

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

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЛЮ СЯНЬ

УДК 378:37.011.3-051:78:780.616.432

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МЕТОДИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В СИСТЕМІ ФОРТЕПІАНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Лю Сянь

Науковий керівник – **Реброва Олена Євгеніївна**, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2019

АНОТАЦІЯ

Лю Сянь. Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». – Одеса, 2019.

Зміст анотації

У дисертації представлено результати дослідження методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, що формується в системі фортепіанної підготовки за спеціально розробленими педагогічними умовами. Актуалізовано проблему музично-інструментальної, зокрема фортепіанної підготовки. У процесі професійного становлення та самореалізації конкурентоспроможного майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатність кваліфіковано викладати гру на музичному інструменті є професійно-умотивованим сегментом, у межах якого самостійна діяльність та самопідготовка є найсуттєвішими факторами успішності виконавської підготовки у цілому. Це зумовлено її специфікою, котра у часовому аспекті здійснюється переважно в процесі самостійного домашнього музикування, репетиційній діяльності, самопідготовки для забезпечення музично-ілюстративного супроводу уроків музичного мистецтва в школі під час педагогічної практики.

У дослідженні перевірено припущення, що методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва, які навчаються на бакалавраті, формується в прихованому (латентному) стані; між тим, як цей процес може бути керований та забезпечений низкою спеціальних педагогічних умов. Зосередження уваги на підвищенні якості фортепіанної підготовки відповідає освітній стратегії щодо формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва, серед яких методична та музична-

виконавська є домінуючими. Саме в них методично-спрямована самореалізація знаходить своє відображення. У вузькому смислі слова – методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки – це умотивована потреба та внутрішня настанова на досягнення методики викладання гри на фортепіано з метою застосування набутих знань та умінь у самостійній роботі над музичним твором та у викладацькій діяльності як ресурсу, що забезпечить ефективне, оригінальне рішення музично-педагогічних та художньо-образних, інтерпретаційних завдань у процесі викладання гри на фортепіано школярам.

У дослідженні представлено системний характер фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; показано, що такий її елемент як методична самопідготовка майбутніх учителів музичного мистецтва стимулює в них мотивацію фахового росту та спонукає на самореалізацію через оволодіння методикою викладання гри на фортепіано. Особистість майбутнього вчителя є також важливим елементом цілісної системи фортепіанної підготовки, оскільки його індивідуальність і рівень попередньої фахової освіти, компетентності, неповторність його творчого ресурсу є чинниками змістового наповнення всієї системи.

Теоретичне моделювання дозволило обґрунтувати та побудувати структуру методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. Відповідно до підготовки бакалаврів музичного мистецтва виокремлено два ключових блока системи фортепіанної підготовки. встановлено, що один є цілеспрямовано організований (викладання фортепіано), а інший – неконтрольований (умотивованість на методичну самореалізацію у викладанні фахових дисциплін). Обґрунтовано структуру методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з мотиваційно-настановного, пізнавально-пошукового, діяльнісно-регулятивного та особистісно-рефлексійного компонентів; показано, що вони знаходяться у взаємодетермінованому зв'язку.

Застосування методів аналізу, узагальнення, індукції та ін. дозволило

визначити чинники, що впливають на якість методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки: соціокультурні обставини, культурно-історична зумовленість, конкурентоспроможність, мотивація власного іміджу, гедоністичний чинник. На їх основі обґрунтовано наукові підходи: особистісно зорієнтований, акмеологічний, компаративістський, компетентнісний та системно-організаційний. Опрацьовано низку педагогічних принципів, що забезпечують як дослідження, так і формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

Основою формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки визначено педагогічні умови: актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до самоорганізації накопичення методичного досвіду в процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки.

Метод теоретичного моделювання дозволив розробити критерії та показники оцінювання методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. До критеріїв віднесено: акме-інтенціональний; когнітивно-операційний; діяльнісно-продуктивний, рефлексійно-самооцінний. Завдяки критеріям оцінювання та відповідним до них показникам, низки діагностичних процедур і спеціально розроблених завдань встановлено попередні результати, що дозволило поділити студентів на 3 рівні: низький рівень – «індиферентний» (65,7%); середній рівень – «умотивований» (28,6%), високий рівень – «винахідливий» (5,7%).

Моделювання методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки дозволило визначити системний зв'язок її елементів: принципів, педагогічних

умов, методів, поетапність їх запровадження: на настановно-рефлексивному, компетентнісному, самоорганізаційному етапах. Перевірка ефективності методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки підтверджена математико-статистичними даними, отриманими за допомогою розрахунків емпіричного значення критерію χ^2 .

Ключові слова: методично-спрямована самореалізація, майбутні вчителі музичного мистецтва, система фортепіанної підготовки, педагогічні умови, методика, модель формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці,

в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Лю Сянь. (2016). Методично спрямована самореалізація майбутнього вчителя музики: Категоріальний аналіз. (Г. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(7), 222–230.

2. Лю Сянь. (2017). Компонентна модель методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(2), 165–170.

3. Лю Сянь. (2018). Стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Серія: Педагогічні науки*, 1(120), 87–91.

4. Лю Сянь. (2018). Експериментальне дослідження методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології: Науковий*

журнал, 5(79), 144–153.

5. Лю Сянь. (2018). Екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. (Г. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(11), 84–94.

6. Лю Сянь. (2018). Методически направленная самореализация будущих учителей музыки в контексте компетентностного подхода. *The scientific heritage*, 25(2), 21–24.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Лю Сянь. (2015). Методическая самостоятельность в фортепианной подготовке студентов педагогических университетов. *Матеріали XXI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії"*, грудень, сс. 154–156. Отримано з <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/art/2511>.

8. Лю Сянь. (2016). Сутність поняття «методично спрямована самопідготовка» у контексті фортепіанного виконавства майбутнього вчителя музики. *Матеріали та тези II міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 107–110). Одеса.

9. Лю Сянь. (2017). Наукові підходи у дослідженні та формуванні методичної самореалізації студента-піаніста. *Матеріали та тези III міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 55–56). Одеса.

10. Лю Сянь. (2017). До питань організації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компетентнісного підходу. *Матеріали III міжнародного конгресу "Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі"* (сс. 310–311). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

11. Лю Сянь. (2018). Рефлексія творчої самореалізації майбутніх учителів музики у фортепіанному виконавстві. *Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції "Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття"*, (стр. 129–131). Мукачеве.

12. Лю Сянь. (2018). Методичні практикуми як організаційна форма набуття методичного досвіду з викладання гри на фортепіано. *Матеріали та тези IV міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 36–37). Одеса.

ABSTRACT

Liu Xuan. Pedagogical conditions of methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training.– The qualifying research work on the rights of the manuscript.

Thesis for Candidate of Pedagogical Sciences degree in specialty 13.00.04 – theory and methods of professional education. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky”, MES of Ukraine. – Odesa, 2019.

The contents of the abstract

The thesis presents results of the study of methodologically directed self-realization of future musical art teachers, which is formed in the system of piano training in specially developed pedagogical conditions. The issue of musical-instrumental, in particular piano training, is actualized. In the process of professional development and self-realization of a competitive future musical art teacher, ability to teach playing a musical instrument skillfully is a professionally motivated segment, in which self-activity and self-training are the most important factors of success of performing training in general. This is due to the specificity of the latter, which in the time aspect is mainly carried out in the process of independent home music playing, rehearsal activity, self-training to provide musical-illustrative accompaniment of

musical art lessons at school during pedagogical practice.

The study verified the assumption that methodologically directed self-realization of future musical art teachers who study at the undergraduate level acquire such self-realization in a latent state, meanwhile, this process can be controlled and provided with a number of special pedagogical conditions. The emphasis on improving the quality of piano training, which incorporates musical-performing self-education, is in line with the educational strategy for the formation of professional competences for future musical art teachers, among which methodological and musical-performing competences are dominant, in which methodologically-directed self-realization is reflected. In the narrow sense of the word – methodologically-directed self-realization of future musical art teachers in the process of piano training is a motivated need and an internal setting to comprehend methodology of teaching piano playing for the purpose of applying acquired knowledge and skills in the independent work on musical composition and in teaching activity as a resource, which will provide an effective, original solution to musical-pedagogical and artistic-figurative, interpretive tasks in the process of teaching schoolchildren playing piano.

The study presents systemic nature of future musical art teachers' piano training, showing that such element as methodological self-training of future musical art teachers stimulates in them motivation for professional growth and encourages self-realization through mastering the methodology of teaching piano. The personality of the future teacher is also an important element of a holistic system of piano training, since his personality and level of prior professional training, the uniqueness of his creative resource is a factor in the content of entire system.

Theoretical modeling has allowed substantiating and constructing the structure of methodologically-directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training. According to the preparation of bachelors of musical art, two key units of the system of piano training are singled out; it is established that one is purposefully organized (teaching piano), and another is uncontrollable (motivation for methodological self-realization in teaching of professional disciplines). The structure of methodologically directed self-realization of future musical art teachers, which consists

of motivational-setting, cognitive-search, activity-regulatory and personal-reflexive, is substantiated.

Application of methods of analysis, generalization, and induction allowed determining the factors influencing the quality of methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the process of piano training: requirements for design of the module of independent work, cultural-historical determination, competitiveness, hedonistic factor, self-image motivation, etc. On their basis scientific approaches are substantiated: personality-oriented, acmeological, competence and organizational. A number of pedagogical principles have been worked out. They provide both research and formation of methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training.

Formation of methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training was based on pedagogical conditions: actualization of methodological content of the piano playing and its purposeful inclusion in the process of piano self-training of future musical art teachers; extrapolation of methodological heritage of piano pedagogy in piano-performing self-training of future musical art teachers; stimulation of future musical art teachers to self-organization of accumulation of methodological experience in mastering piano performance and pedagogical practice of its teaching.

The method of theoretical modeling also allowed developing criteria and indicators for assessing methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training. Such criteria are: acme-intentional, cognitive-operational, activity-productive, reflexive-self-assessment. Due to criteria of evaluation and corresponding indicators, a number of diagnostic procedures and specially designed tasks, preliminary results were set, which allowed to divide students into 3 levels: low level – “indifferent” (65,7 %); medium level – “motivated” (28,6 %), high level – “inventive” (5,7 %).

Modeling of methodology of formation of methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training allowed to determine systemic connection of its elements: principles, pedagogical conditions,

methods, and their phased implementation: at setting-reflexive, competence, self-organizing stages. Verification of effectiveness of the methodology of formation of methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training is confirmed by mathematical-statistical data obtained by calculating the empirical value of criterion χ^2

Key words: methodologically directed self-realization, future musical art teachers, system of piano training, pedagogical conditions, methodology, model of formation of methodologically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Research works

in which the main scientific results of the thesis are published

1. Лю Сянь. (2016). Методично спрямована самореалізація майбутнього вчителя музики: Категоріальний аналіз. (Г. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(7), 222–230.

2. Лю Сянь. (2017). Компонентна модель методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(2), 165–170.

3. Лю Сянь. (2018). Стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Серія: Педагогічні науки*, 1(120), 87–91.

4. Лю Сянь. (2018). Експериментальне дослідження методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології: Науковий*

журнал, 5(79), 144–153.

5. Лю Сянь. (2018). Екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. (Г. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(11), 84–94.

6. Лю Сянь. (2018). Методически направленная самореализация будущих учителей музыки в контексте компетентностного подхода. *The scientific heritage*, 25(2), 21–24.

Research works

which certify the approbation of the materials of the thesis

7. Лю Сянь. (2015). Методическая самостоятельность в фортепианной подготовке студентов педагогических университетов. *Матеріали XXI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії"*, грудень, сс. 154–156. Отримано з <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/art/2511>.

8. Лю Сянь. (2016). Сутність поняття «методично спрямована самопідготовка» у контексті фортепіанного виконавства майбутнього вчителя музики. *Матеріали та тези II міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 107–110). Одеса.

9. Лю Сянь. (2017). Наукові підходи у дослідженні та формуванні методичної самореалізації студента-піаніста. *Матеріали та тези III міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 55–56). Одеса.

10. Лю Сянь. (2017). До питань організації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компетентнісного підходу. *Матеріали III міжнародного конгресу "Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі"* (сс. 310–311). Одеса: ПНПУ імені

К. Д. Ушинського.

11. Лю Сянь. (2018). Рефлексія творчої самореалізації майбутніх учителів музики у фортепіанному виконавстві. *Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції "Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття"*, (стр. 129–131). Мукачеве.

12. Лю Сянь. (2018). Методичні практикуми як організаційна форма набуття методичного досвіду з викладання гри на фортепіано. *Матеріали та тези IV міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 36–37). Одеса.

З М І С Т

ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	21
1.1. Система фортеп'яної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті професійної самореалізації	21
1.1.1. Сутність поняття «самореалізації» та її психолого-педагогічного контенту.....	26
1.1.2. Самостійність та самопідготовка як атрибути самореалізації в системі фортеп'яної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	31
1.1.3. Функції та системні блоки фортеп'яної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті феномену «самореалізації».....	36
1.2. Сутність і структура феномена «методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва».....	49
1.3. Чинники і педагогічні принципи формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортеп'яної підготовки	73
ВИСНОВКИ з розділу 1	99
Список використаних джерел до розділу 1	102
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	127
2.1. Педагогічні умови формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.....	127
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва	156
2.3. Зміст та процедура експериментального впровадження педагогічних умов формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в систему фортеп'яної підготовки	177
2.4. Аналіз результатів експериментальної перевірки педагогічних умов формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортеп'яної підготовки	206
Висновки з розділу 2.....	220
Список використаних джерел до розділу 2	225
ВИСНОВКИ	234
ДОДАТКИ.....	239

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із пріоритетів реформування освітньої галузі України вважається підвищення якості освіти. Ця позиція актуалізована в Законі України «Про освіту» (2017), кореспондується зі Стратегічною програмою ЄС «Освіта і навчання 2020». Чинником підвищення якості освіти вважається забезпечення освітнього процесу всіх рівнів висококваліфікованими вчителями, викладачами, які володіють комплексом інтегральних, загальних і професійних компетентностей. Зазначене відповідає нормативним вимогам щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва найважливішими вважаються компетентності, що пов'язані з організацією та проведенням уроків музичного мистецтва в школі, організацією музично-творчої діяльності школярів, навчання їх співу, колективним формам музикування, музичного сприймання тощо. Ці аспекти представлено в дослідженнях таких українських учених, як: Л. Василенко, В. Лабунця, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, Н. Овчаренко та ін. Дослідники вказують на важливість синтезу фахових музичних компетентностей, зокрема музично-виконавських, володіння методиками викладання фахових мистецьких дисциплін. Такий синтез є особливою якісною ознакою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що забезпечує широкі можливості для професійної самореалізації, якої прагнуть майбутні вчителі, зокрема мистецької галузі.

Дослідження і наукова спадщина з питань самореалізації та самоактуалізації особистості зарубіжних учених (А. Бандура, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Дж. Роттер, К. Хорні та ін.) доводять їх відповідність потребам соціуму, що є чинником мотивації зростання особистості. Сучасні вчені зауважують, що така детермінованість забезпечує професійний успіх і конкурентоспроможність, зокрема й майбутніх учителів. На зазначену тенденцію вказують І. Богданова, І. Зязюн, С. Кудінов, З. Курлянд, Н. Сегеда та ін. Сучасні освітні та суспільні новації вимагають від учителя винахідливості, творчої самостійності, інтегрованості мислення, усього, що забезпечить йому методичну ефективність і

професійний успіх (К. Абульханова-Славська, А. Алексюк, Ю. Бабанський, Ю. Кулюткін, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, С. Сисоєва, О. Усова та ін.). Практика свідчить, що методична самореалізація властива здебільшого вчителям-новаторам. Саме вони створюють альтернативні, оригінальні методики, що дозволяють досягти суттєвих результатів (Ш. Амонашвілі, М. Палтишев та ін.). Отже, методична самореалізація є вагомим сегментом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, зокрема й майбутніх учителів музичного мистецтва.

У наукових розвідках і дослідженнях феномен самореалізації у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва кореспондується з іншими професійними станами та процесами, що сполучаються з префіксом само: самовираження (Чжан Яньфен, Хуань Яцян), самоефективність (Т. Кремешна, А. Линенко), самостійність (Цзян Хіпин), самоорганізація (О. Реброва), самопідготовка (Юань Янь), самовдосконалення (К. Завалко), ціннісно-зорієнтоване самовизначення (А. Растрігіна). Безпосередньо професійна самореалізація майбутнього вчителя музики та музикантів досліджена С. Грозан, О. Економовою, А. Зарицькою, Н. Сегедою та ін. Відповідно до професії учителя музики вчені найчастіше застосовують поняття творча самореалізація (С. Вітвицька, А. Зайцева, О. Економова, та ін.), що визначається ними як найскладніший рівень творчості і відповідає прагненню майбутніх учителів музичного мистецтва досягти високого рівня музично-педагогічної майстерності, у якій методичний складник є найвагомим (А. Батаршев, Л. Василенко, К. Завалко, М. Шугуров та ін.).

Аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчив наявність низки суперечностей між: потребою оволодіння методикою гри на фортепіано майбутніми вчителями музичного мистецтва та відсутністю відповідних педагогічних умов у системі фортепіанної підготовки бакалаврів; нормативною вимогою до підвищення якості самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої роботи зі школярами й відсутністю педагогічного забезпечення означеного процесу щодо

їхньої методично-спрямованої самореалізації; соціокультурним функціонуванням фортепіанного виконавства, попитом навчання гри на інструменті в позашкільних закладах освіти (зокрема, й у приватній музичній практиці Китаю) та відсутністю унормованих організаційних можливостей набуття методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у викладанні гри на фортепіано в системі фортепіанної підготовки в педагогічних університетах на рівні бакалаврату.

Актуальність проблеми методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки та визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження **«Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки»**.

Зв'язок із науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри музичного мистецтва та хореографії «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (№ 0114U007160), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнській національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 27.10.2016 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Розкрити особливості системи фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті феномену самореалізації.

2. З'ясувати сутність і структуру феномену «методично-спрямована

самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва у системі фортепіанної підготовки», уточнити поняття, «професійно-педагогічна самореалізація».

3. Визначити педагогічні умови, чинники, принципи формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

4. Виявити критерії, показники та рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

5. Розробити й апробувати модель та експериментальну методика формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка та самопідготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО.

Предмет дослідження – зміст і методика формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва як професійно-умотивований сегмент системи фортепіанної підготовки буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови: актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до самоорганізації і здобуття методичного досвіду в опануванні фортепіанного виконавства і педагогічної практики його викладання.

Методи дослідження: теоретичні: категоріальний аналіз і теоретичні узагальнення – для визначення й уточнення ключових понять дослідження; феноменологічний і факторний аналіз – для з'ясування сутності досліджуваних

явищ і чинників впливу на їх динамічні зміни; теоретичне моделювання та наочні методи – для розроблення моделі досліджуваного феномену та її наочного оформлення, виявлення критеріального апарату дослідження, відображення результатів; компаративістський – для порівняння педагогічного та методичного досвіду; емпіричні: опитування, анкетування, педагогічні спостереження, тестування – для визначення рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва; статистичні: визначення середніх величин, шкалювання, математична обробка даних, критерій χ^2 – з метою опрацювання та зіставлення емпіричних даних.

База дослідження. Дослідження виконано на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У дослідженні на різних етапах взяли участь 200 студентів II–IV курсів (із них 42 китайських студента) і 28 викладачів.

Наукова новизна дослідження. Уперше розкрито сутність феномену «методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва» як сегменту фортепіанної підготовки, що перебуває в латентному стані формування, об'єктивується як результат прагнення професійного успіху через методичну досконалість педагогічних дій у різних формах освітнього процесу, що забезпечує самостійне, ефективне, мобільне та оригінальне вирішення професійно-педагогічних завдань на основі фортепіанного виконавства, навчання та вміння застосовувати педагогічний потенціал фортепіанного репертуару; обґрунтовано й визначено структуру зазначеного феномену, що складається із взаємодетермінованих компонентів (мотиваційно-настановного, пізнавально-пошукового, діяльнісно-регулятивного й особистісно-рефлексійного); розкрито: особливості системи фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на рівні бакалаврату, що функціонує у взаємодії двох інтегрованих блоків – цілеспрямовано організованого та мотиваційно-неконтрольованого, у межах якого концентрується умотивованість на методичну самореалізацію;

чинники і педагогічні принципи формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва; виявлено критерії сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (акме-інтенціональний, когнітивно-операційний, діяльнісно-продуктивний, рефлексійно-самооцінний) із відповідними показниками; схарактеризовано рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (високий «винахідливий», задовільний «умотивований», низький «індиферентний»); розроблено модель і педагогічні умови (актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до самоорганізації і здобуття методичного досвіду в опануванні фортепіанного виконавства і педагогічної практики його викладання) формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки за настановно-рефлексійним, компетентнісним та самоорганізаційним етапами; уточнено сутність поняття «професійно-педагогічна самореалізація». Дістала подальшого розвитку методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні діагностувальної і експериментальної методик, елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя», лабораторного проекту «Фортепіанно-методичні репрезентації». Організаційні методичні форми, тренінги, майстер-класи, проекти можуть бути застосовані в освітньому процесі ЗВО в системі підготовки фахівців у галузі культури і мистецтва, спеціальності 025 Музичне мистецтво. Результати експерименту можуть бути використані: у процесі викладання навчальних дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Методика фортепіанного навчання»; для складання

модулів із самопідготовки до дисциплін «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Основи методики роботи з початківцями».

Матеріали дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 2529/17 від 08.10.2018 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 0710/1552 від 11.10.2018 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2463 від 05.10.2018 р.).

Апробацію отриманих результатів дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних: «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2015), «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016, 2017, 2018); «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017); «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачево, 2018); усеукраїнських: «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи (Суми, 2018); «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2018) науково-практичних конференціях; на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії (2015, 2016, 2017, 2018).

Публікації. Результати дослідження відображено у 12 одноосібних публікаціях автора. Із них 5 – у фахових виданнях, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 6 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків (11 шт., 32 сторінки), списку використаних джерел до кожного розділу (загальний обсяг – 294 найменування, з них 31 ін. мов.). Загальний обсяг дисертації становить 270 сторінки, із них основного тексту – 193. Дисертація містить 3 рисунків, 14 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Система фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті професійної самореалізації

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва відрізняється складністю її основних компонентів, що зумовлено багатофункціональністю діяльності вчителя на уроках музичного мистецтва та у позаурочний час. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на освітньо-організаційному забезпеченні формування комплексу професійно-педагогічних компетентностей та специфічних музичних, художніх компетентностей, серед яких визначеними є художньо-комунікативні, музично-виконавські, музично-теоретичні, творчо-діяльнісні тощо.

Найскладнішим сегментом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є його музично-виконавська підготовка. Вона також є багатоплановою, містить кілька блоків: музично-інструментальний, вокальний, теоретико-історичний, диригентсько-хоровий. Виконавська підготовка майбутніх учителів музики – це інтегрована за формами та різновидами діяльності складова загальної фахової підготовки. Так, для вчителя музичного мистецтва це гра на музичних інструментах, концертмейстерська підготовка, сольний спів, диригування, хоровий спів [103, 114].

Цей вид професійної підготовки є предметом багатьох наукових досліджень. Їх переважна більшість порушує питання методичного характеру: В. Лабунець [84], Н. Мозгальова [120], Д. Юник [204], Л. Василенко [27] та ін. Водночас, відповідно до складності інструментально-виконавської підготовки дослідники застосовують достатньо складні категорії, що уможливають

розглядання цієї підготовки як складно-структурованого явища, що може виступати на різних рівнях: музично-виконавських умінь, виконавської компетентності, музично-виконавської культури, майстерності (О. Андрейко [7], А. Зайцева [59], Л. Гусейнова [45; 46], Л. Згурська [61] та ін.). Учені включають у свої дослідження творчі аспекти музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, навіть композиторські вміння (В. Воєводін [31], І. Медведєва [110], О. Реброва [146], Т. Стратан-Артишкова [175], О. Спіліотті [173], Ю. Тарчинська [176]). Звертаємо увагу також на дослідження, предметом яких є розвивальний, формувальний професійно-регулятивний потенціал музично-виконавської підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва. Наприклад, вплив музично-виконавської діяльності на формування ціннісних орієнтацій (О. Плохотнюк [138]), художньо-ментального досвіду (О. Реброва [149; 150]); педагогічного розуміння (І. Левицька [85]), герменевтичних умінь (В. Крицький [77], А. Линенко [89]), інтерпретаційних умінь та культури (М. Демір [49], Д. Лісун [90]) та ін. Отже, музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики виступає вагомим чинником їхнього професійного становлення (В. Орлов [132]), оскільки забезпечує не лише безпосередньо високу якість виконання музичних творів у різних умовах освітнього процесу, а й сприяє формуванню якісних специфічних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Специфічною ознакою музично-виконавської підготовки є вагоме значення самопідготовки студентів, що виявляється через самостійне домашнє музикування, самостійну репетиційну діяльність, самостійну роботу над шкільним репертуаром для забезпечення музично-ілюстративного супроводу уроків музичного мистецтва в школі під час педагогічної практики. Вагомий часовий відсоток самостійної виконавської роботи майбутніх учителів музики є світовою практикою і таку ситуацію не може бути змінено, що потребує спеціальної уваги з боку організації навчання для покращення якості самопідготовки.

Музично-інструментальна виконавська підготовка достатньо різноманітна, оскільки зумовлена видом музичного інструменту, на якому здобувають свою

музично-виконавську компетентність майбутні учителі музичного мистецтва. Згідно навчальним планам, що забезпечують організацію виконавської підготовки студентів, останні обирають для набуття музично-виконавських компетентностей основний музичний інструмент, навчання гри на якому стає стрижнем музично-виконавського освітнього процесу. Окрім основного інструменту, студенту надається можливість опанувати гру й на додатковому музичному інструменті. Але є музичні інструменти, котрі домінують у діяльності вчителя на уроках музичного мистецтва. Це – фортепіано та баян/акордеон. За статистикою на кожному курсі біля 60% студентів навчаються грі на фортепіано, решта – на інших інструментах. Це пояснюється тим, що гра на фортепіано супроводжує уроки музики, дозволяє виконувати функції концертмейстера, ілюстратора, аранжувальника, тощо. Така ситуація має під собою певні об'єктивні чинники. Так, наприклад, Ван Бін досліджуючи фортепіано-виконавську техніку, вказує на поліфункціональність музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, в якій застосовується саме фортепіано [26]. Дослідниця визначає «...багатоплановість використання фортепіано в освітньому процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики», на що впливає низка чинників, класифікованих, як: об'єктивні, суб'єктивні та суб'єктивно-об'єктивні [26, 94]. Наприклад, до останніх вона відносить «...довузівську підготовку та необхідність варіативної інтерпретації музичних творів у педагогічній діяльності вчителя музики» [26, 94]. О. Реброва [153] пояснює значущість фортепіанної підготовки для вчителів музики через унікальність цього інструменту в музичній культурі, а саме, через такі чинники, як-от: «...демократичність фортепіано та фортепіанного виконавства...», «...розмаїття художніх образів фортепіанної літератури, котрі відображують різні сфери буття» [153, 278]. Цілком погоджуємося з такою характеристикою, оскільки, з одного боку, фортепіано є інструментом не лише для академічного та професійного навчання, а й для домашнього музикування. Щодо широти можливостей формування художнього світогляду, фортепіанне мистецтво містить у своєму ресурсі різноманітний репертуар, який представляє абсолютно усе розмаїття художніх образів фортепіанної літератури, які

відображують різні сфери буття: «відчуття краси природи, людських стосунків, високого пафосу філософської думки, національні та етнічні характеристики тощо» [153, 278].

Слід указати, також, на ефективність застосування фортепіано для розвитку музичної і художньої грамотності (Лю Цяньцян [103]), що зумовлює активне застосування фортепіано на теоретичних дисциплінах; для розвитку художнього мислення (фортепіанна музична спадщина має різноманітні інтегративні зв'язки з іншими видами мистецтва через спільність жанрів: Ф. Ліст «Мислитель», К. Дебюссі «Дівчина з волоссям кольору льону», «Сади під дощем», ін.); властивості фортепіано дозволяють здійснити певне інструментальне «портретування» (симфонізм сонат Л. Бетховена), навести аналогії з портретами, пейзажами (музичний портрет, пейзаж тощо); саме фортепіанний репертуар збагачений творами, що формують жанрову компетентність (танцювальні жанри фортепіанного репертуару, вокальні жанри тощо).

Майбутньому вчителю музичного мистецтва володіння грою на фортепіано забезпечує впевненість під час проведення уроків у школі, оскільки школярам завжди цікаво слухати «живу музику». Водночас гра на інструменті надає можливості вчителю самореалізуватися як творчій особистості, виявити свій індивідуальний стиль, що може бути екстрапольоване на інші види і форми самовираження і самореалізації, зокрема, в такий вид діяльності, як викладання гри на фортепіано, у викладацький стиль (Ю. Найда [122]) взагалі та в методичну компетентність (Н. Цюлюпа [195]), зокрема.

Такі виховні, розвивальні можливості фортепіано зумовлюють і відповідні можливості фортепіанної підготовки. На думку Н. Мозгальнової, метою інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у педагогічному освітньому закладі має бути не просто і не стільки навчання правильного виконання музичних творів, але вироблення на цій основі вміння використовувати важливі принципи та підходи до досягнення різнопланових явищ фортепіанного мистецтва [121]. Зокрема, фортепіанна підготовка, на думку вченої, «...найбільше сприяє індивідуальному та професійному зростанню...»,

оскільки поєднує «.. набуття спрямованості мотивів, досягнення музично-виконавської компетентності, озброєння музично-педагогічними знаннями, розвитку творчої самостійності» [119, 250]. Така позиція виявляється для нас слушною, зокрема у порівнянні з дещо вузьким тлумаченням поняття інструментально-виконавської підготовки. Так, наприклад, дослідник Г. Ониськів [131, 14] визначає інструментально-виконавську підготовку як «...сукупність автоматизованих рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів». Інструментально-виконавська підготовка, зокрема й фортепіанна, як її різновид, для майбутнього вчителя музичного мистецтва має дещо ширше значення, оскільки є спрямованою на застосування різноманітних можливостей виконавської творчості та музично-інструментального, зокрема й фортепіанного виконавства, для художньо-емоційного, духовного впливу на тих, хто сприймає музику – на учнів. Але сам учитель має опанувати для цього певний рівень художньо-виконавської майстерності щодо володіння грою на музичному інструменті.

Так, учений-музикознавець М. Давидов визначає музично-виконавську майстерність як «...вільне володіння музичним інструментом, а також *володіння собою* (курсив Л.С.), забезпечуючи інтонаційно-осмислене, інтерпретоване, одухотворене, емоційно яскраве артистичне втілення музичного твору в реальному звучанні під час естрадного виступу» [47, 36]. Приймаючи позицію науковця, зауважимо, що для майбутніх учителів музичного мистецтва естрадний виступ – поняття практичне, оскільки кожного дня, кожного уроку вчитель музичного мистецтва виконує твори перед дітьми. Це велика відповідальність, оскільки неякісне виконання може відштовхнути дітей від музики, а якісне, навпаки, заохотити їх до спілкування з мистецтвом.

Окрім того, звертаємо увагу на позицію науковця стосовно вислову «володіння собою». Дійсно, виконавський процес потребує високої концентрації уваги, емоційної регуляції, гармонізації емоційного та раціонального, естезису виконавства (Цзяо Їн [192]), емпатії, співчуття образам твору, а також умінь актуалізації означеного комплексу дій, станів, властивостей тощо в процесі

інтерпретації твору. Для вчителя музики саме якісне виконавство нерідко стає найвагомим чинником та можливістю самовираження, самореалізації. Це підтверджується також високим рівнем умотивованості студентів до опанування музичного виконавства. Так, Лю Цяньцян стверджує, що «...мотив самореалізації у виконавській діяльності обов'язково призводить до задоволення потреби в опануванні того чи іншого твору...» [103, 116]. Це здійснюється через осмислення семантики художньої мови, що дозволяє втілити творчій задум, розвиває художнє мислення та накопичує той досвід, який «... стає основою для самостійних творчих пошуків у самореалізації. Усе це і закладає основи для формування художньої компетентності» [103, 116].

Отже, узагальнюючи наведений комплекс інформації, який стосується особливостей фортепіано-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначимо основні сегменти такої підготовки, що зумовлюють її поліфункціональність та інтегрованість:

- виконавський сегмент підготовки як такий, що безпосередньо забезпечує володіння грою на інструменті;
- мотиваційний як такий, що відображує прагнення студентів досягти певного рівня виконавської майстерності та отримати задоволення від виконання творів, які подобаються;
- формування музичної грамотності (зокрема для тих, хто нею не оволодів на попередньому «довишівському» етапі підготовки) як основи професійної компетентності вчителя музичного мистецтва;
- оволодіння певним рівнем самостійності у вивченні фортепіанних творів на грамотному методичному рівні, що дозволяє відчувати майбутньому музиканту-педагогу впевненість в освітньому процесі.

1.1.1. Сутність поняття «самореалізації» та її психолого-педагогічного контенту

Основною категорією дослідження визнано методично-спрямовану

самореалізацію, як таку, що відображає прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва досягти успіху у володінні методикою викладання гри на музичному інструменті, зокрема на фортепіано. Проте, на цьому етапі дослідження постає завдання уточнити феномен «самореалізація» та його інтерпретацію у науковій літературі. Це уможлиблює спроможність у подальших теоретичних позиціях визначити сутність ключового поняття та усвідомити можливості об'єктивації методично-спрямованої самореалізації у системі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на рівні бакалаврату.

На думку філологів, сучасний стан суспільства зумовлює виникнення й нових слів, які стають поняттями та категоріями у різних гуманітарних науках. Саме префікс *self* є тим джерелом, завдяки якому створюються нові слова, що втілюють нові тенденції розвитку суспільства.

Слід нагадати, що походження слів з часткою «само-» (*self*) означає усі якості, притаманні людині, яку К. Юнг схарактеризував як «*telias anthropos*» – людину, яка здійснилася. Таким чином, згідно концепції К. Юнга, префікс «само-» символізує процес реалізації особистістю власної цілісності й індивідуальності та, за К. Юнгом, стосується: а) найповнішого розвитку особистості; б) переживання найвищих цінностей за межами власних можливостей; 3) рефлексії можливостей особистого психічного простору [203].

Вагомий внесок у «*self*» проблематику зробив представник гуманістичного напрямку психології А. Маслоу [109; 208]. На основі ґрунтовного аналізу феномену мотивації, яку він розглядав крізь призму «становлення особистості» [190, 483], А. Маслоу застосував поняття самоактуалізації (*self-actualization*). На думку вченого, потреба в самоактуалізації є найвищою сходинкою ієрархії потреб особистості [190, 488]. Саме на цьому рівні здійснюються творчі досягнення, що ґрунтуються на усіх попередніх сходинках «піраміди» потреб особистості: потреби фізіологічні, потреби безпеки, потреба належності і любові, потреба самоповаги і, остання, – потреба самоактуалізації: реалізації потенціалу [Цит. 190, 488]. У музичній педагогіці така піраміда може бути пояснена через: фізіологічну потребу грати, розвивати виконавський апарат, або, навпаки, розслабитися під

впливом музики; відчувати духовну безпеку завдяки спілкуванню з прекрасним; потреба належності та любові може бути інтерпретована в контексті реалізації гедоністичної функції музичного мистецтва; потреба самоповаги певним чином кореспондується через підтримку інших та взаємодію з ними у творчій діяльності; потреба в самоактуалізації – це прагнення досягти творчих здобутків та самореалізуватися в обраному виді музично-виконавської діяльності.

Представник феноменологічного підходу К. Роджерс [212] вважав, що усі мотиви людини концентруються біля єдиного мотиву – досягнення майстерності, котрий він розумів як тенденцію актуалізації, «...вроджене прагнення людини актуалізувати, зберігати та ідентифікувати себе» [Цит. 190, 568].

Оновлення науково-педагогічного тезаурусу також здійснюється за допомогою префіксу *self*. Так, наприклад, *self-performed* – виконаний самостійно, *self-supporting* – самостійний.

Широке застосування поняття самореалізації в таких науках, як психологія, педагогіка, філософія свідчить про актуальність цього феномену та доцільність його використання на сучасному етапі наукових розвідок щодо соціокультурного становлення особистості. Стосовно виникнення цього поняття вкажемо на те, що його вперше розкрито у відповідній статті «Словника по філософії і психології» ще 1902 році. Точніше, було введено термін *self-realization*. Але одразу виникли дещо різні його пояснення. Якщо в першому значенні самореалізація тлумачиться як здійснення можливостей розвитку особистістю, то за уточненням С. Кудінова, найчастіше, навіть на заході, самореалізація розуміється як реалізація власного потенціалу [79]. К. Завалко [56] наводить ще одне уточнення, що міститься в Оксфордському словнику [213, 921], у якому самореалізація тлумачиться як реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку «Я».

Такі інтерпретації відповідають етимології слова *само*, що походить від латинського *realis* — реальний, дійсний, але тлумачиться як потенції та їх розвиток. Якщо звернути увагу на етимологічний аспект, то слова «дійсний» та «реальність» наводять на думку про дієслово *здійснення*. Отже, *реалізація* є синонімом слова *здійснення* [96].

Деякий дискурс, все ж, у науковому розумінні, є актуальним й на сьогодні: чи йдеться про реалізацію (потенціалу, можливостей тощо), або про розвиток? Обмірковуючи означене запитання, С. Кудінов вказує на певну невизначеність теорії самореалізації, оскільки й досі не побудовано єдиного теоретичного підходу щодо вивчення зазначеного феномену. Так, учений стверджує, що більшість психологічних теорій прагне до пояснення самореалізації та дотичних до неї понять такого ж самого рівня: *самоактуалізація* в теорії А. Маслоу (1997), *ідентичність* у теорії Е. Еріксона, *стратегії життя* у психологічній теорії К. Абульханової-Славської (1991) тощо [78]. Здійснення, реалізація своїх потенцій є природною та суспільною потребою людини водночас. Якщо звернутися до екзистенціональних потреб за концепцією Е. Фромма [Цит. 190], то виявляється, що деякі з них є чітко скерованими на самореалізацію. Так, наприклад, потреба в ідентичності (самототожності) зумовлює прагнення людини визначити себе, свої унікальні особисті властивості. Кожна людина має бути здатна казати: «Я – це я». Індивідууми, які мають ясну свідомість своєї унікальності, відчують себе, за висловленням Е. Фромма, господарями власного життя [Цит. 190]. Таке пояснення кореспондується з самореалізацією через усвідомлення власних потенцій та прагнення їх здійснення як умови виявлення для інших. Інша потреба – потреба в подоланні – за концепцією Е. Фромма, є внутрішнім механізмом, що дозволяє людині «піднятися над пасивністю існування». До цього також можна додати феномен самореалізації, який здійснюється як процес і як результат. Самореалізація як процес – це розвиток потенційних можливостей особистості, результатом такого розвитку є реалізація нових якостей, що були спочатку усвідомлені як особистісні потенціали. Реалізувати ці нові якості особистість може шляхом задоволення ще однієї потреби – встановлення зв'язків (за Е. Фроммом [183]).

