинули не лише на формування фахового самоставлення студентів ЕГ, а й на особистісний розвиток студентів у цілому.

Використання коефіцієнта кореляції Пірсона r_{xy} підтверджує достовірність отриманих результатів:

$$r = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

де x – значення рівнів контрольної групи, y – значення рівнів експериментальної групи n – загальна кількість студентів контрольної та експериментальної групи.

У нашому дослідженні за афективним, знаннєвим і поведінковим критеріями сформованості фахового самоставлення студентів до проведення формувального експерименту $r_{xy} = 1,00$.

Рівні сформованості фахового самоставлення студентів контрольної і експериментальної груп після проведення формувального експерименту за афективним критерієм коефіцієнта кореляції Пірсона становить $r_{xy} = 0,77$, за знаннєвим критерієм – $r_{xy} = 0,77$, за поведінковим критерієм – $r_{xy} = 0,78$.

В експериментальних групах спостерігається зростання високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ у **2,54** рази, тоді як у КГ – у **1,13** рази.

Таблиця 3.3.12

**Динаміка сформованості фахового самоствавлення студентів КГ і ЕГ
після проведення формувального експерименту**

Критерії сформованості фахового самоствавлення студентів	Рівні сформованості фахового самоствавлення студентів контрольної і експериментальної групи (%)					
	Високий		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Афективний	24,36	57,99	37,29	27,95	38,35	14,06
Знаннєвий	23,45	57,18	37,01	28,47	39,55	14,35
Поведінковий	26,27	59,49	36,16	28,70	37,57	11,81
Загальний показник	24,69	58,22	36,82	28,38	38,49	13,41

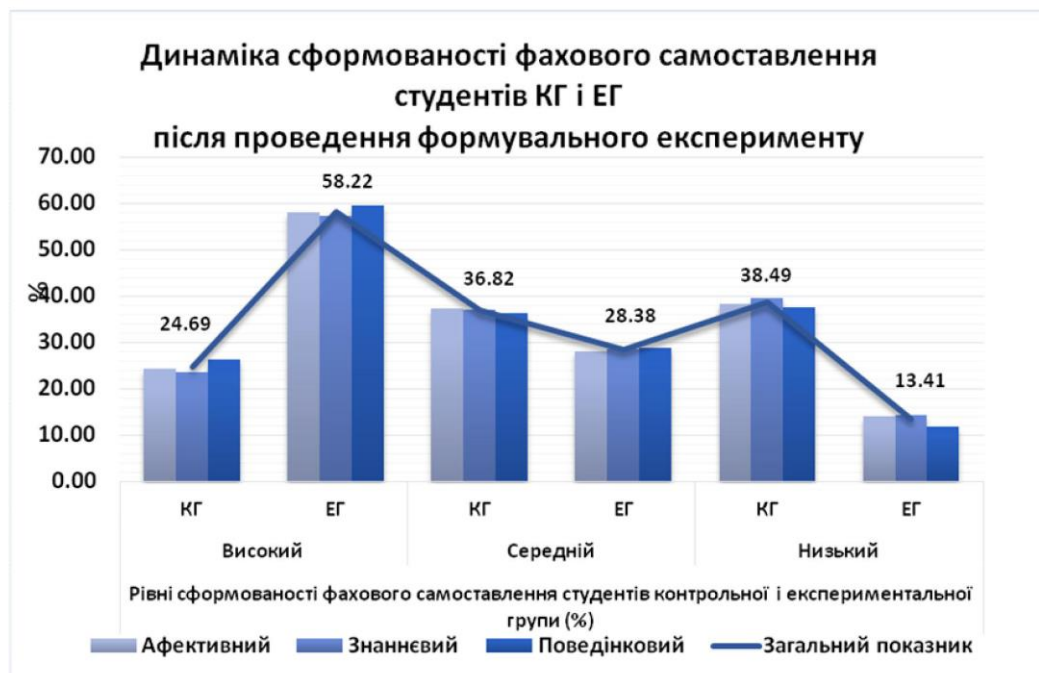


Рис. 3.3.6. Динаміка сформованості фахового самоствавлення студентів КГ і ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)

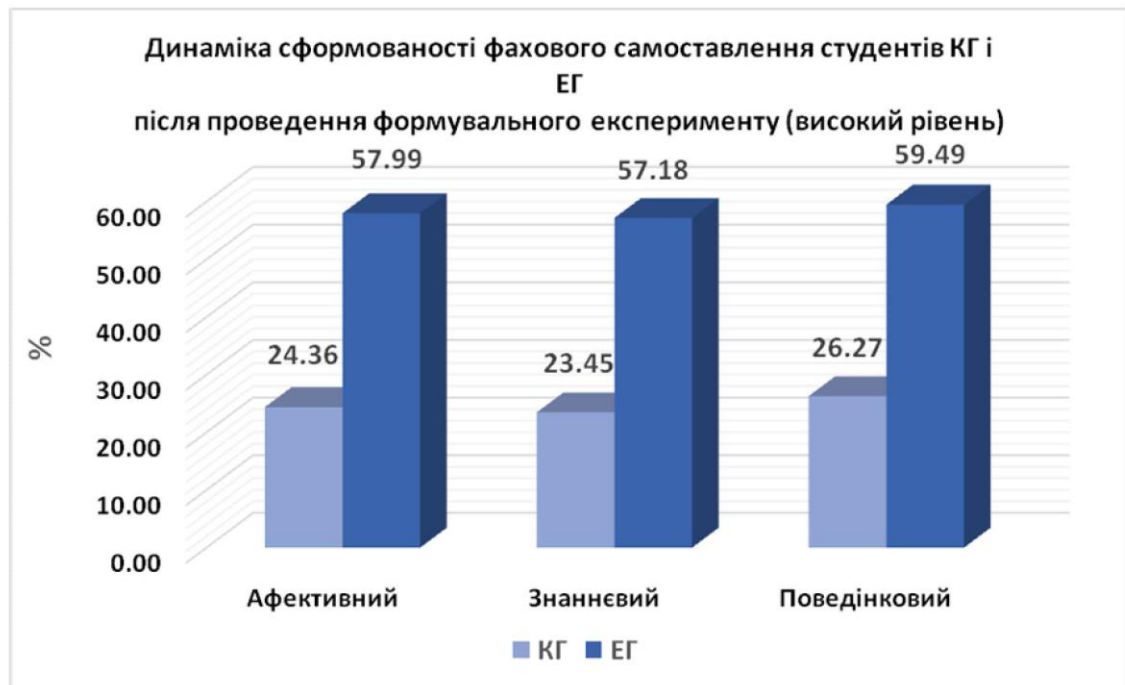


Рис. 3.3.7. Динаміка високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів КГ і ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)

Кількісний та якісний аналіз результатів впровадження експериментальної методики формування фахового самоставлення студентів дозволив зробити висновок про те, що запропонована методика формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямована на підвищення ефективності формування професійно значущих якостей особистості вчителя, усвідомлення педагогом своєї діяльності та суб'єкт-суб'єктних відносин, дала позитивні результати.

В процесі формувального експерименту підтвердилась необхідність поетапного застосування науково обґрунтованих способів моделювання художньо-педагогічних ситуацій для формування фахового самоставлення студентів та використання інноваційних методів музичного навчання.

Вивчення стану сформованості фахового самоствалення майбутніх учителів музики у системі неперервної освіти засвідчило ефективність організаційно-педагогічного забезпечення процесу формування окремих компонентів означеного феномену. Водночас, в інституціоналізованих формах неперервної освіти встановлено певний дефіцит науково-теоретичного, інформаційного і особистісного забезпечення формування і реалізації компонентів фахового самоствалення, який виявлено в змісті програм навчання у магістратурі. Результати дослідження показали, що форми підвищення науково-педагогічної кваліфікації педагогів-музикантів в аспірантурі, докторантурі не завжди враховують наслідки тривалого відходу від педагогічної реальності.

Практика неперервної музично-педагогічної освіти переконливо доводить, що недостатньо функціонують такі види неформальної ланки, як закордонне стажування, творча відпустка, суспільно-культурна просвітницька діяльність поза межами місця роботи. Хоча, з іншого боку, актуалізувалися такі форми, як проведення вітчизняних та міжнародних конкурсів, фестивалів. До сьогодні недостатньо вивчена, на наш погляд, практика конструювання рамок кваліфікації в музично-педагогічній галузі в далекому та близькому зарубіжжі, а також інноваційні можливості інформальної музично-педагогічної освіти.

Висновки до третього розділу

Проблема підвищення ефективності формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти вимагає подолання стереотипів оцінки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, переосмислення навчально-виховного процесу як діяльності, спрямованої виключно на засвоєння та накопичення фахових знань, умінь та навичок, концентрації уваги на особистості вчителя, розвитку професійно значущих якостей педагога.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, проведених спостережень щодо формування фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, підтверджує ефективність запропонованої експериментальної методики. Для перевірки ефективності формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва, спираючись на компонентну структуру означеного феномену, було визначено й обґрунтовано критерії та показники, що сприяли виявленню рівнів сформованості фахового самоставлення студентів.

Застосування в його перебігу *моделювання художньо-педагогічних ситуацій* – це створення таких ситуацій-моделей, в яких реальні об'єкти замінюють символи; відношення між учасниками квазіфахової діяльності складаються не природно, а створені спеціально, штучно під керівництвом педагога; дані ситуації є штучно утвореними фрагментами освітнього процесу і відображають його не всебічно й цілісно, а лише в певних якостях та відношеннях. Основною метою моделювання художньо-педагогічних ситуацій у процесі формування фахового самоставлення майбутнього фахівця є

формування і розвиток фахового мислення студентів, тобто вміння застосовувати теоретичні положення психології, педагогіки і методики мистецької освіти до конкретних художньо-педагогічних ситуацій, які мають місце в практиці навчально-виховної роботи.

Розглянуті форми організації постдипломної освіти педагогів-музикантів як інформальна неінституціоналізована школа професійного становлення уможливили поетапне формування означеної якості у процесі опанування знань, умінь та навичок як засобів індивідуалізації навчання, задоволення інтересів, розвитку здібностей і нахилів кожного здобувача освіти.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність розробленої системи критеріїв і показників процесу діагностики рівнів сформованості фахового самоствавлення студентів. На основі аналізу динаміки індивідуальних показників сформованості кожного з компонентів фахового самоствавлення встановлено стійку тенденцію переходу з нижчого рівня на вищий.

Згідно з даними дослідження фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва зроблено висновок, що респонденти ЕГ мають загальне позитивне самоствавлення, ціннісне ставлення до власного «Я», у досліджуваних виявлені високі показники аутосимпатії та самоінтересу. На фоні заниженої самоповаги та низької самовпевненості у студентів КГ наявний страх того, що інші оцінюють їх негативно. Це свідчить про нестійкість позитивного самоствавлення, його високу диференційованість та вибірковість.

Список використаних джерел до третього розділу

1. *Аніщенко О. В., Яковець Н. І.* Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навч. посібник / За заг. ред. Н. І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 199 с.
2. *Бех І. Д.* Емоційні передумови мистецького світогляду особистості / І. Д. Бех // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С.14-15.
3. *Вербицкий А. А.* Концептуальные основы непрерывного образования / А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов, Н. Н. Нечаев. // Нерерывное образование как педагогическая система: сб. науч. тр. / ред.кол. Н. Н. Нечаев (отв.ред.) и др. – М. : НИИ проблем высшей школы, 1989. – 148 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы развития психики / Лев Семенович Выготский ; [под ред. А. М. Матюшкина.] – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
5. *Гаврілова Л. Г.* Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій. Монографія / Л. Г. Гаврілова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 404 с.
6. *Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер; пер. с нем.– М.: Искусство, 1991. – 368 с.
7. *Гібалова Н. В.* Педагогічні умови організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності / Н. В. Гібалова. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12230/1/7.pdf>

8. *Голви Т.* Максимальная самореализация: работа как внутренняя игра / Т. Голви; [пер. с англ.]. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 264 с.
9. *Голубова Г. В.* Педагогічні умови реалізації інтегративного підходу до роботи з педагогічно обдарованими майбутніми вчителями/ Г. В. Голубова //Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 15. – С.112 -116.
10. *Горук Н. М.* Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів / Н. М. Горук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. - № 11. – С.99-104.
11. *Данильян О. Г.* Філософія: підручник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – Х.: Право, 2012. – 312 с.
12. *Дауни М.* Эффективный коучинг: Уроки коуча для коучей / М. Дауни [пер. с англ.]. – М.: Издательство «Добрая книга», 2013. – 279 с.
13. *Дергач М. А.* Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.01 / М. А. Дергач. – Луганськ, 2012. – 492 с.
14. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.
15. *Дубасенюк О. А.* Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник/ О. А. Дубасенюк. – Житомир: Полісся, 2016. – 256 с.
16. *Духновский С.* Психодиагностика. Учебник и практикум для вузов. – Москва - Юрайт, 2021 г., – 354 с.
17. *Єременко О. В.* Екзистенційно-емоційний напрям навчання: сутність та реалізація в системі музично-педагогічної освіти / О. В. Єременко //

- Молодь і ринок. – 2011. - № 7 (78). – С.19-23. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Mir_2011_7_5.pdf
18. *Єскіна Г. О.* Формування ціннісних орієнтацій молоді засобами аматорського театру: дис. ...канд. пед. н.: 13.00.06 / Г. О. Єскіна. – К., 2001. – 162 с.
 19. *Зязюн І. А.* Виховання естетичної культури школярів: навч. посіб./ І. А. Зязюн. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
 20. *Зязюн І. А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
 21. *Киричук О. В.* Психологія суб'єктивної активності особистості / О. В. Киричук. – К.: Либідь, 1993. – 227 с.
 22. *Кон І.* В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
 23. *Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л.* Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посібник. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 311 с.
 24. *Масол Л. М.* Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
 25. *Максименко С. Д.* Генеза здійснення особистості/ С. Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
 26. *Мойсеюк Н.Є.* Педагогіка: Навчальний посібник. / Н.Є. Мойсеюк. – К.: «Гранмна», 1999. – 350 с.
 27. *Нежинська О. О.* Основи коучингу: навчальний посібник / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. – Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. – 220 с.

28. *Отиц О. М.* Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О. М. Отиц; за ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
29. *Олексюк О. М.* Музична педагогіка: Навчальний посібник/ О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
30. *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет [пер. с исп.]. – М.: Искусство, 1991. – 592 с.
31. *Падалка Г. М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
32. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
33. *Пехота О. М.* Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2002. – 255 с.
34. *Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С.* Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М.: МПУ, Рос. пед. агенство, 1996. – 269 с.
35. *Проценко О. С.* Коуч-технології у формуванні життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. С. Проценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С.330-334.
36. *Ратко М. В.* Теорія і методика музичної освіти : курс лекцій : навч. посіб. / М. В. Ратко. – Мелітополь: ПП Іванов, 2014. – 318 с.
37. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1./сост. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

38. *Сегеда Н. А.* Дидактичні орієнтири креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва. / Н.А.Сегеда. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогічні науки. Частина II. №8 (219) квітень 2011. – С.84-92
39. *Сластёнин В. О.* Основные тенденции модернизации высшего образования / В. О. Стастёнин// Педагогическое образование и наука. – 2004. – №1. – С.43.
40. *Ставицька С. О.* Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія / С. О. Ставицька. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, ТОВ Поліграф плюс, 2011. – 727 с.
41. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой/ К.С.Станиславский. – М.: Издательство АСТ, 2017. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.litres.ru/konstantin-sergeevich-stanislavskiy/rabota-aktera-nad-soboy/chitat-onlayn/>
42. *Стасюк В. Д.* Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04 / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 280 с.
43. Учебный материал и учебные ситуации: психологические аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – 143 с.
44. *Федорчук В. М.* Тренінг особистого зростання / В. М. Федорчук. – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 250 с.
45. *Фурсенко Т. Ф.* Музичне дозвілля молоді: підручник/ Т. Ф. Фурсенко. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2013. – 452 с.
46. *Хейзинга Й.* Homo Ludens; Статті по истории культуры/ Пер. сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
47. *Хижна О. П.* Розвиток мистецької освіти як складової ноосферогенезу в глобальному світовому просторі / О. П. Хижна // Науковий часопис НПУ

- імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання і виховання. – Вип 15. – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 169-175.
48. *Шевченко Г. П.* Художественно-эстетическая воспитанность и образованность личности как необходимое условие ее культуры / Г. П. Шевченко // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – Vol.9. – 2013. – P.149-155.
49. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология: учеб. пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
50. *Юсов Б. П.* Современная концепция образовательной области искусства / Б. П. Юсов и др. // Виды искусства и их взаимодействие (пособие для учителя). – М.: ИХО РАО, 2001. – С.2-8.
51. *Ямницький В. М.* Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент [Монографія] / Вадим Маркович Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П. , 2006 – 362 с.
52. Online Test Pad <https://onlinetestpad.com/ua/test/835638-test-na-viznachennya-svogo-psikhotipu>
53. <https://onlinetestpad.com/ua/testview/1113392-shkala-depresii-beka>
54. <https://onlinetestpad.com/ua/testview/76436-samooc%D1%96nka-psikh%D1%96chnikh-stan%D1%96v-za-metodikoyu-g-ajzenka><https://onlinetestpad.com/ua/testview/1106514-test-na-samoocinku>
55. <https://onlinetestpad.com/ua/test/965747-metodika-chi-silnij-u-vas-kharakter-v-roshakhovskij>
56. <https://www.booksite.ru/fulltext/0/001/005/225/12.htm#128>

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного і експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких *висновків*:

1. Методологія онтологічного, суб'єктного, смислового та дільнісно-творчого підходів до формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти визначає орієнтацію підготовки студентів на активний саморозвиток, здатність до генерування і реалізації інноваційних музично-педагогічних стратегій. Історичний, методологічний, науково-методичний, організаційно-педагогічний, рефлексивний ракурси аналізу системи неперервної освіти педагогів-музикантів уможливили виявлення процесу формування фахового самоставлення, закладеного в змістовій та процесуальній цілісності інституціоналізованих і неінституціоналізованих форм неперервної музично-педагогічної освіти.