Зазначене коло потреб особистість задовольняє не на якомусь етапі життя, а впродовж усього життя. Так саме й самореалізація не є одномоментним процесом або проектом. Це більше стан, у якому знаходиться особистість пролонгований

відрізок часу, протягом якого здійснюється її саморозвиток, самоствердження як особистості і як фахівця. У такому контексті визначає самореалізацію С. Кудінов. На його розуміння, професійна самореалізація особистості – це складний та тривалий процес, що охоплює значний період життя і є складником життєвої самореалізації індивіда [79].

У концепції Б. Гершунського визначено, що життєва самореалізація взагалі є сенсом життя як такого. Вона формує життєву мету в уявленні особистості, спонукає до самовизначення, самооцінки власних можливостей, дозволяє усвідомити свій потенціал у ситуаціях взаємодії з іншими тощо, зокрема й у професійній сфері. Прагнення самореалізації є чинником вибору професії [35; 36]. Отже, проблема самореалізації є актуальною для педагогічної теорії і практики. Про це поняття та його актуальність у соціокультурному становленні особистості згадувала К. Абульханова-Славська. Зокрема, вона вказувала на те, що сучасна розвинута людина є носієм ціннісно-сміслових основ свого життя, які його детермінують. К. Абульханова-Славська зауважує, що в мотиваційно-потребовій сфері багатьох людей у розвинених країнах актуальною стала потреба в індивідуальній самореалізації [3]. Самореалізація у мотиваційно-потребовому контексті стає метою, а мета, за слушним ствердженням Р. Слонімської, – «...це рух у бік розвитку» [172, 150].

К. Мічуріна також вважає, що самореалізація зорієнтована на перетворення життєвої ситуації, отже, вона стає своєрідним творчим пошуком: від бачення й постановки проблеми до висунення пропозицій, гіпотез, їх перевірки, пізнавальної рефлексії, що в цілому забезпечує опосередкований вплив на формування образу «Я» в професії та житті [116].

Учені Н. Гузій [42], С. Кудінов [79], Р. Серьожнікова [167], С. Сисоєва [170], Г. Сухобська [69] та інші наголошують на тому, що самореалізація можлива лише в контакті з іншим, в умовах взаємотворчості суб'єктів. За висловленням С. Кудінова, цей процес передбачає взаємну адаптацію особистісних запитів та інтересів суспільства задля вирішення складних завдань сучасності [79].

Отже, розуміємо самореалізацію як соціально-психологічний феномен, що виникає у людини в результаті усвідомлення своїх можливостей відповідно до світу, в якому вона живе і до якого адаптується та прагнення їх об'єктувати в найефективніший спосіб.

Визначення категоріальної сутності самореалізації в контексті педагогічної діяльності дозволяє вченим застосовувати поняття «професійно-педагогічна самореалізація» (А. Батаршев [12], С. Кудінов [79], С. Сисоєва [170]). Характерним у дослідженнях самореалізації є ґрунтовна орієнтація на психологічну методологію особистості, зокрема на праці А. Адлера та його моделі самореалізації [4], К. Хорні та його ідеї реалізації реального «я» як досягнення цілісності особистості [186], О. Леонт'єва, А. Маслоу [209] та їхню теорію потреби, зокрема в самоактуалізації; Г. Олпорта та його теорію диспозиції [130], а також на теорії гуманістичної психології (Б. Анан'єв [6], Є. Ісаєв [171], Д. Леонт'єв [88], В. Слободчиков [171]).

У дослідженні уточнено поняття «професійно-педагогічна самореалізація», що розуміється як процес виявлення актуальних для педагогічної діяльності якостей учителя, розвинених особистісних потенціалів та індивідуальних властивостей, відповідних компетентностей, які узагальнено і концентровано характеризують здатність та прагнення особистості вчителя вирішувати широкий спектр професійних завдань, надаючи йому конкурентної переваги.

1.1.2. Самостійність та самопідготовка як атрибути самореалізації в системі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

У професійних питаннях мистецької освіти, зокрема з проблем підготовки майбутніх учителів музики, застосовуються такі дотичні до самореалізації поняття, як-от: самовираження (Чжан Яньфен [196], Хуань Яцян [188]), самоефективність (Т. Кремешна [75]), самостійність (Цзян Хепин [191]), самоорганізація (Т. Новаченко [125], О. Реброва [153], О. Тесленков [177]), самопідготовка (Юань Янь [202]), самовдосконалення (К. Завалко [57]),

самореалізація (А. Зарицька [60]) та ін.

Насамперед звертаємо увагу на поняття, що позначає відповідний феномен самостійності дій та прийняття рішень, який у педагогіці позначається як самостійність та самопідготовка. Стосовно процесу навчання самостійність актуальна в усіх видах набуття освіти, але для процесу професійної підготовки та конкретно для професійно-педагогічної самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва самостійність є природною та обов'язковою вимогою. Це зумовлено тим, що опрацювання музично-виконавських завдань відбувається виключно у самостійний спосіб.

Останнім часом у наукових дослідженнях з психолого-педагогічних наук, зокрема з питань підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, актуалізується проблема самостійності навчання майбутніх фахівців. Самостійність у європейській системі освіти розглядається як вища сходинка формування компетентності особистості. На противагу від пострадянської освітньої практики, навчання шляхом опікування учнів та студентів, «натаскування» їх на знання, європейська освітня практика підготовки майбутніх спеціалістів організована таким чином, що студент вимушений активізувати та оптимізувати свій самостійний ресурс у навчанні [96, 222].

Самостійність – слово, яке не часто використовувалося при розгляданні освітніх питань у минулому столітті. Частіше малася на увазі ситуація, коли учням або студентам задавалося завдання з самостійної роботи, яке, по суті, дублювало вправи класної роботи за алгоритмами їх вирішення [96, 222].

Підкреслимо той факт, що самостійність та самопідготовка розглядаються як важливі чинники підвищення якості фортепіанної підготовки музиканта взагалі, та майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема. Самостійність визнається провідною якістю фахівців, яка відповідає вищому рівню рамок компетентності та кваліфікації: знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність. Автономність і відповідальність без сумніву кореспондується із самостійністю професіонала [141]. На важливість професійної самостійності

вказували К. Абульханова-Славська [2], А. Алексюк [5], І. Зязюн [64], З. Курлянд [81], Ю. Кулюткін [80], Г. Падалка [133], П. Підкасистий [136], Н. Сегеда [164], С. Сисоєва [170], ін. Через самостійність вибудовується стратегія якісної самореалізації в професійній діяльності вчителя. Стратегія самореалізації у фортепіанному виконавстві вибудовується через самостійність і вміння якісно здійснювати процес самопідготовки під час опрацювання завдань викладача під час музикування в домашніх умовах.

Професійна самостійність – феномен досить багатовекторний і полімодальний. Це визначено її функціональністю та різноманітністю сфер застосування. За висловленням О. Ребрової, професійна самостійність вказує на певний рівень професійної зрілості, професійної мобільності та творчої самореалізації у відповідності до особистісних можливостей, потреб та компетентності [148, 78]. У загальноприйнятому педагогічному значенні, самостійність – одна з провідних якостей особистості, що проявляється в уміннях ставити перед собою певну мету, прямувати до її досягнення, спираючись на власні сили [16].

Слід також зауважити, що поняття самостійності не є продуктом сучасної педагогічної думки. Висловлення про значущість самостійності знаходимо в роботах Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинського, та ін. Так, наприклад, К.Д. Ушинський розглядав самостійність як кінцеву ціль педагогічного процесу, який визначається бажанням учнів освоїти знання самостійно. При цьому він вказував на деяку схожість з феноменом або станом активності. Активність, на думку Н. Бокань, – якість, що впливає на самостійність [22]. Не можна не згадати поняття «пізнавальної самостійності». Відомо, що на Заході довгий час існував дискусійний майданчик з теми: «Учись думати самостійно». Думати самостійно, на думку вчених, це мислити творчо, саморефлексивно та критично, наводити аргументи та критерії [9, 155]. Такий процес мислення досягається поетапно. При цьому перший, репродуктивний етап є обов'язковим. О. Реброва визначає три етапи розвитку самостійного творчого мислення. Перший етап досить стійкий і функціональний, виконує вихідну роль – функцію настанови на подальшу

пізнавальну діяльність. Другий етап можна умовно позначити як «корегувальний», оскільки активна самостійна мисленнєва діяльність ще вимагає деякої корекції з боку вчителя, або викладача. Однак на цьому етапі вже формуються навички прийняття рішень, самостійного творчого пошуку у вирішенні поставлених завдань. Високий рівень самостійності мислення, пізнавальних процесів забезпечує перехід до творчої третьої ступені. На цьому етапі мислення стає абсолютно самостійною діяльністю, зумовленою метою, мотивами, вибором способів дій [148].

Поza самостійністю неможна самореалізуватися. Оскільки самостійність проявляється у різних видах і сферах, то й різні види самореалізації ґрунтуються на самостійності.

Так, наприклад, Д. Хьюмас включає самостійність до структури комунікативної компетентності [207], що, на наш погляд, дозволяє розглядати її (самостійність) як обов'язковий атрибут художньої комунікації, засобами якої здійснюється і творча, музично-виконавська самореалізація. Ю. Кулюткін звертає увагу на феномен рефлексії, котру розглядає у контексті самосвідомості та самоуправління, що є шляхом до самореалізації, оскільки особистість стає здатною піддавати аналізу свої плани, проекти тощо в контексті осмислення позицій інших людей [80, 51]. Учений слушно наводить приклад: згадки Ф. Шаляпіна про образ героя, від ім'я якого він співає: це, нібито, подвоєння особистості, один співає, інший контролює, герой завжди перед очима [80, 52]

Зауважимо, що самостійність – це особлива вимога, що висувається майбутньому вчителю музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. Самопідготовка до уроків музичного мистецтва здійснюється за допомогою кількох дій, що складають процес навчання гри на фортепіано: добір репертуару для співу, самостійна підготовка виконання музичних творів на якісному рівні, добір розспівувань, вивчення акомпанементу пісень тощо. Виконуючи ці дії, майбутній учитель музики знаходиться на шляху самореалізації, оскільки здійснює фахово-творчий вибір репертуару та методів його опрацювання виходячи зі своїх уподобань, ставлень, інтенцій та мотивацій.

Але найскладніша сфера об'єктивації самостійності – інтерпретаційна культура вчителя музики - піаніста, його розуміння тексту музичного твору та тлумачення його у виконавстві та педагогічному процесі (М. Демір [49], І. Левицька [85], А. Линенко [89], Д. Лісун [90]). Самореалізація в інтерпретації творів — вищий рівень музично-виконавської самореалізації, і той, хто оволодіває мистецтвом гри на фортепіано, досягає його через складний шлях самостійних музично-виконавських дій.

У фортепіанній педагогіці, доробок якої складає теоретичний ґрунт дослідження, на самостійність учня як педагогічну мету вказував Г. Нейгауз. Він, зокрема, зауважував, що педагог повинен прагнути того, щоб якнайскоріше бути непотрібним своєму учневі [123]. Г. Ципін також звертав увагу на самостійність, визначаючи самостійну роботу як уміння учня без сторонньої допомоги орієнтуватися у незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифровувати авторський текст, створювати переконливу інтерпретаторську «гіпотезу» і бути готовим самому знайти ефективні шляхи у роботі, знаходити потрібні прийоми та способи реалізації художнього задуму, проявляти здатність критично оцінювати результати власної музично-виконавської діяльності [193, 169].

Наведенні висловлювання дозволяють дійти висновку щодо існування в діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва різних видів самостійності, які спрямовують його до професійної самореалізації: самостійність у розумінні музичної мови, методичної самостійності в самопідготовці, творчої самостійності у створенні інтерпретації та самооцінки (рефлексія самостійності) в її озвучуванні.

У наукових розвідках виходимо з того, що всі види самостійності пов'язані між собою, але визначальним чинником успішності дій усіх видів, у їх сукупності, є самостійність у виборі методики роботи над твором [95]. Водночас, ураховуючи високу вмотивованість студентів, особливо з Китаю, до викладання гри на фортепіано, така методична самостійність стає стратегічним шляхом їх професійної самореалізації саме через викладацьку діяльність. Отримуючи освіту в педагогічних університетах, студенти нерідко прагнуть саме методичної

самореалізації, оскільки їх музично-виконавських рівень не є дуже високим. Адже вибір методики викладання в умовах ринку праці з високою конкурентністю спонукає студентів до самооцінювання власної методичної компетентності, здатності самостійно здійснювати кваліфікований процес навчання гри на фортепіано. Означене усвідомлюється ними як процес самореалізації через методику викладання гри на фортепіано.

1.1.3. Функції та системні блоки фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті феномену «самореалізації»

У контексті поставленого на розв'язання завдання щодо специфічних властивостей фортепіанної підготовки як системного явища, зазначимо, що науковці розглядають систему як властивість складних об'єктів, у межах яких існує складна функціональна залежність та сукупність зв'язків між частинами та цілим. І. Блауберг та Е. Юдін на основі аналізу наукових узагальнень стосовно цих явищ, вказують, що у цих рамках «... причина водночас виступає як наслідок, передбачене та передумова» [17]. Теорія систем, на думку науковців, «... ставить на перший план завдання синтезу, що не завершає аналіз, а виступає у якості вихідного принципу дослідження» [17].

З огляду на методичний контент фортепіанної підготовки, який має бути включений (за передбаченням, припущенням) до цілісної системи, звернемо увагу на функціональність цієї підготовки, оскільки саме через визначення певного добору функцій учитель розробляє свою методику. З одного боку, майбутній учитель музичного мистецтва може зорієнтуватися на низку загальноновизначених у музичній педагогіці функцій: виховна, просвітницька, творчо-розвивальна, естетична, комунікативна, розважальна, гедоністична, акмеологічна, аксіологічна, організаційна та ін. (Л. Василенко [28], А. Козир [71], Г. Падалка [133], І. Петрова [134], О. Рудницька [158; 159], О. Реброва [153], Л. Сохор [161], Ю. Юцевич [205], ін.), а може визначити свій домінуючий конгломерат функцій, на який він буде переважно орієнтуватися, будуючи свою методику. Так,

наприклад, дослідниця О. Мельник робить акцент на просвітницькій діяльності вчителя музики в контексті його фортепіанної підготовки та відповідно до неї обирає функції: *евристично-пізнавальну* (як пошук і винайдення відповідей із хвилюючих життєвих питань шляхом осмислення музичного мистецтва), *гедоністичну* (як наслідок взаємодії з прекрасним і отримання від нього естетичної насолоди); *ціннісно-орієнтаційну* (як результат надбання, закріплення або оновлення слухацьких уявлень, поглядів, тверджень, переконань та оцінок згідно до загальнолюдських цінностей, стверджених в мистецтві); *перетворювальну* (як трансформування образу мислення, поведінки, вчинків слухачів у результаті змін на ціннісно-орієнтаційному рівні) [111, 56].

Дослідниця Лю Цяньцян звертає увагу на зв'язок фортепіанної підготовки та теоретичних, а також історичних дисциплін. На її думку, використання фортепіано під час занять з теоретичних та історичних дисциплінах відрізняється біфункціональністю: «це не інтерпретація образу, а «матеріалізація», озвучування елементів музичної мови як засіб входження їх у перцептивний досвід, оскільки обидві функції використання фортепіано сприяють формуванню музичної, а ширше – художньої грамотності, і далі спрямовують увесь процес до формування компетентності» [103, 116]. Йдеться про такі функції, як-от:

- оволодіння музичною граматикою через виконання усіх елементів музичної теорії та гармонії.
- опанування музичного стилю, мови композиторської школи через ознайомлення та аналіз музичної тканини творів, що вивчаються в курсах історії [103, 117].

Такі функції можна позначити як *мовно-семіотична* та *когнітивно-стильова*. Дослідниця не дає таких назв визначеним функціям, натомість з методичного погляду пропонувані номінації одразу концентрують увагу на виборі відповідної методики.

Свого часу на функціональний аспект фортепіанної підготовки вказувала Л. Арчажнікова, підкреслюючи нерозривний зв'язок виховної та освітньої

функцій [10, 14]. Г. Падалка орієнтує на більш конкретні та інтегровані функції, котрі взагалі властиві мистецькій освіті, що може стати основою для побудови авторської методики. Йдеться про такі: мотиваційно-виховна, культурологічна, пізнавальна, комунікативна, творчо-спонукальна, гедоністична, функція психологічної розрядки [133, 8-28]. Оцінюючи педагогічний потенціал зазначених функцій, дослідниця Цзяо Їн пише, що «...у всіх цих функціях іманентно присутній як естетичний, так і етичний, моральний контекст...» [192, 42]. Вони реалізуються через засоби педагогічного впливу. Обов'язковими для застосування є атрибути художньо-естетичного виховання, які «...кореспондуються або зв'язані зі смисловими ознаками естетичних та етичних категорій...»; вони співвідносяться свідомістю з художньо-естетичними образами, усім тим, що задіяне в процесі «...відображення естетичних явищ, предметів, емоційно-чуттєвих відтінків їх сприйняття та оцінювання особистістю» [192, 42].

Дослідниця Фу Сяоцзін присвячує свої розвідки виключно концертмейстерській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва як складнику його цілісної, складно-інтегрованої фортепіанної підготовки. На основі наукових узагальнень та з огляду на різноманітність концертмейстерської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, їй вдалося визначити функції такого сегмента фортепіанної підготовки, як концертмейстерська діяльність. Йдеться про такі функції: *міжкультурного діалогу*, що пов'язана з інтернаціональним набором музичних творів; готовністю вчителя музики до спілкування з представниками інокультури на основі поінформованості про ті культурні традиції, що є їм близькими; *художньо-просвітницька функція*, що пов'язана з розширенням художнього світогляду і проектуванням отриманих знань на педагогічну сферу; *художньо-творчої взаємодії*, що передбачає включення в систему особливих взаємодій, у яких дієвими особами є виконавець, концертмейстер і композитор, «а також «учасники» другого плану – так звані традиційні уявлення про виконання того або того твору, сучасна епоха і сучасний інструментарій тощо» [184, 56]; *комунікативна і художньо-комунікативна функції*, що забезпечують пряме, безпосереднє та опосередковане спілкування;

музично-дидактична функція, що пояснює специфіку дій вчителя у формуванні музичної грамотності учнів; *педагогічна функція* – одна із найскладніших і об'ємних функцій, оскільки працює на будь-якому рівні виконавської, музично-виховної та музично-дидактичної діяльності [184, 57]; *функція підтримки і стимулювання дитячої творчості, інноваційно-технологічна функція* [184].

Незважаючи на те, що фортепіанна підготовка виконує достатню кількість складних функцій, вона є цілісним інтегрованим процесом. У цьому проявляється її особлива специфіка. Саме фортепіанна підготовка стає педагогічним ресурсом формування інтегральної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки дозволяє поєднати безліч змістових ліній професійної підготовки на ґрунті творчої фахової діяльності.

Інтеграція у фортепіанній підготовці виявляється через: поєднання низки завдань у контексті гуманістичної парадигми мистецької освіти (індивідуального розвитку, особистісного підходу, а також естетичного, морального виховання, формування духовності тощо); поєднання різних видів творчої діяльності (уявлення, образного мислення, емоційного втілення художнього образу, створення композиційної драматургії виконавства тощо); органічного поєднання різновидів пізнання (логічне, раціональне, емпіричне, емоційне, тактильне); поєднання різноманітних змістових аспектів розвитку культури через розмаїття фортепіанної літератури та її образів, що відображують інтонації, емоції, філософію, властиву тій чи тій епосі; поєднання модусів пізнання, уявлення, емоцій, переживання через зорові, слухові, кінестетичні, часо-просторові атрибути втілення художнього тексту тощо. Слід також вказати й на психологічний аспект підготовки. Саме фортепіанне виконавство є складним для студентів, оскільки потребує чимало зусиль та розвитку здібностей: музичної пам'яті, уваги, образного мислення, витримки, концентрації волі та самоконтролю, особливо під час концертних виступів. На ці аспекти вказують як музиканти-педагоги минулого (Г. Нейгауз [123], Я. Мільштейн [112], Г. Ципін [193] та ін.), так і сучасні науковці, зокрема й китайські дослідники (Мінь Шаовей [117], Бай Бінь [11], Ван Бінь [26], Вей Сімін [29], Хуань Яцян

[188] та ін.).

Усі зазначені процеси, якості, психічні стани та специфічні здібності зумовлюють прагнення до самореалізації власних творчих і фахових можливостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та супроводжують їх об'єктивацію.

Отже, зазначимо, що *фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є багатофункціональним, складним та інтегрованим процесом, специфічним сегментом їхньої професійної підготовки, спрямованим на компетентне та кваліфіковане застосування фортепіанного виконавства для вирішення різноманітних професійно-педагогічних завдань*. Водночас, фортепіанна підготовка потребує якісних самостійних дій, ефективної самопідготовки, яка стає чинником професійної самореалізації майбутнього вчителя музики як виконавця фортепіанних творів, так і викладача гри на фортепіано, здатного кваліфіковано забезпечити методичний супровід цього процесу.

В освітньому процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва фортепіанна підготовка здійснюється цілеспрямовано та системно. Цьому сприяє і функціональний підхід до діяльності вчителя музики та спрямованість на реалізацію педагогічного потенціалу фортепіанного репертуару; використання педагогічних інновацій під час проведення уроків музичного мистецтва в школах; можливість застосування фортепіанного виконавства за межами шкільної педагогічної практики та інші ресурси соціокультурного простору, в яких випускники музично-педагогічних факультетів можуть самореалізуватися в різних іпостасях: як учитель музичного мистецтва, як концертмейстер, як акомпаніатор, як керівник дитячих творчих колективів, як викладач фортепіано. Таким чином, системний характер фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює взаємозв'язок різних видів самореалізації.

Учені розглядають музично-інструментальну підготовку майбутніх учителів музики як організаційну систему, в якій поєднуються різні види діяльності. Так, наприклад, В. Лабунець убачає в інструментально-виконавській підготовці

майбутніх учителів музичного мистецтва активізацію інноваційної, пізнавальної, когнітивної, емоційної, рефлексивної, творчої, вольової, проєктивної сфер діяльності студентів. Але цей вплив реалізується через певні структурні компоненти цілісної організаційно-методичної системи; вченим доведено, що «...важливим складником цієї структури виступає взаємозв'язок таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний, компетентнісно-орієнтаційний, рефлексивно-емпатійний, креативно-технологічний, проєктивно-діяльнісний» [83].

Погоджуючись з ученим, укажемо, що організація фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва носить системний характер і представляє собою конгломерат певних виконавських дисциплін, що знаходяться у взаємозв'язку, певній послідовності запровадження щодо набуття музично-виконавської компетентності. Ідеться про такі дисципліни, як от: Основний музичний інструмент (з 1 курсу по 4 курс включно); Концертмейстерський клас (2 семестр 1 курсу – 3 курс), Курс виконавської майстерності (магістратура), Ансамблеве музикування (магістратура), Методика викладання фортепіано (магістратура). Окрім того, усі дисципліни пов'язані між собою функціями, які виконує музично-інструментальна підготовка як органічна частина професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Звертаємо увагу на те, що методичний аспект фортепіанної підготовки включений лише до навчальних планів магістратури. Отже, на рівні бакалаврату він здійснюється в латентному, прихованому стані та пронизує усі дисципліни фортепіанної підготовки, оскільки кожен викладач застосовує свою методику викладання зазначених дисциплін та обирає її відповідно до потреб і можливостей студента.

Якщо розглядати самопідготовку як сучасну актуальну проблему фахового становлення компетентного вчителя музики, то стає очевидним, що його методична підготовка також має бути зорієнтована на самостійність дій, набуття знань, опрацювання умінь методичного характеру. Отже, взаємозв'язок підготовки, самопідготовки та самореалізації у професійній сфері взагалі та фортепіанній підготовці, зокрема, відбивається у пов'язаності методичної

підготовки, самопідготовки та самореалізації.

Процес підготовки бакалаврів музичного мистецтва не передбачає упровадження робочої програми з методики навчання гри на фортепіано, оскільки у навчальних планах така дисципліна є відсутньою. Виникає суперечність між необхідністю володіння методичною компетентністю вчителя музики у процесі викладання фортепіано школярам (у разі такої потреби) та відсутністю цілеспрямованої організації набуття такої компетентності у навчальному процесі. Отже, процес методичної підготовки до викладання фортепіано для бакалаврів стає абсолютно самостійним [98]. Він переважно включений у самопідготовку, не контролюється з боку викладачів та екзаменаторів, між тим впливає на якість фортепіанної підготовки у цілому.

Ми вже зауважували на феномені самостійності у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва у його виконавській підготовці, але наразі вважаємо зацентувати на методичній самостійності як професійній якості студента-піаніста, майбутнього вчителя музики, оскільки вона і стає таким елементом системи фортепіанної підготовки, який формується стохастично та неконтрольовано.

Методична самостійність як фахова якість розвивається паралельно з процесом формування професійної компетентності, саме в її межах формується й методична компетентність вчителя музики як інтегрована якість. Методична самостійність майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує процес грамотної, кваліфікованої роботи з вибору засобів, прийомів, методів, вправ, пошуку необхідних відчуттів у техніці та аналогій, асоціацій щодо образів. Усі перелічені процеси реалізуються без допомоги викладача під час домашньої репетиційної самостійної роботи студента-піаніста [95].

Самостійність не може виникнути несподівано і швидко, навіть під час навчання в магістратурі. Методична самостійність як професійна якість також вимагає поступового, поетапного формування. Оскільки спеціально створених умов у рамках фортепіанної підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра для вчителів музики не передбачається, процес освоєння фортепіанної методики

стає для них виключно самостійним.

Між тим, методична самостійність студентам необхідна від самого початку отримання фахової освіти у виші. У процесі роботи над творами, з перших курсів навчання, студенти-піаністи відчувають, як на їх професійний розвиток впливає методична компетентність педагогів. Цей досвід повинен бути осмислений студентами і самостійно опрацьований, взятий на «озброєння» для своєї подальшої роботи. Але для цього студентіві потрібна цілеспрямована настанова на оволодіння основами методики навчання гри на фортепіано з боку викладача, а також спеціально організована система контролю якості навчання.

Отже, включення до системи музично-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики методичного сегмента є актуальним, доцільним та ефективним стосовно професійної підготовки у цілому. Це підтверджується і дослідженнями науковців. Так, зокрема, Н. Мозгальова пише, що «...методика фортепіанного навчання студентів ЗВО входить і до системи педагогічних наук і займає у ній своє, відносно самостійне місце. Вона вивчає закономірності піаністичного виховання з метою удосконалення його змісту і методів» [119, 252]. Учена вказує, що виконавська підготовка містить у собі «три диференційовані підсистеми, що відповідають багатoproфільній музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики: *методико-практична (курсив Л.С.)*, концертно-виконавська, ансамблева» [119].

Альтернативним підходом до системи музичної освіти є концепція Р. Слонімської [172]. Основним елементом системи, на думку науковця, є екосистема особистості: її прагнення, мета, переконання тощо. Цей елемент зі своїм суперечливим, динамічним та «живим» потенціалом входить до структури більш широкої системи, яка є нормативною (загальні курси, обов'язкові курси, індивідуальні і спецкурси). Ця особистісна система працює як екологічна психотехнологія. Вона функціонує на рівні «бачення мети» (візуального образу себе), власної ідентичності (відчуття себе), на рівні переконань (чому це стається), що переходить на рівень здібностей (вміння чути, відчувати тощо) [172, 150]. Включення особистості до системи фортепіанної підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва вважаємо слухним та актуальним.

Таким чином, узагальнюючи науково-теоретичні дослідження, доходимо висновку, що фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на освітньому рівні бакалавра здійснюється послідовно та системно, при цьому в систему включені елементи, що функціонують у цілісному освітньому процесі цілеспрямовано, контрольовано, підпорядковано моніторингу оцінювання якості. Натомість є такі, що діють та реалізуються латентно, стохастично, самостійно, вони не підлягають керуванню та моніторингу.

До першої групи включаємо такі елементи системи, як-от: *художньо-світоглядний* (орієнтація у жанрах, стилях), *виконавсько-технологічний* (практичне опанування гри на фортепіано), *творчо-розвивальний* (розвиток творчих та музичних здібностей виконавця), *педагогічно-цільовий* (застосування фортепіанного репертуару та виконавства як педагогічного ресурсу у вирішенні професійних завдань). Усі зазначені сегменти першого блоку спрямовані на підвищення якості *самопідготовки та інтерпретаційної самостійності* майбутнього вчителя музичного мистецтва в його застосуванні фортепіанного виконавства в освітньому процесі (самостійність у роботі над творами та застосування навичок і умінь у різних сегментах професійної підготовки). Через це стимулюється вектор професійної самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва як піаністів.

Ці сегменти системи функціонують злагоджено, реалізуються послідовно, цілеспрямовано, здійснюється їх постійний моніторинг в освітньому процесу.

Щодо другого блоку, то до нього належать такі системні сегменти: *методичний* (набуття методичної компетентності викладання гри на фортепіано); *мотиваційний* (інтерес до фортепіанної музики взагалі, прагнення досягти успіху та самореалізації саме у викладанні гри на фортепіано). Вони об'єктивно існують, знаходяться в латентному стані розвитку, але не здійснюється їх моніторинг та не обираються стратегії позитивного впливу на їх динаміку. Це викликає певну суперечність, оскільки методична підготовка входить до плану самопідготовки без професійного контролю. Зазначене унеможливорює якісну методичну

підготовку стосовно фортепіанного виконавства, яке у більшості студентів, зокрема з Китаю, стає професійним пріоритетом. Між тим, слід вказати, що наявність методично-умотивованої потреби самореалізації у викладанні гри на фортепіано також забезпечує результат: підвищення якості самопідготовки та інтерпретаційної самостійності. У самій системі всі сегменти є взаємозв'язаними, але неконтрольованими керівництвом та управлінськими самостійними діями (рефлексоване самоуправління за Ю. Кулюткіним [80].)

Взаємозв'язок цих двох блоків системи представлено на рисунку 1.1.

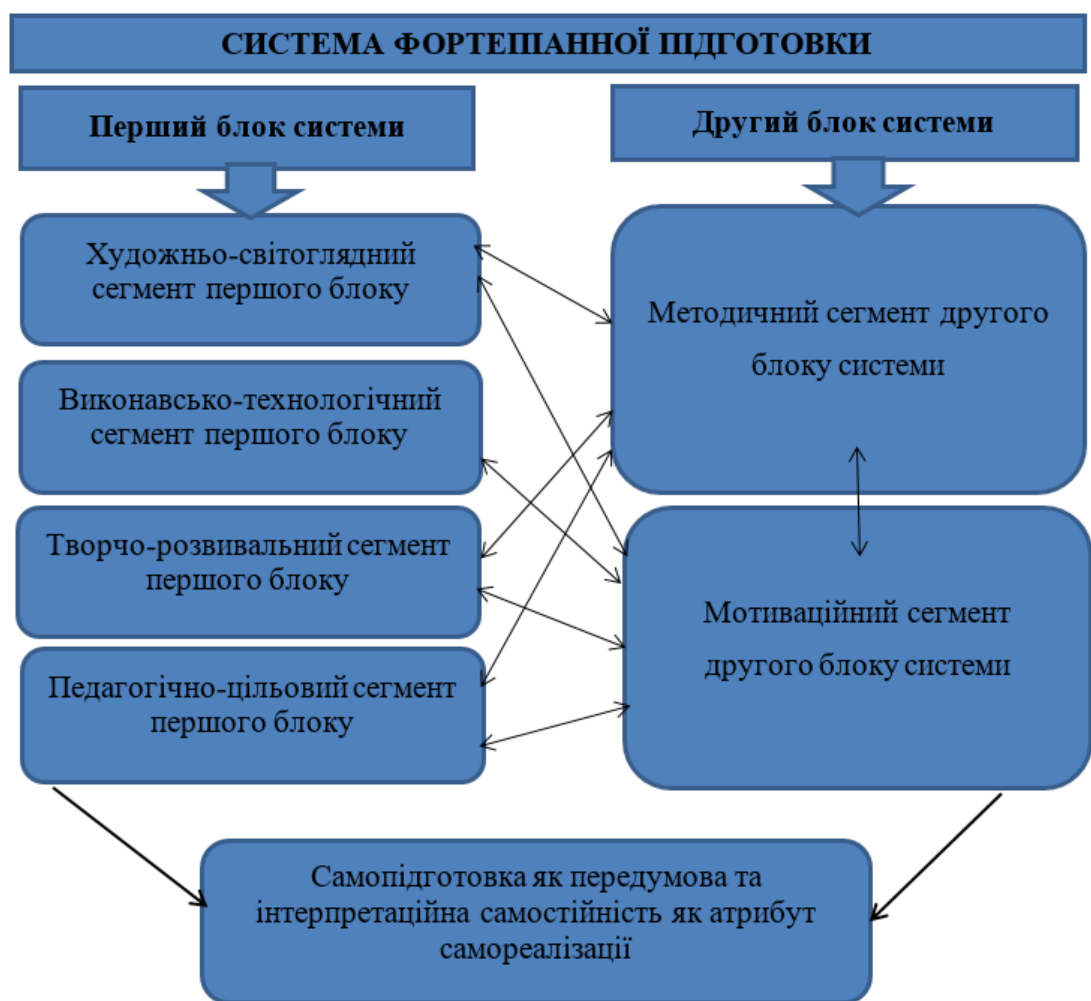


Рис. 1.1 Система фортепіанної підготовки

Самопідготовка та інтерпретаційна самостійність є необхідними атрибутами самореалізації музиканта-виконавця. Але вони також є атрибутами професійної самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки самопідготовка

– процес самостійної об'єктивації набутих професійних та фахових компетентностей в умовах реальної практики, а інтерпретаційна самостійність – вища якість виконавської та педагогічної творчості, яка забезпечує осмислення та передачу іншим образної основи музичного твору відповідно до стилю, композиторського задуму та художнього методу. Самореалізація вчителя музичного мистецтва, як виконавця та методиста неможлива без цих складників.

Як бачимо на рисунку, всі складники двох блоків спрямовані на спільний для них сегмент — самопідготовку як технологічно організаційну вимогу, та інтерпретаційну самостійність, що справедливо вважається вищим рівнем творчої самостійності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона є атрибутом самореалізації. Цей складно-інтегрований елемент об'єктивує методичну самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва стосовно гри на фортепіано як на рівні викладання, так і на рівні методичного самозабезпечення

Фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається дотично до дисциплін, які входять до її складу (Основний музичний інструмент, Концертмейстерський клас), а з погляду її педагогічної функціональності щодо формування інтегральної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, їх здатності вирішувати складні завдання освітнього процесу, застосовуючи сформований художній світогляд, виконавські технічні можливості гри на фортепіано, розвинуті творчі можливості особистості та педагогічну настанову на викладання мистецтва на основі фортепіанної музичної спадщини. Водночас фортепіанна підготовка, як система, у зазначеному контексті містить і прихований мотиваційно-методичний блок, пов'язаний з викладанням гри на фортепіано. Він не враховується організацією фортепіанної підготовки згідно освітнім програмам, натомість об'єктивно існує і розвивається в цій системі переважно самостійно, під час самопідготовки.

Аналіз наукової літератури та педагогічний досвід показують, що актуалізація методичної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки стимулює в останніх мотивацію фахового зростання та спонукає до самореалізації через оволодіння методикою викладання

гри на фортепіано. Водночас особистість майбутнього вчителя є елементом цілісної системи фортепіанної підготовки, оскільки її індивідуальність, неповторність її творчого ресурсу є чинником змістового наповнення системи. Як пише Ло Чао стосовно вокальної підготовки майбутніх учителів музики, до її «...складно-структурованої системи входить ще один важливий елемент – особистість майбутнього вчителя. Саме індивідуальність входить до системи та засвоює усі її елементи на основі власних ціннісних орієнтирів, інтенцій, мотивацій, та творчих ресурсів» [91, 54].

На завершення обґрунтування сегментів системи фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті їхньої самореалізації, доцільно уточнити поняття «фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва». У дослідженні розуміємо під цим поняттям систематизований процес навчання гри на фортепіано та опанування фортепіанним виконавством у його різновидах (сольна гра, концертмейстерство, ансамбль), а також, художньо-педагогічний ресурс, що використовується під час фахової діяльності вчителя музики в освітньому процесі зі школярами.

Соціокультурний чинник професійної діяльності майбутніх учителів музики спонукає їх до самореалізації та актуалізує проблему визначення методики її об'єктивації та культури здійснення. Отже, самореалізацію також зорієнтовано на методичний контент: пошук засобів, умов, методів для здійснення самореалізації в найкращій спосіб. Оскільки майже всі аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики скеровані на методичний складник, їх методична підготовка у різних її аспектах стає предметом дослідження багатьох учених (І. Боднарук [21], Л. Василенко [28], Н. Цюлюпа [195], Юань Янь [202] та ін.).

У контексті проблеми самореалізації особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, фортепіанна підготовка як система створює умови переважно для музично-виконавської самореалізації. Музично-виконавська самореалізація для майбутнього вчителя музичного мистецтва може мати акцентований педагогічний ракурс – осмислення можливостей застосування

фортепіанного репертуару в шкільній практиці. Йдеться про професійну спрямованість фортепіанної підготовки: самостійність добору репертуару відповідно до завдань, самостійне оволодіння грою у якості художнього ілюстрування, самопідготовка до фортепіано-виконавського супроводу уроків музики, або мистецтва, позаурочних заходів та проєктів. Певною мірою фортепіанна самопідготовка виконує функцію самовдосконалення, що уможлиблює музично-виконавську самореалізацію. Недарма, у концепції К. Завалко самовдосконалення розглядається крізь призму інших категорій та процесів, з якими вона кореспондується. Йдеться про системну єдність таких складників, як-от: самоосвіта, саморозвиток та самовиховання. «Ця модель має багатокомпонентну структуру, а саме – включає обов'язкові напрями в кожному із трьох компонентів (самоосвіта – методичний, педагогічний, психологічний, методологічний, загальнокультурний; саморозвиток – мотивацію, психофізіологію, педагогічні здібності, музичні здібності, виконавські якості; самовиховання – креативність, духовність, рефлексію, комунікативність, емпатію)» [57, 18].

До структури процесу самопідготовки до педагогічної практики входять усі складники, зазначені К. Завалко, але, додатково, і фортепіанна підготовка, яка не підпадає під керівництво методистом, отже, стає повністю самостійною для студента.

Таким чином, відсутність контрольованої стратегії формування особистісного управління процесами самопідготовки на основі власного методичного досвіду та неврахування наявності можливої умотивованості студентів на оволодіння методикою викладання гри на фортепіано може гальмувати процеси формування як професійних, фахових, так і інтегральних та загальних компетентностей, які є конче потрібними майбутнім учителям музичного мистецтва.

1.2. Сутність і структура феномена «методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва»

У комплексній професійній підготовці вчителя музичного мистецтва методичний складник відіграє значну роль. Як було показано у попередньому підрозділі, за навчальними планами підготовки бакалаврів методичний складник включено в окрему дисципліну «Методика музичного виховання». Опанування цієї дисципліни підкріплюється педагогічною практикою. Водночас, аудиторна форма роботи зі студентом не може вирішити усіх питань методичного спрямування. Важливим для здійснення педагогічної практики стає методична компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка надає йому впевненості в роботі зі школярами. Певне хвилювання перед педагогічною практикою спонукає студентів до ефективної самопідготовки. Інколи саме хвилювання, або відчуття відповідальності, зумовлює наявність прагнення студентів до активного набуття додаткових знань методичного характеру. Таку самопідготовку доцільно назвати методично спрямованою, проте лише за формою та змістом, але не за внутрішнім покликанням. Між тим, в окремих випадках вона може супроводжуватися й внутрішніми умотивованими інтенціями, потребами, оскільки студенти прагнуть здобути якісну методичну підготовку саме для роботи в школі [97, 109].