2. Розглядаючи особливості формування фахового самоставлення студентів, підкреслимо, що *фахове самоставлення* – це складноструктуроване особистісне утворення, що відноситься до смислового ядра особистості та здійснює регуляторний вплив на її фахову поведінку, спілкування, ефективність діяльності, виступає індикатором успішної самореалізації як фахівця. Ефективність фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва залежить не лише від рівня розвитку окремих фахових якостей, але й від зв'язку між ними. Результат діяльності педагога може бути досягнутий, у великій мірі зважаючи на формування його позитивного фахового самоставлення.

3. Визначено *структуру* фахового самоставлення студентів. Змістом *мотиваційно-емоційного компонента* є система соціокультурних цінностей у сфері освіти, що розкриває місце особистості у мультикультурному освітньому

просторі та вмотивовує суб'єктну позицію вчителя у художньо-педагогічній діяльності; *пізнавально-інформаційного компонента* – комплекс інтегральних художньо-педагогічних знань та умінь, необхідних для виконання професійних функцій педагога-музиканта, який розкриває суспільно значущі смисли соціокультурних процесів і визначає характер проєктування майбутнім фахівцем власної художньо-педагогічної діяльності; *конативно-діяльнісного компонента* – сукупність усталених принципів трансляції мистецького досвіду, що орієнтує студентів на діалогічне розуміння художньо-педагогічного спілкування; система шляхів, способів та прийомів технологізації освітнього процесу. Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать, що використання запропонованої експериментальної методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти сприяє активізації внутрішнього переосмислення вчителем художньо-педагогічних ситуацій у цілому, розвитку фахової самосвідомості, формуванню потреби у самовдосконаленні та плеканні професійно значущих якостей особистості.

4. Під формуванням фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва ми розуміємо динамічну систему смислових структур і процесів, що відображають об'єктивні відносини індивідуальних властивостей особистості та практичної реалізації мотивів і цінностей праці, що забезпечують підпорядкування фахової діяльності, спілкування і кар'єри стійкій структурі цих відносин.

Орієнтаційно-організаційний етап методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується окресленням мети і завдань фахової підготовки студентів, формуванням стійкої мотивації до художньо-педагогічної діяльності, актуалізацією самопізнання, інтересу до себе як до особистості та як до майбутнього вчителя музичного

мистецтва завдяки накопиченню інформації про себе й інших членів групи, спостереженню, зіставленню і протиставленню різних позицій, думок, способів сприйняття і поведінки, стимулюванню інтересу до мистецьких явищ (активні методи музичного навчання; комунікативні навчальні ситуації, спрямовані на самопрезентацію, саморозкриття, самоаналіз; сюжетну організацію навчального та квазіфахового спілкування; творчий характер навчальних завдань; застосування комунікативного тренінгу; включення тестів самопізнання і самодослідження в контекст навчального спілкування).

Розвивально-технологічному етапу методики притаманне забезпечення інтегративних зв'язків педагогічної і мистецької складових підготовки в формуванні системи науково-теоретичних, методологічних та прикладних знань про фахове самоставлення, формування стійкої потреби у самопроєктуванні фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, емоційне проживання студентами власної цінності й значущості в ситуаціях художньо-педагогічної взаємодії, а також переживання власної цінності як представника фахової спільноти, розвиток професійно значущих особистісних якостей (технології групової взаємодії; активні методи музичного навчання; створення ситуацій успіху; використання методу творчих проєктів; використання театрального-педагогічного тренінгу; технології самооцінювання, позитивного взаємооцінювання).

Трансформаційно-творчий етап полягає в закріпленні нових способів поведінки на основі змін у сфері фахової самосвідомості особистості студентів; формуванні поліфункціональних художньо-педагогічних умінь, що забезпечують готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва самостійно, свідомо і раціонально організовувати індивідуальну творчу художньо-педагогічну діяльність у реальних умовах освітнього процесу; оптимізації самостійної роботи студентів; інтенсифікації науково-дослідної роботи;

становленні індивідуального стилю художньо-педагогічної діяльності (групова взаємодія, дискусії, ділові та рольові ігри, метод творчих проєктів, публічного виступу, написання творів з обґрунтуванням своєї точки зору, театральнопедagogічний тренінг, мікрвикладання, методи АСПН).

5. Експериментальна перевірка запропонованої методики виявила суттєве підвищення рівнів сформованості фахового самоставлення майбутнього вчителя. Наведені статистичні дані свідчать про те, що запропонована система роботи сприяє активізації внутрішнього переосмислення критеріїв та оцінки фахової діяльності, розвитку фахової свідомості, формуванню потреби у подальшому неперервному самовдосконаленні.

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту значно вищі результати сформованості фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва були досягнуті в ЕГ у порівнянні з КГ. В експериментальних групах спостерігається зростання високого рівня сформованості фахового самоставлення студентів ЕГ у **2,54** рази, тоді як у контрольній групі лише у **1,13** рази.

6. Позитивними виявились результати залучення студентів до конкретних видів діяльності, що передбачають:

- застосування методів психолого-педагогічної діагностики з метою формування адекватного фахового самоставлення і адекватного рівня домагань студентів, мотивації досягнень, рефлексивної активності;

- застосування інноваційних методів музичного навчання (вербалізація змісту мистецьких творів, проведення художніх паралелей, мистецького резонансу, художньо-педагогічного аналізу, упровадження комунікативного та театральнопедagogічного тренінгу, а також коучинг-методів з метою стимулювання мотивації музичного навчання (дебати, дискусії, створення мистецьких дайджестів, виконавські баттли) дало змогу студентам перейти від

кваліфікаційної навчально-пізнавальної діяльності, спеціально організованої викладачем, до реального моделювання художньо-педагогічних ситуацій на уроці та проведення уроків музики й позакласної естетико-виховної роботи на засадах діалогічності під час педагогічної практики.

7. Окреслимо шляхи оптимізації формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва: вивчення та усвідомлення природи професійно значущих якостей особистості вчителя; сформованість фахового самоставлення як визначально якісної ознаки цієї підготовки у процесі забезпечення студента знаннями, вміннями та навичками, пов'язаними з основами музичного мистецтва; роль важливого чинника, що сприяє формуванню фахового самоставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва відіграє безпосередня художньо-педагогічна діяльність, просвітницька та громадська робота майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Подальше дослідження формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вирішення цілого комплексу проблем: розробити систему оцінки якості фахової підготовки здобувачів освіти у педагогічних вишах; сформувати навчальні модулі, спрямовані на вдосконалення процесу мистецької освіти; модифікувати технологічні процедури з урахуванням рівня і профільної спрямованості підготовки фахівців за спеціальністю 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво), галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка), а також спадкоємності й взаємозв'язку довузівської, вузівської та післявузівської музично-педагогічної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

1. Психологія відносин людей дуже цікавить мене. Так/ні
2. Я зрідка пропускаю заняття і страждаю від вимушених перерв. Так/ні
3. Мені подобається показувати товаришам, як можна виконати краще той чи інший музичний твір. Так/ні
4. Мені не дуже подобаються публічні виступи. Так/ні
5. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього спеціальну літературу, особливо методичну. Так/ні
6. Я часто пропускаю заняття за фахом. Так/ні
7. Я не намагаюся виступати в концертах частіше за інших. Так/ні
8. Мене мало цікавлять книги з методики викладання. Так/ні
9. На заняттях зі спеціальності я приходжу непідготовленим частіше за інших. Так/ні
10. Я намагаюся виступати в семестрі обмежену кількість разів, з добре вивченою програмою. Так/ні
11. Крім настанов педагога я прагну знайти власні прийоми подолання виникаючих труднощів. Так/ні
12. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми та способи виконання різних музичних творів. Так/ні

13. Я волію більше грати в колі друзів, ніж на великій концертній естраді.
Так/ні
14. Мені подобається працювати ривками, щоб потім приємно розслабитися. Так/ні
15. Я виступаю в концертах рідше за інших. Так/ні
16. Мені подобається бути на заняттях інших педагогів і слухати їх зауваження щодо гри моїх товаришів. Так/ні
17. Виконуючи твір зі сцени, я буваю стурбований тим, яке враження справляю на слухачів. Так/ні
18. До своєї майбутньої професії педагога я ставлюсь із захопленням.
Так/ні
19. Зі своїми друзями та близькими я мало говорю про свою майбутню професію. Так/ні
20. Якби була така можливість, я взагалі відмовився б від гри на іспитах і перед будь-якими комісіями. Так/ні
21. Я купую книги з педагогіки та психології частіше, ніж інші. Так/ні
22. Я розглядаю свою майбутню професію педагога як щасливу можливість спілкування з дітьми. Так/ні
23. Мої друзі цінують мої зауваження про їхнє виконання. Так/ні
24. У роботі над твором мене більше приваблює краса художнього образу та переживання, пов'язані з музикою, ніж ретельне опрацювання окремих деталей. Так/ні
25. Мені подобається обговорювати з друзями особливості виконавського стилю різних музикантів. Так/ні
26. Зазвичай я виступаю зі сцени один раз на семестр. Так/ні
27. Я граю в концертах лише тому, що цього вимагають педагоги. Так/ні

28. Я сильно хвилююся під час публічного виконання і виступ відбирає у мене дуже багато сил. Так/ні

29. Під час педпрактики в школі я волію давати учням твори в аудіозаписі, а не грати самому. Так/ні

30. Для того, щоб я виступив у концерті або перед знайомими, мене треба довго просити це зробити. Так/ні

Додаток Б

Шановний студенте! Просимо Вас відповісти на такі запитання:

1. Яку музичну освіту Ви маєте?
2. Чи подобається Вам предмет хорового класу? (так, ні, не знаю)
3. Чи співали Ви колись у хорі? (так, ні)
4. Чи подобалися Вам уроки музики у школі? (так, ні)
5. Чи відвідуєте Ви хорові концерти? (так, ні)
6. Як часто? (кількість на рік)
7. Чи вважаєте Ви предмет хорового класу необхідним у майбутній професійній діяльності? (так, ні, не знаю)
8. Який склад хору подобається Вам за звучанням більше: змішаний, дитячий, жіночий, чоловічий.
9. Які складові є необхідними для формування артистизму?
 - а) різноманітний вокально-хоровий репертуар;
 - б) характер спілкування у хоровому колективі;
 - в) присутність творчої атмосфери на репетиції.
10. Який із видів діяльності хорового класу більшою мірою сприяє формуванню артистизму особистості:
 - а) лабораторно-практичні заняття
 - б) концертно-виконавська діяльність
11. Чи вважаєте Ви хоровий колектив необхідною умовою формування комунікативних умінь та навичок? (так, ні)
12. На якому предметі найбільшого розвитку набули навички невербального спілкування?
13. Який із предметів сприяв ефективному формуванню особистісних якостей?

Додаток В

Шановний студенте!

Просимо Вас відповісти на такі запитання, підкресливши свій варіант відповіді, або вписавши свою відповідь у вільну графу.

1. Який Ваш загальний стаж навчання у музичних навчальних закладах?
2. Який навчальний заклад Ви закінчили до вступу на музичний факультет?
 - а) музична школа б) музичне училище
 - в) педагогічне училище; г) навчальний заклад немусичного профілю.
3. Чи маєте ви досвід музично-педагогічної роботи з дітьми? (так, ні)
4. Чи займалися Ви особистим розвитком будь-яких компонентів артистизму до вступу до вузу? (так, ні)
5. Чи хотіли б Ви займатися розвитком артистичних умінь під час навчання у ЗВО? (так, ні)
6. Чи маєте Ви уявлення про сутність артистизму особистості його структуру та функції? (так, ні; у разі позитивної відповіді прокоментуйте, будь ласка)
7. Як Ви оцінюєте значення артистизму вчителя музичного мистецтва для успішної професійно-педагогічної діяльності? Вважаєте, що у роботі вчителя артистизм має: велике значення; не має значення; важко відповісти.
8. Чи існує, на Вашу думку, взаємозв'язок між театральною діяльністю актора та музично-педагогічною діяльністю вчителя в школі? Якщо так, то у чому це проявляється.

Обробка балів за цією та за всіма наведеними нижче анкетами: 10-14 - низький рівень, 15-20 - середній, 21-30 - високий. Кожен бал ставиться у разі збігу відповіді з тим, що міститься у ключі. Разом із зростанням професіоналізму збільшується ступінь виразності позитивного ставлення до майбутньої спеціалізації.

Додаток Г

Шановний студенте!

Просимо відповісти на такі запитання:

1. Які компоненти артистизму, на Вашу думку, повинен мати вчитель музичного мистецтва? Напишіть перші п'ять, розташовуючи їх за ступенем важливості.

2. Якщо артистизм проявляється у викладача музичного мистецтва, то якою мірою він впливає на ефективність педагогічного процесу? (ефективно, не ефективно, важко відповісти)

3. Чи вважаєте Ви, що артистичні якості особистості педагога-музиканта можуть по-різному виявлятися залежно:

- а) від конкретного музичного матеріалу;
- б) від вікових особливостей;
- в) від індивідуальних особистісних особливостей.

4. Ви задоволені проявами власного артистизму в умовах навчальної діяльності та на педагогічній практиці? (так, ні, важко відповісти)

5. Чи розвивають у Вас артистизм під час навчання? (так, ні)

6. Якщо так, то на яких дисциплінах? (потрібне підкресліть)

Диригування, хоровий клас, вокал, основний інструмент, оркестри та ансамблі, методика музичного виховання, предмети теоретичного циклу, психолого-педагогічні дисципліни.

7. Наскільки Ви артистичні загалом? Оцініть себе за п'ятибальною системою: дуже артистичний – 5; зовсім не артистичний – 1.

8. Наскільки Ви артистичні у сольному співі? 5 4 3 2 1

9. Наскільки Ви артистичні у мові? 5 4 3 2 1

10. Наскільки Ви артистичні у хоровому колективі? 5 4 3 2 1

11. Під час виконання інструментальної музики? 5 4 3 2 1
12. Чи прагнули Ви свідомо розвивати у собі артистизм, як необхідну якість професійно-педагогічної діяльності? (так, ні, не знаю)
13. Чи хотіли б Ви розвинути в собі артистизм? (так, ні, не знаю)
14. Чи вважаєте Ви необхідним розвиток артистизму в умовах навчальної діяльності на музично-педагогічному факультеті? (так, ні, не знаю)
15. Якщо так, то в якій формі?
- а) спецкурси у вигляді лекцій та лабораторно-практичних занять;
 - б) заняття зі спеціальних дисциплін: інструмент, вокал, диригування, хоровий клас, методика музичного виховання та інші форми.
16. Чи вважаєте Ви, що для формування артистизму у процесі спеціальних занять необхідно:
- а) набуття знань про сутність, природу та специфіку цієї якості;
 - б) використання спеціальних технологій у практичній роботі.
17. Які з форм роботи є, на Вашу думку, найбільш ефективними для формування артистизму:
- а) колективні; б) індивідуальні

Дякуємо за відповіді!

Додаток Д

І. Екран внутрішнього бачення

Вправа 1. Метафори. Привід для розвитку асоціативного мислення, для розвитку фантазії. «Гаснуть...». Що ви побачили на своєму внутрішньому екрані?

Наприклад:

- гаснуть зорі на небі;
- ліхтарі на вулиці;
- поранений боєць на снігу;
- гасне надія...

Вправа 2. Кінофільм

Учасники у півколі. Педагог оголошує назву кінофільму, який зараз будуть створювати всією групою. Наприклад «Партизани»

Студент, що сидить 1-им справа, повторює слово «партизани» і називає наступне слово, яке визначає ту картину, що йому уявилась.

– партизани, ліс...

Наступний студент повторює сказане і додає своє слово, розвиваючи сюжет... партизани... ліс... землянка...

Так накопичуються слова – кадри. Кожен студент повторює всі слова, сказані до нього, і додає нове. Після студента, що сидить крайнім зліва, ланцюжок слів-кадрів продовжує 1-ий справа, і кінофільм продовжується.

– Слово – це ніби назва картини, яка бачиться у вашій уяві. Тому спочатку треба побачити картину, потім назвати її словом.

Кожного разу, при кожному повторі, – чи ви говорите, чи ваш товариш. – прокручуйте кінострічку знову і знову, переключайтесь з одного бачення на інше і називаємо слово тільки тоді, Коли побачите картину.