З огляду на об'єктивні утруднення щодо здійснення педагогічної практики студентів у школі, Юань Янь присвятила своє дослідження саме цій проблемі [202, 19]. Звертаємо увагу на трактування поняття самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики у дослідженні вченої: вона потрактовує цей феномен як «...превентивну роботу студентів щодо забезпечення організації та успішності музично-художньої взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики, що виконується при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі» [202, 19]. Головна ознака самопідготовки, на її думку, проявляється в тому, що студент усвідомлює свої дії та підпорядковує їх меті, яку визначає самостійно [202, 19]. Отже, при акцентуації уваги на факті усвідомлення

сутності завдань щодо якісної самопідготовки, підкреслюється осмисленість самостійних дій, що забезпечують якість подальшої самореалізації.

Так, зокрема, А. Растрігіна вказує, що важливо враховувати два аспекти формування останньої: актуалізувати музичні знання щодо феномену самореалізації особистості з подальшим усвідомленням їх практичного застосування та ставлення до таких знань як засобу діяльності, що є зорієнтованою на самореалізацію [143, 42].

Практика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з Китаю засвідчує, що їх більш цікавлять проблеми методики навчання гри на фортепіано або співу. У цієї галузі вони щиро намагаються здобути знання і підготуватися до майбутньої роботи в Китаї. Натомість дисципліни, яка б задовольняла їх методичні прагнення стосовно навчання гри на фортепіано, в навчальних планах немає. Таким чином, самопідготовка студентів у галузі методики фортепіанної гри, стає для них актуальною у контексті їхньої подальшої роботи в Китаї [97]. Вона є суттєво умотивованою, але слабо організованою, характеризується як самостійна робота студентів без контролю з боку викладачів. Умотивованість студентів до такої підготовки переводить означений процес зі стану некерованого, стохастичного до стану латентного, але усвідомленого та цілеспрямованого, який забезпечує потребу в професійній самореалізації через набуття методичного досвіду, опанування методичної компетентності щодо викладання гри на фортепіано.

Така методична самопідготовка, що стає основою для методичної самореалізації, не виникає цілеспрямовано та усвідомлено одразу, а лише з часом, коли фахово-професійні компетентності набувають певного стану сформованості та усвідомлюються через потребу реалізуватися у якості викладача фортепіано у подальшій педагогічній діяльності. Це здійснюється завдяки закономірності переходу свідомого в неусвідомлене та навпаки. Пояснюючи цей процес у контексті предмета дослідження, звернемося до його потрактування І. Зязюном, котрий зазначав, що свідомість – це знання, які можна передати і які можуть стати надбанням інших членів суспільства, співтовариств тощо: «Усвідомити – означає

набути можливість передавати знання іншим» [64, 4]. Інший психічний стан розумових процесів – передсвідомість, вона є етапом, що межує між свідомістю та несвідомістю. За визначенням Л. Виготського, – це «не думка, а її інтонація» [Цит. по 67, 64]. Підсвідомість включає до себе неусвідомлені збудники творчої активності та неусвідомлені регулятори способів виконання дій (операційні настанови, стереотипи, автоматизми) [152, 104]. Закономірність перебігу цих станів відома: свідоме, отримавши певні атрибутивні автоматизовані властивості, формуючись у стереотипи, «уходить» через передсвідомість у план підсвідомості. Це дозволяє діяти і сприймати знайомі речі як даність, як загально визначену позицію, котра не потребує уточнень. Але у випадку порушення певних стереотипів, алгоритмів та оцінок, включається психічний механізм переходу підсвідомого у свідоме. Так, усвідомлення своєї мотивації щодо набуття методичної спроможності викладання гри на музичному інструменті, укріплюючись у свідомості, потрапляє у план позасвідомого, а дії щодо набуття методичного досвіду стають автоматизованими. Тобто студенти під час уроків фортепіанної гри звертають увагу на методичні аспекти, запам'ятовують їх та набувають методичного досвіду вже на підсвідомому рівні. У випадку потреби актуалізувати свій методичний досвід, майбутні вчителі музичного мистецтва-піаністи відрефлексовують свої знання та переводять їх у план свідомого застосування. Так проявляється рефлексійне самоуправління (Ю. Кулюткін [80]).

Таким чином, самореалізація в методичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва стосовно викладання гри на фортепіано базується на процесі методичної самопідготовки на передсвідомому, свідомому та позасвідомому етапах.

З огляду на предмет дослідження — методично спрямовану самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, вкажемо на актуальність дослідження етапів усвідомленого та позасвідомого як таких, що об'єктивують спрямованість методичної підготовки на методичну самореалізацію. У цьому аспекті доцільно уточнити поняття «спрямованість». У психолого-педагогічних науках воно переважно застосовується у контексті

психічних процесів особистості; позначає феномен складного самоутворення особистості, яке виникає внаслідок концентрації таких психічних станів, явищ та процесів як-от: потреби, мотиви, прагнення, нахили, тобто усе, що може впливати на певну поведінку особистості та через які можна пояснити цю поведінку.

У психології поняття спрямованості розглядається вченими в структурі особистості (К. Платонов [137], С. Рубінштейн [156]). У контексті психології особистості, спрямованість – це система стійких прагнень людини, що їй властиві (що людина хоче, на що налаштована у зв'язку зі своїм розумінням світу, чого уникає, з чим готова боротися). Вона визначає вибірковість ставлень та активності людини, як її підструктура містить у собі різні спонукання (інтереси, бажання, нахили тощо) [184]. С. Рубінштейн пояснює, що «випробовувана або усвідомлена людиною залежність від того, в чому вона має потребу, або в чому є зацікавленою, породжує спрямованість на відповідний предмет» [156]. Поняття «спрямованість особистості» у науковий психологічний тезаурус ввів С. Рубінштейн, який позначав ним феномен сукупності «основних інтересів, потреб, схильностей та устремлень людини» [156]. Цей феномен зумовлює існування двох суттєвих аспектів: «...предмет спрямованості...» та «...напруження, котре він породжує...» [Там саме]. У даному контексті, предметом спрямованості дослідження визначено методику викладання гри на фортепіано, а напруження виникає від посиленої мотивації щодо самореалізації у викладанні фортепіанної гри. Це напруження є стійким, умотивованим, цілеспрямованим. Проте організаційної підтримки щодо набуття відповідної компетентності в системі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, бракує.

Стосовно застосування поняття спрямованості відносно підготовки фахівців, звертаємо увагу на такі її різновиди, які часто розглядаються в науково-педагогічних дослідженнях: гуманістична спрямованість (О. Горчакова [38], Т. Данілова [48]), ін.; професійна спрямованість (О. Гріцюк [40], Н. Самарук [162], О. Томащук [179], О. Кучерук [82], ін.), соціально-психологічна спрямованість (Л. Титаренко [178]), антропологічна та акмеологічна

спрямованість (О. Антонова [8], Н. Дятленко [52], А. Козир [71], В. Федоришин [72], ін.). Наведені приклади дуже обмежені, вони не показують усю інваріантну картину спрямованості, між тим, стає зрозумілим, що це поняття є актуальним для будь-якої галузі професійної підготовки спеціалістів, оскільки представлені доробки зорієнтовані на підготовку майбутніх математиків, інженерів, психологів, вчителів музики та ін.

У дослідженні актуалізовано переважно педагогічний контекст спрямованості. Педагогічна спрямованість може потрактовуватися як стійка та дієва мотивація до професійної діяльності педагога, головне в якій «...справжня орієнтація на розвиток особистості учнів» [55]. А може розумітися як націленість педагога/вчителя на вирішення конкретних педагогічних завдань [104, 41].

Стосовно методичної спрямованості, то цей термін переважно застосовується апріорно та зустрічається під час описання якоїсь форми діяльності викладачів. Так, наприклад, «методична спрямованість завдань для самостійної роботи студентів», «методична спрямованість корекційної роботи» тощо. Отже, в них не міститься визначення щодо поняття «методична спрямованість» [97]. Оскільки самореалізація майбутнього вчителя музичного мистецтва наповнюється методичним контентом гри на фортепіано, то доцільно говорити про основу такої самореалізації — *методично-спрямовану самопідготовку*. У дослідженні визначаємо її як професійний феномен, що є процесом цілеспрямованого, внутрішньо умотивованого налаштування на опанування будь-якої дисципліни на етапах самостійної роботи крізь призму методики її викладання. Стосовно навчання гри на фортепіано така самопідготовка визначається як умотивований та цілеспрямований процес самостійного виокремлення та акцентування на методичних аспектах опанування гри на фортепіано під час аудиторної та самостійної роботи. Йдеться про те, що студенти самі, під час аудиторної роботи з викладачем звертають увагу на методи, які застосовує викладач, запам'ятовують їх з метою включення у свій професійний досвід для подальшого використання під час власної самостійної роботи над твором та в роботі з учнями [97].

Слід зауважити, що для ефективної самопідготовки вчені пропонують низку методів. Так, наприклад, О. Реброва [153, 391] розглядає такі методи, як-от: «самоаналіз, метод рефлексії (визначення власних уявлень художньої картини світу, відповідної до еволюції розвитку художньої культури, мистецтва, мистецької освіти); банк прикладів для застосування міжпредметних зв'язків, історико-культурних паралелей, асоціативних зв'язків та аналогій; активізація мислення: банк пропозиції для порівняння, зіставлення, знаходження спільностей та розбіжностей в інтерпретації художніх образів та усвідомлені художніх текстів тощо [153, 391].

Дослідниця вказує, що, завдяки означеним методам та цілеспрямованому впливу на оптимізацію процесу самопідготовки, у студентів виникає потреба самостійно знаходити цікаві та ефективні методи. Формується не просто методична спрямованість, а відповідна інтенція – прагнення, концентрація свідомості та мислення на методичному контенті в самостійному освітньому процесі. Ця якість породжує іншу більш дієву потребу, яка підсвідомо могла вже існувати, або виникнути спонтанно, не заплановано, згідно закономірностям тектології – науки про організацію (О. Богданов [18, 19]). У межах тектології, за концепцією О. Богданова, діють формувальна та регулювальна закономірності. Формувальна забезпечує діалектичні зміни в системі, переводить її в іншу якість, в іншу систему. Проте регулювальна, навпаки, спрямована на утримання системних утворень. Учений застосовував метафоричне поняття «організаційної зброї», яка складається зі слова, ідеї та норми. Слово організує співпрацю людей, ідея створює організаційну схему діяльності, а норма зберігає цінності, право, охороняє моральність [19, 46]. О. Реброва, детально проаналізувавши педагогічний потенціал тектології О. Богданова, вказує, що «...метафорично визначене «організаційне озброєння» цілеспрямовано застосовується в суспільних та управлінських процесах; у педагогіці вони також підкріпленні методикою» [153, 136].

Отже, завдяки зазначеним закономірностям, системна самопідготовка дає певний результат, перетворюючись у потребу самореалізації у методиці

викладання; а регулювальна функція стримує норми професійного зростання та набуття досвіду відповідно до предмету самореалізації, забезпечує їй якісний, кваліфікований, компетентнісний рівень. Так, за гіпотезою дослідження, виникає новоутворення – методично-спрямована самореалізація.

Стосовно самореалізації в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, вкажемо, що вона найчастіше застосовується у словосполученні зі словом «творча». Дійсно, мотивація творчої самореалізації, зокрема у різних видах музичного виконавства, є пріоритетною для студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва (С. Грозан [41], А. Зарицька [60] та ін.). Зокрема, А. Зарицька трактує сутність *професійної самореалізації майбутнього вчителя музики* на засадах поліаспектності і визначає цей феномен «...як процес цілеспрямованого втілення акмеологічно-актуалізованих особистісних обдарувань, кваліфікаційних знань, умінь, навичок...», вони складають, на думку дослідниці, ґрунт «...методичної майстерності майбутнього вчителя музики в педагогічній та соціокультурній життєтворчості» [60, 6]. Зауважуємо на тому, що дослідниця відзначає методичну майстерність у змісті самореалізації майбутнього вчителя музики.

За концепцією дослідниці, існує певний педагогічний ракурс стосовно особистісної самореалізації – готовність до неї. А. Зарицька визначає готовність майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації «...як інтегроване цілісне новоутворення, детерміноване мірою індивідуально-продуктивного опредметнення сутнісних сил, культивуванням природніх спроможностей, яке характеризується спрямованістю на відповідну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційною досконалістю (наявність фахових знань, умінь, навичок), самосвідомістю (здатність до самоконтролю, самовдосконалення, саморефлексії), комплексом індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують досягнення вчителем музики професійного акме» [60, 6].

Стосовно феномену готовності, у дослідженні прийнято за основу його тлумачення в роботах А. Линенко, яка визначає готовність як «...цілісну

інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочу прогноуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості» [81, 227]. Наведеному визначенню готовності методично-спрямованої самореалізації відповідає «вольова вибіркоча прогноуюча мобілізаційність» [81, 227], яка активізується в момент включення в діяльність або самонавчання, самопідготовки, або навчання гри на фортепіано інших.

Спорідненими категоріями самореалізації є самовизначення, самоактуалізація та акме. На думку Є. Воюшиної, самореалізація, самоактуалізація, самопізнання – усе це складники вищого утворення – «акме» [32], яке у наукових розвідках співвідноситься із творчими досягненнями особистості, досягненнями її вищих рівнів розвитку, зокрема й через самореалізацію.

Оскільки в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва актуальним є творчий компонент, самореалізація нерідко сполучається з поняттям творчість. Так, А. Зайцева досліджує феномен творчої самореалізації [58]. Узагальнюючи аналіз наукових доробків таких учених, як: А. Алексюк, Н. Гузій, І. Зязюн, С. Сисоева та ін.. Дослідниця вказує на її важливий аспект, який стосується того, що «...акцентування зазначених «само» процесів розглядається вченими не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція подолання звичного уявлення про студента як об'єкта навчання та виховання, як творчо-партнерська педагогічна підтримка процесу реалізації його творчих можливостей» [58, 7]. А. Зайцева визначає творчу самореалізацію вчителя музики як «...процес цілеспрямованої, усвідомленої об'єктивації сутнісних сил особистості у діяльності, що відповідає внутрішнім тенденціям її розвитку та самодетермінації» [58, 18]. Учена розглядає цей процес, як такий, що практично втілює індивідуальний творчий потенціал особистості, та при цьому є «...детермінованим сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний

результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями» [58, 18].

О. Економова, розглядаючи проблематику професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя-музиканта, зазначає, що «...самореалізація здійснюється паралельно із саморозвитком та в річищі самовдосконалення вчителя музики як фахівця» [54, 207]. Дослідниця вказує на цілісність такого виду самореалізації, оскільки в ній поєднано педагогічні та музично-виконавські аспекти професійного самовдосконалення, спрямованого на гармонійний розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії, які «сприятимуть ефективному використанню індивідуально-професійного потенціалу вчителя музики» [54, 207].

Професійна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва належить до творчих видів діяльності людини взагалі та фахової, зокрема. Творчість є дуже суттєвим процесом. На думку М. Бердяєва, творчість має узагальнений світовий, космічний, загальнолюдський характер, оскільки вона є виходом «із себе». Образ людини, котра щось творить – це образ людини, яка виконує своє призначення у світі, це ідеальний образ цілісної особистості [14].

Л. Виготський вважав творчість важливою умовою існування людини, яка забезпечує «...сублімацію деяких нижчих видів енергії, творчість – це енергія, яка ще не знайшла застосування у будь-якій діяльності» [33].

У контексті дослідження слушною є ідея В. Воєводіна стосовно феномену і поняття *акретаксії* – здатності нарощувати потенційні творчі можливості і формувати нові ціннісні настанови [31, 8]. Оскільки набуття методичної компетентності також належить до акретаксії, особливо в процесі формування музично-виконавської компетентності, доцільно також відносити методично-спрямовану самореалізацію до явищ акретаксії, адже така самореалізація має творчий характер: вона спрямовує пошукову діяльність майбутнього вчителя на вибір методів, що дозволяють здійснювати якісну інтерпретацію музичного твору.

Аналіз наукової літератури з проблем творчої самореалізації особистості майбутніх учителів музичного мистецтва показав, що вона розглядається у контексті потреби до самовираження.

Так, наприклад, Чжан Яньфен [196], розмірковуючи над сутністю поняття «самовираження», розглядає етимологію його складників, зазначаючи, що, зокрема, префікс «само- ... є складником усіх слів зі значенням спрямованості чогось на себе, вихід чогось із себе, здійснення для себе, звертання до себе, усередину себе...», а слово «вираження» пояснюється «...як втілення, прояв у зовнішніх формах: подумки, у словах, бажаннях, діях того, що є всередині особистості – у її почуттях, переживаннях, у ставленні до чогось» [196, 84]. Творче самовираження, за висловленням вченого – спрямованість особистості на реалізацію власних творчих потенцій, які проявляються у відповідних формах і видах творчої діяльності у мистецтві [Там саме]. Отже, спрямованість на реалізацію, інтенція реалізації власних ресурсів і є самореалізацією.

Узагальнення, зроблене Хуань Яцянь, на основі аналізу наукової літератури з питань творчої самореалізації у виконавстві, дозволило констатувати, що «... музичне мистецтво існує як самореалізація індивіда через художню творчість, а самовираження є основною рушійною силою, яка спонукає особистість до розвитку власних здібностей, якостей і властивостей» [188, 12]. Дослідниця зауважує, що «...в центрі освітньої концепції самореалізації суб'єкта знаходиться наявність здатності до самовираження, тобто до саморозкриття, виявлення в собі унікальної та неповторної сутності, а також визначення напрямів і засобів особистісного професійного зростання. Отже, самовираження стає шляхом самореалізації особистості» [188, 28].

Вважаючи слушними пояснення щодо актуалізації творчої самореалізації у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, вкажемо також, що така підготовка спрямована, перш за все, на формування педагогічної компетентності (знання, компетенції, уміння, навички, орієнтації діяльності тощо). До змісту такої компетентності входить й методичний складник. Оскільки вчитель музичного мистецтва обов'язково має володіти грою на музичних інструментах, зокрема на фортепіано, стає актуальною орієнтація в методичних проблемах фортепіанного виконавства.

Таким чином, аналіз наукових джерел із визначеної проблеми показав, що

поняття самореалізації стосовно навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва найчастіше застосовується у словосполученні *творча самореалізація* (С. Вітвицька [30], А. Зайцева [58], О. Економова [54], Чжан Яньфен [196] та ін.). Між тим, творча самореалізація цієї категорії учителів є суто професійною, оскільки творчість є основою професії вчителя музичного мистецтва. Методичний аспект творчості також є властивою ознакою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки застосування методики є для них шляхом вибору найоптимальніших та найефективніших засобів якісної інтерпретації творів та, разом з цим, засобом творчого розвитку школярів.

Засобами професійної самореалізації вчителя музики, на думку вчених (С. Кудінова [78], С. Зуєвої [63] та ін.), виступають: педагогічна майстерність, педагогічна творчість та педагогічна культура. Отже, через майстерність, творчість та культуру майбутній учитель музичного мистецтва може самореалізуватися як фахівець.

Професійна самореалізація, за результатами дослідження С. Кудінова, являє собою єдність ціннісно-сміслових, мотиваційно-потребових, інструментальних, емоційно-вольових та рефлексивно-оцінних характеристик [78]. Зазначене повністю може бути екстрапольовано до площини дослідження самореалізації вчителя музичного мистецтва. Між тим пропонувані характеристики мають дещо символічну функцію, вони не наповненні змістом. У залежності від фаху, обраної професії, у межах якої здійснюється самореалізація, вона й наповнюється конкретним змістом та інформативністю.

Якщо орієнтовно взяти за основу всю модель професійної самореалізації, запропоновану С. Кудіновим [78; 79], стає зрозумілим, що самореалізація не може визначатися лише знаннями, вміннями, навичками, навіть, компетентностями. Вона складається ще й з певних якостей, накопиченого професійного досвіду, оскільки вона передбачає певну організацію свідомості, сформованість фахових ставлень та уподобань тощо.

На думку С. Зуєвої, професійна самореалізація зумовлена певними умовами відповідної діяльності особистості: «ступенем осмислення особистісного

потенціалу та інструментального ресурсу, адекватності професійного вибору, сформованістю уявлень щодо самореалізації тощо [63].

Зазначене спонукає до більш чіткого поділу самореалізації за напрямками фахової діяльності. Якщо обмежитися музично-виконавською діяльністю вчителя музики, то його фахова самореалізація як вчителя-виконавця музичних творів має здійснюватися за обраним видом виконавства, у якому студент відчувається більш впевненим. Це, по-перше. По-друге, для вчителя музичного мистецтва, як виконавця, потрібна слухачька аудиторія, яка складається з представників «іншого Я», що на них і є спрямованим творчий виконавський процес у контексті його розглядання як результату самореалізації. По-третє, наявність супутніх компетенцій щодо роботи над музичним твором, його інтерпретації та виявлення виконавської культури у цілому. Як стверджує О. Економова, опредмечування самореалізації через професійно-педагогічну культуру надає можливість виявити свої творчі можливості в різноманітних видах професійної діяльності і спілкуванні [54, 205].

На думку Ю. Найди, професійно-педагогічна самореалізація вчителя музичного мистецтва здійснюється шляхом формування власного стилю викладання [122]. Автор визначає власний стиль викладання музики як «...набуте цілісне особистісно-фахове, якісно-своєрідне стійке новоутворення, сформоване з урахуванням сукупності взаємопов'язаних і взаємозалежних природних індивідуально-неповторних властивостей студента на тлі емоційно-позитивного ставлення до акмерівневої досконалості та її реалізації у самостійній практиці викладання музики» [122, 7]. Акмерівнева досконалість та її реалізація в самостійності викладання музики кореспондується з феноменом методичної спрямованості діяльності фахівця [96].

Доцільно уточнити, що феномен спрямованості береться за основу в його педагогічному контексті, як внутрішня потреба та настанова особистості вчителя музики на вирішення конкретних педагогічних завдань. Методична спрямованість у такому ракурсі лише конкретизує такі завдання, як: систематизація та поглиблення знань щодо методики викладання, їх гнучке та ефективно

застосування в різних педагогічних ситуаціях.

Отже, ключовим поняттям стає *методично-спрямована самореалізація*. Застосування цього поняття, введення його до наукового тезаурусу, було скероване наявністю такого феномена, який у педагогіці пов'язують з педагогічною діяльністю вчителів-новаторів. Це особистості, які мають унікальну здатність збагачувати методику викладання різними інноваціями, нестандартними підходами власно до проведення уроку і до педагогічного процесу в цілому. Таким чином, можна стверджувати, що вчитель-новатор реалізується саме через методику, а усвідомлення цього процесу зумовлює і його мотивацію до такої реалізації [101].

Оскільки методично-спрямована самореалізація кореспондується з певними характеристиками новаторства, доцільно уточнити сутність останнього. Феномен новаторства в педагогіці має свої ознаки та визначення. Так, наприклад, Н. Дічек [50] висвітлює термінологічний аспект проблеми педагогічного новаторства в історії освіти України та вказує на те, що «...для дослідження явища педагогічного новаторства принципово важливим є чітке виокремлення нового у порівнянні з узвичаєним...» [50]. Дослідниця також наводить своє бачення характеристичних ознак понять, схожих з поняттям новаторства. Зокрема: «педагогічна новація (новина) – це і локальна зміна в навчально-виховному процесі, і розробка нових освітніх систем, методик, технологій...» тощо [50]. Їх узагальненням стає педагогічна інновація. Вона тлумачиться як «явище виникнення, розвитку і широкого впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень». Звертаємо увагу на інтерпретацію поняття «педагог-новатор», що розглядається дослідницею у контексті авторства нових педагогічних систем, ... «новацій і нововведень» [50]. Відомі постаті педагогічного новаторства В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, М. Палтишев, В. Шаталов, М. Гузик та ін.

Цікаво, що переважна більшість досліджень присвячена історичній ретроспективі педагогічного новаторства (Н. Дічек [50], І. Трухін [180], В. Чорний [197], І. Марусечко [106], та ін.). Це можна пояснити виникаючими в суспільстві

минулих років суперечностями між усталеною системою методик навчання, змісту навчання та потребою суспільства в оновленнях, осучасненні як суспільства в цілому, так освітнього процесу зокрема. Натомість сьогодення, що є бурхливим, неусталеним, динамічно перетворювальним, підпорядкованим демократичним змінам, навпаки стимулює проведення реформ та пошуки нових систем в методиках викладання. Таким чином, сьогодні будь який учитель має можливість стати новатором та презентувати свої нововведення на відповідних конкурсах та конференціях.

Якщо в педагогіці такий процес є зрозумілим та визнаним, в музичній педагогіці та, зокрема, в методиці викладання гри на фортепіано, це поняття має дещо інший сенс – більш широкий. По-перше, процес навчання гри на фортепіано завжди передбачає наявність творчо-зорієнтованого наставника, педагога-піаніста, «граючого тренера», який здатен у кожному конкретному випадку підібрати індивідуальний шлях вирішення поставлених творчих виконавських завдань. Адже індивідуальний підхід у піанізмі – це не тільки індивідуальний вибір репертуару у відповідності до траєкторії розвитку учня, а й індивідуальний вибір методики роботи над твором або окремим пасажем.

По-друге, методично доцільним є врахування педагогічного потенціалу власно фортепіанного репертуару. Кожен стиль, кожен жанр або програмний образ створюється на основі деякого творчого супроводу, що виникає під впливом культурних чинників, а також на основі художнього типу мислення композитора. Відповідно до цього, і впливати твір буде на схожий тип мислення, формувати світоглядну спрямованість і спонукати до вирішення тих творчих завдань, які стояли перед композитором.

По-третє, важливо враховувати той факт, що визначення викладацької діяльності у якості «особистісної домінанти» (А. Ухтомський [181]) зумовлює і активізує процес формування методично-спрямованої самореалізації. Отже, звертаємо увагу на теорію домінанти, засновану А. Ухтомським [181, 26], оскільки «особистісна домінанта», за концепцією вченого, є фізіологічною основою уваги і предметного мислення. Саме на фізіологічному рівні

виконавського процесу виникають стійкі мотиви подолання труднощів та пошуку відповідних методів.

Домінанта, на думку вчених-музикантів, – це явище психічного зосередження навколо певного питання, проблеми, ідеї, що характеризується спрямованістю уваги, волі, мислення на аналіз та розв’язання цієї проблеми [160, 178]. На думку Цзяо Їн, поняття домінанти може бути застосовано «...у педагогічному контексті і розуміється як найактуальніші та заакцентовані змістові напрями певної педагогічної сфери, спрямовані на вирішення конкретних педагогічних завдань. Вони можуть виконувати роль конструктів в організаційно-методичних системах або концептах в окресленні змістової складової педагогічного процесу» [192, 51-52].

Таким чином, реалізувати себе у професії – мета кожного майбутнього фахівця, який обрав свій майбутній шлях свідомо та вмотивовано. Це нерідко стає «фаховою домінантою», що стимулює самореалізацію. У творчих професіях, до яких відноситься й музично-викладацька діяльність, здійснюється самореалізація як виконавська, так і викладацька. Остання нерідко є компенсатором для тих, хто не може досягти високих результатів у виконавстві, розуміє це, отже обирає шлях досягнення певних успіхів у викладацькій діяльності. Така самореалізація приносить справжнє творче задоволення викладачеві через успіхи учнів. Так, наприклад, викладач фортепіано може отримати певний музично-виконавський «бонус» під час вивчення зі своїми учнями складних творів, які сам не зміг осягнути свого часу [99].

З огляду на все зазначене, конкретизуємо сутність ключового поняття дослідження – методично-спрямованої самореалізації. Ключове поняття інтерпретуємо як у широкому, так і вузькому значеннях, відповідно до специфіки навчання гри на фортепіано. У широкому значенні, методично-спрямована самореалізація – процес і результат умотивованого фахового зростання, змістовим наповненням якого є прагнення методичної досконалості, яка забезпечує самостійне, ефективне, мобільне та оригінальне вирішення професійно-

педагогічних завдань у музичному навчанні [96, 227]. Визначаючи методично-спрямовану самореалізацію у вузькому смислі слова, конкретизовано її трактування в контексті предмета дослідження, а саме: *методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. У дослідженні — це вмотивована потреба та внутрішня настанова на осягнення методики викладання гри на фортепіано з метою застосування набутих знань та вмінь у самостійній роботі над музичним твором та у викладацькій діяльності як ресурсу, що забезпечить ефективне, оригінальне вирішення музично-педагогічних та художньо-образних, інтерпретаційних завдань у процесі викладання гри на фортепіано школярам. Відповідно до наведеного визначення доцільним є обґрунтування компонентної моделі зазначеного феномену в контексті навчання гри на фортепіано.

Структура методично-спрямованої самореалізації ґрунтується на визначених у науці компонентах професійної самореалізації з урахуванням методичної специфіки та змістового наповнення. Зокрема, структура професійної самореалізації у дослідженні С. Кудінова складається з ціннісно-сміслових, мотиваційно-потребових, інструментальних, емоційно-вольових та рефлексивно-оцінних характеристик [78]. Є. Синенко у якості складників професійно-педагогічної самореалізації вбачає: професійно-педагогічні якості та професійно-педагогічну свідомість [169]. С. Вітвицька осмислює поняття творчої самореалізації педагога через погляди В. Сухомлинського, для якого «творчість у педагогічній справі – це насамперед пізнання людини, захопленість її багатогранністю й невичерпністю» [30].

Розглядаючи аспект професійної самореалізації вчителя музики, звертаємо увагу на дослідження Н. Сегеди [164], у якому на основі аналізу та узагальнення праць і розробок провідних науковців у галузі мистецької освіти (І. Зязюн, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.) виокремлено: «...змістовий (внутрішній) і операційно-процесуальний (зовнішній) плани зазначеного механізму, що складають інтегративну єдність когнітивного, мотиваційно-ціннісного, вольового, комунікативного, творчо-самодіяльного компонентів»

[164, 8]. Творча самореалізація учителя музики у його виконавській діяльності стала переметом дослідження А. Зайцевої. Дослідниця визначає такі компоненти: мотиваційно-спрямований; діяльнісно-практичний, результативно-творчий [58, 17]. Також методичний аспект підготовки вчителя до навчання гри на фортепіано представлений у дослідженнях у контексті компетентнісної парадигмі. Так, Н. Цюлюпа застосовує поняття «методична компетентність», яка складається з когнітивного, операційного, аксіологічного і креативного блоків [194, 15].

Незважаючи на те, що компоненти самореалізації вчителя музичного мистецтва є предметом багатьох досліджень, структуру такого феномену, як методично-спрямована самореалізація не визначено.

Оскільки у дослідженнях учених мотиваційний компонент ґрунтовно вивчається у якості складника різних виявів самореалізації, у структурі методично-спрямованої самореалізації він також є дотичним. Ми виходили з того, що мотивація фахового розвитку зумовлена наявністю в особі розуміння фахових смислів прагнення якісного професійного зростання. Але психологи вказують на диференційованість характеру мотивів, які визначаються відповідно до змісту фахової підготовки та змісту діяльності (Є. Ільїн [66], А. Реан [145])

Важливість урахування мотивації у дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної із діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої, у тому числі й викладацької діяльності, безпосередньо залежить від характеру мотивації (О. Бодальов, Є. Ільїн, А. Реан та ін.). Є. Ільїн визначає феномен мотиваційної настанови та стверджує, що у випадку досягнення «...запланованого результату та задоволення потреби мотив втрачає свою актуальність як спонування «тут і тепер», втрачає свою енергію, але закріплюється в довгостроковій пам'яті як досвід. Мотив стає відрефлексованим, такими стають і його компоненти – потреби, цілі та шляхи їх досягнення» [66, 145].

Структуру мотивації педагогічної діяльності, на думку П. Приходько, становлять мотиви обов'язковості; мотиви досягнення; мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається; мотиви захоплення спілкуванням зі

студентами (мотиви афіліації) [140]. І хоча дослідниця займається проблемою підготовки фахівців економічного профілю, такий поділ мотивів вважаємо слушним. Особливо важливим є мотив захоплення предметом. Якщо до навчання поступає студент, котрий ідентифікує себе з фахівцем-піаністом, при цьому не має достатнього попереднього рівня фортепіанної підготовки щоб стати виконавцем, який концертує, мотив опанування методикою викладання гри на фортепіано буде обов'язково домінуючим. Означене забезпечується сформованістю особистої програми розвитку, про яку навіть не згадує його викладач. Ця програма може бути сформованою у певному якісному вимірі, а може бути й підсвідомою. Її наявність – внутрішня настанова особи студента на подальшу реалізацію в житті.

Отже, зважаючи на те, що мотивація є дуже вагомими складником опанування навчання гри на фортепіано, особливо серед китайських студентів, у якості першого компонента було визначено мотиваційно-настановний.

Для детальнішого вивчення досліджуваного конструкту необхідно було конкретизувати склад кожного його компонента, як складно-інтегрованого феномену. Для цього було використано науковий термін «елемент», який зазвичай застосовують під час опису складних систем. У дослідженні умовно елементи розглядались як змістові конструкти, що наповнюють компоненти. Мотиваційно-настановний компонент, виходячи з аналізу літературних джерел та відповідно поставленим завданням, складався з таких елементів:

- інтенції щодо підвищення якості фортепіанного виконавства;
- прагнення оволодіти методикою навчання гри на фортепіано;

Розглядаючи введення в цілісну структуру методично-спрямованої самореалізації, було звернено увагу на феномен самовдосконалення, зокрема у доробках О. Бодальова, А. Деркач, В. Сластьоніна та ін.. На узагальнену думку науковців, професійне самовдосконалення у викладацькій діяльності є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем. У процесі цієї взаємодії викладач реалізує власні потреби щодо розвитку особистісних якостей, які забезпечують успішність його професійної діяльності та

життєдіяльності в цілому. За визначенням учених, професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [20, 250].

Виходячи з наведеного, визначимо, які саме якості мають бути сформованими у майбутніх учителів музичного мистецтва, що прагнуть оволодіти методикою навчання гри на фортепіано. Відповідь на це питання знаходимо в компетентнісній парадигмі освіти. За останніми нормативними положеннями щодо розробки освітніх програм, професійна підготовка передбачає сформованість інтегральних, загальних та фахових (предметних компетентностей). Усі вони містять певний напрям знань, умінь, здатностей до їх використання в освітній, виробничій та суспільній сферах. Нагадаємо, що узагальнення наукових розробок та теоретичних положень щодо сутності компетентності, здійснено такими вченими, як-от: О. Горбенко[37], Н. Гребенюк [39], С. Грозан [41], Т. Кремешна [76], А. Линенко [89], Лю Цяньцянь [103], М. Михаськова [115], О. Олексюк [129], В. Орлов [132], Г. Падалка [133], Є. Проворова [142], О. Реброва [147], С. Світайло [163], Цзян Хепін [191], Н. Цюлюпа [195], Ши Цзюнь-бо [198], ін.. У дослідженнях учених компетентність тлумачиться як інтегрована фахова якість, яка є необхідною для здійснення ефективного виконання професійних дій у певній предметній галузі, а також суміжних галузях знань та соціокультурному просторі в цілому; вона включає вузькі спеціальні знання, особливі спеціальні навички, способи мислення, здатність до комунікації на різних рівнях її виявлення, автономність та розуміння відповідальності за власні дії. Остання позиція щодо якісних ознак компетентності передбачає певну ініціативність фахівців, їх активну пізнавально-пошукову позицію.

Отже, у контексті компетентнісної парадигми актуальним стає пізнавально-пошуковий компонент методично-спрямованої самореалізації. Він охоплює сферу знань щодо предметної галузі, у нашому випадку – це галузь знань навчання гри

на фортепіано; а також ініціативне та відповідальне ставлення до процесу набуття таких знань, їх розширення з метою власного фахового зростання та самореалізації. Цей компонент у дослідженні складався з таких елементів:

- наявність базового рівня методичної компетентності в галузі гри на фортепіано;

- методично-пошукова активність, допитливість;

Третій компонент досліджуваного феномену був зорієнтований на значущість діяльності як такої у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Без активізації діяльності фахівця неможливими стають будь-які зрушення в сфері його професійної самореалізації, оскільки навіть саме поняття «самореалізація» містить ключове слово – реалізація, тобто здійснення, те, що є проведеним, виконаним. Діяльнісний підхід у педагогіці став актуальним та ефективним з того моменту, як його було обґрунтовано у психології С. Рубінштейном [156] та О. Леонтьєвим [87]. Як стверджують учені, «...на відміну від культурно-історичного підходу, в якому основна увага приділяється оволодінню знаковими системами, як механізмами розвитку людської психіки, представники діяльнісного підходу вивели на передній план мотиваційний аспект (чому і навіщо відбувається розвиток)» [цит. за 128]. Таким чином, діяльнісний підхід у психології кореспондується з мотиваційним, отже, має регулятивну функцію.

Інтерпретація означеного у контексті предмета дослідження привертає увагу до активних дій майбутніх учителів музичного мистецтва, які вживаються з метою добору відповідних методів, їх застосування під час самопідготовки. Наведене зумовлює включення до структури методично-спрямованої самореалізації діялісно-регулятивного компонента. Цей компонент вказує на активність особистості, зумовлену осмисленням власних мотивів щодо опанування методики навчання гри на фортепіано у процесі набуття ступеня бакалавра, що на цьому освітньому рівні не передбачено.

Дії, які розглядаються в межах цього компонента, є абсолютно самостійними: це визначення найефективнішого методу під час роботи над

конкретним завданням щодо виконання твору, грамотне та контрольоване його застосування; самостійна екстраполяція вже відомих методів на процес опанування нового твору для вирішення схожих завдань; узагальнення методик, що застосовують викладачі різних дисциплін фортепіанної підготовки; пошук інформації у допоміжних джерелах тощо.

Головним є те, що студент-піаніст має навчитися накопичувати методичний досвід шляхом запам'ятовування застосованих викладачем методів під час занять, «збирання» їх у власну «методичну скарбницю», використання в процесі самопідготовки. Набуваючи такого досвіду, майбутні учителі музичного мистецтва регулюють ефективність власного репетиційного процесу. Останній стає кваліфікованим та продуктивним.

Діяльнісно-регулятивний компонент у дослідженні складався з таких елементів:

- наявність та регулярність методично-виконавських дій (грамотне застосування пропонованих методів роботи);
- накопичення методичного досвіду (на основі аналізу та запам'ятовування методичних порад викладача).

Як відомо, творчість є мірою ефективності будь-якої діяльності. Творчість супроводжується процесами рефлексії, оскільки вона існує у мисленневому плані, зокрема і в дивергентному мисленні (Д. Гилфорд [73], Е. Торренс [73]), в процесах самоактуалізації (Д. Роджерс [15] та ін.). На значущість рефлексії у творчому розвитку вказують Д. Леонт'єв [201], Я. Пономар'єв [139], І Семенов [166], Е. де Боно [24], Г. Щедровицький [201]).