Кожне слово ніби повертає сюжет, іноді дуже незвично для всіх слухачів.

Ідучи по колу, кінострічка додає кадри фільму.

– Зупинилися на хвилинку. Опишіть, як ви бачите кадрик... («землянка», наприклад).

II. Небувалі події

Артистична сміливість і гостра характерність

Вправа 1. Дитячі ігри.

«Ось коли ви дійдете в мистецтві до правди і віри в дитячих іграх, тоді ви зможете бути великим артистом» К. Станіславський.

– А як граються діти? Згадаємо.

– Дівчата, вам по 3 роки. Візьміть уявну ляльку – згадайте. Яка лялька в вашому дитинстві була улюбленою, як її звали, як вона була одягнена?... і грайтеся!

– Хлопці, зіграйте в кубики! Згадайте як ви в них грали. Ви будували дім «по-нарошку» чи насправді? Звичайно, по-справжньому! І якщо хтось із дорослих випадково зачіпав рукою незакінчене будівництво і воно руйнувалося – скільки було сліз! Адже руйнувався ваш дім»

– Ця кімната – дитячого садка.

– Всім вам – від 3-ох до 5-ти. Ви повернулися з прогулянки, роздягайтеся (ось – вішалка) і всідайтеся грати: дівчата – в ляльки, хлопці в кубики.

III. Безпредметні дії

Вправа 1. Знімати пальто. Завдання Станіславського на цю просту дію.

1. Знімаю пальто – тільки що звільнили з роботи.

2. Знімаю пальто – в передпокої начальника.

3. Знімаю пальто – шукаю, куди б його повісити.

Воно дороге, давно мріяв таке пошити (купити), але у приятеля, у брудній квартирі, нікуди повісити. Кругом пилюка.

4. Знімаю пальто – прийшов на іменини своєї коханої і приніс букет.

5. Знімаю пальто – приїхав запрошувати знаменитість брати участь в концерті. Діючи в заданих умовах, уточніть їх, поглибте. Слідкуйте, чи не рветься ланцюжок бачень, чи підкріплює вона ваші прості дії.

Додаток *E*

**Опитувальник для визначення рівня фахового самоствавлення у
майбутніх учителів музичного мистецтва
(за С.В.Духновським)**

Мета: визначення рівня фахового самоствавлення студентів за допомогою самооцінок. Предмет методики: рівень домагань, уявлення і прийняття себе як професіонала, а також установка на професійний саморозвиток і кар'єрний розвиток особистості.

Інструкція: Уважно прочитайте наведені нижче твердження. Оцініть, наскільки перераховані нижче ознаки властиві вам, маючи на увазі не тільки сьогоднішній день, але і більш тривалий термін часу. Пам'ятайте, що в опитувальнику немає «поганих» і «хороших» відповідей, так як мова йде про індивідуальні особливості вашої особистості.

Оцінку кожного приведенного судження необхідно висловити за допомогою семибальною шкали:

- 1 - повністю не згоден;
- 2 - згоден в малому ступені;
- 3 - згоден майже наполовину;
- 4 - згоден наполовину;
- 5 - згоден більш ніж наполовину;
- 6 - згоден майже повністю;
- 7 - згоден повністю.

Текст опитувальника:

1. Завдання, які я ставлю перед собою під час навчання на факультеті мистецтв, завжди трохи вище (трохи перевищують) мої здібності.

2. Вважаю себе хорошим студентом, маю відмінні та добрі успіхи в навчанні, добре знаю особливості моєї майбутньої спеціальності вчителя музичного мистецтва.

3. Оцінюючи себе як професіонала (рівень своєї музично-педагогічної компетентності, особистісно-професійні якості, необхідні для майбутнього вчителя), я часто відчуваю незадоволеність собою.

4. Вважаю, що професіоналізм подібний гарячій воді: якщо її не підігрівати постійно, вона остигає.

5. Для мене бути професіоналом в майбутньому - це не обов'язково досягнення високого соціального положення й посадового статусу.

6. Я часто хвалю людей, яких знаю дуже мало.

7. Ситуації невизначеності, багатозадачності (важкі й проблемні ситуації), що виникають під час навчання в університеті, є стимулом мого фахового розвитку і саморозвитку.

8. В університеті до мене завжди ставляться як до старанного студента, який прагне до знань і вдосконалення себе у майбутній професії.

9. Оцінюючи себе як майбутнього вчителя музичного мистецтва, я відчуваю почуття гордості.

10. Для підвищення своїх знань і умінь я не тільки сумлінно готуюся до семінарів та індивідуальних занять, а й розвиваюся самостійно.

11. Як би я вибирав посаду, вибрав би більш статусну.

12. Часто буває, що я з кимось пліткую.

13. Своє навчання в університеті я оцінюю таким чином: не буває невдач, бувають різні шляхи.

14. Під час практики в школі мені складно вчити дітей.

15. Я високо ціную свої особистісно-професійні якості, вважаю себе професіоналом.

16. Я слухаю і відвідую виступи кращих світових виконавців, які надихають мене.

17. Прагнення перевершити свій статус (соціальний, посадовий) – одне з моїх прагнень як професіонала.

18. Мої манери за столом вдома зазвичай не такі хороші, як у гостях.

19. Я вважаю, що фахівець, який не досягає вершини, падає дуже низько.

20. Вважаю, що після закінчення навчання ще не матиму достатньої кваліфікації і професійної підготовки, необхідної для успішної роботи вчителем музики в школі.

21. Коли я уявляю себе професіоналом високого рівня, почуття власної значущості й поваги до себе зростає.

22. Я рідко знаходжу час для навчання та саморозвитку в фаховому плані поза навчанням в університеті.

23. Коли я вибирав фах вчителя музичного мистецтва, я не орієнтувався на наявність можливості зростання соціального і посадового статусу.

24. Коли я погано себе почуваю, я дратівливий.

25. При виникненні сумнівів у своїй підготовці, я не стану виходити на сцену.

26. Вважаю, що після закінчення університету у мене буде недостатньо професійного досвіду для того, щоб вчити дітей музиці.

27. Відчуття того, що я представляю себе професіоналом, який знає тонкощі й нюанси своєї роботи і володіє нею, надає мені відчуття свободи, розкріпачення.

28. Для підвищення своєї професійної компетентності я готовий консультиватися не тільки зі своїми викладачами, а й з іншими теж.

29. Я готовий до кар'єрного росту в свій майбутній професії, але за умови додаткової професійної підготовки.

30. Часто непристойний жарт мене смішить.

31. В моїй професійній діяльності я буду прагнути домогтися більшого, ніж зазвичай задовольняються інші.

32. Вважаю, що маю високим рівнем знань і умінь незалежно від того, як мене оцінюють інші люди (викладачі, студенти, учні).

33. Я зрідка переживаю радість за свій професійний вибір, за те, що вибрав спеціальність вчителя музичного мистецтва.

34. Я постійно прагну до підвищення рівня своїх професійних знань і умінь як музикант і як майбутній учитель.

35. При виборі професії мене більшою мірою привернув її соціальний статус та інші можливі вигоди.

36. Мені часто приходять в голову нехороші думки, про які краще не розповідати.

37. Досягаючи певної мети в навчанні, я завжди бачу іншу, більш високу, і прагну до неї.

38. Я недостатньо добре знаю свої особистісно-професійні ресурси, можливості їх використання та обмеження.

39. Сприйняття себе як професіонала, що володіє високою кваліфікацією і відповідним рівнем підготовки, підвищує моє почуття самоповаги.

40. Мені не вистачає часу постійно відстежувати сучасні музично-педагогічні технології, які з'являються.

41. Підвищення соціального і посадового статусу – одна з провідних цілей мого професійного розвитку.

42. Вважаю, що професійні успіхи та досягнення призводять до переживання самовдоволення, зарозумілості й гордості (гордині).

43. Я добре знаю напрям свого особистісно-професійного розвитку і в разі необхідності коректую його.

44. Я не відчуваю впевненості, що стану хорошим учителем музики

45. Я відчуваю потребу (готовність) до особистісно-професійного розвитку й хочу її реалізувати після навчання в університеті.

46. Я готовий йти на жертви (витрачати більше сил)

49. Я пишаюся собою, своєю професією і своїм професійним вибором.

50. Я недостатньо добре знаю свої професійні цілі, потреби і домагання і не маю чіткого плану їх реалізації.

51. Для мене успішна професійна кар'єра – це досягнення високого соціального становища і посадового статусу.

52. У своїй фаховій діяльності я дотримуюся переконання: треба дивитися поверх останньої сходинки, а не зупинятися на ній.

53. Я не відчуваю внутрішнього дискомфорту, коли доводиться звертатися за допомогою (радою) до одногрупників і викладачів, які більш компетентні в якихось професійних питаннях, ніж я.

54. Я незадоволений своїм професійним вибором.

55. У фаховій діяльності я більше сподіваюся на результати власних зусиль, ніж на удачу і везіння.

56. У фаховій діяльності для мене неважливим є наявність можливості підвищення на посаді, що супроводжується більш високим рівнем соціального статусу й оплати праці.

Ключі до опитувальника «Ставлення до себе як фахівця»

Шкали опитувальника	Номери пунктів
Рівень домагань	1, 7, 13, 19, - 25, 31, 37, - 42, 47, 52
Уявлення себе професіоналом	<ul style="list-style-type: none"> • 2, 8, - 14, - 20, - 26, 32, 38, 43, • - 48, 53
Прийняття себе в якості професіонала	<ul style="list-style-type: none"> • - 3, 9, 15, 21, 27, - 33, 39, - 44, • 49, - 54
Установка на фаховий саморозвиток	<ul style="list-style-type: none"> • 4, 10, 16, - 22, 28, 34, - 40, 45, • - 50, 55
Установка на кар'єрний розвиток	-5, 11, 17,-23, 29, 35, 41,46, 51, 56
Позитивний – негативний образ себе	6, 12, 18, 24, 30, 36

У шкалах методики є пункти, які мають інвертовану семибальною шкалою. У ключах вони виділені жирним шрифтом і позначені знаком «-». За цими пунктами в сумарний бал шкали йдуть не ті бали, які написані учасниками експерименту, а різниця, яка виходить після вирахування написаного (в бланку відповідей) бали з восьми, тобто необхідно використовувати формулу: $S = 8 - M$, де M - бал, написаний досліджуваними; S - бал, який увійде в сум у сирих балів для даної шкали.

Таблиця переведу «сирих» балів в стандартні (стени) вибірки

Шкали опитувальника	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень домагань	< 29	30—33	34—37	38—41	42—45	46—49	50—53	54—57	58—61	> 62
Установка на професійний саморозвиток	< 2	33—36	37—40	41—44	45—48	49—52	53—56	57—60	61—64	> 65
Активність	< 61	62—69	70—77	78—85	86—93	94—101	102—109	110—117	118—125	> 126
Уявлення себе фахівцем	< 28	29—32	33—36	37—40	41—44	45—48	49—52	53—56	57—60	> 61
Прийняття себе в якості фахівця	< 28	29—32	33—36	37—40	41—44	45—48	49—52	53—56	57—60	> 61
Позитивність	< 60	61—68	69—76	77—84	85—92	93—100	101—108	109—116	117—124	> 125
Установка на кар'єрний розвиток	< 21	22—26	27—31	32—36	37—41	42—46	47—51	52—56	57—61	> 62
Образ себе	> 40	39—37	36—33	32—27	26—21	20—15	14—9	8—7	6	
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Інтерпретація шкал опитувальника (за С. Духновським)

1. Шкала «Рівень домагань».

Високі оцінки – це виражена орієнтація суб'єкта на більш високі професійні стандарти, прагнення до реалізації бажаних для суб'єкта професійних цілей (що перевищують його здібності, але не фруструють його), процес і досягнення яких сприяють переживання благополуччя, формуванню позитивної самооцінки. Перевага віддається цілям, що характеризується більшою складністю, значущістю і престижністю.

Низькі оцінки – відсутність вираженого прагнення до фахово і особистісно значущих цілей. Помірний рівень благополуччя і рівень самооцінки (влаштовує суб'єкта). Можливе домінування мотивації уникнення невдач. Віддає перевагу

ставити і вирішувати більш прості, стандартні завдання, які не потребують додаткового докладання зусиль і здібностей.

2. Шкала «Установка на фаховий саморозвиток».

Високі оцінки – це орієнтація на підвищення своїх фахових компетентностей завдяки розвитку особистісних і професійно-психологічних якостей (здібностей, ресурсів). Установка на пошук і використання нової професійної інформації (технологій та інноваційних методів) у своїй діяльності. Готовність взаємодіяти з іншими фахівцями для підвищення рівня фахового самоствалення.

Низькі оцінки – відсутність вираженого прагнення до розвитку своїх особистісно-професійних якостей (ресурсів, здібностей) для підвищення фахової компетентності. Ригідність у фаховій діяльності, відсутність готовності до пошуку і використання нової інформації у своїй фаховій діяльності. Низький рівень (або його відсутність) інтеграції у фахове співтовариство – відсутність професійних зв'язків з іншими фахівцями для підвищення своєї фахової компетентності.

Показники за шкалами «рівень домагань» і «установка на фаховий саморозвиток» утворюють інтегральний показник активності (пасивності) особистості.

Високі оцінки – активність щодо себе як фахівця.

Низькі оцінки – пасивність щодо себе як фахівця.

3. Шкала «Уявлення про себе як фахівця».

Високі оцінки – це гарне усвідомлення і володіння своїми особистісними та професійно-психологічними якостями (здібностями і ресурсами). Усвідомлення і сприйняття себе як професіонала, що володіє високою кваліфікацією, здатного успішно вирішувати складні, нетривіальні професійні завдання.

Низькі оцінки – недостатньо розвинене уявлення про себе як професіонала. Відсутність розуміння і уявлення про своїх особистісних і професійно-психологічні якості (здібностей і ресурсах), необхідних для професійної діяльності. Суб'єкт вважає, що не володіє достатнім рівнем освіти і

кваліфікації, необхідним професіоналу для здійснення якісної, ефективної трудової діяльності.

4. Шкала «Прийняття себе як фахівця».

Високі значення – це переживання позитивних почуттів (гордості, поваги, впевненості, задоволеності) щодо себе, свого професійного і кар'єрного вибору, своїх особистісних і професійно-психологічних якостей (здібностей, ресурсів), позитивне ставлення до себе як професіонала.

Низькі значення – неприйняття себе як професіонала, вираженість астеничних і меланхолійних почуттів щодо себе, свого професійного і кар'єрного вибору, своїх особистісних і професійно-психологічних якостей (здібностей, ресурсів).

Показники за шкалами уявлення і прийняття себе як професіонала, утворюють інтегральний показник позитивності (негативності) особистості.

Високі оцінки – позитивність щодо себе як професіонала.

Низькі оцінки – негативність щодо себе як професіонала.

5. Шкала «Установка на кар'єрний розвиток».

Високі оцінки – це статусні устремління людини, орієнтація на більш високий рівень посадовий позиції (прагнення до цього), включаючи кар'єрне і посадова планування. Передбачає прагнення реалізувати себе як професіонала на кар'єрних посадах, що володіють високим статусом і престижем.

Низькі оцінки – недостатньо виражена установка (або її відсутність) на більш високий рівень посадовий позиції. Відсутність прагнення (бажання) до реалізації своїх особистісних і професійно-психологічних якостей (здібностей і ресурсів), своїх професійних устремлінь на кар'єрних посадах, що володіють високим статусом і престижем.

6. Шкала «Позитивний - негативний образ самого себе».

Ця шкала допоміжна, вона дозволяє визначити критичність самооцінювання (низьку або високу) і його адекватність.

Дуже високі оцінки говорять про недостатньо розвинене розуміння себе. Є підстави припускати низьку критичність в самооцінюванні, недостатню його адекватність, нещирість. Іншими причинами цього можуть бути негативне

ставлення до обстеження, вплив сильної зацікавленості обстежуваного в «позитивних, хороших» результатах тестування.

Помірні оцінки характеризують ступінь прийняття особистістю себе; говорять про достатню щирість у відповідях, виражене прагнення до адекватності в оцінці своїх психологічних особливостей (відносин), про критичність в самооцінюванні.

Низькі оцінки свідчать не лише про критичність в самооцінці й велике прагнення бути щирим, а й про негативне ставлення до себе.

Додаток Ж

Вправи на розвиток невербальних засобів комунікації

"Взаємодія". Усі учасники гри розміщуються по колу. Педагог пропонує одному з них будь-який предмет (книгу, коробку сірників тощо) і при цьому називає іншу річ (собака, вогонь, вода, ніж тощо). Цей учасник повинен здійснити маніпуляції, які характерні для цього предмета. Потім студент передає предмет наступному учаснику, називаючи його по новому. Цей тренінг стимулює розвиток фантазії, уваги, розвиває пластику, сприяє створенню позитивного емоційного клімату в колективі.

"Скульптурна композиція". Один із студентів виходить у центр аудиторії й застигає у виразній скульптурній позі на певну тему. Інші уважно вивчають скульптуру. Кожен може вийти й побудуватися до неї. Важливо, щоб побудова була виправдана. Потім пристроюється інший бажаний. Важливо не квапитися, уважно стежити за змінами, які відбуваються у скульптурній композиції, у її настрої й відчуті той момент, коли скульптурна композиція стає довершеною і не вимагатиме подальших доповнень.