Творча рефлексія існує і в побудові компонентної структури методично-спрямованої самореалізації. Як зазначає О. Новікова, «рефлексія є найважливішим механізмом творчого мислення, який можливо і необхідно розвивати, «запускати» у дію» [126, 178]. Оскільки методично-спрямована самореалізація об'єктивується переважно через викладацький процес, було зроблено наголос на виявленні творчого контенту у викладанні гри на фортепіано. Нажаль, майбутні учителі музичного мистецтва не володіють можливостями

щодо формування методично-педагогічних компетенцій у процесі педагогічної практики з навчання реальних учнів гри на фортепіано, адже на рівні бакалаврату такої практики не передбачено. Зважаючи на це, було вирішено скерувати творчий процес у викладацькій сфері за такими напрямками: самовикладання (технологія «сам себе навчаю») та віртуальне викладання (опрацювання системи роботи над типовими творами дитячого репертуару з імовірними типовими та розповсюдженими помилками). Такі творчі заходи мали експериментальний характер, проте вони стали слухними для студентів під час самостійної роботи та виробничої практики в школі. У реальних умовах педагогічної практики студенти для ілюстрування беруть нові твори, самостійно їх опрацьовують і мають якісно їх виконувати на уроках. Отже, рефлексія власної якості виконання, особистісні якості та методична компетентність обумовлюють творчий характер роботи під час вибору та інтерпретації творів музичного мистецтва.

У контексті зазначеного слухним виявився розроблений Мінь Шаоуей комплекс рефлексійних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки [117]. Дослідниця позначає комплекс таких умінь «...як особистісно-фахове метаутворення», головний вектор якого – усвідомлення власних можливостей та володіння «...способами самодослідження, самоаналізу, корекції і прогнозування результатів...» [117, 82]. Безумовно, такі вміння не виникають самі по собі – їх формування потребує спеціальної уваги з боку викладачів, котрі орієнтуються на індивідуальні можливості студентів та їхні особистісні якості, адже хтось є більш схильним до творчого ставлення, хтось дотримується виключно вимог та порад викладача, хтось володіє перевагами раціонального мислення.

На думку Г. Щедровицького, рефлексія має значення в організаційному мисленні, оскільки допомагає самокорегуванню [201]. Саме в цьому полягає її методичний потенціал. Для музиканта-виконавця дуже важливою є рефлексія-передбачення. Так, наприклад, студент-виконавець на етапі підготовки до концертного виступу рефлексує свої почуття на сцені, відповідаючи собі на такі запитання: в якому темпі я почну грати твір, як глибоко відчую клавіатуру, як

проінтоную головну тему тощо.

На підставі зазначеного було введено до структури методично-спрямованої самореалізації особистісно-рефлексійний компонент. У дослідженні він складався з таких елементів: творче ставлення до застосування методів роботи над твором під час самостійних занять (фортепіанної самопідготовки); рефлексійно-оцінні дії щодо інтерпретації твору та продуктивності її подальшого використання в освітньому процесі.

Підводячи підсумок укажемо, що методично-спрямована самореалізація складається з чотирьох компонентів, які містять конкретні елементи:

- мотиваційно-настановний: інтенції щодо підвищення якості фортепіанного виконавства; прагнення оволодіти методикою навчання гри на фортепіано;
- пізнавально-пошуковий: наявність базового рівня методичної компетентності в галузі гри на фортепіано; методично-пошукова активність, допитливість;
- діяльнісно-регулятивний: наявність та регулярність методично-виконавських дій (грамотне застосування запропонованих методів роботи); накопичення методичного досвіду (на основі аналізу та запам'ятовування методичних порад викладача).
- особистісно-рефлексійний: творче ставлення до пошуку методів роботи під час самостійних занять; рефлексійно-оцінні дії стосовно інтерпретації твору та продуктивності її подальшого використання в освітньому процесі.

Зазначені компоненти складають цілісну систему, оскільки вони знаходяться у стані детермінації: мотиваційно-настановний компонент сприяє виникненню елементів пізнавально-пошукового компоненту; їх практичне опрацювання забезпечує підвищення якості методичних дій та формування відповідної компетентності, яка стабілізується в межах функціонування діяльнісно-регулятивного компоненту; у свою чергу, сформована компетентність спонукає до активної творчої діяльності та надає впевненості у творчовикладацькій сфері, у межах якої особистісна рефлексія стає чинником, що

зумовлює можливість досягнення успіху, розширення фонду знань та самореалізації. Набутий досвід надає впевненості, але кожного разу, у випадку виявлення нових завдань та труднощів, мотивація підсилюється і система знов працює у новому якісному форматі відповідно до нового змісту завдань. Покажемо визначений процес зв'язку компонентів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки на рисунку 1.2.



Рис. 1.2 Зв'язок складників компонентної структури методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Структура методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки уможливорює осмислення чинників та вибір педагогічних принципів її формування.

1.3. Чинники і педагогічні принципи формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Обґрунтування методологічних засад у науково-педагогічних дослідженнях нерідко здійснюється шляхом визначення чинників впливу на досліджуваний феномен, що дає підказку для вибору наукових підходів та характеристики актуальних педагогічних принципів. У дослідженні вибір наукових підходів та принципів базувався на виявленні чинників, котрі уможливають процес формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. Такі чинники можуть бути виявлені як шляхом узагальнення наукових джерел, так і аналізу практичного стану речей та явищ. Оскільки такий вид самореалізації, за нашими попередніми спостереженнями, був актуальним для тих, хто мав вищий рівень фортепіанної підготовки, було важливо визначити чинники, котрі сприяли умотивованості методично-спрямованої самореалізації. Чинник будемо розуміти в його класичному трактуванні: як причину будь-якого процесу, що зумовлює його характер [182]. На основі зазначеного було виявлено такі чинники, як от: соціокультурні обставини; культурно-історична зумовленість; конкурентоспроможність; мотивація власного іміджу; гедоністичний чинник.

Розкриємо їх докладніше. Оскільки в дослідженні брали участь студенти з Китаю та України компаративістським шляхом було встановлено, що є певні розбіжності у фортепіанному навчанні школярів та молоді до моменту вибору ними професійного напрямку підготовки у вищому закладі освіти. Виявилось, що в Україні професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва включає навчання гри на фортепіано з урахуванням різних рівнів попередньої підготовки: дитяча музична школа, педагогічне училище, музична училище. Окрім того, в Україні є сформованими традиції навчання початківців: це музичні школи, школи мистецтв, позашкільні заклади, де існують гуртки виконавської творчості. В Україні та в інших європейських державах сформовані уявлення про феномен

фортепіанної школи (Н. Гуральник [44]). Отже, існують чіткі вимоги та методичні норми щодо послідовності навчання та закономірностей організації фортепіанної підготовки та формування фортепіанної виконавської майстерності. Фортепіанна педагогіка – визнана галузь музичної педагогіки. Цей феномен обґрунтований у доробках таких викладачів та науковців, як О. Алексєєв, А. Артоболевська, Г. Нейгауз, Л. Баренбойм, Я. Мільштейн, С. Савшинський, Г. Ципін, Н. Гуральник та ін. Їхня позиція пояснюється існуванням визначених та сформульованих педагогічних принципів, закономірностей, методів навчання гри на фортепіано. Можна навести приклади таких досліджень. Так, Є. Кірчанова розглядає педагогічні принципи Ф. Листа, К. Черні, Ф. Шопена, визначає настанову на технологічний бік виконання в методиках К. Гумеля, З. Тальберга [70]. І. Марченко докладно вивчила фортепіано-педагогічну спадщину Г. Нейгауза; особливо важливим є те, що вона розглянула його методику в контексті підготовки майбутніх учителів музики [107]; А. Масловський також звертається до проблем фортепіанної педагогіки в контексті підготовки майбутніх учителів музики, але здійснює це крізь призму педагогічної спадщини В. Сафонова [108]. Наведені взірці не є поодинокими – вони наводяться як приклад персоніфікованого прояву фортепіанної педагогіки, як наукової галузі, що збагачується методичним досвідом сучасних науковців (Л. Гусейнова [45], Н. Гуральник [43], А. Зайцева [59], А. Михалюк [114] та ін.).

Натомість фортепіанне мистецтво і педагогіка Китаю не мають такого наукового ґрунту. На це вказує Ван Хує, порівнюючи за історичною давністю європейське фортепіанне мистецтво, яке розвивається вже протягом 700 років, та китайське, що існує лише близько 100 років. Із цих причин у Китаї ще не побудовано систему, котра охоплює всі елементи фортепіано-мистецької галузі: від виробництва фортепіано до методично-творчих аспектів, таких як методика і техніка виконавства, критерії їх оцінювання, конкретизація жанрів тощо [218]. Між тим спостерігається висока умотивованість батьків навчати своїх дітей фортепіанної гри. Тому поширеною є практика приватних занять, занять на курсах та при магазинах продажу інструментів [214; 216; 217; 219]. Звичайно таке

навчання не є системним, натомість достатньо прибутковим. Визначимо наведене як чинник *соціокультурних обставин*.

Примітним є те, що в Китаї потужним чинником, що спонукає до навчання гри на фортепіано, є конфуціанська філософія, на постулатах якої ґрунтується глобальна освітня концепція Піднебесної. У межах означеної філософії естетичні погляди тісно пов'язані з педагогічними ідеями [214]. За концепцією Конфуція, пише Л. Левчук, треба починати виховання з поезії, потім переходити до «лі», що закріплює знання з елементарних норм етикету, а завершувати освіту треба музикою, що несе у собі як естетичний так і духовний початки [86]. Традиції філософії Конфуція у Китаї вважаються ціннісною спадщиною, отже, заняття музикою є майже обов'язковим [214].

З огляду на висвітлене, вважаємо, що *чинник культурно-історичної зумовленості* є суттєвим щодо формування мотивації до опанування фортепіанним виконавством та методикою викладання гри на фортепіано для китайських студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва.

Якщо розглядати цей чинник у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні, то виявляється, що він не є надто впливовим, оскільки на сьогодні в школах навіть намітилася тенденція заміни фортепіано на синтезатор. Бакалаври, з числа тих, хто не володіє пристойним рівнем підготовки щодо виконавства на фортепіано, скрипці, баяні/акордеоні, навчаються виконувати музику на синтезаторі. У Китаї такої практики не існує.

Утім, мотивація до опанування методики гри на інструменті, набуття методичної компетентності існує. Важливо визначити чинники такої умотивованості. Аналіз методичних досліджень з питань фортепіанної підготовки показав, що дослідники здебільшого розглядають самостійний рівень опанування будь-якого досвіду, компетентності, вміння тощо. Наприклад, Ван Бін указує на самостійний рівень опанування фортепіанної техніки [26], Лу Чен – артикуляційних умінь [92], Бай Бінь – тембральних уявлень [11], Фу Сяоцзін – концертмейстерської підготовки [184], Ши Цзюнь-бо – мистецької компетентності [198], А. Михалюк – виконавської культури [114], Н. Цюлюпа,

Хуа Вей – методичної компетентності [194; 187] та ін. З огляду на це, у якості чинника мотивації до опанування методикою виступає вимога щодо самопідготовки з метою складання відповідного модулю. Проте такий унормований чинник не стимулює внутрішню потребу студентів, а діє лише на формальному рівні. Між тим, є два суттєвих чинники на які слід вказати. Їх було визначено шляхом співбесіди зі студентами ще під час навчання в Одеській державній музичній академії імені А. В. Нежданової та з майбутніми учителями музичного мистецтва, які навчаються в педагогічних університетах за спеціальністю 025 – музичне мистецтво. Таким чинником є *конкурентоспроможність*, яка усвідомлюється студентами та спонукає до більш вимогливого ставлення до своєї здатності самостійно вирішувати методично-виконавські завдання. Такий чинник кореспондується з нормативними вимогами, та сприяє оптимізації якості самопідготовки студентів.

Із цим чинником пов'язуємо мотивацію щодо набуття виконавського іміджу (О. Реброва [151], Є. Йоркіна [68]) і навіть, власного стилю викладання (Ю. Найда [122]). До цього ж укажемо, що Л. Мітіна вбачає у структурі іміджу професіонала три компоненти: зовнішній, процесуальний і внутрішній. Якщо зовнішній компонент містить такі складники, як міміка, манери, хода тощо, то процесуальний складник іміджу проявляється через тип спілкування, пластичність поведінки та виразність мовлення тощо. Стосовно внутрішнього складника – то це духовний світ особистості вчителя, його інтелектуальний розвиток, інтереси, цінності тощо [113, 339].

За узагальненими висновками А. Растригіної, зробленими на основі отриманих експериментальних даних щодо ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва, розвиток механізму їх диференціації з метою становлення ціннісно-зорієнтованого самовизначення у подальшій професійній діяльності відбувається інтенсивніше «...в умовах педагогічного процесу, побудованого у відповідності до принципів свободи вибору і самоорганізації студентів у вільному творчому навчанні» [144, 11]. Учена вважає, що «загальна атмосфера свободи» в освітньому процесі спонукає студентів до самовираження,

самовизначення й самореалізації, а також формує ціннісне ставлення до означеного процесу.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що існують чинники суто духовного походження – бажання вивчити той або той твір, отримати насолоду, творче задоволення від виконання твору, котрий подобається, проявити свої найкращі виконавські якості, самовиразитися. Отже, тут діє чинник, який позначено як *гедоністичний*. На практиці нерідко трапляються випадки, коли такої твору викладач принципово не дозволяє вивчати студентові, пояснюючи своє рішення суто методичними причинами: відсутність відповідної технічно-виконавської можливості, невідповідність фізичних, анатомічних можливостей руки; відсутність досвіду виконання складних творів, або творів конкретного композитора чи стилю тощо. У цьому разі студенти нерідко самостійно вивчають твір, але припускаються помилок у тексті, інтерпретації, не виконують належним чином художньо-виконавські завдання тощо. У такому випадку методично-спрямована самореалізація не відбувається.

Конкретизація ролі наведених чинників – соціокультурних, ринкових обставини; культурно-історичної зумовленості; конкурентоспроможності; мотивації власного іміджу; гедоністичного чинника – по-перше, дозволила підтвердити актуальність та змістовність визначених компонентів; по-друге, уможливила вибір наукових підходів для дослідження та формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

У контексті сучасних вимог до формування цілісного світогляду, враховуючи актуальність поліпарадигмальної методології мистецької педагогіки, яка «...дозволяє побудувати або змодельовати найбільш повну картину освітнього процесу...» [154, 21], було обрано чотири наукові підходи, як от: *особистісно-зорієнтований, акмеологічний, компетентнісний та організаційний*. Означені підходи кореспондуються з визначеними чинниками умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва до методично-спрямованої самореалізації саме в процесі фортепіанної підготовки. Обрані підходи також відповідають

компонентам досліджуваного феномену, що уможливорює конкретизацію у подальшому загальних і часткових, суто методичних, принципів методично-спрямованої самореалізації. Так, мотиваційно-настановний компонент у системі фортепіанної підготовки є підпорядкованим дієвості таких чинників, як складання модулю самостійної роботи, досягнення успіху у виконавстві. Це спонукає студентів до активізації власного творчого ресурсу під час самопідготовки, що вказує на доцільність актуалізації парадигми акмеологічного підходу. Пізнавально-пошуковий компонент охоплює історично-культурологічний контекст розвитку фортепіанної школи та значущість і функціональність фортепіанної підготовки у сучасному соціокультурному просторі, що розглядається у дослідженні як чинник набуття професійних компетентностей, зокрема й у викладанні гри на фортепіано. Діяльнісно-регулятивний компонент зумовлений двома чинниками: конкурентоспроможності на ринку праці (для працевлаштування в Китаї до конкурсних вимог включено гру на музичному інструменті на високому художньому рівні); гедоністичності (об'єктивно існуючими потребами вивчити той чи той твір для власного задоволення). Зазначене актуалізує особисто-зорієнтований підхід, оскільки у кожного студента є свої художньо-виконавські можливості, індивідуальний творчий ресурс та здібності. Особистісно-рефлексійний компонент зумовлений чинником осмисленого ставлення до процесу набуття власного іміджу, що включає і самооцінку власних можливостей. Чинник «досягнення успіху у виконавстві» може відповідати як мотиваційно-настановному, так і особистісно-рефлексійному компонентам. Саме особистісно-рефлексійний компонент, що формується на основі бажання досягти успіху у виконавстві, сформував свій власний імідж як викладача фортепіано, актуалізує проблему поліпарадигмальності. Це пояснюється необхідністю враховувати стратегію творчого розвитку (акмеологічний підхід), вимогами щодо компетентності фахівця (компетентнісний підхід), здатністю організувати свою самопідготовку та якісну самостійну діяльність у межах існуючої функціональної системи фортепіанної підготовки на бакалавраті (організаційний підхід).

Визначені зв'язки продемонструємо наочно у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Відповідність чинників та обраних наукових підходів компонентам методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Компонент	Чинники	Науковий підхід
Мотиваційно-настановний	Соціокультурні, ринкові обставини; конкурентоспроможність (досягнення успіху у виконавстві, у викладацькій діяльності)	<i>Акмеологічний підхід</i>
Пізнавально-пошуковий	Культурно-історична зумовленість	<i>Компетентнісний</i>
Діяльнісно-регулятивний	Конкурентоспроможності, гедоністичний чинник	<i>Особисто-зорієнтований</i>
Особистісно-рефлексійний	Набуття власного іміджу; (досягнення успіху у виконавстві, у педагогічній діяльності)	<i>Акмеологічний, Компетентнісний, Організаційний</i>

Як бачимо з таблиці, усі обрані підходи актуалізуються під час формування особистісно-рефлексійного компонента, що свідчить про те, що методично-спрямована самореалізація надає суттєву кваліфікаційну підтримку студентів в процесі фортепіанної підготовки, включаючись в усі види діяльності: освітню, виробничу, виконавську. Розглянемо зазначені підходи більш докладно.

Компетентнісний підхід, як зазначає Є. Гребенюк, у науковій думці логічно пов'язують з концепціями професійного становлення особистості вчителя. При цьому компетентнісний підхід у сучасній освіті покликаний виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [39].

Дійсно, деяка нормативність прописана в компетентнісній парадигмі. Між тим, визначений сьогодні в стандартах Міністерства освіти і науки України перелік компетентностей є досить гнучким та об'ємним. Мова йде про конгломерат інтегральної, загальних та професійно-фахових компетентностей.

Цікавими і цінними є ті роботи, в яких компетентнісний підхід розглядається крізь вектор особистісного зростання людини. В основу цих

досліджень покладено загальнопедагогічні аспекти компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, це доробки таких вчених, як: Є. Бондаревська [23], Е. Зеєр [62], І. Зязюн [65], Лук'янова [93], О. Реброва [146; 147] А. Хуторський [189], ін..

Так, Є. Бондаревська вважає, що компетентність проявляє себе як особистісно усвідомлена освіта, яка увійшла в суб'єктивний досвід і додала особистісного сенсу системі знань, умінь, навичок. При цьому вони мають універсальне значення і можуть бути використані в різних видах педагогічної діяльності при вирішенні різних життєво значущих проблем [23]. Доцільним вважаємо включення в компетентність не тільки знань і умінь, а й досвіду, на що вказує Е. Зеєр [62]. М. Лук'янова [93] трактує компетентність як «...сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі»; автором введено поняття «ансамбль особистісних якостей», котрий дослідниця визначає як «психолого-педагогічну компетентність» [93, 56-57]. Остання, у свою чергу, проявляє себе як здатність взаємодіяти з іншими людьми в особливих умовах [93, 57].

Актуальним у сучасній теорії і практиці є питання про структуру компетентностей. О. Реброва пропонує модель компетентностей для студентів-музикантів, яка включає теоретико-когнітивну компетентність, творчо-виконавську та проектно-інноваційну [147]. У запропонованій моделі спостерігається всеохоплююча інтегративність: теоретичний та інтелектуальний аспекти, творчість у виконавстві впливають на інтерпретаційний вектор, спрямований на кінцевий виконавський результат; проектно-інноваційні аспекти визначають вектор методики [101].

Практика свідчить, що в процесі працевлаштування в Китаї дипломовані фахівці, що є випускниками педагогічних університетів мистецьких факультетів, обирають шлях викладацької діяльності, але не в загальноосвітній школі, а в різних неформальних закладах набуття музичної освіти. Серед таких: фортепіанні курси при магазинах музичних інструментів, підготовчі курси, приватні школи та

приватна практика. Певна частка магістрів працевлаштовується в університетах. Щоб отримати можливість працювати в загальноосвітній школі, випускники додатково навчаються на спеціальних курсах, що надають можливості адаптувати набуті музично-педагогічні фахові компетентності до нормативів Міністерства освіти Китаю. Проте, потенційним викладачам гри на фортепіано такі вимоги не висувуються. Нерідкими є випадки, коли навіть випускники за фаховою спеціалізацією «Хорове диригування» викладають гру на фортепіано. Проте, якщо виконавський рівень таких учителів може й не бути досить високим, методикою навчання гри на фортепіано вони мають володіти досконало. Отже, умотивованість китайських студентів до оволодіння методикою навчання гри на фортепіано є досить високою.

Отже, згідно концепції дослідження, домінуючим є *компетентнісний підхід*, спрямований на формування методичної компетентності, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва. Як самостійна наукова проблема – методика формування такої компетентності стосовно викладання гри на фортепіано представлена у дослідженні Н. Цюлюпи [194]. Дослідниця узагальнила всі дослідження, які на той час було здійснено стосовно методичної компетентності майбутнього вчителя музики (Л. Василенко, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Міхаськова та ін.).

Екстраполяцію позицій щодо загальноновизначених констант компетентності особистості фахівця на фортепіанне виконавство здійснено у дослідженні Лю Цяньцян [103, 44-45]. Дослідниця показала, як ключові компетенції, визнані в Європі, а саме: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за справу [80] проявляються у художньо-творчому виконавському процесі. «Вивчати» – осягати основи музики, що є першою сходинкою виконавської діяльності. За концепцією дослідниці цей шлях у педагогіці кореспондується з методичним принципом «від простого до складного». «Шукати» – позначає здійснювати пошук різноманітних та бажаних асоціацій, які пробуджують уяву. За концепцією дослідниці, саме пошук характеризує творчій процес. «Думати» – це настанова, що є конче необхідною під час роботи над інтерпретацією творів. «Співпрацювати» –

відтворювати процеси художнього прямого та опосередкованого спілкування, такі «...як співтворчість, діалог культур у системі: композитор – виконавець – учитель – учень». «Братися за справу» – концептуально розглядається як компетенція, яку дослідниця пов’язує із «...саморегуляцією, самодисципліною, що є чинником успішності будь-якої діяльності...», можна додати, і з самореалізацією. «Адаптуватися» – процес, що «...передбачає входження в художньо-освітній простір» на творчому виконавському рівні, «що виявляється як процес входження, прийняття та адаптації у різних художніх стилях, школах, видах техніки тощо [103, 44-45].

Отже, виходячи з предмета дослідження, застосування компетентнісного підходу є виправданим, як на рівні нормативних вимог, так і на рівні феноменології музично-виконавського процесу.

На сьогодні застосування компетентнісного підходу в дослідженнях, присвячених підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, стає майже необхідним, що зумовлено домінуючою роллю компетентнісної парадигми сучасної освіти та педагогіки вищої школи, зокрема.

У сучасній компетентнісній парадигмі методична підготовка представлена низкою компетенцій, що забезпечуються володінням студентами як загальними педагогічними методиками, актуальними для сьогодення, так і методиками навчання фахових дисциплін, що є усталеними, традиційними, а також інноваційними, навіть, альтернативними.

У підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва найважливішими вважаються компетенції, що пов’язані з організацією та проведенням уроків музичного мистецтва в школі, з організацією музично-творчої діяльності школярів, навчанням їх співу, колективними формами музикування, музичного сприймання тощо. У Китаї актуальним є навчання гри на фортепіано, отже методична компетентність у цьому питанні є важливою.

Методичну компетентність у підготовці вчителів музики розглянуто в дослідженнях таких учених, як-от: Л. Василенко (методична компетентність у викладанні вокалу) [27], О. Мартиненко (у структурі професійної компетентності)

[105], Н. Цюлюпа (в процесі інструментальної підготовки) [194].

Але у більшості досліджень методична компетентність або відповідні компетенції входять у більш складне фахове утворення, якому й приділено увагу науковців. Наприклад, у фахову компетентність, художню, комунікативну, професійну (М. Михаськова [115], Лю Цяньцян [103], Є. Проворова [142], С. Світайло [163]), зокрема, у музично-виконавську компетентність (О. Горбенко [37]), у музично-виконавську культуру (Н. Згурська [61], А. Михалюк [114]).

За визначенням Цзян Хепіна, професійна компетентність майбутнього вчителя музики пов'язується із його здатністю успішно виховувати школярів як просвічених музичних аматорів. Така компетентність набувається на тлі єдності та взаємозв'язку умотивованості студентів, їхньої цілеспрямованої когнітивно-операційної та професійної особистісної підготовки, сформованих навичок самостійної навчальної діяльності за методичним, педагогічно-просвітницьким та виконавчим напрямками викладацької діяльності [191, 17]. Н. Цюлюпа, визначаючи сутність методичної компетентності, вказує на те, що остання «...розглядається як багаторівнева динамічна система, в якій внутрішні ресурси людини та особистісні якості стають джерелом ефективної професійної діяльності. Вона формується за принципом єдності загального і особливого і зумовлюється об'єктивними (соціальними) та суб'єктивними (психологічними) чинниками, а її зміст набуває індивідуальної своєрідності, неповторності в кожній навчальній ситуації» [194, 7]. Отже, методична компетентність потребує певної професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки рішення методичного характеру не є рецептурними раз і назавжди, а є мінливим процесом, зумовленим: а) репертуаром; б) індивідуальними можливостями та технічним ресурсом студента-виконавця; в) відповідністю поставлених педагогічних завдань, що потребують виконання твору під час практики.

З погляду компетентнісного підходу, важливими є не лише знання методики та здатність до її застосування, але й знання методичного потенціалу самої музики, її жанрів та стилів. Музичне мистецтво володіє потужним методичним потенціалом. Наприклад, поліфонічна музика вимагає застосування

певних методів навчання. Відомо, що Й. С. Бах створював свої збірки невеличких поліфонічних творів як навчальні посібники. Кожен стиль зумовлює й методику роботи над ним. Але вчитель має ефективно та творчо застосовувати методичний потенціал різноманітних жанрів та творів різних стилів. Зокрема, слід вказати, наприклад, що для розвитку емоційності виконання потрібно збагачувати репертуар романтичною музикою, для розвитку музичної грамотності, мислення доцільним є опрацювання та виконання творів композиторів-класицистів. Зазначене зумовлює введення принципу *орієнтації на розширення жанрово-стильової компетенції* майбутніх учителів музичного мистецтва в її проекції на методично-спрямовану самореалізацію у системі фортепіанної підготовки. Зазначене дає підстави акцентувати вектор застосування компетентнісного підходу на жанрово-стильовому аспекті з відповідним принципом, а також на когнітивно-аналітичному аспекті фортепіанної підготовки. Цей аспект зацентровує увагу викладача на формуванні аналітичних умінь під час роботи над творами. Такі вміння забезпечують пізнавальну ініціативу, активність щодо пошуку засобів досягнення найякіснішого результату.

До когнітивно-аналітичної сфери відносимо також процес розуміння музичних текстів, що кореспондується з герменевтичною компетентністю (Л. Степанова [174]), інтерпретаційними уміннями, інтерпретаційною культурою взагалі (М. Демір [49], Д. Лісун [90], О. Олексюк, М. Ткач [129]) та феноменом розуміння музичного мистецтва в діяльності вчителя (І. Левицька [85]).

На основі зазначеного вводимо педагогічний принцип – *актуалізація методичного супроводу інтерпретації музичного твору*.

Стосовно методичної компетентності, зокрема у викладанні гри на фортепіано, дослідження не є вичерпними. Між тим, якщо йдеться про методично-спрямовану самореалізацію, то вона може бути розглянута й крізь призму *особистісно зорієнтованого підходу*. На противагу стереотипному ставленню до методики як до науки, що зумовлена вимогами, нормативами, усталеними поглядами, ефективність яких доведена тривалим досвідом, вважаємо, що особистісно зорієнтований підхід до методики є досить

ефективним і актуальним. По-перше, у фортепіанній підготовці, як відомо, для кожного студента або учня обирається певний метод, або й ціла методика, що враховує його індивідуальні властивості та рівень підготовки. Тому викладач фортепіано у кожному окремому випадку має творчо ставитися до учня. По-друге, особистісно зорієнтований підхід уможливорює створення продуктивної атмосфери під час індивідуальних занять. Як пише Г. Падалка, особистість – «основне поняття мистецької освіти» [133, 71], оскільки особистість як поняття позначає людину, що соціалізується, знаходить або знайшла своє місце, ідентифікувала себе. Розуміння особистості в педагогіці ґрунтується на теорії особистості в психології, зокрема, О. Леонтьєва [87], А. Петровського [135], К. Платонова [137], С. Рубінштейна [157] та ін. Узагальненням різних поглядів у межах теорії особистості в психології є праця Л. Хьелла та Д. Зіглера [190], у котрій науковці виокремлюють такі напрями: психодинамічна теорія особистості; аналітична, гуманістична теорія особистості, когнітивна, поведінкова, діяльнісна, диспозиційна. Усі вони певним чином можуть слугувати основою стратегій мистецької освіти та професійної підготовки. У контексті дослідження актуальними є як гуманістичні, так і когнітивні, як діяльнісні, так і диспозиційні аспекти. Гуманістичний аспект представлено в теоріях А. Маслоу [209], К. Роджерса [211]. У дослідженнях учених увагу спрямовано на важливість ідентифікації себе як особистості, визначення своєї ролі та позиції для життєвого успіху. На підставі гуманістичної теорії особистості акцентуємо увагу на *принципі цілісного ставлення до особистості* (враховуючи потреби, мотиви, здібності, потенційні можливості тощо).

Когнітивні концепції, визначені в доробках М. Холодної [185], В. Дружиніна [51], Х. Гейвін [34] та ін. зумовлюють урахування психологічних аспектів процесу переробки знань. У дослідженні це орієнтує на врахування специфічних можливостей музичного мислення, музичного інтелекту, які впливають на якість функціонування аналітичного складника процесу перероблення інформації та пошуку вирішення освітніх проблем. Отже принципом, визначеним на основі аналізу досліджень з когнітивної психології, є

принцип врахування індивідуальних особливостей музично-мисленнєвих процесів.

Проте, згідно діяльнісної концепції, яка розроблялася такими вченими, як: С. Рубінштейн [157], О. Леонтьєв [87], А. Брушлинський [25] та ін., психологічні аспекти нібито залишаються на другому плані, а на перший план виходить соціальна зумовленість діяльності особистості. Беремо за основу діяльнісну теорію з огляду на те, що через активну, цілеспрямовану діяльність збагачується досвід, отже відбувається вплив на психічні властивості особистості. Культура впливає на особистість та поступово змінює її ціннісні переваги та погляди, а це, у свою чергу, змінює і саму особистість. Отже, *стимулювання методично-пошукової діяльності* стає принципом, який ґрунтується на теорії діяльності.

Диспозиційна теорія, зокрема концепція Г. Олпорта [130] дозволяє визначити сформованість поведінкових якостей викладача, які зумовлюють ефективність його діяльності. Ідеться про вміння обирати тип спілкування, дій, поступків тощо в залежності від особливостей учня, або в залежності від складності ситуацій методично-виконавського характеру. Тут актуальним стає принцип *гнучкості та мобільності поведінкових диспозицій*. Майбутній учитель музичного мистецтва під час самостійної роботи над твором має мобільно перевтілюватися з ролі учня до ролі вчителя і навпаки.

Актуальність особистісно-зорієнтованого підходу безпосередньо в музичному навчанні та професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва підкреслюється Г. Падалкою. Учена вимагає звертати більш ретельну увагу на психологічні процеси: процесуальні моменти, емоційно-вольові ознаки, психологічні особливості [133, 72]. Така позиція зумовлена педагогічними акцентами щодо особистісно зорієнтованого підходу в доробках І. Беха, С. Подмазіна, у межах яких конкретизовано елементи структури особистості. Екстраполяція такої концепції на музичну сферу дозволила Г. Падалці конкретизувати три позиції: перша – спрямування освітнього процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості учня; друга – розширення можливостей сприймання мистецтва та формування мистецько-виконавських умінь та навичок; третя – учень має виступати суб'єктом освітнього процесу [133,

72-73].

Поділяючи погляди науковця, уточняємо, що стосовно методично-спрямованої самореалізації перша позиція забезпечує розвиток професійних якостей, котрі властиві компетентному вчителю: впевненість, переконливість аргументів, пошукова активність. Друга позиція спрямована на формування здатності практичної та ефективної реалізації набутого виконавського досвіду в методичній площині; третя – на методичне самозабезпечення та самореалізацію.

Отже, інтегральним принципом, що охоплює усі три позиції визначимо *принцип умотивованості професійного зростання на основі фортепіано-методичного контенту*. Цей принцип дозволяє поглибити знанняву методичну лінію щодо викладання гри на фортепіано, представлену в спадщині видатних музикантів-піаністів, узагальнити сучасний досвід та стимулювати зацікавлене ставлення до методичних аспектів як ресурсу професійної конкурентної переваги.

З огляду на попередню (до навчання у ЗВО) фортепіанну підготовку, її різні рівні, а також актуальність принципу культуровідповідності щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, доцільним є запровадження відповідного принципу і в процес формування методично-спрямованої самореалізації, але на засадах компаративістики. Означене є доцільним як у контексті врахування культурних традицій, що зумовлюють специфіку та особливості музичної освіти, так і в контексті врахування феномену фортепіанної школи. Фортепіанна педагогіка не є окремою науковою спеціальністю, але в практиці фортепіанної підготовки враховуються принципи, які беруть початок у педагогічних спадщинах Й. Баха, К. Черні, Ф. Листа, Ф. Шопена та ін. Окрім загально визнаних у фортепіанній педагогіці принципів та рекомендацій навчання, існують ще персоналізовані методичні аспекти, що знаходять свого тлумачення через поняття фортепіанної школи.

Докладно цей феномен розглянуто у докторській дисертації Н. Гуральник [44]. Дослідниця обґрунтувала та довела, застосувавши історично-аналітичний метод, існування феномену фортепіанної школи як педагогічного явища. Школою визнається такий феномен, у межах якого спостерігається чітке

дотримання педагогічних принципів викладання, методів, інтерпретаційних ідей, що обумовлюються певними традиціями. Незаперечним є той факт, що сукупність зазначених методичних ресурсів стає властивістю і надбанням певної талановитої особистості виконавця-викладача. Відомими школами є школа Г. Нейгауза, К. Ігумнова, О. Гольденвейзера та ін. У дослідженні Н. Гуральник розглянуто генезу розвитку української фортепіанної школи та звернено увагу на його регіональний аспект, адже у межах кожного з визначених регіонів активно розвивалася унікальна методика опанування гри на фортепіано. Зокрема, йдеться про Київську школу (Г. Беклемішев, В. Пухальський), Харківську (В. Горовиц), Львівську (К. Маркевичева, Л. Марек), Одеську (Л. Гінзбург, М. Старкова, Б. Ренгбальд).

Належність до певної школи є стимулом для студентів, які намагаються опанувати вищий рівень виконавської та методичної майстерності та реалізувати себе у якості викладача фортепіано. Багато традицій викладання гри на фортепіано прийшли в українську школу від європейської (Ф. Шопен, К. Черні, Ф. Лист) та російської (А. Рубінштейн, Г. Нейгауз) фортепіанних шкіл. Багатьма видатними піаністами, які мали викладацький досвід та відповідні студії опрацьовувалися саме педагогічні принципи та методичні рекомендації. Так, відомо, що принцип розвивального навчання у фортепіанну педагогіку запровадив Ф. Лист, культурного розвитку особистості Ф. Шопен.

Певні традиції існують і в китайських практиках викладання фортепіано. Але вони не є достатньо значними та ефективними для того, щоб вважати їх школами. Відомо, що старовинне піаніно та клавикорд були завезені до Китаю італійським місіонером Маттео Річчі та подаровані імператору Чжу Лін Гвану. Сучасне фортепіано було ввезено у 1842 році, відколи воно й увійшло до побуту китайської родини та майже усі сприймають його як ударний інструмент, на якому треба швидко грати [99].

Між тим, студенти, які приїжджають в Україну на навчання, мають попередню підготовку, засновану на постулатах та поглядах китайської фортепіанної традиції з усіма її недоліками та невідповідностями європейській та

українській фортепіанним школам. З огляду на це, важливим стає застосування *принципу культуровідповідності на засадах компаративістики*, який сполучається з принципом *врахування попередньої професійної фортепіано-виконавської підготовки*. У формуванні методично-спрямованої самореалізації ці принципи надають основу для розширення уявлень про фортепіанну педагогіку, її відповідність традиціям, культурним цінностям та збагачують методичну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом застосування доцільних та ефективних порад видатних педагогів-музикантів минулого та сучасності. Означена спадщина ґрунтується на естетичних цінностях відповідної епохи, отже пояснює, як саме, за рахунок якого методичного ресурсу якісніше працювати над тим або тим репертуаром.

Так, наприклад, слухними для сучасних студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема з Китаю, є поради Г. Беклемішева. Учений звертає увагу не лише на традиційне розуміння художньої цінності твору, але й на можливість усвідомлення означеної цінності учнями, а також на самоорганізаційні аспекти – наприклад, як правильно розподілити час, що відводиться для самостійної роботи тощо [13].

Звертаємо увагу на ці поради, оскільки вони надають яскравий приклад застосування важливих принципів на засадах компаративістики. Відомо, що китайські студенти пріоритетним завданням визнають досягнення швидкості та технічності виконання, нерідко нехтуючи художнім початком музики. Проте саме Г. Беклемішев говорить про художню цінність у контексті психолого-фізіологічних основ фортепіанної техніки, що у порівнянні з традиційними китайськими методами не збігається за суттю вирішення поставлених завдань інтерпретації фортепіанних творів. Застосовуючи вектор компаративістики досягається бажаний рівень розуміння методико-художніх завдань, що і сприяє методично-спрямованій самореалізації.

Головним у формуванні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки є створення установки на таку самореалізацію. Важливо, щоб студенти з перших кроків

навчання у ЗВО були налаштовані на самостійне опанування методики викладання фортепіанної гри та намагалися її засвоїти шляхом виокремлення методичного контенту занять із фортепіано, цілеспрямованого запам'ятовування та самостійного творчого застосування методів під час роботи над твором без контролю викладача. Отже, важливим є звернення уваги студентів на їхні індивідуально-особистісні можливості, активізація рефлексивних аспектів: самооцінки, самоконтролю, самопідготовки, самопроектування (О. Новська [127]). На останньому феномені зосереджуємо увагу, оскільки саме він найтіснішим чином кореспондується з методико-спрямованою самореалізацією. За визначенням О. Новської, «самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання... визначається як особистісноціннісна, індивідуальна, інтегрована, творчо-дослідницька діяльність студента магістратури, що передбачає створення бажаного образу фахового Я і побудову індивідуальної траєкторії його досягнення...»; дослідниця вказує на актуалізацію «...суб'єктної позиції щодо фахового самовдосконалення, продуктивної виконавсько-педагогічної рефлексії, реалізації творчого потенціалу» [127, 7]. Цікавим є запропонований дослідницею методичний супровід, який обирається на основі авторських проектів, що стимулюють саморозвиток в обраному фаховому напрямі професійної підготовки.

Дотичним до цього є концепція дидакологічної освіти (Н. Гузій [42], Р. Серьожнікова [168]). За поясненнями Н. Гузій, дидакологічна підготовка майбутніх учителів сполучає їх професіограму, охоплює їх відповідність сучасним нормам, вимогам суспільства, але передбачає глибоке розуміння означених аспектів, спрямоване на побудову стратегії фахового зростання на їх основі. «Сутність дидакологічної освіти, пише Н. Гузій, – визначається як процес і результат засвоєння теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем успіху та високої якості праці в педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів» [42, 135]. За поясненнями Р. Серьожнікової, «...дидакологічна підготовка виступає як процес *проектування власних змін* (курсив Л.С.) майбутнього викладача (тобто

становлення себе в освітньому просторі) і виявляється інваріантною для практики творчої самоактуалізації, прогностичного планування креативної професійно-педагогічної діяльності. Мета дидакологічної підготовки – перебороти розрив між студентом – майбутнім фахівцем (позиція об'єкта), студентом – майбутнім викладачем (позиція суб'єкта), студентом – креативним професіоналом (позиція творчої самоактуалізації), що сприяє інтеграції особистісної та професійно-творчої позицій майбутнього викладача [168].

Отже, вважаємо, що технології проектування, самопроектування дидакологічної підготовки є не лише методологічним, але й методичним підґрунтям процесу цілеспрямованого формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. Це пояснюється тим, що фортепіанна підготовка майбутнього вчителя сполучає у собі усі актуальні аспекти вчителя музичного мистецтва у цілому, сприяє формуванню його професіографічних рис, актуальних для суспільства, відбиває майже усі закономірності педагогічних процесів, як таких. Спираючись на доведеність існування феноменів фортепіанної педагогіки (Г. Ципін) та фортепіанної школи (Н. Гуральник), на які орієнтується фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, запроваджуємо *принцип дидакологічної основи формування методично-спрямованої самореалізації.*

У контексті зазначених проблем стає актуальним застосування *акмеологічного підходу*, який у дослідженні спрямований на створення установки та мотивації на досягнення успіху в методичній сфері навчання гри на фортепіано [206]. Акмеологічний підхід у дослідженнях з професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізований та докладно розкритий А. Козир [71], у музичному навчанні акмеологічний підхід розглядається як провідний у дослідженні В. Федоришина [72]. Безпосередньо в площині дослідження проблематики феномену самореалізації акмеологічний підхід застосований у доробку Л. Рибалко [155]. За концепцією дослідниці, сутність «... акмеологічного підходу до проблеми професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя

полягає в спрямованості освітньої діяльності на створення умов для найповнішого розкриття сутнісних сил самими студентами, інтегрування знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології, педагогічної акмеології та з предметно-фахових дисциплін, організації самомоніторингу в процесі викладання психолого-педагогічних навчальних дисциплін і використання сформованих знань та вмінь у педагогічній практиці» [155, 4]. За узагальненням Т. Кремешної, «саморозвиток в акмеологічному значенні – це шлях до досягнення вершин професіоналізму, компетентності, набуття сталих звичок до самовдосконалення і самоактуалізації, що і є основними чинниками «акме» [74].

Орієнтуючись на таке визначення, доцільно уточнити відповідний принцип дослідження, а саме: *стимулювання саморозвитку та методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. І ще один принцип – *стимулювання рефлексії та самооцінки власних виконавських можливостей та якості інтерпретації*. Ці принципи, що мають частковий, методично-спрямований характер, стимулюють виникнення та функціонування такого утворення, як *інтерпретаційна рефлексія*. Справа в тому, що навчання гри на музичному інструменті зорієнтоване на кінцевий результат – виконавство в публічних умовах. Такій результат є наслідком реалізації творчого пошуку щодо інтерпретації твору. Цей процес також вимагає методичного забезпечення та творчої самореалізації. В інтерпретації і через неї фактично і проявляється індивідуальність виконавця. Нерідко успішність цього процесу залежить від самостійності студента, від його умінь «вчити самого себе». Така самореалізація мотивує студента на пошук нових шляхів досягнення результату, нових методів роботи. Нерідко самостійна робота студентів проводиться не кваліфіковано і часто псує вже досягнуті на заняттях якісні зміни у виконавстві. У зв'язку з цим слід актуалізувати проблему формування самостійно-репетиційної компетенції. До того ж, говорячи про інтерпретацію, слід згадати про оцінний складник означеного процесу, який впливає на ступінь його активності, адже можливість грамотно оцінити гру також сприяє методично-спрямованій самореалізації [95]. Таким чином, зазначені

принципи повністю відповідають контекстному та інтерпретаційному аспектам, на які було вказано у межах обґрунтування наукових підходів.

Ураховуючи важливість ролі рефлексії в інтерпретаційних процесах, розглянемо її з погляду актуальності щодо методично-спрямованої самореалізації.

Рефлексійні процеси є найбільш вагомими чинниками успішності творчої самореалізації особистості. Рефлексія – психічний процес, «...здібність свідомості людини зосередитися на самому собі» [124, 675]. У музичній діяльності, як творчому процесі, функціонує та розвивається художня свідомість. Таким чином, рефлексія художньої свідомості – психічний процес, що супроводжує або має супроводжувати творчу діяльність, зокрема й виконавську. Недарма принцип рефлексійності визначений науковцями серед найбільш важливих методологічних засадничих принципів. Так, Г. Падалка вказує, що принцип рефлексійності «спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору» [133, 158].

Поділяючи думку науковця стосовно світоглядних аспектів рефлексії у мистецькій творчості, уточнюємо, що у змістових ланках художнього світогляду в латентному, або виявленому стані існують та набувають сенсу методичні конструкти, концепти, паттерни, усе, що детермінує специфічний тип художньо-педагогічної свідомості вчителя мистецтва, зокрема музичного. Для пояснення цієї думки знову звернемося до сутності мистецької рефлексії. Отже, Г. Падалка визначає мистецьку рефлексію як усвідомлення власних психічних станів і процесів у «...зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі...», що супроводжується різноманітними аспектами «самоаналізу власного внутрішнього життя» [133, 158]. Мистецька рефлексія у такому розумінні може бути викликаною і заглибленням у почуттєвий світ героїв. Означене актуалізує роль учителя, яка полягає у побудові методів такого заглиблення, зіставлення внутрішнього світу особистості з художнім світом твору, спрямованого на

розкриття можливостей творчого самовираження. Рефлексія дозволяє усвідомити власні якості, а досягнення художнього твору з означених позицій дозволяє з іншого боку, нібито зовні, подивитися й на себе. Якщо таке зіставлення виявило негативні або небажані результати, то людина, зокрема творча особистість, свідомо або позасвідомо буде шукати та знаходити шляхи подолання перешкод та досягнення бажаних результатів. Можливо, що студент у такому разі не буде питати викладача, а сам намагатиметься шукати «методику творчого самовираження», вдаючись до аналізу інформації про самого себе, отриманої унаслідок рефлексії.

У фортепіано-виконавському процесі джерелом рефлексії творчої самореалізації стає музичний твір, який вивчається студентом за визначеними в музичній психології етапами: від матеріального (розучування твору) до духовного (внутрішні уявлення про твір, його виконавська гіпотеза) та знов до матеріального, але у вигляді звукового втілення того образу, котрий склався в свідомості виконавця [69, 294]. Виникає питання щодо того, на якому етапі здійснюється рефлексія творчого самовираження та на якому етапі активізується пошук методики для себе.

Перший етап може викликати рефлексію щодо власних виконавських можливостей: технічної спроможності, ставлення до твору, розуміння художнього тексту, подолання складнощів. Нерідко на цьому етапі студенти відповідають собі на запитання: чи я впораюся зі твором, чи подобається твір, який сенс його вивчати. Відповіді на них поступово призводять до наступного етапу, на якому ставляться нові запитання: чи розумію я художній образ твору, у чому цінність його сприйняття школярами, яким духовно-виховним потенціалом він володіє. Однак паралельно з такими питаннями, що спонукають до глибоких роздумів та обговорення з викладачем, здійснюється й процес виконання твору. Тривала робота над фактурою, інтонаціями, композицією та іншими художньо-виконавськими аспектами спонукає до подолання труднощів, зокрема й шляхом «приспосовування» до текстового формату твору на основі самостійно добраних методів. Здійснюється рефлексія динамічних змін у виконавській спроможності.

Паралельно кристалізується емоційно-образна концепція інтерпретації, котра детермінує і виконавські паттерни (певні шаблони, стереотипи тактильного відчуття щодо даного твору). Отже, пошук пристосування до фактури в контексті уявного образу, певні методичні відпрацювання сприяють якісному матеріальному втіленню вибудованої художньої гіпотези-інтерпретації.

Таким чином, можна стверджувати, що саме рефлексія творчої самореалізації спонукає до набуття методичного досвіду самонавчання, що й зумовлює формування особливого типу самореалізації – методично-спрямованої.

Оскільки методична самореалізація передбачає опору на самостійну роботу, включаємо у якості методичного ресурсу ІНДЗ, тобто індивідуальне науково-дослідницьке завдання. Воно вводиться в межах дисциплін «Основний музичний інструмент» та «Концертмейстерський клас». Дослідницьке завдання у дослідженні носить виключно методичний характер і передбачає введення для формування методичної самореалізації студентів *принципу науково-дослідницького забезпечення вибору методичних засобів фортепіанного навчання та виконання*. Цей принцип сприяє стимулюванню інтересу до пізнавально-пошукової діяльності щодо виявлення методичних рекомендацій стосовно опрацювання та виконання твору, які містяться в спадщині видатних музикантів-педагогів. Існують рекомендації і до виконання партії концертмейстера, з якими також цікаво буде ознайомитися студентам. Досліджень стосовно концертмейстерської підготовки, як частини професійної підготовки студентів, небагато. Між тим, доцільно ознайомитися з роботами І. Могілевської [118], Фу Сяоцзін [184], Е. Економової [53].

У багатьох дослідженнях, присвячених проблемам професійної та фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, простежується зорієнтованість на організаційно-методичну систему. У роботі застосовуємо поняття системи в якості характеристики наскрізного середовища-процесу, у межах та під впливом якого формується методично-спрямована самореалізація. Методика як цілісне явище потребує певних організаційних дій.

Отже, наступним важливим для дослідження підходом є *організаційний*.

Укажемо, що відповідно до організації освітнього процесу може бути застосовано й поняття тектології, котре ввів до наукового обігу О. Богданов, та яке є поняттям, що позначає організаційну науку [19; 18].

У педагогічній науці організація освітнього процесу також розглядається як система, що дає можливість застосовувати поняття системно-організаційного підходу. Ґрунтовно розглядає та класифікує педагогічні системи В. Беспалько; він орієнтується на типи організації та управління пізнавальною діяльністю [15].

З погляду організаційного підходу, такі аспекти, як музично-виконавський, контекстний, інтерпретаційний та самостійно-коригуючий є тісно пов'язаними між собою, що впливає і на зв'язок діяльнісно-регулятивного та професійно-викладацького компонентів. Музично-виконавський процес забезпечує якість проведення уроків мистецтва. Впевненість та переконливість пояснень учителя, спрямованих на висвітлення художньої інформації, що надається дітям для осмислення та переживання, має підкріплюватися ілюструванням, яке передбачає використання спеціальної художньої мови, що нею передано художній образ - виконання. Недостатня якість такого ілюстрування зумовлює необхідність підсилення інтенсивності підготовки до уроків у процесі самостійної роботи щодо виконавського опрацювання твору. Це є слушним мотивом. Проте існує інший аспект – прихований професійно-викладацький мотив, який з'являється унаслідок появи можливості навчити виконанню твору інших, адже у процесі самопідготовки виникає бажання поділитися самостійно досягнутим результатом. Бажання поділитися самостійно набутими знаннями є більш вагомим чинником методично-спрямованої самореалізації, ніж досягнення певного виконавського результату завдяки методичній компетентності викладача.

У цьому контексті увага привернута до саморегулятивних чинників соціального становлення, які складають смислове зерно професійної умотивованості. На думку А. Бандури, саморегульовані спонукання підсилюють поведінку в основному через свою мотиваційну функцію. Тобто у результаті самозадоволення від досягнення певних цілей, «...у людини з'являється мотив докладати все більше зусиль, необхідних для досягнення бажаної поведінки»

[цит. з 190, 386-387].

Слушною вважаємо ідею зв'язку самоорганізації та синергетичного підходу в підготовці студентів педучилищ, експериментально підтверджену у дослідженні Т. Новаченко [125]. Самоорганізація є важливою для формування методично-спрямованої самореалізації, оскільки остання потребує переважно самостійних дій, регуляції самопідготовки та її якісної організації. Як справедливо зазначає Т. Кремешна, «...ефективна діяльність – це діяльність людини в інтересах самої людини, суспільства, це духовний, гуманістично спрямований потенціал, що є умовою реалізації вищих світоглядних, смисложиттєвих потреб людини» [74, 178]. Отже, самоорганізація, спрямована на об'єктивацію методично-спрямованої самореалізації буде ефективною лише за умов умотивованості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва до опанування методичної компетентності стосовно викладання гри на фортепіано та наявності прагнення реалізуватися саме як викладач.

Важливо враховувати різноманітність спектру мотивацій, які можуть підсилювати одна одну, створюючи міцну інтенцію особистості щодо досягнення результату. Т. Кремешна узагальнює низку мотивацій педагогічної діяльності, які стимулюють бажання самореалізації і сприяють педагогічній самоефективності: «мотиви, які відображають потребу в тому, що складає зміст професії; мотиви, що пов'язані з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значимості професії); мотиви, що виявляють раніше сформовані потреби особистості, що актуалізувалися при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття та самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо); мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у власній особистій придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом тощо)» [76].

Цілеспрямована організація освітнього процесу, що здійснюється в системі фортепіанної підготовки також має враховувати спектр споріднених мотивів, що стимулюють майбутнього вчителя музичного мистецтва на самореалізацію. Серед таких укажемо на умотивованість фахового музично-виконавського зростання,

прагнення отримати задоволення від виконавського успіху учнів, від власного виконання тощо. Важливою мотивацією є також і конкурентоспроможність, яка передбачає володіння спеціальними інноваціями, котрі, з одного боку, не порушують існуючу систему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а з іншого, вносять до неї певні корективи, що сприяють формуванню їх методично-спрямованої самореалізації в системі фортепіанної підготовки.

Таким чином, системно-організаційний підхід забезпечує висвітлення системи та надає можливості організувати процес фортепіанної підготовки як цілеспрямовану ризомну модель, у межах якої взаємодіють не тільки різні види підготовки, але й актуалізується зв'язок між різними видами та аспектами мотивації.

На підставі зазначеного обираємо *принцип полімотивації самореалізації у виконавській діяльності та її методичного супроводу*.

Таким чином, спираючись на визначені чинники було обрано компетентнісний, акмеологічний, особистісно зорієнтований, організаційний підходи, які є загально-науковими та визначеними у галузі професійної освіти. Завдяки їм було визначено конкретні професійно-спрямовані принципи, дієвість яких є спеціально зорієнтованою на методично-спрямовану самореалізацію.

Отже, на основі визначених підходів теоретично обґрунтовано доцільність застосування таких принципів: орієнтації на жанрово-стильову компетенцію; актуалізації методичного супроводу інтерпретації музичного твору; стимулювання методично-пошукової діяльності; цілісного ставлення до особистості; врахування індивідуальних особливостей музично-мисленневих процесів; гнучкості та мобільності поведінкових диспозицій; умотивованості професійного зростання на основі фортепіано-методичного контенту; культуровідповідності на засадах компаративістики; врахування попередньої професійної фортепіано-виконавської підготовки; дидактичної основи формування методично-спрямованої самореалізації; стимулювання саморозвитку та методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання рефлексії та самооцінки власних

виконавських можливостей та якості інтерпретації; науково-дослідницького забезпечення вибору методичних засобів фортепіанного навчання та виконання; полімотивації самореалізації у виконавській діяльності та її методичного супроводу.

Зазначені принципи стали основою моделювання педагогічних умов формування методично-спрямованої самореалізації та організації їх запровадження. Цей аспект дослідження буде презентований у другому розділі.

ВИСНОВКИ з розділу 1

У контексті компетентнісної парадигми, яка є актуальною для європейського і, зокрема, українського освітнього простору, професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва є зорієнтованим на синтез двох аспектів підготовки: професійно-педагогічної та музично-виконавської. Методична підготовка є міждисциплінарним явищем, оскільки з'єднує загальнодидактичні та прикладні, музично-виконавські та мистецько-методологічні концепти.

Педагогічним ресурсом професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва є фортепіанна підготовка, яка дозволяє поєднати безліч змістових ліній професійної підготовки на ґрунті творчої фахової діяльності. Фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є багатофункціональним, складним та інтегрованим процесом, специфічним сегментом їхньої професійної підготовки, спрямованим на компетентне та кваліфіковане застосування фортепіанного виконавства для вирішення різноманітних професійно-педагогічних завдань.

На рівні підготовки бакалавра виокремлено два ключових блоки системи фортепіанної підготовки: перший – цілеспрямовано організований; другий – неконтрольований, який функціонує і розвивається в латентному стані. Він складається з *методичного* (набуття методичної компетентності викладання гри на фортепіано) та *мотиваційного* (інтерес до фортепіанної музики взагалі,

прагнення досягти успіху та самореалізації саме у викладанні гри на фортепіано) сегментів, що об'єктивно існують, знаходяться в латентному стані розвитку. Натомість до існуючої на бакалавраті системи фортепіанної підготовки другий блок не включений.

На основі аналізу літератури уточнено, що самореалізація особистості – соціально-культурний та особистісно-психологічний феномен, зумовлений потребами людини до власної ідентифікації у порівнянні з іншими, до комунікації (зв'язками з іншими), подолання труднощів у досягненні мети. Уточнено визначення поняття «професійно-педагогічна самореалізація», у дослідженні – це процес виявлення актуальних для педагогічної діяльності якостей учителя, розвинених особистісних потенціалів та індивідуальних властивостей, відповідних компетентностей, що узагальнено і концентровано характеризують здатність та прагнення особистості вчителя вирішувати широкий спектр професійних завдань, надаючи йому конкурентної переваги.

Розглянуто феномен «методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва». У широкому смислі – це процес і результат умотивованого фахового зростання, змістовим наповненням якого є прагнення методичної досконалості, яка забезпечує самостійне, ефективне, мобільне та оригінальне рішення професійно-педагогічних завдань у музичному навчання. У вузькому смислі слова – методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки – це вмотивована потреба та внутрішня настанова на досягнення методики викладання гри на фортепіано з метою застосування набутих знань та вмінь у самостійній роботі над музичним твором та у викладацькій діяльності як ресурсу, що забезпечить ефективне, оригінальне рішення музично-педагогічних та художньо-образних, інтерпретаційних завдань у процесі викладання гри на фортепіано школярам.

Компонентами методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки визначено: мотиваційно-

настановний (інтенції щодо підвищення якості фортепіанного-виконавства; прагнення оволодіти методикою навчання гри на фортепіано); пізнавально-пошуковий (наявність базового рівня методичної компетентності в галузі гри на фортепіано; методично-пошукова активність, допитливість); діяльнісно-регулятивний (наявність та регулярність методично-виконавських дій на основі грамотного застосування пропонованих методів роботи; накопичення методичного досвіду на основі аналізу та запам'ятання методичних порад викладача); особистісно-рефлексійний (творче ставлення до пошуку методів роботи під час самостійних занять; рефлексійно-оцінні дії щодо інтерпретації твору та продуктивності його подальшого використання в освітньому процесі).

Чинниками формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки визначено: соціокультурні обставини; культурно-історичну зумовленість; конкурентоспроможність; мотивацію власного іміджу; гедоністичний чинник.

На основі аналізу чинників обрано наступні наукові підходи: особистісно зорієнтований, акмеологічний, компаративістський, компетентнісний та системно-організаційний. Обґрунтовано низку *загальнопедагогічних* принципів: цілісного ставлення до особистості, врахування індивідуальних особливостей мисленнєвих процесів, стимулювання методично-пошукової діяльності; умотивованості професійного зростання, врахування попередньої професійної підготовки (зокрема фортепіано-виконавської), стимулювання саморозвитку. А також *конкретно-прикладних* принципів: орієнтації на розширення жанрово-стильової компетенції, актуалізації методичного супроводу інтерпретації музичного твору, стимулювання методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної самопідготовки, стимулювання рефлексії та самооцінки власних виконавських можливостей та якості інтерпретації, науково-дослідницького забезпечення вибору методичних засобів фортепіанного навчання та виконання; полімотивації самореалізації у виконавській діяльності та її методичного супроводу.

Список використаних джерел до розділу 1

1. Абульханова-Славская, К. А. (1973). *О субъекте психической деятельности*. Москва: Наука.
2. Абульханова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука.
3. Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. Москва: Мысль.
4. Адлер, А. (2015). *Практика и теория индивидуальной психологии*. (А. Боковикова, Перев.) Москва: Академический проект; Гаудеамус.
5. Алексюк, А. М. (1993). *Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник: Курс лекцій: Модульне навчання*. Київ: ІСДО.
6. Ананьев, Б. Г. (2016). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.
7. Андрейко, О. І. (2014). *Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
8. Антонова, О. Є. (2012). Акмеологічна модель педагогічної обдарованості. *Андрогогічний вісник*, 2, 37-45. Отримано з <http://eprints.zu.edu.ua/12634/1/Акмеологія%201.pdf>.
9. Артемчук, Г. І., Попович, В. В., & Січкаренко, Г. Г. (2004). *Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: Монографія*. Київ: Ленвіт.
10. Арчажникова, Л. Г. (1982). *Методика обучения игре на ф-но: Учебное пособие для студентов 4 курса вечер. и заоч. студ. муз. – пед. ф-та*. Москва: МГЗПИ.
11. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
12. Батаршев, А. В., & Макарьев, И. С. (2011). *Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы*.

- Получено из Психологическая газета: <http://psy.su/psyche/projects/279/>
13. Беклемішев, Г. М. (1939). Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки. *Радянська Музика*, 4, 35-50.
 14. Бердяев, Н. А. (1990). *Самопознание: Опыт философской автобиографии*. Москва: Мысль.
 15. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва. Получено из www.alleng.ru/d/ped/ped020.htm
 16. Бим-Бад, Г. М. (Ред.). (2002). *Педагогический энциклопедический словарь, 2002*. Москва: Научн. Издат. Большая российская энциклопедия.
 17. Блауберг, И. В., & Юдин, Э. Г. (1973). *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука. Получено из <http://victor-safronov.ru/systems-analysis/books/blauberg-yudin.html>
 18. Богданов, А. А. (1922). *Очерки организационной науки*. Получено из www.magister.msk.ru/library/revolt/bogda001.htm
 19. Богданов, А. А. (1989). *Тектология: Всеобщая организационная наука: В 2 т.* Москва: Экономика.
 20. Бодалев, А. А., Жуков, В. И., Лаптев, Л. Г., & Сластенин, В. А. (Ред.). (2002). *Психология и педагогика: Учебное пособие*. Москва: Изд-во Института психотерапии.
 21. Боднарук, І. М. (2006). *Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
 22. Бокань, Н. Ю., & Юрчук, Е. С. (1998). Проблема формування соціальної активності особистості в працях К. Д. Ушинського. *Матеріали конференції «К. Д. Ушинський – великий український педагог»* (сс. 9-11). Рівне: РЕГІ, Видавничий центр «ТЕТІС».
 23. Бондаревская, Е. В., & Кульневич, С. В. (2004). Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*, 10, 23-31.

24. Боно, Э. (2005). *Латеральное мышление*. (П. А. Самсонов, Перев.) Минск: ООО "Попурри".
25. Брушлинский, А. В. (1996). *Субъект: Мышление, учение, воображение*. Москва, Воронеж.
26. Ван Бін. (2010). *Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
27. Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Київ.
28. Василенко, Л. М. (2014). *Теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
29. Вей Сімін. (2016). Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1(7), 41-48
30. Вітвицька, С. С. (2007). Творча самореалізація педагога в контексті ідей В.О. Сухомлинського. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*, 31, 35-38. Отримано з <http://eprints.zu.edu.ua/1333/1/07vsskis.pdf>
31. Воєводін, В. В. (2007). *Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
32. Воюшина, Е. А. (2016). О соотношении понятий «самореализация», «самоактуализация» и «акме». *Общество: социология, психология, педагогика*. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnesenii-ponyatiy-samorealizatsiya-samoaktualizatsiya-i-akme>
33. Выготский, Л. С. (1987). Воображение и его развитие в детском возрасте. В *Искусство, музыкознание, музыкальная педагогика: Хрестоматия. Ч. 1*,

- вып. 1* (стр. 3-7). Москва. Получено из <https://psylist.net/hrestomati/readerage007.htm>
34. Гейвин, Х. (2003). *Когнитивная психология*. Санкт-Петербург: Питер.
 35. Гершунский, Б. С. (1986). *Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика*. Харьков: Вища школа.
 36. Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. Москва: Совершенство.
 37. Горбенко, О. Б. (2011). Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики в структурі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 12, 56-61. Получено из http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2011_12_15
 38. Горчакова, О. А. (2000). *Гуманістична спрямованість педагогічних поглядів М. І. Пирогова*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
 39. Гребенюк, Е. В. (2005). *Становление профессиональной компетентности будущего учителя музыки в процессе изучения педагогических дисциплин*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург. Получено из www.dslib.net/prof-obrazovanie/stanovlenie-professionalnoj-kompetentnosti-buduwego-uchitelja-muzyki-v-processe.html
 40. Грицюк, О. С. (2016). *Педагогічні умови професійної спрямованості математичної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчуг.
 41. Грозан, С. (2014). Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: Серія Педагогічні науки*, 132, 282-285.

42. Гузій, Н. В. (2005). Дидактологічна освіта як чинник становлення професіоналізму майбутнього педагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць*, 4(14), 135 – 139.
43. Гуральник, Н. П. (2007). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: Історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: Монографія*. Київ: НПУ.
44. Гуральник, Н. П. (2010). *Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00591663_0.html
45. Гусейнова, Л. В. (2006). Педагогічні умови формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності. *Наукові записки Тернопільського НПУ ім. Б.Гринченка*, 5, 104-107.
46. Гусейнова, Л. В. (2011). Міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури майбутнього вчителя музики. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 7(218), 39-44.
47. Давидов, М. (2012). Музично-виконавська майстерність. *Збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції «Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: Історія, теорія та методи формування»* (сс. 36–38). Київ: Вид. центр КНУКіМ.
48. Данілова, Т. М. (2004). *Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога*. (Дис. канд. психол. наук), Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, Київ. Получено из https://knowledge.allbest.ru/psychology/2c0b65625b3ac78b5d53a88521206c26_0.html
49. Демір, М. І. (2016). *Формування інтерпретаційної культури в майбутніх*

- учителів музики в процесі професійної підготовки.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
50. Дічек, Н. П. (2007). Термінологічний аспект проблеми педагогічного новаторства в історії освіти України. *Педагогічні науки*, 45, 10-15. Отримано з www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_45/3.pdf
 51. Дружинин, В. Н. (2002). *Психология общих способностей* (изд. 2-е). Санкт-Петербург: Питер.
 52. Дятленко, Н. (2011). Шляхи підвищення акмеологічної спрямованості професійної підготовки студентів-магістрантів. *Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. "Акмеологія - наука XXI століття"* (сс. 81–84). Київ: М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Укр. акад. акмеологічних наук.
 53. Економова, Е. К. (2018). Взаємодія в тріаді «педагог-співак-концертмейстер» як інструмент підготовки співаків до концертно-камерної діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Збірник наукових праць*, 1(11), 103-113.
 54. Економова, О. С., & Макарова, Е. В. (2010). Педагогічні засади професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя-музиканта у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 16: Творча особистість вчителя: Проблеми теорії і практики*, 11(21), 204-208.
 55. Жуйкова, Т. П. (2014). Педагогическая направленность и профессионально значимые качества педагога. *Молодой учёный*, 6(65), 705-708. Получено из <https://moluch.ru/archive/65/10624/>
 56. Завалко, К. (2009). Самореалізація педагога-музиканта: Теоретичні аспекти. *Вісник Львівського університету: Серія педагогічна*, 25(4), 291–298.
 57. Завалко, К. В. (2006). *Методичні засади самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на скрипці.* (Автореф. дис. канд. пед.

- наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
58. Зайцева, А. В. (2007). *Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
59. Зайцева, А. В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
60. Зарицька, А. А. (2016). *Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
61. Згурська, Н. М. (2001). *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
62. Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., & Сыманюк, Э. Э. (2005). *Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход*. Москва: Московский психолого-социальный институт.
63. Зуева, С. П. (2013). Самореализация человека в профессиональной деятельности. *Концепт*, 2. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-cheloveka-v-professionalnoy-deyatelnosti>
64. Зязюн, І. (2001). Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе). *Мистецтво і освіта*, 3, 3-9.
65. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Самещенко, О. Г., Семиченко, В. А., & Тарасевич, Н. М. (1997). *Педагогічна майстерність: Підручник*. (І. А. Зязюн, Ред.) Київ: Вища школа.
66. Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
67. Ильин, Е. П. (2009). *Психология творчества, креативности, одаренности*.

Санкт-Петербург: СПб.

68. Йоркіна, Є. Б. (1999). *Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
69. Кирнарская, Д., Киященко, Н., & Тарасова, К. В. (2003). *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений*. (Г. Цыпин, Ред.) Москва: Издательский центр «Академия».
70. Кирчанова, Е. Г. (2003). *Педагогические воззрения выдающихся представителей Западноевропейского музыкального искусства XIX века в профессиональной подготовке учителя музыки*. (Автореф. дисс. д-ра пед. наук), Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург. Получено из www.dslib.net/prof-obrazovanie/pedagogicheskie-vozzrenija-vydujuwihjsja-predstavitelej-zapadnoevropejskogo.html
71. Козир, А. В. (2005). Акмеологічна спрямованість формування фахової майстерності вчителів музики. *Молодь і ринок: Щоквартальний наук.-педагог. та економічний журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка*, 3(13), 136-142.
72. Козир, А. В., & Федоришин, В. І. (2011). *Вступ до акмеології мистецької освіти: Навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
73. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса. (2000). В В. Н. Дружинин (Ред.), *Психология: Учебник для гуманитарных вузов*. Получено из www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm
74. Кремешна, Т. (2012). До питання формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 5(2), 174-179.
75. Кремешна, Т. І. (2008). *Формування педагогічної самоефективності*

- майбутніх учителів музики.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, Одеса.
76. Кремешна, Т. І. (2010). Педагогічна самоефективність як умова творчої самостійності майбутніх учителів музики. Отримано з http://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/1215/1/Tvorca_samostijnist.pdf
77. Крицький, В. М. (1999). *Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, Київ.
78. Кудинов, С. (2007). Самореализация как системное психологическое образование. 16(161). Получено из www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles
79. Кудинов, С. И. (2011). Психологический анализ профессиональной самореализации личности психолога. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*, 4. Получено из <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiiy-analiz-professionalnoy-samorealizatsii-lichnosti-psihologov>
80. Кулюткин, Ю. Н., & Сухобская, Г. С. (1996). *Личность внутренний мир и самореализация: Идеи, концепции, взгляды.* Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых. Получено из <http://mexalib.com/view/210640>
81. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., & Семенова, А. В. (2007). *Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник* (3-тє, перероб. і доп. вид.). (З. Н. Курлянд, Ред.) Київ: Знання.
82. Кучерук, О. Я. (2014). Професійна спрямованість математичної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. *Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд»*, 4(3). Отримано з <http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/203>
83. Лабунець, В. М. (2015). Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на інноваційних засадах. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 18, 337-344. Отримано з

- http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_62
84. Лабунець, В. М. (2015). *Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
 85. Левицька, І. М. (2012). *Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
 86. Левчук, Л. Т., Кучерюк, Д. Ю., & Панченко, В. І. (1997). Предмет естетики: Становлення проблематики науки. у Л. Т. Левчук (Ред.), *Естетика: Підручник*. Київ: Вища школа. Отримано з <http://studentbooks.com.ua/content/view/1430/76/1/2/>
 87. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
 88. Леонтьев, Д. А. (2002). *Современная психология мотивации*. Москва: Смысл.
 89. Линенко, А. Ф. (2010). Герменевтичний підхід як умова формування компетентного вчителя. *Матеріали Міжнародного Форуму "Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: Путь к интеграции"* (стр. 22-23). Самарія: Ариэль.
 90. Лісун, Д. В. (2011). *Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський Університет імені Бориса Грінченка, Київ.
 91. Ло Чао. (2018). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації*. (Дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
 92. Лу Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний

- університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
93. Лукьянова, М. И. (2007). Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*, 1, 56-61. Получено из <https://bit.ly/2VZk2jl>
 94. Лю Сюэша. (2006). *Книга для батьків, чії діти грають на фортепіано*. Циндао: видавництво China Ocean University Press.
 95. Лю Сянь. (2015). Методическая самостоятельность в фортепианной подготовке студентов педагогических университетов. *Матеріали XXI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії"*, (сс. 154-156). Отримано з <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/art/2511>
 96. Лю Сянь. (2016). Методично спрямована самореалізація майбутнього вчителя музики: Категоріальний аналіз. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Зб. наук. праць*, 1(7), 222-230. Отримано з <http://library.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2018/04/1-7, 2016.pdf>
 97. Лю Сянь. (2016). Сутність поняття «методично спрямована самопідготовка» у контексті фортепіанного виконавства майбутнього вчителя музики. *Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 107-110). Одеса.
 98. Лю Сянь. (2017). До питань організації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компетентнісного підходу. – Одеса: *Матеріали III Міжнародного конгресу "Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі"* (сс. 310-311). Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського.
 99. Лю Сянь. (2017). Компонентна модель методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Збірник наукових праць: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(27 Ч. 2.), 165–169.

100. Лю Сянь. (2017). Наукові підходи у дослідженні та формуванні методичної самореалізації студента-піаніста. *Матеріали та тези III Міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 55-56). Одеса.
101. Лю Сянь. (2018). Методически направленная самореализация будущих учителей музыки в контексте компетентностного подхода. *The scientific heritage*, 25(2), 21-24.
102. Лю Сянь. (2018). Рефлексія творчої самореалізації майбутніх учителів музики у фортепіанному виконавстві. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції: Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття*, (сс. 129-131). Мукачеве.
103. Лю Цяньцян. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
104. Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя: Книга для учителя*. Москва: Просвещение.
105. Мартиненко, О. (2015). Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 12. Отримано з https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2015/12_2/23.pdf
106. Марусечко, І. П. (2016). Ретроспектива становлення новаторської педагогіки в Україні (60-80 роки ХХ ст.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Серія : Педагогічні науки*, 140, 377-380. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_140_89
107. Марченко, И. П. (1999). *Педагогическое наследие Г. Г. Нейгауза в профессиональной подготовке учителя музыки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург. Получено из www.dslib.net/prof-obrazovanie/pedagogicheskoe-nasledie-g-g-nejgauza-v-professionalnoj-podgotovke-uchitelja-muzyki.html

108. Масловский, А. Г. (1996). *Педагогическое наследие В.И.Сафонова и актуальные проблемы современной музыкальной педагогики (на материале работы в фортепианных классах музыкальных факультетов)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), МПГИ, Москва. Получено из http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1996/Maslovsky_A_G_1996.pdf
109. Маслоу, А. Г. (1999). *Мотивация и личность*. (А. М. Татлыбаева, Перев.) Санкт-Петербург: Евразия. Получено из http://pedlib.ru/Books/1/0467/1_0467-1.shtml
110. Медведева, И. А. (2002). *Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова, Москва. Получено из www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-professionalnogo-hudozhestvennogo-myshlenija-buduwego-uchitelja-muzyki.html
111. Мельник, О. П. (2012). *Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
112. Мильштейн, Я. И. (1961). *Этюды Ф. Листа*. Москва: МУЗГИЗ
113. Митина, Л. М. (1994). *Учитель как личность и профессионал: Психологические проблемы*. Москва: Дело.
114. Михалюк, А. М. (2014). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
115. Михаськова, М. А. (2007). *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
116. Мичурина, Е. С. (1999). *Формирование профессионального самоопределения студентов в условиях непрерывного технического образования*. (Автореф.

- дисс. канд. пед. наук), Кемеровский государственный университет, Кемерово. Получено из www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-professionalnogo-samoopredelenija-studentov-v-uslovijah-nepreryvnogo.html
117. Мінь Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
118. Могилевская, И. М. (1994). *Реализация принципа целостности в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), ПДПУ, Одесса.
119. Мозгальова, Н. Г. (2009). *Методологічні основи успішності інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Наукові праці Донецького національного технічного університету: Серія: Педагогіка, психологія і соціологія, 5(155), 250-255*. Отримано з <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/12162>
120. Мозгальова, Н. Г. (2012). *Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
121. Мозгальова, Н. Г. (2014). *Виховні можливості фортепіанної музики для дітей. Педагогічна освіта: Теорія і практика, 17, 294-298*. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2014_17_58
122. Найда, Ю. М. (2012). *Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
123. Нейгауз, Г. Г. (1988). *Об искусстве фортепианной игры*. Москва: Музыка.
124. Немов, Р. С. (2001). *Общие основы психологии. В Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-кн. (изд. 4-е, Т. 1)*. Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС.
125. Новаченко, Т. В. (2004). *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*. (Автореф. дис. канд. пед. наук),

- Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, Одеса.
126. Новікова, О. В. (2012). Творча рефлексія: традиції та перспективи розвитку. *Наука і освіта*, 9, 158-161. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_9_37
127. Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
128. Нуркова, В. В., & Березанская, Н. Б. (2013). *Общая психология: Учебник для вузов*. Москва: Издательство Юрайт. Получено из http://stud.com.ua/38484/psihologiya/zagalna_psihologiya
129. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., & Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : Колективна монографія*. Київ: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка.
130. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: Избранные труды*. Москва: Смысл. Получено из <http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1218>
131. Ониськів, Г. Г. (2012). *Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
132. Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін*. Київ: Наукова думка.
133. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: Монографія*. Київ: Освіта України.
134. Петрова, І. В. (1998). *Культурно-дозвільна діяльність в клубних закладах (за матеріалами розвинених зарубіжних країн)*. Київ.
135. Петровский, А. В. (Ред.). (1986). *Общая психология: Учебник* (изд. 3-е, перераб. и доп.). Москва: Просвещение.