"Тінь". Один студент ходить по аудиторії, приймає різні пози, робить рухи, когось вітає, кличе і т.д. У цей час другий іде за ним і повторює всі його рухи у відповідному ритмі.

"На болоті". Один студент іде першим. За ним уся група. Рухатися можна тільки слід у слід, тобто ставлячи стопу на щойно звільнене попереднім учасником місце. Педагог підлаштовується під останнього учасника, тим самим замикаючи коло. Впродовж виконання вправи змінюється швидкість та траєкторія пересування. Група повинна швидко реагувати на зміни.

"Дзеркало". Студенти встають парами один проти одного. Один – людина, інший – дзеркало. Людина робить перед дзеркалом звичайні дії – зачісується, гримується, приміряє костюм. Дзеркало зобов'язане точно відтворити всі дії, але зробити це не механічно, а намагаючись вгадати внутрішнє життя (цілі, думки, почуття). За сигналом педагога пари міняються ролями.

"Невербальне втілення поетичних (пісенних) рядків". Студенти утворюють групи по 5-6 осіб, кожна з яких отримує однаковий список, що складається з пісенних рядків.

Їм дається завдання відтворити у пластиці рядки з відомих поезій:

– "Сміються, плачуть солов'ї і б'ють піснями в груди... "
(О.Олесь);

– "Садок вишневий коло хати,

Хруші над вишнями гудуть" (Т.Г. Шевченко);

– "Ти, скіфська баба, кам'яна незграба" (Л. Костенко).

Інший варіант – відтворити у пластиці рядки з відомих пісень:

– "Реве та стогне Дніпр широкий..."

– "А мій милий-чорнобривий вареничків хоче..."

– "Ти признайся мені, звідки в тебе ті чари..."

Обравши свій рядок, не повідомляючи про це іншим, кожна група намагається невербально його представити: позою, жестами, мімікою, рухами. Всі інші відгадують.

"Не чую". Усі учасники діляться на пари. Педагог пропонує наступну ситуацію: вас розділяє товсте скло (у поїзді, автобусі), тому ви не чуєте одне одного, але терміново повинні обмінятися важливою інформацією. Слід, не домовляючись про зміст розмови, спробувати передати партнеру через уявне скло повідомлення і отримати відповідь. Результати обговорюються.

"Дії з уявними предметами":

1. Дістати гаманець, порахувати гроші.
2. Читати газету.
3. Прибрати постіль.
4. Випрати білизну.
5. Помити посуд.
6. Підсмажити яєчню.
7. Підмести в кімнаті.

Вікторина

1. Лауреатами Шевченківської премії 2020 в категорії «Музичне мистецтво» стали:
 - а) «Go_A»; б) ДахаБраха; в) «Воплі Відоплясова.
2. Представником етно-джазу є
 - а) «Leleka»; б) Христина Соловій; в) «Мотанка».
3. Етно-альбом співачки Ілларії має назву:
 - а) «Вільна»; б) «13 місяців»; в) «Іди на звук».
4. Хто з перерахованих виконавців здобув перемогу в проєкті «Голос країни»?
 - а) Ілларія; б) Руслана; в) Оксана Муха.
5. Виконавицею лемківських народних пісень є:
 - а) Анничка; б) Тіна Кароль; в) Джамала.
6. Яка українська пісня цього року стала найпопулярнішою в світових музичних чартах?
 - а) «Соловей»; б) «Рано»; в) «Шум».
7. Назва якого гурту походить від прізвища американського письменника?
 - а) «Фолькнери»; б) «Матерія»; в) «Вій».
8. У жанрі Інді-фолк працює:
 - а) «The Dooh», б) «Один в каное»; в) Аліна Паш.
9. Назва crossover перекладається як:
 - а) стильовий напрям; б) синтез; в) перетин.
10. Авторським твором на фольклорній основі є пісня:
 - а) «Долиною» Ілларії; б) «Галочки» The Dooh»; в) «Карчата» Фолькнерів.

Додаток 3



«Чумаки на відпочинку» І.Айвазовський



«Віз для поранених» В. Верещагін

Додаток И

Зведена таблиця первинних результатів діагностики стратегій поведінки респондентів

№	ОС	Стратегії поведінки								
		Асерт	С.конт	С.підт	Обер	Імпул	Уник н	Маніп	Асоц	Агрес
1.	45	21	16	20	13	18	10	19	18	17
2.	48	18	25	22	19	27	21	21	22	20
3.	48	18	15	23	18	13	12	22	21	20
4.	59	10	8	16	27	23	25	29	27	23
5.	66	8	19	7	17	20	17	29	30	27
6.	60	9	20	12	23	21	24	28	27	27
7.	71	6	12	7	20	18	29	28	28	27
8.	44	22	25	21	80	28	29	19	20	18
9.	39	24	26	25	21	11	28	9	8	9
10.	48	18	20	24	18	20	12	17	18	19
11.	49	23	18	26	26	29	22	21	22	21
12.	38	25	17	26	17	28	18	8	8	7
13.	45	22	24	20	23	17	10	22	21	20
14.	34	26	18	27	30	25	19	7	8	8
15.	39	23	26	25	16	21	28	10	17	15
16.	37	26	28	27	22	22	18	9	14	13
17.	65	8	19	10	6	11	19	25	24	26
18.	62	9	20	11	7	13	21	25	24	24
19.	47	20	13	22	8	17	15	21	20	19

20.	60	8	19	11	16	10	26	26	27	27
21.	45	22	23	20	26	17	17	23	25	24
22.	62	8	7	12	16	11	20	25	22	23
23.	59	7	18	12	14	23	29	23	24	23
24.	38	28	24	25	28	23	19	11	9	9
25.	48	18	25	22	21	9	23	19	17	20
26.	70	6	30	29	27	7	10	30	29	29
27.	39	23	16	25	26	29	24	14	16	15
28.	65	11	11	9	18	10	23	26	25	25
29.	48	18	20	24	26	7	29	21	24	25
30.	45	22	15	22	12	15	19	19	17	18
31.	47	20	24	23	18	26	25	18	17	18
32.	49	17	15	24	33	16	21	19	21	21
33.	45	19	29	22	21	6	23	17	19	18
34.	45	19	19	21	28	17	29	18	19	19
35.	48	18	24	23	17	19	18	19	19	18
36.	45	21	17	20	16	7	27	18	19	18
37.	47	17	22	21	23	17	21	19	18	17
38.	60	7	18	6	13	30	17	27	27	25
39.	49	23	22	25	20	19	26	22	24	28
40.	46	21	13	22	21	18	18	22	21	21
41.	47	22	23	21	26	28	23	23	22	24
42.	36	30	23	24	25	25	26	9	10	7

Додаток К

Результати кореляційного аналізу за Пірсоном

Елементи аналізу	Correlations (Spreadsheet1.sta) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=42 (Casewise deletion of missing data)											
	Середнє	Станд.відх	ОС	АД	ВСК	ПСЛ	ОД	ІД	У	МД	АсД	АГД
ОС	49,69	9,70	1,00	-0,95	-0,33	-0,76	-0,25	-0,31	-0,03	0,89	0,85	0,84
Асертивні дії	17,64	6,76	-0,95	1,00	0,33	0,78	0,27	0,31	-0,00	-0,83	-0,80	-0,77
Вступ у соціальний контакт	19,67	5,38	-0,33	0,33	1,00	0,44	0,23	0,01	0,00	-0,33	-0,24	-0,21
Пошук соціальної підтримки	19,86	6,28	-0,76	0,78	0,44	1,00	0,29	0,12	-0,13	-0,68	-0,64	-0,59
Обережні дії	21,48	11,11	-0,25	0,27	0,23	0,29	1,00	0,28	0,27	-0,14	-0,10	-0,14
Імпульсивні дії	18,36	6,94	-0,31	0,31	0,01	0,12	0,28	1,00	0,04	-0,25	-0,22	-0,31
Уникнення	21,19	5,54	-0,03	-0,00	0,00	-0,13	0,27	0,04	1,00	-0,11	-0,02	-0,01
Маніпулятивні дії	19,93	6,17	0,89	-0,83	-0,33	-0,68	-0,14	-0,25	-0,11	1,00	0,95	0,94
Асоціальні дії	20,19	5,73	0,85	-0,80	-0,24	-0,64	-0,10	-0,22	-0,02	0,95	1,00	0,96
Агресивні дії	19,81	5,84	0,84	-0,77	-0,21	-0,59	-0,14	-0,31	-0,01	0,94	0,96	1,00

Список публікацій здобувача

Наукові праці, що відображають основні наукові результати дослідження

Ао Денгаова. *Принципи удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики в умовах кредитно-модульної системи навчання* /Ао Денгаова// Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. – серія : педагогічні науки - зб. наукових праць, випуск 12. – Київ, 2017.: – 291 с. – С. 60-73.