136. Підкасистый, П. И. (1972). *Самостоятельная деятельность учащихся*. Москва: Просвещение.
137. Платонов, К. К., & Глоточкин, А. Д. (1986). *Структура и развитие личности: Психология личности*. Москва: Наука.
138. Плохотнюк, О. С. (2009). *Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ.
139. Пономарев, Я. А. (1976). *Психология творчества*. Москва: Наука. Получено из http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/650/psihologiy_tvorchestva.pdf
140. Приходько, Т. П. (2012). Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у вищій школі. *Електронний журнал «Ефективна економіка»*, 3. Отримано з www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=1011
141. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету міністрів України № 1341 §. (2011). Отримано з http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html
142. Проворова, Є. М. (2008). *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
143. Растригіна, А. М. (2006). *Диригування. у Програма навчального курсу за вимогами кредитно-модульної системи*. Кіровоград: КдГГУ ім. В. Винниченка.
144. Растригіна, А. М. (2015). Моніторинг ціннісно-орієнтованого самовизначення майбутнього фахівця. *Наукові записки: Серія: Педагогічні науки*, 141(2), 7-10.
145. Реан, А. А. (2004). *Психология личности: Социализация, поведение, общение*. Санкт-Петербург: "Прайм-ЕВРОЗНАК".
146. Реброва, Е. Е. (2005). Педагогические условия формирования

- художественно-образного мышлення будучих учителів музики в класі фортепіано. *Матеріали научн.-практ. конф. «Музыкальное образование: Проблемы, поиски, решения», т. 1*, стр. 236-240. Талдыкорган (Казахстан).
147. Реброва, О. Є. (2006). Духовна компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін: Аксіологічний підхід. *Збірник наукових праць Кам'янець Подільського державного університету: Серія Педагогічна, IX*, 133-137.
148. Реброва, О. Є. (2006). Творча самостійність як професійна якість майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр.: Спец. випуск «Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку», Ч. 1.*, 73-82.
149. Реброва, О. Є. (2008). До ментальних ознак музично-виконавської підготовки студентів – музикантів. *Вісник Прикарпатського університету: Мистецтвознавство, 12-13*, 179-184.
150. Реброва, О. Є. (2009). Дослідження прояву художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах музично-виконавської підготовки. *Науковий часопис Нац.пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць, 7(12)*, 62-68.
151. Реброва, О. Є. (2011). Імідж та виконавський стиль вчителя музики в контексті педагогічної ментальності. *Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття: Збірник наукових праць*. Отримано з // <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/548>
152. Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
153. Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет

- імені М.П. Драгоманова, Київ.
154. Реброва, О. Є. (2013). Формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в контексті поліпарадигмальної методології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка: Серія: Педагогіка*, 4, 18-23. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_4_6
155. Рибалко, Л. С. (2008). *Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
156. Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. (А. В. Брушлинский, & К. А. Абульханова-Славская, Ред.) Санкт-Петербург: Издательство «Питер». Получено из <http://ligis.ru/psylib/090417/books/rubin01/index.htm>
157. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
158. Рудницька, О. П. (1993). *Запрошує «Музична вітальня»*. Київ.
159. Рудницька, О. П. (1983). *Вчись цінувати прекрасне*. Київ: Музична Україна.
160. Рудницька, О. П., Ісьянова, Л. М., Цвігун, О. А., Кадьєва, О. П., & Соломаха, С. О. (1998). *Основы викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник*. (О. П. Рудницька, Ред.) Київ.
161. Сохор, А. Н. (1975). *Воспитательная роль музыки* (изд. 2-е, доп.). Ленинград: Музика.
162. Самарук, Н. М. (2008). *Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
163. Світайло, С. В. (2012). *Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський Університет імені Бориса Грінченка, Київ.
164. Сегеда, Н. О. (2002). *Підготовка майбутнього вчителя музики до*

- професійної самореалізації*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
165. Селевко, Г. К. (2005). *Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация*. Москва: НИИ школьных технологий.
166. Семенов, И. Н. (2005). Рефлексивная психология творчества: Концепции, экспериментатика, практика. *Психология: Журнал Высшей школы экономики*, 2(4), 65–73. Получено из <https://psy.hse.ru/data/2013/03/26/1295828025/65-73.pdf>
167. Серьожникова, Р. К. (2007). Креативна самоактуалізація як детермінанта формування творчого педагогічного потенціалу викладача. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*, 1, 8-14.
168. Серьожникова, Р. К. (2008). Дидастологічна підготовка як чинник становлення творчої позиції майбутнього викладача. *Наукові праці Донецького національного технічного університету: Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*, 2(133), 147-151. Отримано з <http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/16820/1/сережникова.pdf>
169. Синенко, Е. В. (2013). Формирование профессионально-педагогической самореализации преподавателей учреждений профессионального образования. *МНКО*, 1(38). Получено из <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-pedagogicheskoy-samorealizatsii-prepodavateley-uchrezhdeniy-professionalnogo-obrazovaniya>
170. Сисоєва, С. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Київ: Міленіум.
171. Слободчиков, В. И., & Исаев, Е. И. (1995). *Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов*. Москва: Школа-Пресс.
172. Слонимская, Р. (2010). Структура вузовского музыкального образования – "живая" модель системы. *Сб. статей по материалам 11 Международной научно-практической конференции "Музыкальное образование в*

- современном мире: Диалог времен", Ч. 1, стр. 147-151. Санкт-Петербург.*
173. Спіліоті, О. В. (2012). *Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
174. Степанова, Л. (2016). Герменевтична компетентність як компонент фахової підготовки вчителів музики та хореографії. *Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства", Т. 1.,* сс. 112–117. Одеса.
175. Стратан-Артишкова, Т. Б. (2015). *Теоретичні і методичні основи творчовиконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук), НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Київ.
176. Тарчинська, Ю. Г. (2002). *Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу "Загальне фортепіано".* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
177. Тесленков, О. Ю. (2016). Експериментальна модель формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання. *Освітологічний дискурс, 1,* 208-216. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_1_22
178. Титаренко, Т. М. (Ред.). (2010). *Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до повсякденного стресу: Методичні рекомендації.* Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ: Міленіум.
179. Томащук, О. П. (1999). *Професійна спрямованість викладання математичного аналізу в умовах диференційованої підготовки вчителя математики.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

180. Трухин, И. (2009). *Очерк педагогического новаторства*. Получено из Private school Athens: www.athens.kiev.ua/academy/novaz01.htm.
181. Ухтомский, А. А. (2002). *Доминанта: Статьи разных лет: 1887-1939*. Санкт-Петербург: Питер.
182. Фактор. (2007). В *Большой словарь иностранных слов*. Издательство ИДДК. Получено из https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/11442/ЧИННИК
183. Фромм, Э. (1992). *Человек для себя: Исследования психологических проблем этики*. Минск: Коллегиум.
184. Фу Сяоцзін. (2013). *Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
185. Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: Парадоксы исследования* (изд. 2-е). Санкт-Петербург: Питер.
186. Хорни, К. (1997). *Невроз и личностный рост: Борьба за самоосуществление*. (Е. И. Замфир, Ред.) Санкт-Петербург: Восточно-Европейский институт психоанализа. Получено из https://royallib.com/book/horni_karen/nevroz_i_lichnostniy_rost_borba_za_samoosushchestvlenie.html
187. Хуа Вей. (2017). *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
188. Хуань Яцянь. (2017). *Методика розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
189. Хуторской, А. В. (2005). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал "Эйдос"*. Получено из www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm
190. Хьелл, Л., & Зиглер, Д. (1997). *Теории личности: Основные положения*,

- исследования и применение.* (С. Меленевская, Д. Викторова, & В. Данченко, Ред.) Санкт-Петербург: Питер Пресс. Получено из <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>
191. Цзян Хепін. (2012). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
192. Цзяо Їн. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.* (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
193. Цыпин, Г. (1984). *Обучение игре на фортепиано.* Москва: Просвещение.
194. Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
195. Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки.* (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
196. Чжан Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
197. Чорний, В. (2009). Педагогічне новаторство: Ретроспектива і сучасність. *Матеріали Четвертої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції "Спецпроект: Аналіз наукових досліджень".* Донецьк. Отримано з www.confcontact.com/2009specpr/chornij.php
198. Ши Цзюнь-бо. (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.* (Автореф.

- дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
199. Шупейко, И. Г., Борборт, А., Доморацкая, Е. М., & Пархоменко, Д. А. (2008). *Основы психологи и педагогики: Практикум*. Минск: БГУИР. Получено из <https://docplayer.ru/29180083-Osnovy-psiologii-i-pedagogiki.html>
200. Щедровицкий, Г. П. (1995). *Мышление. Понимание. Рефлексия*. Получено из Библиотека учебной и научной литературы: http://sbiblio.com/biblio/archive/shedrovickiy_mishlenie/
201. Щедровицкий, Г. П. (2000). ОРУ: Оргуправленческое мышление: Идеология, методология, технология: Курс лекций. В *Из архива Г. П. Щедровицкого* (Т. 4). Москва. Получено из http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2016/05/SHhedrovitskiy-G.P.-Orgupravlencheskoe-myishlenie-ideologiya-metodologiya-tehnologiya_1981.pdf
202. Юань Янь. (2016). *Методика організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики з музичного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
203. Юнг, К. (1997). *Человек и его символы*. Москва: Серебряные нити.
204. Юник, Д. Г. (2011). *Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
205. Юцевич, Ю. Є. (2002). Телебачення і радіо у формуванні музичного смаку школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. Наук. Праць, Кн. 2, 71-74*.
206. Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press.
207. Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pensilvania Press.
208. Maslow, A. H. (1950). Self-actualizing people: A study of psychological health.

- Personality symposia. *Symposium № 1 on values*, New York: Grune & Stratton, (pp. 11-34).
209. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York.
210. Rastrygina, A. (2018). Innovation in Master's Student Teaching Assistant Practice. In *Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations: Collective monograph* (pp. 149-157). Cambridge Scholars Publishing.
211. Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston. Retrieved from http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Carl_Rogers_On_Becoming_a_Person.pdf
212. Rogers, C. R. (1963). The actualizing tendency in relation to «motives»: And to consciousness. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Vol. 2*, pp. 1-24. Lincoln: University of Nebraska Press.
213. Simpson, J. A., & Wein, S. C. (Eds.). (1989). *The Oxford English Dictionary. Second Edition* (Vol. XIV).
214. 儒家、道家之音乐美学的初探. (无日期). 检索来源: <http://stu.tcvs.ilc.edu.tw/~ling/article/111.htm> [Дослідження конфуціанської та даоської музичної естетики. (2018). Отримано з <http://stu.tcvs.ilc.edu.tw/~ling/article/111.htm>]
215. 刘雪莎. (2006). 《家有琴童：写给学习钢琴的孩子家长的书》. 青岛: 中国海洋大学出版社. 检索来源: <http://max.book118.com/html/2015/0412/14734982.shtm> [Лю Сюеша. (2006). *Діти за фортепіано: Книга для батьків дітей, які навчаються на фортепіано*. Циндао: China Ocean University Press. Відновлено з <http://max.book118.com/html/2015/0412/14734982.shtm>]
216. 姚敬庄. (2008). 钢琴基本练习. 中央音乐学院出版社. 检索来源: <https://bit.ly/2Hsl3XH> [Яо Цзинчжуан. (2008). *Основні фортепіанні вправи*. Видавництво Центральної консерваторії. Отримано з <https://bit.ly/2Hsl3XH>]
217. 张前. (204). 《音乐美学基础》. 北京: 年出版 人民音乐出版社. [Чжан Цянь.

- (2004). *Эстетична основа музики*. Пекін: Видавничий дім "Народна музика"].
218. 王卉. (2014). 学习钢琴专业的先天条件与后天努力. 检索来源: www.cnki.com.cn/article/cjfdtotal-ysjy201403048.htm [Ван Хує. (2014). Професійні передумови та недоліки фортепіанного навчання». Отримано з <http://www.cnki.com.cn/article/cjfdtotal-ysjy201403048.htm>]
219. 韦思铭. (2013). 现代音乐教学法在高校钢琴教学中的运用与实践研究. 大众文艺 (ISSN: 1007-5828), 24, 254 [Вей Сімін. (2013). Практика застосування сучасної музичної педагогіки у викладання фортепіано в університетах. *Масова література та мистецтво: Міжнародний журнал Шицзячжуану* (ISSN 1007-5828), 24, 254].
220. 韦思铭. (2017). 我国社区钢琴教育发展现状. 北方音乐, 4, 163. [Вей Сімін. (2017). Розвиток фортепіанної освіти на муніципальному рівні. *Музика Північного Китаю: Міжнародний журнал Харбіну* (ISSN 1002-767X), 4, 163.].

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва

У попередньому підрозділі дослідження визначено *методично-спрямовану самореалізацію* як процес та результат фахового музично-педагогічного вдосконалення. Також з'ясовано, що *методично-спрямована самореалізація* можлива лише за умов оволодіння майбутніми фахівцями систематизованою цілісною методикою, що охоплює основні теоретичні та практичні аспекти фортепіанного виконавства. Проте, незважаючи на прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва до викладання фортепіано, навчальний план підготовки бакалаврів не передбачає окремої дисципліни, спрямованої на формування методики навчання означеної діяльності [33]. У зв'язку з цим, перспективною стратегією формування *методично-спрямованої самореалізації* майбутніх учителів музичного мистецтва є цілеспрямована організація самостійної роботи студентів у напрямку опанування відповідних методичних знань та компетенцій щодо фортепіанного виконавства. У дослідженні означена стратегія становить основу методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, отже, визначає і зміст педагогічних умов, що впроваджуються в її рамках.

У процесі моделювання педагогічних умов, спрямованих на організацію самостійної роботи студентів з метою формування їхньої методично-спрямованої самореалізації, було враховано, що ефективність самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язана з рівнем його методичної компетентності – це підтверджується у музично-педагогічному досвіді. Зокрема, досліджуючи підготовку майбутніх учителів музики до професійної самореалізації Н. Сегеда

доводить, що «професійна самореалізація вчителя виступає одночасно як характеристика цілісності його особистості та рівня його соціальної активності, що виявляється в педагогічній майстерності, творчості, професійно-педагогічній культурі» [55, 7]. Між тим, І. Зязюн визначає у якості однієї з основних умов досягнення базового рівня педагогічної майстерності, впевнене володіння методикою [18, 37]. Таким чином, фахова самореалізація передбачає формування достатнього рівня методичної компетентності. Натомість *методична компетентність* учителя музичного мистецтва є складно-структурним феноменом, що у великій мірі зумовлено розгалуженістю музичного мистецтва. Однією з основних галузей музичного мистецтва є фортепіано-виконавська галузь, отже, важливим складником фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є фортепіано-виконавська *методична компетентність*. Остання ґрунтовно досліджується в наукових працях Н. Цюлюпи та О. Заходякіна. Зокрема, науковцями стверджується, що методична компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, якої він набуває у процесі навчання гри на фортепіано, формується як результат цілеспрямованої методичної підготовки, шляхом упровадження відповідних педагогічних умов [33]. В означеному контексті вчені доводять ефективність педагогічних умов, спрямованих на розвиток мотивації до процесу навчання, активізацію виконавської діяльності та орієнтування студентів на самооцінку сформованості власної методичної компетентності [64, 94]. У дослідженні Ван Юе також представлено педагогічні умови формування методичної компетентності, які орієнтують майбутніх учителів музичного мистецтва на «ціннісно-сміслову ставлення до педагогічної діяльності, самоосвіту і свідомий саморозвиток», забезпечують набуття фахових знань, умінь, навичок і компетенцій [10, 8]. Зазначимо, що серед педагогічних умов, запропонованих у дисертації Ван Юе, представлено такі, що є заснованими на застосуванні у процесі фортепіанної підготовки особистісно-спрямованих технологій підготовки фахівців до майбутньої діяльності, як от «упровадження до навчального процесу технологій, що надають перевагу особистісно-суб'єктивному фактору...», «орієнтація

студентів на ціннісно-сміслову ставлення до педагогічної діяльності, самоосвіту і свідомий саморозвиток» [10, 8].

Засновуючись на вищевикладеному, було встановлено, що ефективними педагогічними умовами формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва вважатимуться такі, що сприятимуть інтенсифікації умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння методикою навчання фортепіанної гри, формуванню фахових аналітично-творчих, фортепіано-методичних та педагогічно-творчих компетенцій; розвитку елементів мотиваційно-настановного, пізнавально-ініціативного, діяльнісно-регулятивного та особистісно-рефлексійного компонентів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. Такими умовами було визначено: *актуалізацію методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; екстраполяцію методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до самоорганізації накопичення методичного досвіду в опануванні фортепіанним виконавством та педагогічною практикою його викладання.*

Під час моделювання першої педагогічної умови було звернено увагу на особливості музично-педагогічної діяльності. Серед таких у дослідженні М. Хеймонен (M. Heimonen) розглядається специфіка фахової музичної освіти, побудованої, за висловленням ученої, на «тісних відносинах між майстрами та учнями», у ході яких «педагоги» – «професіонали музичної освіти» – передають своїм учням «мовчазні знання» [74, 195]. Терміном «мовчазні знання» (“silent knowledge” [74, 195]) дослідниця називає комплекс фахових знань, навичок та цінностей, які не склали зміст певної навчальної дисципліни, але актуалізуються під час професійної практичної діяльності вчителів музики. За твердженням М. Хеймонен, музичні педагоги володіють великою кількістю таких знань – «мовчазні знання» складають фахову культуру музиканта, адже «з'єднують

досвід, дії і культуру в музичній освіті». При цьому, означений комплекс знань, який викладачі музики передають у процесі навчання, функціонує як прихована програма, що включає до себе не цілком дидактично оформленні норми та правила музичної діяльності [74, 195-196].

У дослідженні під прихованою програмою, що стохастично викладається у системі фортепіанної підготовки, розуміються методичні рекомендації, які нерідко надаються викладачами у вигляді порад щодо опрацювання творів, висловлювань стосовно індивідуального бачення інтерпретаційної концепції, взірців із власного виконавського та педагогічного досвіду тощо. Означений комплекс розглядається як праксеологічний ресурс формування методично-спрямованої самореалізації. Натомість використання означеного ресурсу в процесі фахової фортепіанної підготовки потребує відповідних педагогічних умов.

Особлива увага потрактуванню у сучасних дослідженнях сутності педагогічних умов у музично-педагогічній діяльності приділяється у праці М. Хеймонен. Зокрема, вчена обґрунтовує методику, згідно до якої створити ефективні педагогічні умови означає усунути бар'єри, що постають перед тим, хто навчається на шляху досягнення освітніх цілей. Отже, педагог реалізує у цьому процесі активну функцію скеровування діяльності студента у потрібному напрямку, стимулюючи його самостійну творчо-пізнавальну активність та особистісне індивідуальне зростання. Означене, за твердженням ученої, цілком відповідає принципам *Більдунгу* (Bildung) – концепції, у рамках якої пріоритетною освітньою метою визнається гармонійне професійне та особистісне зростання, на відміну від традиційної освітньої концепції спрямування освітнього процесу на отримання формалізованих знань [74].

Ґрунтуючись на реаліях практики музично-педагогічної діяльності та вищевикладених наукових поглядах було змодельовано педагогічну умову, яка сприяє систематизації методичного ресурсу освітньо-виконавського досвіду, що накопичується у процесі фортепіанної підготовки. Урахування принципів *Більдунгу* та зорієнтованість на стратегію організації самостійної роботи студентів

у напрямку набуття фортепіано-методичних компетенцій зумовила спрямованість на актуалізацію та розвиток індивідуально-творчих рис студентів у процесі їхньої самостійної роботи щодо опанування означеного методичного ресурсу. Отже, першою педагогічною умовою було визначено *актуалізацію методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*.

Уточнимо, що у якості методичного контенту розглядалася навчальна інформація щодо методів навчання фортепіанній грі. Означену інформацію студенти регулярно отримують під час занять з основного музичного інструменту, проте її актуалізація, як певного обсягу навчальних знань вимагає додаткового підкріплення.

Конкретизуємо контекст застосування прийому підкріплення в процесі фортепіанної підготовки. У праці Н. Мойсенюк розглядається механізм функціонування підкріплення в педагогічному процесі. Зокрема, вказано, що його дія ґрунтується на можливості скеровувати поведінку шляхом застосування значущих стимулів [44]. Отже, бажаний освітній результат, в означеному контексті, визначатиметься як прогнозована реакція на чинник позитивного підкріплення. Таким чином, продуктивність процесу оволодіння певним обсягом навчальних знань (методичним контентом дисциплін фортепіанної підготовки) визначатиметься інтенсивністю актуалізації особистісно-значущих стимулів студентів.

У дослідженні А. Кузьмінського та В. Омеляненка акцентовано, що «оволодіння знаннями — це результат активної самостійної пізнавальної діяльності», отже роль учителя полягає у спонуканні до «навчальної праці» та в навчанні «методів такої роботи» [25]. Учені наводять алгоритм педагогічних дій, спрямованих на активізацію самостійної пізнавальної діяльності, а саме пропонують (далі цитуємо):

- формувати пізнавальні мотиви навчання;
- залучати до різних видів самостійного опрацювання навчального матеріалу;

- озброювати учнів раціональними методами і прийомами навчання;
- заохочувати навчальну роботу;
- змінювати види освітньої діяльності;
- аналізувати навчальну працю вихованців з погляду її ефективності;
- навчати учнів розумових операцій;
- навіювати учням віру і впевненість у своїх пізнавальних можливостях [25].

Інтерпретуючи наведене у контексті розробки методів у рамках першої педагогічної умови визначимо, що позитивним підкріпленням процесу актуалізації методичного контенту дисциплін фортепіанної підготовки вважатимуться дії, спрямовані на формування позитивних мотивів до пізнавальної діяльності в означеній площині. У зв'язку з цим звернемо увагу на засоби формування пізнавальної мотивації у музичному навчанні. У дослідженні С. Чеппелл (S. Chappell [70]) презентується інноваційний погляд на процес заохочення студентів до вивчення методів навчання фортепіанній грі. Зокрема, дослідниця доводить, що вмотивованість до навчально-пізнавальної діяльності в процесі фортепіанної підготовки зростає відповідно до зростання рівня задоволення від такої діяльності. У свою чергу, рівень задоволення зумовлений рівнем творчої активності студентів під час заняття та ступенем їхньої залученості до вирішення навчальних завдань. У зв'язку з цим учена пропонує застосування у процесі фортепіанної підготовки методик, заснованих на інноваційній концепції активізації рівнобічної роботи мозку, сутність якої в органічній актуалізації індивідуально-творчої складової у процесах пізнання та аналізу навчальної інформації. Зокрема, пропонується:

- орієнтувати заняття на студентів, ставити їх інтереси та емоції у центр уваги;
- заохочувати студентів проводити самоаналіз власного виконання та самостійно добирати ефективні методи його вдосконалення;
- використовувати різні підходи для розвитку навичок навчально-пізнавальної діяльності;

- використовувати імпровізаційні і композиційні завдання у процесі аналізу та пізнання [70, 258-260].

Таким чином, самотійно-творча діяльність щодо опанування знань та компетенцій, з одного боку, сприятиме підвищенню мотивації, з іншого – активізуватиме пізнавальні процеси [25]. У означеному контексті доцільним виявляється використання методів, до складу яких входять аналітично-творчі завдання, у тому числі завдання на самооцінку. Серед таких *метод ретроспективно-коригуючої самооцінки*, дія якого спрямована на активізацію механізму аналізу студентом своєї гри та причин ускладнень, що виникають у навчально-виконавському інтерпретаційному процесі. При цьому студент намагається самотійно підібрати метод під контролем викладача, пояснюючи логіку вибору. На наступному етапі викладач вказує на проблему, а студент опрацьовує її у процесі самотійної (домашньої) роботи, використовуючи напрацьований у процесі уроку методичний арсенал. Перевіряючи виконання означеного домашнього завдання викладач просить застосувати розглянуті методи під час опрацювання інших творів з репертуару, що вивчається, та вказує на доцільність або помилковість їх застосування [34].

Наступним пропонується використовувати *латентний метод курсиву*, у процесі застосування якого викладач проводить урок, інколи пропонуючи використання певних методичних прийомів. Наприкінці уроку викладач надає студентові завдання доповнити перелік методичних рекомендацій, згодом зібравши усі поради впродовж уроку в єдиний методичний контент.

З огляду на вищевикладені положення щодо спрямування педагогічних дій на активізацію самотійної пізнавальної діяльності студентів [25; 70], у тому числі шляхом застосування імпровізаційних і композиційних завдань [70, 258-260] у рамках моделювання першої педагогічної умови також було розроблено комплексний метод *моделювання музично-методичних паттернів*. Конкретизуємо, що розуміється під терміном *музично-методичний паттерн*. У перекладі з англійської *pattern* означає *взірець*. У довідковій літературі паттерн тлумачиться як «шаблон, система, структура, принцип, модель», зокрема, паттерн

у музиці потрактовується як «мелодійний оборот, ритмічна фігура, акордовий комплекс, фактурна формула» тощо [50]. У контексті методичного аспекту фортепіанної підготовки, паттерном вважатиметься елемент музичної тканини, виконання якого пов'язано з подоланням певного комплексу художньо-технічних ускладнень шляхом застосування відповідних методичних прийомів опрацювання. У процесі моделювання музично-методичних паттернів студенти проводять ґрунтовний всебічний аналіз певного музичного епізоду та, визначаючи комплекс художньо-технічних завдань, пов'язаних з його виконанням, моделюють спрощений, але такий, що яскраво ілюструє відповідні риси, музичний епізод-взірець. Отже, застосування методу передбачає відтворення студентами низки дій за таким алгоритмом:

- визначити комплекс художньо-виконавських ускладнень у творі з власного репертуару,
- добрати методичні прийоми їх опрацювання (посилаючись на рекомендації викладача або відповідні літературні джерела);
- скласти власні музичні приклади-ілюстрації використання визначених методичних рекомендацій.

Розглянемо докладніше останній пункт алгоритму, певною мірою пов'язаний із музичною композицією. Унасамперед зазначимо, що використання елементів музичної композиції у процесі засвоєння навчального матеріалу у процесі фахової музичної підготовки визнається ефективним інноваційним методом у дослідженнях з музичної педагогіки. Так, у праці Ф. Абрахамс (F. Abrahams), присвяченій адаптації інноваційної концепції критичної педагогіки до реалій музичної освіти, вказується на ефективність використання творчо-продуктивних завдань. Зокрема розглянуто складання студентами музичних композицій як проблемний метод, який використовується в рамках *критичної педагогіки музичної освіти (Critical Pedagogy for Music Education (CPME))* з метою активізації аналітичного мислення у процесі осягнення музики [66].

Слушним також є дослідження О. Ісенко, у якому науковець презентує розроблений ним метод музичного моделювання. У контексті застосування

методу вчений розглядає музичне моделювання як процес ґрунтовного вивчення музичного твору шляхом створення його музичної моделі та подальшого перенесення результатів дослідження на оригінал. Таким чином, музична модель потрактовується у роботі О. Ісенко як «спеціально створена в навчальних, дослідницьких і творчих цілях музична композиція (структура), яка відтворює у спрощеному вигляді деякі характеристики оригіналу», завдяки чому застосування музичного моделювання сприяє досягненню складних за структурою музичних об'єктів і процесів [19].

Означені процеси, які актуалізуються під час застосування методу моделювання музично-методичних паттернів, сприяють глибокому аналізу процесів музичного творення, у ході якого студенти краще розуміють сенс застосування того чи іншого методичного прийому опрацювання та, одночасно, отримують змогу апробувати його дію на більш простому матеріалі, до того ж, власноруч створеному, отже досконально усвідомленому. Таким чином, процес вивчення та досягнення методів навчання фортепіанній гри стає глибоко творчим та індивідуально-спрямованим, а отримана навчальна інформація частиною вітагенного фахового досвіду.

Перелічені дії, запропоновані в рамках упровадження першої педагогічної умови сприятимуть процесам цілеспрямованого накопичення та систематизації методичного досвіду, який майбутні учителі музичного мистецтва отримують під час практичних занять з фортепіанної підготовки. Натомість значний методичний ресурс сконцентровано в літературі, присвяченій питанням фортепіанного виконавства, у вигляді методичних рекомендацій видатних музикантів-педагогів. На необхідність опанування інформації, що міститься у фортепіано-методичній літературі постійно вказують педагоги, які викладають навчання гри на музичному інструменті. Реалізація такого методичного ресурсу у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається науковцями як ефективна освітня стратегія. Так, у дослідженні Н. Цюлюпи та О. Заходякіна з метою формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва пропонується впровадження педагогічної умови «організація навчання

на основі доцільно відібраного теоретико-методичного матеріалу», зміст якої полягає у вивченні й теоретичному осмисленні педагогічної спадщини видатних композиторів і виконавців у процесі оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями щодо фортепіанного виконавства [64, 94]. Проте практика свідчить, що студенти, хоча й звертаються до літературних джерел, не завжди опановують їх достатньо ґрунтовно. Отримана інформація часто сприймається студентами як абстрактно-теоретична, через що не стає частиною їхнього методичного досвіду. Таким чином, фундаментальний доробок з методики викладання фортепіанної підготовки не стає засновничим підґрунтям методичного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва. Для подолання означеної суперечності було змодельовано другу педагогічну умову *екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку*. З метою уточнення її дії вважаємо за потрібне спочатку розглянути значення терміна «екстраполяція» [33].

У довідковій літературі екстраполяція трактується як метод наукового пізнання, що полягає у перенесенні емпіричної та теоретичної інформації про певну змістову галузь на іншу змістову галузь, коли остання стає об'єктом, недоступним для безпосереднього дослідження [2]. Екстраполяція широко використовується як фактографічний метод прогнозування в економічній галузі (Т. Гайворонська [13], Н. Гаркуша [14], С. Мочерний [16], О. Терещенко [57], інші). Зокрема, Н. Гаркуша інтерпретує екстраполяцію як метод «вивчення сформованих у минулому і сьогоденні стійких тенденцій економічного розвитку і перенесення їх на майбутнє» [14, 532]. Натомість у галузі гуманітарної наукової думки розуміння терміна було розширене до трактування екстраполяції як процесу моделювання шляхом перенесення знання з однієї предметної галузі на іншу. Наприкінці ХХ ст. у філософських дослідженнях евристична функція екстраполяції стала розумітися як метод конструювання принципово нових об'єктів пізнання, на основі аналізу та авторської інтерпретації наявної інформації (В. Селіванова [56, 31]). У педагогіці екстраполяція запроваджується як метод теоретичного педагогічного прогнозування, який дозволяє планувати результати

освітньої діяльності, засновуючись на вивченні функціонування низки чинників. У цьому контексті екстраполяцію розглянуто у посібнику А. Панфілової та А. Долматова, де уточнено алгоритм її застосування з метою «формування освітніх стратегій» [49]. Серед етапів запровадження методу екстраполяції у педагогічній площині вченими визначено:

- апроксимацію (інтерполяцію) наявних даних;
- побудову моделі прогнозу «що відображає фізичний зміст прогнозованого процесу, явища»;
- визначення тенденції та її поширення на досліджуваний об'єкт [там саме].

Отже, керуючись означеною логікою, початковим етапом розробки другої педагогічної умови виявляється вивчення наявних даних, у дослідженні – відомостей щодо фортепіано-виконавських методичних надбань, з їх наступною апроксимацією у контексті самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [33].

Зазначимо, що науковці аналізують методичні надбання в процесі ретроспективного аналізу фортепіано-виконавської спадщини з метою визначення методики розвитку певних виконавських умінь та якостей. Зокрема, у дослідженні Вей Сімін проаналізовано методичні рекомендації видатних педагогів-піаністів минулого щодо розвитку та вдосконалення темпо-ритмічних умінь на різних етапах виконавсько-інтерпретаційного процесу [11, 42]. У дисертації Бай Біня здійснено ґрунтовний аналіз фортепіано-виконавської методичної спадщини з метою висвітлення ролі художнього аспекту в інтерпретації музичних творів [3, 70-81]. На основі аналізу автором було побудовано методичну стратегію розвитку таких специфічних музично-виконавських здібностей, як «художньо-образне мислення, асоціативна пам'ять, розвинена уява, відмінний музичний слух» [3, 4]. У дослідженні Лу Чен шляхом культурно-історичного аналізу фортепіано-виконавської методичної спадщини висвітлено аспекти напрямів формування артикуляційно-інтонаційного виконавського комплексу піаніста. Серед таких аспектів дослідниця визначає: художньо-творче мислення як чинник

виразності виконання; розуміння закономірностей організації елементів музичної мови в контексті формоутворення; володіння художньо-інтонаційними виконавськими засобами; навички самовдосконалення піаністичної майстерності тощо [30, 8].

Отже, в означених дослідженнях науковці здійснювали ретроспективний аналіз, спираючись на логіку культурологічно-історичного розвитку. Цей висновок є важливим у контексті дослідження, адже методична ефективність упровадження педагогічної умови *екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку* залежить від характеру систематизації та структурування навчальної інформації. Таким чином, з'ясовано, що сучасною науковою думкою визнається актуальним традиційний метод систематизації, але за еволюційно-культурологічним принципом. Між тим, структурування методичної інформації у рамках культурологічних та стильових пластів потребує конкретизації. Дотичним у цьому контексті виявилось дослідження Ван Бін, яка здійснила аналіз методичних ідей видатних піаністів-педагогів сучасності та минулого з метою дослідження чинників удосконалення фортепіано-виконавської техніки. У результаті аналізу логіки структурування методичної піаністично-педагогічної думки Ван Бін визначила низку напрямів дослідження, як-от: «анатоμο-фізіологічний, психолого-рефлексійний, операціонально-аналітичний» [9, 8]. Спираючись на розвідки вченої щодо визначення напрямів дослідження, було розроблено дидактичну модель, у якій структуровано навчальну інформацію, що підлягає засвоєнню студентами у процесі впровадження вищевикладеної педагогічної умови (модель представлено на Рис. 2.1).

Логіка побудови означеної моделі передбачає, що студенти під час самопідготовки, у процесі ознайомлення з методичною спадщиною, організовуватимуть свої аналітичні дії згідно визначеним напрямом пошуку, що сприятиме формуванню цілісної, систематизованої історично-організованої виконавсько-методичної компетенції [33].

Натомість аналіз і вивчення методичної спадщини виступає умовою

методико-спрямованої самореалізації лише якщо студенти розуміють, що музично-виконавський процес є формою художнього втілення інтерпретатором продукту творчої самореалізації композитора. За умов такого розуміння методичні



Рис. 2.1. Дидактична модель структурування методичних рекомендацій

рекомендації набувають значення як технічні засоби втілення художнього змісту і структуруються у фахову методичну компетентність. Нагадаємо висловлювання з даного приводу Г. Нейгауза, а саме, великий педагог і піаніст стверджував, що найважливішим у виконавському процесі вважає побачити через мистецтво «величезну людину» (композитора), яка висловлюється у звуках [45, 13-14]. Отже самореалізація музиканта – у творчості, у спілкуванні через музику, в умінні висловлюватися мовою мистецтва та розуміти цю мову. Таким чином, самореалізація виконавця і педагога – у творчому осягненні художнього сенсу

мистецтва у процесі інтерпретації. У зв'язку з цим актуальності набувають комунікативно-творчі процеси, рівень яких залежить від готовності до прийняття художньої інформації, зацікавленому ставленні до неї, від рівня емпатії. З огляду на це, упровадження досліджуваної педагогічної умови доцільно здійснювати, дотримуючись принципу зацікавленого ставлення до фортепіано-виконавських методичних надбань і рекомендацій, які набувають особистісного значення та смислу [33].

Отже, не зважаючи на те, що методичні рекомендації щодо фортепіанного виконавства в основному стосуються питань аутентичного технічного втілення музичного тексту, видатні піаністи-педагоги підкреслюють, що пріоритетом є художній зміст та вміння його втілення (Г. Нейгауз [45], Е. Ліберман [27], Е. Мартінсен [39], інші). Означене зумовлює необхідність дотримання принципу превалювання художнього над технічним у процесі впровадження вищенаведеної педагогічної умови [33].

У процесі розроблення методів у рамках другої педагогічної умови передусім було вивчено наукові погляди щодо організації самостійної роботи в освітніх закладах з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У методичній літературі це питання розглядається комплексно, з урахуванням мети та функцій означеного виду діяльності. Зокрема, відзначається спрямування самостійної роботи на формування вмінь фахової самоорганізації, яка виявляється у навичках самоосвіти, прагненні підвищення власної кваліфікації, високого ступеню самомотивації [37, 120]. У дослідженні Г. Рота (G. Roth) підкреслюється, що викладачі з високим рівнем самомотивації глибоко розуміють властивості предметів, які викладають, специфіку навчальної інформації, виявляють більшу гнучкість та ефективність у доборі методів обґрунтування та пояснення цінності та значущості дисциплін, що викладаються, є більш здатними до фахової самореалізації [80, 764]. Отже, характер методів організації самостійної роботи студентів, спрямований на формування можливостей самореалізації, має сприяти процесам самостійного вибору кола проблем, пошуку джерел знань та роботи з ними, засобів здійснення пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим, у якості

методичного забезпечення рекомендуються індивідуальні завдання, перевірка виконання яких відбувається під час проведення семінарів та консультацій [37, 121]. Дидактичний зміст методів класифікують за такими ознаками:

- аналітичні проекти, створення яких передбачає пошук визначених (безпосередньо або непрямо) у завданні відомостей за наданим алгоритмом дій;
- завдання, спрямовані на формування алгоритмізованих дій, що мають застосовуватись з метою вирішення фахових задач певного типу;
- проблемні завдання, спрямовані на формування навичок рішення нестандартних задач шляхом екстраполяції наявного та накопичення нового досвіду;
- проблемні групові завдання, які передбачають творчий пошук рішень та генерацію нових ідей у процесі досягнення певної мети, згідно до визначеної теми та напряму дослідження [37, 125-126].

Між тим, розробку методів доцільно здійснювати з урахуванням специфіки їх упровадження в системі фортепіанної підготовки. Отже, перевага повинна віддаватися індивідуальним завданням, пов'язаним із роботою над актуальним репертуаром. Зокрема, пропонується *метод аналітично-порівняльних проектів*, у рамках якого студенти готують порівняльний аналіз редакцій поліфонічного твору – прелюдії та фуги з циклу ДТК Й. С. Баха (будь-якої із власного репертуару). З метою сприяння глибокому усвідомленню методичного контексту в процесі інтерпретаційного опрацювання твору доцільно піддавати порівняльному аналізу не більш двох редакцій за одне заняття, проте приклади мають бути показовими – такими, що втілюють комплекс концептуальних підходів до потрактування музичного твору певного стилю. Зазначимо, що вагомим критерієм, згідно до якого музикознавці схильні оцінювати редакції творів, є автентичність втілення художньо-стильової концепції культурологічної епохи у переломленні композиторської мови [8; 27; 43; 45; 61]. За даним критерієм редакції ХТК Й. С. Баха традиційно класифікують за двома напрямками.

По-перше, це такі редакції, що трактують твори видатного композитора у проекції естетичних уподобань епохи, до якої належать самі редактори. До означеного напряму традиційно відносять редакції К. Черні та Б. Муджелліні, адже їхні інтерпретації характеризуються надлишковим різноманіттям динамічних та агогічних нюансів, що надає поліфонічним творам романтичного забарвлення [8; 31; 43]. Критиці піддаються й інші суттєві аспекти – так, у праці Н. Любомудрової зазначається що в редакції К. Черні містяться текстові неточності [31,104].

Другий напрям представляють редакції, у яких зроблено спробу максимально наблизитися до оригіналу та втілити не тільки естетичні тенденції музики бароко, але й передати масштаб музичного мислення Й. С. Баха. До такого типу музикознавці частіше відносять редакції Г. Бішофа, Ф. Бузоні, Б. Бартока, А. Казелли, Ф. Кролль [31; 43; 6; 8;]. При цьому в працях І. Браудо [8], Е. Бодкі [6], Г. Когана [24], Я. Мільштейна [43] інтерпретація творів у редакції Ф. Бузоні найчастіше приводиться як найбільш автентична, що у великій мірі зумовлено прагненням останнього передати у звучанні фортепіано темброве та регістрове забарвлення органу, втілити через «терасоподібну гру» [8, 47] стриману динаміку та агогіку поліфонії Й. С. Баха, колосальність пластів її музичних побудов. З огляду на вищенаведене, у процесі застосування *методу аналітично-порівняльних проектів* у межах експериментальної роботи з теми дослідження пропонується представити до порівняльного аналізу редакції Б. Муджелліні та Ф.Бузоні. Висвітленню підлягають такі аспекти, як-от: фразування, виконання мелізматики, нюансування, динамічний план, темпові рішення, агогіка тощо. Дотримання принципу превалювання художнього над технічним зумовлює надзавдання проекту, а саме: висвітлити контекст, який мотивував редактора зробити вибір на користь того чи іншого варіанту виконання. Такий контекст може полягати у площині стилістично-інтерпретаційних переконань або художньо-сміслового бачення редакторів тощо. Метою застосування методу є формування навичок аналізу художньо-музичної інформації, диференціації її за виконавсько-технологічним та художньо-інтерпретаційним критеріями [33].