Ао Денгаова. *Динаміка формування самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва як важливий чинник модернізації професійної підготовки* /Ао Денгаова // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Макаренко Л.Л. :Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Випуск 146. – С.226-231.

Ао Dengaova. *Professional training of the future music teacher for concertmaster activities in the class of classical dance* // Scientific journal innovative solutions in modern science, №7 (43), New York 2020.- 160p.-P.17-33.

Наукові праці, що відображають апробацію матеріалів дослідження:

Ао Денгаова. *Педагогічний ресурс фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва*/ Ао Денгаова// Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. – Мукачево, 10-20 квітня 2018 р.: Мукачево, вид-во МДУ, 2018. – 196 с. - С. 145-146

Ао Dengaova. *Art therapy in development of creative skills in context of students preparation to social rehabilitation of teenagers in Ukraine*/Ао Dengaova// Social Work as a Means of Promoting Social Change. – Sbornik z conference XIV Hradecke dny socialni prace, Hradec Kralove 22az -23 rijna 2017 / red Zuzana Truflarowa, Marketa Pisova (Eds) // Gaudeamus, Hradec Kralove 2018.- 376p.- P.327-334

Chyżna O., Andruszkiewicz F., Dengaova A.: *Emigracja zarobkowa w ukraińskiej rodzinie: problemy, dylematy, kontrowersje*. Ogólnopolska interdyscyplinarna konferencja naukowa. W obliczu migracji: społeczne, kulturowe i

ekonomiczne konsekwencje procesów migracyjnych w Polsce, Europie i na świecie. 7 listopada 2018 r. S 9-18.

Ао Денгаова. *Розвиток художньо-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики крізь призму самоактуалізації особистості* / Ао Денгаова // Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 4-5.квітня, 2019).- Чернівці, Чернів.нац.ун-т, 2019. – 202с. – С.136-140.

Ао Денгаова. *Партнерські відносини вчителя музичного мистецтва з батьками крізь призму педагогічної взаємодії* / Ао Денгаова// Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. – Мукачєво, 22-23 квітня 2020 р. : Мукачєво, вид-во МДУ, 2020. – 247 с. - С. 75-79

Ао Денгаова. *Потенціал мистецької освіти у формуванні фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва* /Ао Денгаова //Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка, В. М. Слабка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – 398 с. – С.61-63.

Апробація матеріалів дисертації

Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювалися та здобули схвальну оцінку в ході Міжнародних конференцій: XIV Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна робота як засіб упровадження соціальних змін» (Градець-Кралове (Чехія, 2017); Міжнародна міждисциплінарна наукова конференція «Перед обличчям міграції: соціальні, культурні та економічні наслідки міграційних процесів у Польщі, Європі та світі» (Глівіце, Польща 2018); II, III Міжнародних науково-практичних конференцій «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачево, 2018; 2020); III, IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2019; 2020); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); II Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 2019); III Міжнародна студентська науково-практична конференція «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення» (Кропивницький, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві» (Київ, 2021); вузівські конференції: «Педагогічна практика: сучасність та перспективи» (Київ, 2018-2019).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

16.06.2021 № *д-28/715* На № _____

Д О В І Д К А

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
аспірантки Ао Денгаова на тему "Формування фахового самоставлення
майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти",
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю 014 – Середня освіта (музичне мистецтво)**

01.12.2020 № 01-28/1802

Упродовж 2017-2020 років на базі Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького здійснювалася апробація авторської методики Ао Денгаова. Впровадження запропонованої методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музичного навчання здійснювалось у відповідності до розуміння самоставлення особистості як «фрагменту» багатовимірної смислової реальності, що розкривається у трьох взаємопов'язаних аспектах: онтологічному, субстратному і феноменологічному. Запропоновані наукові та навчально-методичні розробки Ао Денгаова дали змогу оптимізувати фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, широко використовувались у процесі проведення занять у Навчально-науковому інституті соціально-педагогічної та мистецької освіти.

У результаті впровадження авторської методики зафіксовано підвищення показників когнітивно-мотиваційної, художньо-ціннісної, організаційно-комунікативної сфери студентів. Експериментальна перевірка ефективності зазначеної методики показала доцільність впровадження теоретично обґрунтованих науково-педагогічних підходів, педагогічних та методичних принципів, педагогічних умов і методів. За результатами експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики було встановлено, що виконавсько-фортепіанна підготовка студентів стала більш якісною.

Впровадження запропонованої Ао Денгаова методики формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музичного навчання сприяло інтенсифікації освітнього процесу, що дає можливість рекомендувати розроблену автором методику для впровадження у педагогічні заклади вищої освіти.

Основні положення і результати дослідження обговорені та ухвалені на засіданні кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 7 від 01 грудня 2020 року), та можуть бути рекомендовані іншим закладам вищої освіти.

Ректор



Анатолій СОЛОНЕНКО



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачеве, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

11.10.2021 № 2065

Довідка

про впровадження результатів дисертації
аспірантки НПУ імені М.П. Драгоманова

Ао Денгаова

на тему «**Формування фахового самоствавлення майбутніх учителів
музичного мистецтва у системі неперервної освіти**»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво)

Авторську методику в рамках проведення дослідження аспірантки НПУ імені М.П. Драгоманова Ао Денгаова на тему «Формування фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти» впроваджено в освітній процес Мукачівського державного університету.

Обрана Ао Денгаова тема дисертаційного дослідження актуальна з огляду на потребу комплексного наукового осмислення та оновлення процесів, що відбуваються у мистецькій освіті України та Китаю. У ході дослідження були обґрунтовані основні тенденції формування фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва. Впровадження запропонованої методики формування фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося у процесі виконавської підготовки (основний музичний інструмент), а також у ході вивчення студентами дисципліни «Методика музичного виховання», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», які викладаються доцентом кафедри теорії і методики музичної освіти М.М. Качур. Особливу зацікавленість виявили студенти до обговорення дієвості інноваційних методів навчання: створення Інтернет-презентацій з історії музичного мистецтва, діяльності видатних композиторів та музикантів-виконавців, колективне обговорення мультимедійних проєктів; представлення зразків самостійної творчості (доповіді, самоаналіз тощо). Про результати впровадження експериментальної методики формування фахового

самоствалення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти повідомлялося на III Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття», яка відбулася 22-23 квітня 2020р. в Мукачівському державному університеті.

Експериментальна перевірка ефективності означеної методики показала доцільність впровадження теоретично обґрунтованих науково-педагогічних підходів, педагогічних та методичних принципів, педагогічних умов удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. За результатами експериментальної перевірки ефективності пропонуваної методики було встановлено, що виконавсько-фортепіанна підготовка студентів стала більш глибокою і якісною, а методика музичного виховання поглибилась міждисциплінарним змістом і стала більш ґрунтовною.

Результати наукового дослідження Ао Денгаова обговорено та схвалено на засіданні кафедри теорії і методики музичної освіти (протокол № 3 від 30.09.2021 р.).

Перший проректор, д-р екон. наук, проф.



В.В. Гоблик



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
 01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9
 Телефон 234-11-08
 E-mail: rector@npu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

25.05.2021р. № 156

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
аспірантки Ао Денгаова на тему "Формування фахового самоставлення
майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти",
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю 014 – Середня освіта (музичне мистецтво)

Інтеграція української та китайської системи мистецької освіти у світовий освітній простір вимагає збереження та розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої спрямованості міжнародного співробітництва, толерантності в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національних систем освіти. У цьому контексті актуальність дисертаційного дослідження Ао Денгаова визначається спрямованістю на інтенсифікацію фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю.

Аналіз наукової літератури в галузі педагогіки, психології, культурології, музикознавства, музичної педагогіки, значний практичний досвід дозволив Ао Денгаова розробити ефективну методіку формування фахового самоставлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти, яку упродовж 2017-2020 рр. упродовжувала у навчально-

виховний процес для студентів-випускників бакалаврату з метою оптимізації адекватного позитивного самоствавлення у майбутніх фахівців як чинника формування їх фахової самосвідомості.

Використання концептуальних ідей та методичного забезпечення дисертаційного дослідження Ао Денгаова довело доцільність структурування змісту фахової підготовки студентів на міждисциплінарній інтегративній основі як засобу формування фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяло самореалізації студентів у процесі опанування фаховим мисленням.

Результати впровадження методики формування фахового самоствавлення майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти обговорювалися на засіданнях кафедри освіти дорослих.

Завідувач кафедри освіти дорослих



Слабко В.М.

Проректор з наукової роботи



Торбін Г.М.