Для формування умінь спрямовувати методичні рекомендації на вирішення завдань втілення художньої ідеї твору пропонується застосування *методу голографічних проєкцій*. Сутність цього методу полягає у висвітленні взаємодії та локусів дотику художнього і технічного у процесі опрацювання музичного твору. Метод побудовано на основі концепції «трьохелементного» виконання Г. Нейгауза (*лапки Г. Нейгауза*) [45, 11], сутність якого у володінні єдністю таких елементів: «...виконуваного (музики), виконавця і інструменту» [45, 11]. Великий педагог наголошував на тому, що поняття техніка, яке походить від латинського слова «техне» (мистецтво) позначає саму матерію музики, її плоть, яка є невідривною від духу – художнього образу твору [45, 12]. Проте матерія без духовної іскри не живе, отже виконання не може бути технічно вірним, якщо художній образ не усвідомлено належним чином. У зв'язку з цим у межах виконавської концепції Г. Нейгауза пропонується працювати над досконалістю музичної мови, як такої що втілює художній образ. Така досконалість характеризується ясністю музичної думки, силою почуттів, глибиною логіки, поетичністю образів [45, 16]. Отже, органічне поєднання наведених елементів і є, на думку видатного музиканта досконалою технікою виконання – мистецтвом фортепіанної гри. Втілення цієї концепції у межах *методу голографічних проєкцій* зумовлює привернення уваги студентів до феномену підпорядкованості процесу добору методичних засобів опрацювання завданням втілення художнього образу. Отже, методичний прийом, за таких умов, сприймається як голографічна проєкція того чи того аспекту художнього образу музичного твору. Така настанова сприяє накопиченню методичного ресурсу та формуванню навичок ефективної і доцільної актуалізації методичних рекомендацій. З метою конкретизації дії методу уявимо процес його застосування.

Насамперед зазначимо, що більш наочно презентація локусів дотику художнього і технічного в музичному творі відбувається у процесі опрацювання програмних творів, образи яких є підкреслено мальовничими. Чудовим взірцем у цьому контексті може стати, наприклад, п'єса К. Дебюссі «Clair de Lune» («Місячне світло») з циклу «Suite bergamasque». У процесі її опрацювання

доцільно, згідно концепції «трьохелементного» виконання Г. Нейгауза, перед усім чітко усвідомити ідею твору. Розкриваючи останню, незайвим буде звернутися до контексту творення, який пов'язує означену п'єсу із віршом П. Верлена «Clair de lune» зі збірника поета «Fêtes galantes» («Урочистості») (1869). На означений вірш Клодом Дебюссі, до речі, було створено романс у ті самі роки, що й фортепіанну п'єсу «Clair de lune». Аналіз віршу надає можливості виокремити низку яскравих та витончених образів, як от: «...У спокійному місячному світлі сумному і красивому...» («...Au calme clair de lune triste et beau...»), «...Великі тонкі струмені води серед мармуру ...» («...Les grands jets d'eau sveltes parmi les marbres...») тощо. Усвідомлення сутності та характеристик означених образів ставить цілком конкретне завдання їх втілення шляхом застосування певних методичних прийомів. Так, особливої уваги вимагає передання у виконанні крихкості і прозорості місячного сяйва, відображеного в основній темі твору, побудованої на малих терціях – інтервалу, який у творчості імпресіоністів нерідко використовується для втілення містичних, таємничих образів. Означене завдання зумовлює дотичність звернення до методичних рекомендацій Г. Когана щодо виконання терцових побудов. Зокрема піаніст і педагог вказував на те, що гарне виконання терцій досягається *поліфонічністю* мислення (*курсив Л. С.*), сутність якого у стимулюванні внутрішнього уявлення щодо пасажу не як про ряд «терцій», а як про звучання двох голосів, що ведуть свої лінії на відстані у терцію [23, 151]. Таке уявлення посилює враження синхронного ковзання променів крихкого місячного сяйва у темряві. Актуалізація означеного методичного прийому забезпечує формування внутрішніх уявлень, тобто сприяє виникненню методичної голографічної проекції ідеї твору на когнітивному рівні. Наступним рівнем відображення художнього образу в методичній площині є *перцептивний* рівень. Йому відповідає рекомендація Г. Когана, заснована на поглядах Ф. Бузоні, щодо концентрації усієї енергії під час виконання терцового пасажу на верхньому голосі, при цьому звуки нижнього голосу повинні бути на мить коротшими, ніж звуки верхнього глосу, які виконуються пальцевим *legato* [23, 153]. Проекція на *тактильному* рівні забезпечується рекомендацією видатного піаніста, заснованою

на розвідках Л. Годовського щодо виконання терцових побудов за допомогою «безкісткових» пальців, що ніби «ковзають» по клавішах, створюючи ефект «шепочущої» гри (*лапки Г. Когана*) [23, 153].

У межах методу доцільним є опрацювання за аналогічним алгоритмом інших образів, утілених у творі. Наприклад, образ фонтану струму води, що спадають на мармур, який відображено в арпеджованих пасажах доцільно опрацьовувати на різних голографічних рівнях методичної площини за допомогою прийому позиційної гри, як його представлено С. Фейнбергом. Зокрема, піаніст та педагог указує на необхідність при виконанні арпеджованих пасажів не прагнути пальцевого *legato*, а тільки мислити цим нюансом (когнітивний рівень), проте сприйняття слід налаштувати на досягнення абсолютної рівності звучання (перцептивний рівень), на тактильному рівні пасаж вивчається як послідовність сукупностей звуків, згрупованих за принципом зручності аплікатурної позиції, після опрацювання яких слід домогтися легкого перенесення кисті з однієї позиції до іншої [61, 120-156].

Додамо, що під час опрацювання конкретних імпресіоністичних образів слід звертати увагу студентів на генералізований образ, який зазвичай визначається як характер твору та пов'язується із ментальним станом людини, її емоціями та настроєм. Стосовно розглянутого прикладу такий образ дотично окреслити у проекції світосприйняття імпресіонізму, згідно до якого місяць, ніч та вода чітко пов'язані із споглядально-сумним настроєм, із нальотом містицизму. Означене зумовлює налаштування на приглушений, споглядальний, десь «нуаровий» характер виконання, що підтверджується, наприклад, ремаркою *con sordino* на початку твору, яка належить самому автору.

Наступний метод поєднує у собі завдання на формування алгоритмізованих дій, що мають застосовуватись з метою вирішення фахових завдань певного типу та проблемні завдання, спрямовані на формування навичок прийняття нестандартних рішень шляхом екстраполяції наявного та накопичення нового досвіду. Зокрема, ефективною у цьому контексті стане підготовка *методичної презентації*, у якій буде теоретично та виконавсько представлено п'ять технічно-

піаністичних прийомів та надано пояснень щодо їх висвітлення різними педагогами-піаністами в контексті технологічної специфіки виконання, ареалу застосування, художнього значення. Три прийоми доцільно визначити у завданні, два прийоми студенти повинні відшукати самі та представити за аналогічним алгоритмом. Серед визначених у завданні прийомів до аналізу дотично запропонувати такі: прийом позиційної гри (К. Мартінсен [39], Є. Ліберман [27], С. Фейнберг [61]), прийом технічного групування (Г. Коган [23], Є. Ліберман [27], Фейнберг [61]), прийом пальцевого *legato* (А. Бірмак [5], Г. Нейгауз [45], Є. Ліберман [27]). В цілому застосування методу сприяє розширенню фортепіано-виконавського технологічного тезаурусу студентів-піаністів, розвитку вмій інтерпретації музичних творів, підвищенню рівня методичної компетентності [33]. Окремо зазначимо, що метою застосування методу є також формування *вербально-методичної компетенції*, оскільки методично-спрямована самореалізація уможливується лише за умов володіння майбутніми викладачами музичного мистецтва навичками грамотного та інформативного вербального втілення педагогічно-методичної інформації щодо фортепіанного навчання.

У якості методу, зорієнтованого на творчий пошук рішень та генерацію нових ідей, пропонується *партисипативний тренінг «Запрошую до метод-дискусії»*, у ході якої відбувалося обговорення методично-інтерпретаційних прийомів, що їх застосовано у виконаннях різних піаністів. Дискусію доцільно проводити під час семінару-диспуту, на якому представити до уваги студентів виконання різними піаністами музичного твору. У ході дискусії потрібно спонукати майбутніх учителів музичного мистецтва висловлювати свої спостереження щодо методів та прийомів виконання, їх художнього значення, відмінностей інтерпретацій. Студентам не треба надавати інформацію щодо того, які саме твори підлягають аналізу під час семінару. За таких умов дотичність та фахова грамотність висловлювань, а також, змістовність дискусії в багатьох випадках буде залежати від якості попереднього етапу. Цей метод інтенсивно впливає на активізацію творчого мислення, художнього уявлення, самомотивацію, формування вербально-методичної компетенції [33].

Таким чином, екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку сприятиме формуванню методико-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, адже оптимально впливає на процеси розвитку навичок аналізу художньо-виконавських особливостей та інтерпретації музичних творів, розширення фортепіано-виконавського технологічного тезаурусу, активізації творчого мислення, самомотивації, формування історичної виконавсько-методичної та вербально-методичної компетенцій, підвищення рівня методичної компетентності [33].

Між тим, набутий теоретично-методичний досвід сприятиме формуванню методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за умов сформованості вмінь його застосування у процесі фортепіанної самопідготовки. З метою формування означених умінь було змодельовано третю педагогічну умову *стимулювання самоорганізації методичного досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. Презентуючи зазначену умову, розглянемо її термінологічні складники.

По-перше, дамо уточнення поняття «стимулювання» у його педагогічному контексті. Стимулювання (від лат. *stimulo* – збуджую, заохочую) – означає спонукання до дії, надання поштовху, заохочення [44, 2]. У процесі отримання освіти стимулювання до відтворення певної освітньої діяльності здійснюється шляхом постанови певних кваліфікаційних вимог щодо отримання атестації, складання модулю тощо. Натомість формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає опанування методики викладання гри на фортепіано, очікуваним результатом якого є формування музично-інструментальної методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Проте означена компетентність часто є відсутньою у переліку обов'язкових фахових компетентностей, незважаючи на те, що практика освітнього процесу та подальшої фахової діяльності свідчить про необхідність володіння музично-інструментальною методичною компетентністю за таких причин:

- підвищення вимог до якості самостійної роботи;
- поступове збільшення кредитного часу, що відводиться на неї;
- включення до атестаційних вимог питань та завдань, що вивчаються та опановуються самостійно;
- наявність педагогічно-виробничих ситуацій, у межах яких студент приймає рішення та готується без допомоги викладача (підготовка музично-ілюстративного матеріалу, акомпанементу, добору на слух тощо);
- можливість викладання гри на фортепіано за умов неформальної та інформальної освіти [35].

Отже, формування мотивації щодо набуття методичної компетентності не стає складним завданням, оскільки вона виникає під впливом вимог освітнього процесу та перспектив фахової самореалізації через викладання гри на фортепіано [35].

Наступним феноменом, який потребує уточнення, є *самоорганізація*. У дослідженнях науковців цей феномен вивчається з позицій синергетики. Так, у доробку Г. Хакена самоорганізація трактується як процес, у ході якого чинники функціонування внутрішніх компонентів систем «призводять до виникнення якісно нових структур у макроскопічних масштабах» [62, 40]. При цьому вчений доводить, що напрям процесів самоорганізації можливо скеровувати завдяки застосуванню методології синергетики як науки, що вивчає системи, які самоорганізуються. Зокрема, Г. Хакен зазначає, що «...суттєва особливість синергетичних систем полягає в тому, що ними можна керувати, змінюючи дієві зовнішні чинники» [62, 42].

Натомість у дослідженнях О. Князевої та С. Курдюмова підкреслюється, що застосування синергетичних підходів для впливу на процеси, які відбуваються всередині систем, що самоорганізуються, має базуватися на розумінні того, що складноорганізованим системам «...не можна нав'язувати шляхи їх розвитку», проте «...необхідно зрозуміти, як сприяти їх власним тенденціям розвитку, як виводити системи на ці шляхи» [21, 3].

У педагогічній галузі в контексті синергетичної методології досліджено

аспекти процесу підготовки фахівців. Зокрема. у роботі Т. Новаченко педагогічна самоорганізація розглядається як «...цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності і самоуправління та спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності» [46, 8]. У праці С. Кульневич досліджено виховну діяльність педагога як систему, що самоорганізується та піддається оптимізуючому впливу шляхом формування та розвитку специфічних особистісних якостей майбутнього педагога, відповідного формування напрямів мислення та змісту професійного досвіду [26].

У когнітивній психології самоорганізація відноситься до інтелектуальних процесів. Так, наприклад М. Холодна пише, що інтелекту властива особлива структурно-інтегративна організація, до якої входять елементи, компоненти та зв'язки, що існують між ними, певні системні властивості, що зумовлюють цілісність інтелекту тощо [63, 197-198]. Розглядаючи означений феномен з онтологічного погляду, дослідниця визначає самоорганізацію, як одну з якостей (атрибутів), що її функціонування актуалізується за умов розуміння інтелекту як «форми ментального досвіду» [63, 201]. Учена зазначає, що *самоорганізація* детермінує функціонування інтелекту на ментальному рівні, входячи до взаємодії із чинниками середовища та генетичними чинниками. При цьому детермінація, що є зумовленою самоорганізацією, має «нежорсткий, імовірнісний, індивідуально-специфічний характер» [63, 202].

Самоорганізація може розглядатися як феномен дії складних систем, що самоорганізуються. Означений контекст самоорганізації актуалізується у галузі управління та менеджменту, оскільки саме в межах цих галузей досліджуються процеси управління. Т. Терещенко [58] уточнює, що самоорганізація має відношення, перш за все до дії та функцій системи, передбачає природну зміну стану її параметрів та «...розглядається як спонтанне виникнення процесів, спрямованих на усунення диспропорцій, введення нових елементів до організації або ліквідацію застарілих» [58, 190]. Також учена вказує, що самоорганізацію

доцільно вивчати як процес, у ході якого «...створюється, відтворюється чи удосконалюється організація складної динамічної системи» [58, 191]. Отже, розуміючи освітній процес як систему, розглянемо специфіку його самоорганізації. Так, для майбутніх учителів музики освітня система, що може підпорядковуватися принципам самоорганізації, передбачає спонтанний вплив творчих процесів, які зрушують традиційну організацію системи, створюючи в ній нові конструкції, новоутворення, сполучення: від процесу відмови від рудиментів (усталених, але вже не актуальних елементів системи) до пошуку нових форматів самореалізації особистості, на що й спрямовано функціонування гнучких систем [35].

Таким чином, можна розглядати самоорганізацію як внутрішній потенціал управлінських систем, а можна як організацію внутрішнього ресурсу особистості, який допомагає реалізуватися в багатьох різновидах музично-педагогічної діяльності, у тому числі, й в методичному [35].

Останній конструкт сформульованої педагогічної умови – методичний досвід. Погоджуємося з О. Ребровою стосовно того, що категорія «досвід» завжди є актуальною, оскільки показує динаміку зміни знань, умінь, здатності діяти в певних умовах, що набуває нового значення у кожному наступному етапі розвитку суспільства, поєднує його минуле, сучасне й майбутнє [53, 178]).

Досвід вивчається багатьма науками: філософією, психологією, педагогікою, праксеологією. Проте деякий час ця категорія розглядалася лише в контексті функціонування духовної та розумової сфер людини (свідомості, мислення, розуму, пізнання тощо). В означеній площині досвід висвітлюється у доробках Г. Гегеля, І. Канта, Дж. Локка. Проте мислителі виокремлюють також функції, які відіграє почуття в контексті формування досвіду. Зокрема, Дж. Локк убачав шлях набуття досвіду від почуттів, емоцій, котрі дають поштовх ідеї до її розуміння та збереження в пам'яті [29, 102].

У деякій мірі ідеї Дж. Локка відбилися у психологічних дослідженнях. Так, у роботах Д. Узнадзе формування досвіду розглядається як процес, опосередкований функціонуванням низки феноменів, серед яких емоційно-

ціннісне ставлення виконує роль чинника, що у багатьох визначає характер диспозиційних настанов особистості стосовно явищ середовища [60]. За твердженням науковця, диспозиційно-опосередкованим також є процес актуалізації досвіду в процесі діяльності, у тому числі, художньо-творчого та навчального її видів [60]. Так, розглядаючи художню творчість як процес, у ході якого за допомогою фантазії складаються уявні образи з матеріалу, накопиченого в досвіді, науковець вказує, що у психологічній проекції цей процес являє собою об'єктивізацію емоційних переживань людини [60, 372-373, 391]. Виходячи з того, що емоції реалізують утворюючу функцію у процесі формування життєвих настанов особистості, науковець обґрунтовує той факт, що і у творчому процесі диспозиції особистості відіграють визначальну роль [60, 372-395]. У площині освітньої діяльності диспозиційна опосередкованість процесів взаємодії особистості із середовищем проявляється, згідно Д. Узнадзе, також, завдяки функціонуванню феномену настанови. Так, настанова, що виникає в особистості як суб'єктивне відображення певних об'єктивних обставин, забезпечує готовність суб'єкта до відтворення діяльності у подібних обставинах адже за визначенням ученого: «...одного разу створена настанова не зникає, вона зберігається у суб'єкта у вигляді готовності до повторної актуалізації у разі повторення відповідних умов» [60, 80].

Таким чином, і формування досвіду, і його актуалізацію у процесі діяльності доцільно розглядати як процеси, що здійснюються опосередковано, відповідно через формування та актуалізацію настанов – особистісних диспозицій. У зв'язку з цим процес формування умінь самоорганізації методичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно здійснювати з урахуванням диспозиційного чинника, що проявляється через дію унікального для кожного зі суб'єктів цього процесу комплексу особистісних настанов.

Це підтверджується науковцями у мистецько-педагогічних дослідженнях. Так, О. Реброва уточнює, що досвід, як вид безпосереднього практичного пізнання світу людьми в процесі засвоєння довкілля має суто індивідуальний,

глибоко особистісний характер. Знання про світ у досвіді акумулюються у формах предметного, конкретно-ситуаційного мислення: оволодіння практичними навичками, запам'ятовування конкретних картин світу, предметних зв'язків, рухових операцій, їх характеру, способу виконання, послідовності тощо. Отже, головний механізм набуття досвіду – знання та їх практичне застосування [53, 178].

Переходячи у педагогічну площину, зокрема до проблеми методико-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, звернемо увагу на багатоаспектність досвіду та його наповненість різноманітними художньо-фаховими конструктами, як от: музична перцепція; художні образи-стереотипи, що зумовлюють інтерпретацію творів; художньо-сміслові уявлення; музично-виконавські дії, навички, вміння; володіння методикою досягнення власної виконавської майстерності; наявність знань та орієнтація в методах опрацювання певних фактурних, формоутворюючих, інтонаційних тощо, виконавських комплексів. Орієнтація у них потребує не лише знань та інтуїтивної спроможності приймати рішення, а й компетентності щодо якісного та автентичного добору методів вирішення проблем, що постають під час роботи над твором та його інтерпретацією [35].

Отже, досягнення бажаного рівня сформованості методико-спрямованої самореалізації може бути здійснено за умови *стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки*. При цьому таку підготовку розуміємо як умотивовану потребу та внутрішню настанову на досягнення методики викладання гри на фортепіано з метою застосування набутих знань та умінь у самостійній роботі над музичним твором та у викладацькій діяльності як ресурсу, що забезпечить ефективне, оригінальне рішення музично-педагогічних та художньо-образних, інтерпретаційних завдань у процесі викладання гри на фортепіано школярам. Самоорганізація методичного досвіду розуміється як найбільш ефективний ресурс набуття методичного досвіду як інтегрована фахова якість, що є необхідною та затребуваною під час навчання та у подальшій роботі. Вона дозволяє, умовно

кажучи, «навчати самого себе» та через це досягати бажаного успіху в освітньому процесі та у педагогічній діяльності після навчання [35].

Зазначимо, що ефективності формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі впровадження третьої педагогічної умови сприятимуть:

- чітке формулювання педагогічних вимог щодо експериментально-освітнього процесу;
- сприяння формуванню автентичного уявлення студента щодо виконавської проблеми та сутності методу, який забезпечує її вирішення;
- запропонування елемента тренування під час занять щодо запровадженого методу;
- стимулювання мотивації студента до засвоєння методичного супроводження процесу навчання гри на фортепіано;
- організація зворотного зв'язку: розширення системи фортепіанної підготовки шляхом активізації методичної мобільності студента, моніторингу її рівня.

Запровадження зазначеної умови забезпечувалося шляхом застосування низки методів. Серед таких вважаємо за доцільне приділити щільну увагу використанню методів, спрямованих на корегування *існуючих* диспозиційних настанов майбутніх учителів музичного мистецтва щодо методично-спрямованої самореалізації та формування *нових*. Такі методи розроблялися з огляду на основні положення *психології настанови* Д. Узнадзе, зокрема на визнання того факту, що готовність до діяльності визначається міцністю настанови, яка, у свою чергу, досягається шляхом багаторазового повторення процесу порівняння «настановних об'єктів» [60, 85]. Отже, було визначено, що формування умінь самоорганізації методичного досвіду доцільно здійснювати за допомогою методів, у ході застосування яких майбутні учителі музичного мистецтва тренуватимуть, по-перше, навички рефлексії власних диспозицій щодо методики фортепіанної підготовки, по-друге – вироблятимуть нові настанови щодо методико-спрямованої самореалізації. Наведені вміння визначаємо як *комплекс навичок*

диспозиційної самоорганізації, адже розвиток здатностей рефлексії наявних власних настанов та вміння усвідомленого формування та розвитку нових сприятиме набуттю навичок самоорганізації власної диспозиційної сфери з огляду на потреби діяльності. Оскільки, як зазначалося вище, ефективним методом формування настанов є багаторазове повторення умов, що сприяють даному процесу, комплекс методів, спрямованих на корегування та формування особистісних диспозицій щодо методичної самореалізації було організовано у формі тренінгу. Така форма дозволяла студентам виробляти навички диспозиційної самоорганізації не тільки у процесі власного експериментального навчання, але й під час спостереження за навчанням інших студентів. Із цією метою на початку тренінгу кожен зі студентів представив коротку (7 хв.) самопрезентацію «Методичний наратив», на меті якої стояло висвітлення власного бачення процесу методичного опрацювання музичного твору на вибір студента. Стислий часовий формат виступу заохочував студентів до зосередження на ключових етапах власного бачення процесу методичного опрацювання твору, що сприяло глибокій рефлексії та висвітленню дійсно значущих для респондентів аспектів методичної роботи у процесі фортепіанної підготовки. Наступним етапом у межах диспозиційного тренінгу було проведено міні-конференцію «Виконавські переконання», присвячену аналізу власної самопрезентації та методичних наративів, підготовлених іншими студентами. Учасі в міні-конференції передувала підготовка власного виступу у формі тезисів, які висвітлювали думки та ставлення до самопрезентацій (за вибором), представлених на попередньому етапі (у тому числі й власної). Міні-конференція проходила у два етапи: на першому – студенти виступали та ділилися думками, обговорюючи виступи один одного. На другому етапі було проведено майстер-клас «Методичний перфоманс» за участю учнів, яких респонденти навчали у межах проходження педагогічної практики та які навчалися фортепіанній гри та виявили бажання відвідати означене заняття. Кожним зі студентів було представлено короткий музичний твір із яскраво втіленою програмою. Студенти представляли твір у формі короткої розповіді-казки, до якої подавали ілюстрації у

вигляді анімацій (уривків з мультфільмів або спеціально підготовлених заготовок). Розкриваючи художній образ твору в ході перформансу студенти повинні були пов'язувати образні характеристики з виконавськими методами, наочно ілюструючи взаємозв'язки та долучаючи дітей до означеного процесу. Означені завдання сприяли усвідомленню студентами власних диспозицій щодо методів втілення у виконанні художніх образів музичних творів та формуванню на даній основі методичних установок безпосередньо у процесі апробації їх ефективності у ході опрацювання із дітьми.

Також у межах упровадження третьої педагогічної умови доцільним є застосування методів, спрямованих на розвиток методично-педагогічної майстерності студентів. Серед таких метод *методично-творчої систематизації*, застосування якого спрямоване на стимулювання студентів до виокремлення та усвідомлення методичного сегмента занять щодо фортепіанного виконавства, його рефлексію, запам'ятовування методів у їх функціональній відповідності до поставлених виконавських завдань, опрацювання актуалізованих методів під час самостійної роботи з їх подальшою класифікацією за певними художньо-функціональними та технічно-виконавськими ознаками.

Наступним доцільно застосовувати *метод акцентуації методичного потенціалу*, мета якого полягає у формуванні навичок самостійної екстраполяції опрацьованих та систематизованих за певною класифікацією методів на інший музично-виконавський матеріал. Процедура застосування передбачає таке: у процесі заняття студент не просто сам знаходить ефективні методи опрацювання недоліків виконання, а й дає системну характеристику запропонованому методові, визначаючи спектр його застосування з метою опрацювання інших творів (або інших епізодів того ж твору) із наведенням музичних прикладів.

Також дотичним є використання *методу індивідуальних науково-дослідницьких завдань*, зміст яких висвітлює процес самопідготовки студентів до проведення творчого заняття-вистави з педагогічної практики з теми «Ролі музичної діяльності», під час якого студент-практикант презентує основні фахові аспекти діяльності педагога-методиста, композитора, виконавця-інтерпретатора,

студента, що вивчає твір.

За умов дотримання означеної стратегії дій стимулювання самоорганізації накопичення методичного досвіду в процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки сприяє формуванню творчого ставлення до процесу самостійного пошуку методів навчання фортепіанній гри, розвиває навички рефлексійно-оцінної діяльності у виконавсько-педагогічному процесі.

2.2. Критерії, показники та рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва

Діагностика рівнів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки є необхідним етапом, що забезпечує можливість розроблення методики формування означеного виду самореалізації, побудованої з урахуванням специфіки музично-педагогічного навчання та реалій актуальної освітньої ситуації. Проведення констатувальної діагностики потребує спеціально розробленої методики, яка ґрунтується, на результатах аналітичної роботи щодо висвітлення проєкцій досліджуваного феномену в науковому доробку із музичної педагогіки, психології, філософії та мистецтвознавства, а також, у практичному досвіді музично-педагогічної діяльності. Отже, в результаті проведеного теоретико-методологічного та практично-педагогічного аналізу у попередніх параграфах було конкретизовано мету, предмет і завдання дослідження, уточнено сутність та функції категорій «самореалізація особистості», «професійно-педагогічна самореалізація» та, «методично-спрямована самореалізація»; визначено структуру методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. Для оцінювання рівнів сформованості компонентів останньої було розроблено діагностичний апарат дослідження, який складався з науково-обґрунтованих критеріїв та їх показників (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники оцінювання рівнів методично-спрямованої самореалізації

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<i>МОТИВАЦІЙНО-НАСТАНОВНИЙ</i>	<i>Акме-інтенціональний</i>	Міра вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці
		Спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства.
<i>ПІЗНАВАЛЬНО-ПОШУКОВИЙ</i>	<i>Когнітивно-операційний</i>	Ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором
		Гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі.
<i>ДІЯЛЬНІСНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ</i>	<i>Діяльнісно-продуктивний</i>	Уважне ставлення до методичних порад та якість виконання методичних рекомендацій на уроках
		Здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань.
<i>ОСОБИСТІСНО-РЕФЛЕКСІЙНИЙ</i>	<i>Рефлексійно-самооцінний</i>	Наполегливість та винахідливість у виборі методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором
		Ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу.

Отже, висвітливо перебіг процесу обґрунтування наведеного у таблиці діагностичного апарату. Насамперед зазначимо, що в процесі розробки критеріїв та показників оцінювання компонентів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки враховувався фактор взаємодії низки чинників, як от:

- соціально-особистісних аспектів самореалізації;
- професійно-педагогічних аспектів фахової підготовки;
- музично-виконавських аспектів фортепіанної підготовки.

Фактор дії наведених чинників враховувався під час визначення критеріїв

оцінювання всіх компонентів у відповідній мірі. Так, обґрунтування критерію оцінювання мотиваційно-настановного компонента зумовило передовсім привернення уваги до наукових поглядів на проблему діагностування вмотивованості особистості до соціальної самореалізації. У науковій літературі вмотивованість до самореалізації, традиційно, оцінюється шляхом ідентифікації міри прагнення людини до особистісного та духовного зростання. Зокрема, відмінною рисою засновничої теорії самореалізації А. Маслоу (A. Maslow) є визнання превалювання ціннісного складника особистості, адже вчений стверджував, що «самореалізація не може бути досягнута тільки інтелектом або раціональністю», натомість її забезпечує прагнення особистості досягнення «вищих рівнів людської природи» [77, 271, IX]. Водночас у слушній праці Р. Ассаджіолі (R. Assagioli) вказується на те, що в основі внутрішнього конфлікту на шляху особистості до самореалізації лежать суперечності «між інерцією, лінню, схильністю до консерватизму, прагненням до безпеки (яке виражається в конформізмі) ... і тенденцією до зростання, самоствердження і пригод» [68].

Трансформація поглядів А. Маслоу та Р. Ассаджіолі в сучасних дослідженнях, присвячених проблематиці особистісного зростання, сприяла затвердженню переконання в тому, що «метою самореалізації особистості є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку» (за Л. Рибалко [54]). Також, як акмеологічний феномен вченими потрактовується прагнення професійного зростання. Так, М. Плотніковим підкреслюється, що кар'єрне просування як таке «зумовлено акмеологічними потребами: в саморозвитку (через підвищення рівня суб'єктності та формування адекватного позитивного самоствавлення і професійної Я-концепції) і в самореалізації (через послідовні етапи самоствердження і самовираження і власно самореалізації)» [52, 8].

Виходячи з вищенаведеного, вмотивованість до самореалізації доцільно вимірювати ступенем інтенції до акмеологічного зростання, як особистісного так і фахового, у зв'язку з чим мотиваційно-настановний компонент оцінювався за *акмеологічно-інтенціональним* критерієм. Першим показником цього критерію

було визначено *міру вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці*. Остання є сферою набуття студентом фахових компетенцій, ресурсом збагачення дидактичної бази майбутніх учителів музичного мистецтва. Проте опанування методико-фахових компетенцій у процесі фортепіанної підготовки уможлиблюється наявністю у студентів стійкого, активного прагнення досягти високого професійного рівня у фортепіанній педагогіці, визначенням цієї галузі сферою кар'єрної самореалізації.

Другим показником акме-інтенціонального критерію було визначено *спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства*. Зорієнтованість діагностики на цей показник конкретизує міру зацікавленості студентів в осягненні власно методичного складника фортепіанної підготовки. Фокус уваги студента на методичному складнику забезпечує функціонування механізму *активне сприйняття – засвоєння* методичних основ, що сприяє формуванню методичних фортепіано-виконавських компетенцій майбутнього вчителя музики.

Процес визначенні критерію оцінювання пізнавально-ініціативного компонента ґрунтувався на поглядах учених щодо феномену ініціативності у процесі пізнання. Зокрема, у дисертації В. Манько розглядається *пізнавальна ініціативність* як «інтегративна якість особистості, що виявляється в мотиваційній готовності й інтелектуальних здібностях особистості до пошуків шляхів теоретичного та практичного оволодіння знаннями, у постановці за власним бажанням навчальних цілей і винайденні нових ... засобів їх досягнення» [38, 5]. Засновуючись на такому розумінні дослідниця визначає низку знань та вмінь, наявність яких свідчить про сформованість пізнавальної ініціативності. Зокрема, В. Манько виокремлює обізнаність щодо сутності та особливостей пізнавальної ініціативи та засобів її самовиховання, уміння «самостійно здобувати й опрацьовувати необхідну для розв'язання поставленої проблеми інформацію», «бачити й усвідомлювати проблему, висувати гіпотези, генерувати оригінальні ідеї», «бачити перспективу розвитку дії; установлювати причинно-наслідкові зв'язки» [38, 6]. Також дослідниця звертає увагу на слухність, у контексті

пізнавальної ініціативності, наявності таких якостей, як допитливість, активність, цілеспрямованість, самоорганізованість тощо [38, 6].

Звернемо увагу на сутність процесів, які забезпечують формування та розвиток перелічених умінь та якостей. Зокрема, вміння здобувати та опрацьовувати інформацію, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати проблеми та бачити перспективи їх розв'язання є, по суті, результатом функціонування розвинених здібностей до опрацьовування інформації – проведення аналізу та синтезу, порівнянь, абстрагування та узагальнень, конкретизації та систематизації. Отже, процес формування та розвитку пізнавальної ініціативності забезпечується функціонуванням розумових операцій.

У праці С. Максименка та В. Соловієнка розумові операції розглядаються як складники розумових дій, за допомогою яких індивід взаємодіє із «об'єктами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них», «подумки, за допомогою мовлення» [36]. За спостереженням Ю. Трофімова, за допомогою розумових операцій у когнітивній сфері особистості відбувається процес пізнання, як *абстрактно-теоретичне* відображення дійсності. При цьому, науковець акцентує увагу на значущості ініціативного ставлення індивіда: «людина здійснює пізнавальну діяльність, бо вона активно ставить перед собою мету, намагається її досягти», адже «пізнання не є пасивним процесом, воно завжди поєднане з перетворенням пізнаного» [59].

Імплементуючи наведене до площини фортепіанної підготовки, погодимось, що пізнавальна ініціативність значною мірою зумовлює і якість засвоєння фахової виконавсько-методичної інформації, чинить оптимізуючий вплив щодо процесу її перетворення на власний методичний ресурс, отже сприяє формуванню методичної компетентності. І оскільки пізнання, як вже було з'ясовано, забезпечується функціонуванням розумових операцій когнітивної сфери особистості, пізнавально-ініціативний компонент ми оцінювали за *когнітивно-операційним* критерієм. Першим показником цього критерію було визначено *ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором*. Ураховуючи той

факт, що майбутні учителі оволодівають методичною компетентністю латентно, у процесі фортепіанної підготовки, цей показник набуває особливої значущості. Останнє зумовлено тим, що для формування означеної компетентності необхідне цілковите розуміння методичних основ фортепіанного виконавства, яке забезпечується виконанням аналізу методичних рекомендацій, виокремленням та диференціацією їх складових елементів, а також, їх функціональних можливостей для подальшої систематизації.

Другим показником було обрано *гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі*. Означений показник було сформульовано, виходячи з усвідомлення того, що саме під час самостійної роботи майбутні вчителі музичного мистецтва опрацьовують набуті методичні знання шляхом здійснення добору ефективних засобів та прийомів покращення виконання. Практичний досвід свідчить про те, що окрім наявності знань щодо методичних прийомів необхідним є вміння визначити спектр їх застосування. Так, студент у процесі фортепіанної підготовки усвідомлює доцільність застосування того чи того прийому з метою опрацювання певного епізоду твору, у свою чергу, гнучкість мислення забезпечуватиме міркування відносно того, у яких ще епізодах (творах) є доречним його застосування. Цей процес сприяє формуванню методико-дидактичної бази майбутніх учителів музичного мистецтва. Проте звернемо увагу на мотиваційний аспект, адже студент може бути обізнаним стосовно методичних прийомів, володіти гнучкістю мислення, але формування методичної компетентності відбуватиметься уповільнено через нестачу ініціативності у процесі добору методичних засобів покращення виконання. У зв'язку з цим значущості набуває діагностування міри ініціативності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі усвідомлення та опрацювання методичних фортепіано-виконавських прийомів.

Визначення критерію діяльнісно-регулятивного компонента зумовило повернення уваги до наукових поглядів на діяльнісний аспект підготовки майбутніх учителів. Зокрема, у дослідженні В. Ковальчук діяльність розглядається в контексті її продуктивності в умовах варіативності освітньо-

виховних систем. Зокрема, дослідницею відзначено, що продуктивність діяльності характеризується спеціальними (фаховими) компетенціями, які формуються на етапі «особистісного опанування необхідних дій і навичок» діяльності [22, 19]. Згідно розвідок ученої, на означеному етапі, який «характеризується продуктивною діяльністю» та наслідуює етапу «засвоєння теоретичних знань», відбувається «формування досвіду творчої майбутньої професійної діяльності», а також «обґрунтування та часткова реалізація індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності» [22, 19].

Стосовно продуктивного початку педагогічної діяльності у монографії О. Дубасенюк, Т. Семенюк та О. Антонової зазначається, що він виконує функцію примноження соціального та особистісного досвіду. При цьому рівень продуктивності визначається характером спрямованості педагогічних здібностей учителя. Зокрема, вченими звертається увага на ефективність, у даному контексті, проєктивних педагогічних здібностей, які виявляються в «чутливості до способів створення продуктивних технологій навчально-виховного впливу на учнів» [15, 6-7].

Отже, визначимо, що основною характеристикою фахової діяльності вважається її продуктивність. Міра такої продуктивності зумовлена, насамперед, сформованістю фахових компетенцій, які забезпечуються опануванням необхідними знаннями та вміннями, з їх наступною систематизацією в індивідуальну методично-фахову стратегію. Також, продуктивність діяльності зумовлюється наявністю здатностей оперувати отриманим досвідом на рівні творчої інтерпретації, генерувати на його основі методичні прийоми, та ефективно екстраполювати їх у процес фахової підготовки.

З огляду на вищенаведене, діяльнісно-регулятивний компонент діагностувався за *діяльнісно-продуктивним критерієм*. Серед показників цього критерію було визначено *уважне ставлення до методичних порад та якість виконання методичних рекомендацій на уроках*. Означений показник було виведено, виходячи із розуміння, що формування практичних навичок застосування виконавсько-методичних прийомів забезпечується в процесі

засвоєння методичних прийомів під час фахової фортепіано-виконавської підготовки. У якості другого показника було обрано *здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань*. Означений показник дозволяє діагностувати вміння актуалізації накопиченого методичного досвіду в процесі роботи над інтерпретацією музичного твору, добору ефективних методичних прийомів опрацювання фортепіано-виконавського складника цього процесу.

Для виведення критерію оцінювання особистісно-рефлексійного компонента було вивчено наукові погляди на процес рефлексії майбутніх учителів як чинник, що сприяє самореалізації. Зокрема, в дослідженні М. Марусинець зазначається, що «усвідомлення себе як творчої особистості (самоідентифікація з нею)» сприяє «професійному самовизначенню, становленню і професійній самореалізації» [40, 115]. При цьому вчена розглядає рефлексійність, одночасно, і як показник «переходу професійної діяльності на особистісно смисловий рівень», і як механізм «суб'єктивного розвитку людини», що здійснює оптимізуючий вплив на:

- здатність суб'єкта реконструювати й аналізувати побудову своєї думки, визначати її склад і структуру та шляхом об'єктивації втілювати в життя;
- пошук нового знання всередині себе, завдяки чому забезпечується самопізнання;
- аналіз мислення та самоконтроль за розумовими стратегіями;
- розмежування й диференціацію явищ, причини яких лежать всередині і поза суб'єктом [40, 116].

У праці Т. Новаченко педагогічна рефлексія розглядається як компонент педагогічної самоорганізації. Згідно розвідок вченої, педагогічна рефлексія, по суті, являє собою специфічний вид ставлення майбутнього педагога до власної діяльності, який дозволяє йому «спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом» [46, 7]. Означені рефлексійні дії, у сукупності з іншими компонентами самоорганізації (професійною компетентністю та самоуправлінням), згідно Т. Новаченко,

визначають спрямованість майбутнього вчителя на самовдосконалення у професійній діяльності [46, 7].

Таким чином, особистісна рефлексія майбутнього учителя функціонує як чинник фахового зростання за рахунок активації механізмів самооцінювання та самоорганізації. Усвідомлення наведеного зумовило визначення *рефлексійно-самооцінного* критерію, згідно до якого діагностувався особистісно-рефлексійний компонент. Одним з показників означеного критерію було обрано *наполегливість та винахідливість у виборі методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором*. Цей показник дозволяв оцінити вміння, шляхом творчого, фахово обгрунтованого добору методичних засобів і прийомів, вирішувати інтерпретаційні завдання, долати виконавські та художні ускладнення, що виникають у процесі самостійної роботи над фортепіанним твором.

Другим показником було визначено *ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу*. За допомогою цього показника оцінювалися навички фортепіано-виконавської самодіагностики, як процесу, перебіг якого передбачає:

- пізнання майбутніми учителями музичного мистецтва причинно-наслідкових зв'язків між особливостями власного виконання та передумовами виникнення цих особливостей (психологічними, психічними, особистісними, дидактичними тощо);
- диференціацію визначених особливостей з метою їх урахування під час подальшого добору відповідних методичних засобів удосконалення виконання;
- систематизацію досвіду використання тих чи тих методичних прийомів з метою ефективною корекції відповідних художньо-виконавських недоліків.

До завдань діагностики за рефлексійно-самооцінним критерієм також входило оцінювання навичок самоорганізації як ключової здатності, що забезпечує засвоєння та систематизацію методичних прийомів та засобів у процесі фортепіанної підготовки.

Констатувальну діагностику, проведену згідно до обгрунтованих критеріїв

та показників за допомогою відповідних методів, систематизовано та наочно представлено в таблиці А.1. *Додатку А.1*

Діагностика за наведеними критеріями та показниками дозволила виявити три якісні *рівні* сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва:

- високий (винахідливий), до якого було віднесено студентів, які виявили інтенцію до розвитку власних здатностей та компетенцій у галузі фортепіанного виконавства; визначили фахову самореалізацію у цій сфері пріоритетною ланкою особистої кар'єрної стратегії; вони усвідомлювали взаємозалежність між рівнем методичної обізнаності та якістю і результативністю фортепіано-виконавської та педагогічної діяльності. Також, студенти, яких було віднесено до винахідливого рівня виявили високу методичну обізнаність щодо фортепіанного виконавства; розвиненість навичок вирішення інтерпретаційних завдань шляхом мобілізації наявної бази методичних фортепіано-виконавських прийомів; розвиненість здатностей до мобільної актуалізації методичних напрацювань під час самостійної роботи над фортепіано-виконавською інтерпретацією твору. Характерними для респондентів цього рівня виявилися активність сприйняття та засвоєння методичних рекомендацій у навчально-виконавському фортепіано-інтерпретаційному процесі; високий рівень умінь актуалізації наявного методичного фортепіано-виконавського досвіду в процесі вирішення інтерпретаційно-методичних завдань шляхом дотичного, методично-грамотного та оригінального добору відповідних методичних прийомів та засобів. Студенти означеного рівня володіли навичками вичерпного та переконливого вербального доведення доцільності обраних методичних прийомів, презентували успішне та яскраве фортепіано-виконавське втілення результатів їх застосування; представили розгорнутий, методично-грамотний аналіз власної виконавської інтерпретації, із наведенням доцільних методичних рекомендацій, охоплюючих широкий спектр художньо-інтерпретаційних завдань та обґрунтованих посиланнями на педагогічно-піаністичний доробок.
- задовільний (умотивований) рівень діагностувався за умов виявлення

студентами вмотивованості до розвитку власних компетенцій у галузі фортепіанного виконавства, визначення такого розвитку одним з основних стратегічних пріоритетів у спрямуванні до фахової самореалізації. Такі студенти показали усвідомлення впливу методичної обізнаності на якість та результати фортепіано-виконавської та педагогічної діяльності, але їхній рівень методичної обізнаності щодо фортепіанного виконавства виявився задовільним. У процесі вирішення інтерпретаційних завдань шляхом застосування методичних фортепіано-виконавських прийомів студенти умотивованого рівня, попри відсутність сформованої бази методичних напрацювань, все ж досягали певних результатів за рахунок вдалої імпровізації. Такі студенти активно сприймали методичні рекомендації у навчально-виконавському фортепіано-інтерпретаційному процесі, але ступінь здатності до втілення результатів у виконанні був посереднім. Уміння актуалізації методичних фортепіано-виконавських прийомів, засвоєних у процесі навчання, для вирішення інтерпретаційно-методичних завдань респонденти означеного рівня виявляли у більшості випадків, але не завжди спектр методичних засобів був вичерпним, доцільним та методично-грамотним. Також студенти цього рівня виявили навички аналізу власної виконавської інтерпретації, із представленням методичних рекомендацій опрацювання недоліків.

- низький (індиферентний) рівень, до якого було віднесено студентів, які не прагнули до розвитку власних здатностей та компетенцій у галузі фортепіанного виконавства, не визнавали його пріоритетність серед інших мотивацій фахового зростання; у таких студентів було відсутнє усвідомлення взаємозв'язку між рівнем методичної обізнаності та якістю фортепіано-виконавської діяльності; вони були не достатньо методично обізнані щодо фортепіанного виконавства; у таких респондентів були відсутні навички вирішення інтерпретаційних завдань шляхом реалізації методичного потенціалу фортепіано-виконавських прийомів, у тому числі під час самостійного виконання творчих інтерпретаційних завдань. Такі студенти індиферентно сприймали методичні рекомендації у навчально-виконавському фортепіано-інтерпретаційному процесі та не виявили здатностей

до втілення результатів у виконанні. При виникненні навчальної необхідності у доборі методичних фортепіано-виконавських прийомів вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань здійснювали випадковий добір малоефективних засобів опрацювання виконавських ускладнень. Аналіз власної виконавської інтерпретації здійснювався респондентами цього рівня не ґрунтовно, із наведенням методичних рекомендацій сумнівної доцільності.

Наведені якісні характеристики рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки було визначено у результаті констатувальної діагностики, перебіг якої представимо нижче.

Отже, першим оцінювався мотиваційно-настановний компонент за акме-інтенціональним критерієм. З цією метою було застосовано розроблену П. Мікшею (P. Miksza) комплексну методику дослідження мотиваційних та саморегуляційних змінних у структурі особистості тих, хто проходить практичний курс музично-виконавської підготовки. Також для діагностики за означеним критерієм було використано «Тест на ставлення до виконавської діяльності», складений В. Петрушиним.

Діагностування за комплексним діагностичним методом П. Мікши (P. Miksza) дозволило виявити рівень сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за обома показниками акме-інтенціонального критерію. Під час оцінювання студентам було запропоновано анкету, яка складалась із чотирьох блоків (*Див. Додаток А*). Запитання анкети були спрямовані на вимір чинників конструкції мотивації, як от: мотивації власних цілей, мотивації внутрішнього виклику, концентрації, стратегій, що відображають метапізнання, і прагнення до поліпшення [78, 24].

Зокрема, запитання блоків «Внутрішня мотивація» та «Внутрішня/зовнішня шкала атрибутів практики» сприяли виявленню внутрішніх ціннісних орієнтацій, ставлення до музично-виконавської діяльності в контексті усвідомлення значущості методичного складника музично-виконавської підготовки. За допомогою даних блоків було оцінено рівні сформованості методично-

спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до показника акме-інтенціонального критерію *міра вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці*.

Введення до анкети блоків «Концентрація», «Саморегулювання» та «Звички практики» обґрунтовано у дослідженні П. Мікши зумовленістю мотивації до професійного зростання у музично-виконавській діяльності проявами методично-спрямованої саморегуляції та самооцінки ефективності музично-виконавської підготовки [78, 12]. Отже, в якості чинників мотивації в анкеті діагностувалися такі *метакогнітивні* здатності саморегуляції, як концентрація, планування, самомоніторинг та самооцінка. Зокрема, запитання блоку «Концентрація» оцінювали здатність до ініціювання, контролю та підтримки власних когнітивних та афективних станів у процесі музично-виконавської підготовки. Запитання блоку «Саморегуляція» діагностували навички самоконтролю та коригуючої поведінки (планування, стратегії навчання тощо). Блок «Звички практики» оцінював пріоритетність музично-виконавської підготовки у структурі загальної фахової підготовки респондента шляхом виявлення часових та когнітивних ресурсів, що фактично витрачаються ним на музично-виконавську підготовку [78]. Зміст завдань цих блоків анкети зумовив можливість проведення діагностики згідно до показника *спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства*.

Зазначимо, що спрямованість на виявлення міри усвідомлення респондентами зумовленості результату музично-виконавської підготовки системним застосуванням методичних музично-виконавських прийомів та засобів була характерною для запитань усіх блоків анкети.

З метою уточнення результатів діагностики за показником *міра вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці* було проведено оцінювання за «Тестом на виявлення ставлення до виконавської діяльності», розробленого В. Петрушиним (Див. *Додаток Б*). Відповіді на запитання тесту дозволили визначити міру прагнення студентів самореалізуватися у музично-виконавській підготовці, як у діяльності, що вимагає творчої

ініціативності, докладання емоційних, когнітивних, фізичних зусиль; навичок самоорганізації та самооцінки тощо [51].

Загалом дослідження за акме-інтенціональним критерієм дозволило визначити за шкалою «методичної умотивованості» міру мотивації, ініціативи, інтенції та налаштованості студентів на методично-спрямовану самореалізацію.

Діагностика рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-операційним критерієм проводилась методами педагогічного тестування, творчими завданнями та бесідою. Зокрема, з метою оцінювання за показником *ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором* було проведено педагогічний тест, з метою розроблення якого було вивчено наукові погляди на методичну фортепіано-виконавську підготовку, викладені в працях Б. Милича [41], Л. Баренбойма [4], С. Фейнберга [61], а також у дослідженнях сучасних учених (Див. *Додаток В*). Тест складався з відкритих запитань, відповіді на які мали висвітлити наявність методичних знань та когнітивних чинників їх засвоєння, як от:

- усвідомлення зумовленості успіху художньо-виконавської інтерпретації музичного твору інтенсивністю та доречністю використання певних методичних прийомів під час фортепіано-виконавської підготовки (аудиторної та самостійної);
- сформованість навичок аналізу методичної літератури та записів виконань видатних піаністів з метою отримання методично-значущої інформації щодо методів опрацювання фортепіанного твору;
- обізнаність щодо основних видів методичних прийомів та засобів опрацювання музичних творів, у відповідності до їх характеру, художньо-сміслового змісту, стильової, жанрової приналежності тощо.

Оскільки як значущий чинник усвідомлення та опрацювання методичних фортепіано-виконавських прийомів розглядалася ініціативність майбутніх учителів музичного мистецтва, у рамках оцінювання за першим показником когнітивно-операційного критерію було проведено діагностику означеної якості. З

цією метою було застосовано тест В. Бондаренка, С. Резника, С. Соколова «Оцінювання ініціативності», який складався із закритих запитань, спрямованих на виявлення активності прагнення особистості лідирувати у процесі виконання соціально-значущої діяльності [7, 62-63] (Див. Додаток Д).

З метою оцінювання згідно до показника *гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі* студентам було запропоновано виконати творчі завдання, спрямовані на виявлення здатностей до мобільної актуалізації методичних напрацювань під час самостійної роботи над фортепіано-виконавською інтерпретацією. У рамках виконання завдань студенти письмово склали методичні рекомендації до роботи над епізодами музичних творів. Увагу респондентів було загострено на тому, що мета опрацювання твору за методичними рекомендаціями, що ними складатимуться, полягає у досягненні високого рівня художньо-виконавської інтерпретації, через що кожна методична вказівка повинна містити пояснення щодо доцільності її використання в контексті означеної мети. У якості музичного матеріалу до уваги респондентів було запропоновано такі музичні твори та епізоди творів, як от:

- ✓ експозиції триголосних фуг Й. С. Баха з першого тому ДТК (f-moll, E-dur),
- ✓ фрагменти прелюдій М. Скорика (з мікроциклів прелюдій і фуг C-dur та Des-dur),
- ✓ фрагменти сонатного *allegro* класицистських сонат:
Л. в. Бетховен Соната A-dur Op. 2. N 2, 1 ч. *Allegro vivace*.
Й. Гайдн Соната G-dur Hob. XVI/26, 1ч. *Allegro con brio*.
- ✓ п'єси:
Ф. Шопен. Прелюдії. Op. 2, № 2 a-moll та №3 G-dur.
М. Лисенко «Прелюд» c-moll та «Експромт» a-moll.
Б. Лятошинський Соната-балада №2, Тв. 18, a-moll.

На виконання завдання студентам було надано 1 годину. Отже, часу та можливості звернутися до літературних джерел, або записів виконань у респондентів не було, що дало змогу діагностувати саме вміння оперувати наявними методичними знаннями. Під час аналізу результатів оцінювалися:

методична грамотність та доцільність рекомендацій, розгорнутість вказівок та їх вичерпність (охоплення динамічного, метроритмічного, агогічного, образно-сміслового тощо аспектів виконання), зрозумілість, стиль та культура викладення інформації.

Для уточнення результатів дослідження за когнітивно-операційним критерієм було проведено бесіди зі студентами, під час яких останні надавали пояснень щодо виконання ними творчих завдань. Зокрема, студентами було конкретизовано мотивацію вибору тих чи тих методичних прийомів та засобів, що дозволило оцінити міру усвідомленості та обґрунтованості такого вибору. Проведення бесід дозволило скорегувати результати діагностики гнучкості мислення в процесі визначення методичних рекомендацій, адже не виключним був збіг обставин, коли студент вивчав обраний твір раніше. У такому випадку, методичні рекомендації диференціювалися за авторством та оцінювалися лише ті, що належали студентові.

Оскільки за когнітивно-операційним критерієм оцінювалися якість та вичерпність бази методичних знань студентів, а також наявність умінь ними користуватися, обробка результатів здійснювалась за шкалою «методичної компетентності», адже саме методична компетентність визначається вченими як така складова загальної інтеграційної структури професійної компетентності педагога, що забезпечує «володіння різними методами і прийомами навчання, знання дидактичних методів і уміння застосовувати їх в освітньому процесі» [1, 85].

Діагностика рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва згідно до показника діяльнісно-продуктивного критерію *уважне ставлення до методичних порад та якість виконання методичних рекомендацій на уроках* здійснювалась методом педагогічного спостереження. Отже, з метою діагностики за цим показником у рамках проведення констатувального експерименту було організовано дискретне педагогічне спостереження, яке проводилось у два етапи. На першому етапі було відвідано по 2 практичних заняття з основного музичного інструменту з кожним

із респондентів на початку навчального модулю. Другий етап педагогічного спостереження відбувся за такою самою організаційною схемою, але наприкінці модулю. Такий розклад, дав змогу зіставити отримані результати та скорегувати їх, відкинувши випадкові чинники впливу (фізіологічні, емоційні, ситуативні тощо). Також уважне ставлення студентів до методичних рекомендацій викладача, яке було констатоване на першому етапі, мало підтвердитися на другому етапі втіленням у виконанні результату застосування відповідних методичних прийомів опрацювання твору. Педагогічне спостереження проводилося відкрито, із безпосередньою письмовою фіксацією процесу. Діагностичні спостереження були обговорені з викладачами, думку яких було враховано, що зумовило проведення додаткової уточнювальної корекції результатів оцінювання.

Діагностика за показником *здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань* проводилась методом проблемних ситуацій віртуального уроку. У рамках діагностики кожним студентом було проведене практичне заняття із фортепіано-виконавської підготовки тривалістю 30 хвилин. У якості учнів виступали респонденти-волонтери. У ході заняття студентові-«викладачеві» потрібно було вирішити низку проблемних завдань – тобто презентувати та відпрацювати методичні прийоми та засоби корекції певних виконавських недоліків та ускладнень, що виникали в «учня» під час роботи над музичним твором. У якості дидактичного матеріалу обиралися епізоди двох музичних п'єс. Першим – опрацьовувався епізод твору з репертуару «учня», який викликав у останнього певні художньо-виконавські ускладнення. Другий епізод для опрацювання було запропоновувано нами. Оскільки оцінюванню підлягало вміння актуалізувати наявний методичний фортепіано-виконавський досвід, опрацювання музичного епізоду, запропонованого нами, потребувало застосування методичних прийомів, які вже було актуалізовано респондентові під час попереднього етапу констатувальної діагностики. Наприклад, у процесі педагогічного спостереження було зафіксовано, що студентка Ірина П. отримала від педагога методичні вказівки

щодо роботи над вивченням напам'ять твору, який відрізнявся складною акордовою фактурою та великою кількістю альтерацій. Для оцінювання вміння студентки використовувати засвоєний методично-виконавський досвід було запропоновано в якості проблемного завдання віртуального уроку допомогти «учневі» вивчити напам'ять перший період етюд С. Геллера (Тв. 45, №1 d-moll), акордове викладення якого вимагало аналогічного методу відпрацювання. Високий бал за виконання цього завдання студентка мала отримати в разі, якщо запропонувала б «учневі» виконати певні дії з кожною із музичних фраз епізоду, а саме:

- ✓ виокремити та вивчити спочатку мелодію верхнього голосу (партія правої руки) у монодійному викладенні, потім зробити такі самі дії щодо мелодійної лінії басу (партія лівої руки);
- ✓ з'єднати, виконати та вивчити обидві фонічні лінії – мелодії та басу;
- ✓ проаналізувати гармонійний план музичної фрази та запам'ятати послідовність функцій;
- ✓ проаналізувати та запам'ятати розташування акордів;
- ✓ з'єднати фактурні шари послідовно – спочатку в партії правої руки, потім у партії лівої, після чого виконати фразу обома руками.

На жаль, студентка не виконала проблемне завдання, адже застосувала у якості методичного прийому розучування «окремими руками» шляхом багаторазового повторення. У результаті за 20 хвилин віртуального уроку «учень» не вивчив та, відповідно, не виконав ні однієї фрази з епізоду напам'ять, не зважаючи на те, що фортепіано-виконавський рівень студента-«учня» було схарактеризовано його викладачем як досить високий. Зазначимо, що під час практичного заняття, на якому викладач презентувала Ірині П. вищенаведений методично-виконавський алгоритм опрацювання, за аналогічний проміжок часу студенткою було вивчено напам'ять 16-титактовий період більш складного, з художньо-виконавського погляду, твору.

Аналогічна ситуація простежувалась щодо більшості респондентів під час дослідження за другим показником діяльнісно-продуктивного критерію. Отже,

студенти виявили дуже низький рівень умінь актуалізації методичного досвіду. Останнє засвідчило недостатню сформованість методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за діяльнісно-продуктивним критерієм, згідно до шкали «методичної практики», за якою оцінювалися рівні сформованості вмінь та навичок якісно та наполегливо проводити методичну роботу в процесі фортепіанної підготовки.

Для діагностики рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за показником рефлексійно-самооцінного критерію *наполегливість та винахідливість у процесі під час роботи над фортепіанним твором* було розроблено спеціальні методичні завдання-етюди. Дотичність змісту завдань до жанру етюдів полягала у наявності спільних рис. Як відомо, п'єса в жанрі етюдів має чітко окреслене функціональне призначення – цілеспрямоване опрацювання певних виконавських навичок, як технічного так і художнього характеру. Етюди відрізняються концептуальною єдністю, тобто кожна з п'єс, написаних у цьому жанрі, цілком присвячена опрацюванню одного чи комплексу декількох функціонально-пов'язаних виконавських прийомів (прості учнівські етюди), або ускладненого комплексу технічно-виконавських прийомів, які застосовуються під час виконання віртуозних епізодів музичних творів (концертні етюди). Виконання останнього виду етюдів вимагає від піаніста як технічної майстерності, так і умінь високохудожньої інтерпретації. Розроблені нами завдання-етюди також відрізнялися концептуальною єдністю. Кожне з них було присвячене опрацюванню конкретного комплексу виконавських засобів втілення певної художньо-інтерпретаційної мети. Завданням студентів було добрати ефективні методичні прийоми, алгоритмізовані з метою опрацювання виконавських засобів втілення художньої концепції та ускладнень, що виникають у ході означеного процесу. Таким чином, усі завдання-етюди були чітко спрямовані на підпорядкованість технічного складника художнім цілям. На підготовку студентам було надано 60 хвилин. Результати виконання завдань-етюдів студенти представляли у формі методично-виконавських презентацій, організованих за

таким планом:

- визначення основної художньо-інтерпретаційної задачі;
- окреслення виконавських засобів її втілення;
- визначення ускладнень художнього і технічного характеру;
- презентація алгоритму методичних прийомів опрацювання;
- втілення результату методичного опрацювання у виконанні.

У процесі діагностування застосовувався метод оцінки незалежних суддів, до складу колегії яких було залучено викладачів та аспірантів на факультеті музичної та хореографічної освіти. Оцінюванню підлягали методична грамотність, доцільність та оригінальність добору методичних прийомів вирішення виконавських завдань, наочність та зрозумілість стилю презентації, автентичність методичних засобів щодо мети досягнення високого художнього рівня інтерпретації, успішне та яскраве фортепіано-виконавське втілення результатів опрацювання.

Оскільки розроблення виконавсько-методичних презентацій здійснювалося студентами у творчій, дещо імпровізаційній формі, актуальності в означеному процесі набувала творча винахідливість, рівень якої, разом із іншими вищенаведеними вміннями та навичками, оцінювався за шкалою «методичної інноватики».

Діагностика за показником *ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу* здійснювалася в ході застосування методу творчих завдань на самопідготовку. У ході виконання від студента вимагалось підготувати самопрезентацію за таким планом:

- визначити свої сильні фортепіано-виконавські здатності та вміння, продемонструвати їх шляхом виконання епізодів музичних творів;
- визначити чинники – психологічного, технічного та когнітивного характеру, які чинять негативний вплив на власні виконавсько-інтерпретаційні можливості;
- презентувати епізод музичного твору, успішне виконання якого ускладняється негативними чинниками, наведеними у попередньому пункті;
- запропонувати алгоритм методичних прийомів та засобів подолання впливу

негативних чинників, обґрунтувати вибір посиланнями на педагогічно-піаністичний доробок;

- пояснити, як покращується художньо-стильовий аспект інтерпретації завдяки опрацюванню за допомогою визначених методів, ілюструвати наведене шляхом виконання музичного твору (епізоду);
- проаналізувати власне виконання, дати оцінку ефективності розробленого алгоритму методичних прийомів опрацювання фортепіанного твору.

На підготовку методично-творчої самопрезентації студентам було надано тиждень. Виконання цього завдання вимагало від респондентів розвиненості вмінь комплексної фортепіано-виконавської самодіагностики. Також успішність виконання залежала від рівня сформованості навичок самоорганізації, адже студентам необхідно було оптимізувати процес проведення цілого комплексу рефлексійних (самоаналіз фахових та особистісних якостей) та компетентнісних (добір та аналіз літератури, розроблення алгоритму методичних прийомів) дій. У зв'язку з цим, у ході оцінювання згідно до рефлексійно-самооцінного критерію було проведено діагностику рівня самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва за допомогою класичного тесту М. Бонда та Н. Федера (M. Bond & N. Feather) [69]. Тест складався із запитань на виявлення навичок планування та структурування діяльності, а також фіксації на відтворенні діяльності аж до досягнення намічених результатів (*Див. Додаток Е*).

Діагностично-констатувальні заходи, проведені наведеними методами, згідно до обґрунтованих критеріїв та показників, дозволили визначити актуальний рівень сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. Відомості та статистичні дані про результати констатувальної діагностики містяться у параграфі 2.4.

2.3. Зміст та процедура експериментального впровадження педагогічних умов формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в систему фортепіанної підготовки

На формувальному етапі експериментального дослідження здійснювалися розробка та впровадження експериментальної методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. Означена методика впроваджувалась в експериментальній групі студентів, тоді як студенти контрольної групи навчалися за традиційною програмою, яка не передбачала цілеспрямованого формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Процес моделювання експериментальної методики передбачав визначення сутності, структури та закономірностей функціонування педагогічних моделей. Із цією метою, насамперед, було з'ясовано значення поняття «модель» у загальному розумінні. В енциклопедичній літературі *модель* (від лат. *modus* - міра) трактується як «... аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [65, 391]. У гносеологічному контексті модель розуміється як «...предметна, знакова чи мислена (уявна) система, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики ... об'єкта пізнання (оригіналу)» з метою подальшої екстраполяції отриманих результатів дослідження на оригінал (об'єкт) [65, 391]. Реалізація означеної функції моделі в педагогічній галузі пов'язана із методом педагогічного моделювання.

У площині педагогічної наукової думки вченими розглядається педагогічне моделювання як процес, що «...полягає у дослідженні та відтворенні в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища через штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму, ... безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження» – таке трактування надає С. Вітвицька, спираючись на праці Л. Вішнікіної, В. Докучаєвої та О. Дубасенюк [12, 18].

Аналізуючи погляди вчених, дослідниця визначає сутність педагогічного моделювання як таку, що «...розкривається як відображення характеристик існуючої педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, ... який і є педагогічною моделлю» [12, 18].

Отже, у процесі педагогічного моделювання актуалізується дія репрезентативної функції моделей. На це вказують Р. Фригг і С. Хартман (R. Frigg & S. Hartmann) у межах дослідження епістемологічного аспекту навчання з використанням моделей, зазначаючи, зокрема, що репрезентативна функція моделювання дозволяє, на основі проведення аналогій із реальним об'єктом, переносити знання, отриманні у ході дослідження моделі, на цільову систему [72].

Проте науковці звертають увагу на те, що модель репрезентує об'єкт у спрощеному, абстрактному вигляді. Так, у праці Є. Лодатко зазначено, що дослідження педагогічних явищ та процесів, яке проводиться опосередковано, через їх моделювання, «...дозволяє виокремлювати з сукупності характеристик педагогічного явища поодинокі характеристики і досліджувати їх із застосуванням відомих чи спеціально розроблених методик» [28]. Учений стверджує, що педагогічна модель повинна відбивати «...характерні ознаки педагогічного процесу» з достатньою мірою узагальненості, не претендуючи на «всебічну» і «докладну» його характеристику [28]. Саме за таких умов, за визначенням Є. Лодатко, забезпечується можливість вдалої інтерпретації «модельних рішень» і розробки «прийнятної технології» їх реалізації [28].

Таким чином, абстрактність педагогічної моделі забезпечує її універсальність щодо впровадження. Дотичну думку висловлює І. Осадчий, зазначаючи, що моделі «можна передавати іншим суб'єктам діяльності», на відміну від методик, які можна «...лише розробляти в місцях практичної діяльності, а потім поширювати, попередньо адаптувавши до нових умов» [48].

Отже, педагогічні моделі класифікують за ступенем узагальненості відбиття характеристик об'єкту репрезентації та універсальністю впровадження. Останнє актуалізує питання функціональності педагогічних моделей. С. Вітвицька серед функцій, які виконують моделі, виокремлює такі, як от: екстраполяції та

інтерполяції (пов'язані з отриманням додаткової інформації про об'єкт), абстрагуючу та дескриптивну (вивчення окремих ознак об'єкта та, завдяки абстрактності моделі, спрощення процесу осягнення складних явищ), синтезуючу (інтеграція у моделі різноманітних властивостей цілокшталту об'єктів, що сприяє її універсалізації), евристичну (дослідження реального об'єкта через уявний), прогностичну (можливість прогнозувати результати діяльності, засновуючись на спостереженні за перебігом аналогічних процесів у межах моделі), нормативну (побудова нормативного образу системи з метою її оптимізації з урахуванням інтересів і потреб її суб'єктів) [12, 19].

З огляду на зазначене, розгляньмо модель формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті її функціональності. Оскільки дієвість моделі спрямовано на ґрунтовне вивчення закономірностей та властивостей процесу формування досліджуваного конструкту, уможлиблюється реалізація інтерполятивної функції. Актуалізація екстраполятивної та прогностичної функцій зумовлена спрямованістю дослідження на оптимізацію процесу формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом інтеграції отриманих даних та прогнозування результатів. Схематичність та абстрактність моделі зумовлюють можливість вивчення складних процесів формування досліджуваного феномену, шляхом виокремлення та аналізу таких його ключових складників, як формування методичних та самореалізаційних знань, умінь, навичок та компетенцій (абстрагуюча та дескриптивна функції).

У процесі визначення спрямованості реалізації нормативної функції моделі досліджуваного феномену, в контексті пріоритету інтересів і потреб суб'єктів освітнього процесу [12, 19], враховувались сучасні тенденції щодо розуміння сутності та організації педагогічних досліджень, заснованих на впровадженні експериментальних освітніх моделей. У наведеному контексті в роботі Ж. Фанганель (J. Fanghanel [71]) доводиться ефективність застосування концепції «Дослідження викладання та навчання» (Scholarship of Teaching and Learning (SoTL); *переклад* А. Іщенка та О. Насика [20, 188]), заснованої на єдності

практично-педагогічного та дослідницько-теоретичного аспектів. У згаданій праці вказується на те, що в експериментальних освітніх моделях, побудованих згідно принципів SoTL, фокус активної уваги зсувається з процесів «застосування» або «навчання в режимі дослідження» на процеси «відкриття» та «інтеграції» [71, 61]. За спостереженням Ж. Фанганель, реалізація означеної тенденції зумовлює потужну активізацію процесу професійного розвитку у вищій освіті, адже освітні моделі, побудовані згідно SoTL:

- спираються на процеси, які впливають на навчальний досвід, а не на процес викладання, як самостійну контекстно-незалежну дію;
- спрямовують увагу на засоби передання знань у конкретні дисциплінарні та інституційні контексти.
- надають простір для міждисциплінарного та міжвідомчого аналізу.
- інтегрують у собі засоби моніторингу та оцінки освітніх інновацій [71, 61-62].

Інтерпретація поглядів концепції SoTL у контексті дослідження визначила характер концепції, інтегрованої до основи експериментальної моделі методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, було визначено дотичність інтеграції положень концепції *студентоцентрованого* навчання (R. Hickman, [75], J. Froyd, & N. Simpson, [73], J. Zimmermann [81]). котре запроваджується у рамках SoTL. У дослідженні Р. Моцніг-Пітрік і А. Хольцінгер (R. Motschnig-Pitrik & A. Holzinger) представлено емпіричні докази ефективності студентоцентрованого навчання (Student-Centered Teaching). Зокрема доведено, що SoTL дозволяє досягнути вищих, у порівнянні з традиційним навчанням, результатів щодо академічних досягнень, соціального розвитку та особистісного зростання за рахунок надання студентам свободи «досліджуваної території» та організації спеціального навчального середовища, у якому педагог відіграє роль помічника-фасилітатора. Крім того, за твердженням учених, студентоцентроване навчання, як таке що спирається на особистісно-значущу сферу інтересів студентів дозволяє максимально підвищити продуктивність їх самостійної роботи [79, 169-170]. Отже, інноваційна освітня концепція SoTL охоплює різнобічні аспекти навчальної діяльності. У зв'язку з

цим концепцію *студентоцентрованого навчання* було розглянуто як таку, що її положення підлягають комплексній інтеграції у процесі формування усіх компонентів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва та складають підґрунтя реалізації нормативної функції розробленої моделі формування означеного конструкту.

Успішна реалізація функцій педагогічної моделі забезпечується відповідністю її побудови вимогам педагогічної доцільності. У праці І. Осадчого наведено алгоритм побудови педагогічної моделі, серед пунктів якого визначено такі: постановка *мети*, визначення *об'єкта* моделювання, формулювання *предмета* моделювання (яким є «...частина об'єкта моделювання, його окрема якість (властивість)» або їх сукупність), «формування понятійного апарата моделювання, конструювання моделі об'єкта з використанням категорій, понять, тверджень і суджень», «дослідження властивостей моделі (адекватність і повнота відображення дійсності, прогностичність тощо) за допомогою здійснення мисленнєвого або натурального експерименту під час розв'язання конкретних педагогічних проблем із використанням розробленої моделі» [48].

На основі вищенаведеного було визначено, що під моделлю формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва розуміємо системно організовану абстрактно-репрезентативну схему процесу фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка відображує елементи означеного процесу, спрямовані на формування досліджуваного феномену. На структуру моделі вплинула специфіка розробленої у рамках дослідження методики, домінантою якої виступили педагогічні умови формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовило розподілення пріоритетів дослідницької уваги між блоками цільового, змістовного, методичного та результативного забезпечення.

Так, до блоку цільового забезпечення ввійшли:

- *мета*, що полягає у формуванні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва;
- *наукові підходи*: компетентнісний, особистісно-зорієнтований,

компаративістський, акмеологічний, системно-організаційний, концепція студентоцентрованого навчання.

Блок змістового забезпечення склали:

- *компоненти* методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва: мотиваційно-настановний, пізнавально-ініціативний, діяльнісно-регулятивний, особистісно-рефлексійний.
- *принципи*: стимулювання методично-пошукової діяльності, умотивованості професійного зростання, стимулювання саморозвитку, орієнтації на жанрово-стильову компетенцію, рефлексії самооцінки, науково-дослідницького забезпечення вибору методичних засобів, полімотивації самореалізації у виконавській діяльності, актуалізації методичного супроводу інтерпретації музичного твору, цілісного ставлення до особистості, урахування індивідуальних особливостей мисленневих процесів, стимулювання методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної самопідготовки.

Блок методичного забезпечення охоплює:

- *етапи*: настановно-рефлексійний, компетентнісний, самоорганізаційний;
- *педагогічні умови*: а) актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; б) екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку; в) стимулювання самоорганізації накопичення методичного досвіду в процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки;
- *форми*: лабораторні проекти, тренінги, міні-конференції, елективний курс;
- *методи*: аналітично-творчі, дослідницько-пошукові, творчо-продуктивні, проблемні.

Блок результативного забезпечення склали:

- *критерії* оцінювання сформованості компонентів: акме-

інтенціональний, когнітивно-операційний, діяльнісно-продуктивний, творчо-вибірковий;

- *результат*: сформованість методично-спрямованої самореалізації за рівнями: високий «винахідливий», задовільний «умотивований», низький «індиферентний».

(Усю модель наочно представлено на рис.1 *Додатку А.2*).

Упровадження експериментальної методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, до складу якої входили педагогічні умови, визначені з метою формування та розвитку фахових знань, умінь, навичок та особистісних якостей у межах компонентів досліджуваного феномену, відбувалося комплексно, на тлі впровадження обґрунтованих наукових підходів, згідно сформульованих принципів. Означений процес відбувався поетапно, за допомогою відповідних методів та форм. Для кожного з етапів визначалися мета і відповідний до неї комплекс складників методики формування досліджуваного конструкту.

Так, метою *настановно-рефлексійного етапу* було визначено формування інтенцій до підвищення якості фортепіанного виконавства та прагнення оволодіння методикою навчання фортепіанної гри. На даному етапі впроваджувалася перша педагогічна умова *актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. Також було актуалізовано дієвість особистісно-зорієнтованого та акмеологічного підходів, що зумовило дотримання принципів умотивованості професійного зростання на основі фортепіано-методичного контенту, цілісного ставлення до особистості, стимулювання саморозвитку та методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання рефлексії та самооцінки власних виконавських можливостей та якості інтерпретації. Інтеграція концепції студентоцентрованого навчання зумовила зорієнтованість дидактичного складника методики на галузі фахових інтересів студентів, урахування їх особистісних уподобань, діалогічність взаємодії у

процесі педагогічного спілкування. У процесі впровадження застосовувалися такі методи: методична дискусія, метод ситуаційного аналізу (Case method), метод самокорекції виконання, латентний методу курсиву, педагогічне тестування, складання писемного повідомлення-роздуму; формами впровадження виступили лабораторний проект «Фортепіанні репрезентації», експрес-тренінг "Моделювання музично-методичних паттернів", проведені в межах елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя».

Метою *компетентнісного* етапу було визначено формування методичних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва, задля досягнення чого впроваджувалася педагогічна умова *екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку*. Спрямованість на формування навичок самостійної аналітично-методичної діяльності та методично-пошукової активності зумовила актуалізацію дієвості компетентнісного та компаративістського підходів, а також дотримання принципів урахування довищівської професійної фортепіано-виконавської підготовки, орієнтації на жанрово-стильову компетенцію, науково-дослідницького забезпечення вибору методичних засобів, урахування індивідуальних особливостей мисленневих процесів, стимулювання методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної самопідготовки. Інтеграцію концепції студентоцентрованого навчання на цьому етапі було здійснено шляхом зорієнтованості експериментально-навчальної діяльності студентів згідно ареалу їх особистісно-фахових інтересів, за умов інтеграції до означеного процесу фасилітованої підтримки з боку викладача. На другому етапі застосовувалися такі методи: метод голографічних проєкцій, комплекси дослідницько-пошукових (аналіз, порівняння, класифікація) та творчо-продуктивних методів (інтерпретаційна оцінка, комбінування методів опрацювання), метод аналітично-порівняльних міні-проєктів. Було використано такі форми впровадження: партисипативний тренінг «Запрошую до метод-дискусії», майстер-класи, проєктивний лабораторний курс «Методична спадщина педагогів-піаністів» (в

межах елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя»).

Метою *самоорганізаційного* етапу було накопичення методичного досвіду та формування навичок його грамотного та творчого застосування, розвиток навичок рефлексійно-оцінної діяльності, задля чого впроваджувалася педагогічна умова *стимулювання самоорганізації методичного досвіду у майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. Дотримання акмеологічного та організаційного підходів зумовило актуалізацію принципів цілісного ставлення до особистості; урахування індивідуальних особливостей мисленнєвих процесів; стимулювання методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної самопідготовки. Інтеграція концепції студеноцентрованого навчання зумовила привернення уваги процесам формування методичного досвіду та творчої рефлексії під час визначення експериментально-методичного апарату. Упровадження елементів методики забезпечувалося застосуванням таких методів: самопрезентація - методичний наратив, метод акцентуації методичного потенціалу, метод методично-творчої систематизації, самопідготовка до проведення творчого заняття-вистави, індивідуальні науково-дослідницькі завдання; форм: диспозиційний тренінг «Сам себе навчаю», міні-конференція «Виконавські переконання», майстер-клас «Методичний перфоманс» елективний курс «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя».

Упровадження визначених складників експериментальної методики дозволило досягти *мети* експериментально-формувальної роботи, яка полягала у формуванні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Реалізація педагогічних умов шляхом застосуванням вищенаведених методів відбувалася у процесі проходження студентами розробленого в межах експериментального дослідження елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя» (*Див. Додаток Ж*), який проводився в рамках функціонування лабораторії «Інновації мистецької освіти».

Програма елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у

фортепіанній підготовці вчителя» була розрахована на 45 годин (1,5 кредити), з них 9 годин (0,3 кредиту) було присвячено теоретично-досвідній частині, 25 годин (0,83 кредиту) – практично-апробаційній частині, 11 годин (0,37 кредиту) – методично-творчій частині.

Основною метою проведення курсу було визначено акцентуацію уваги студентів на можливості формування та розвитку умінь самостійного опанування методики навчання фортепіанної гри та опрацювання механізмів означеної самопідготовки [34].

У якості завдань курсу було визначено такі:

- формування мотивації студентів до формування методично-спрямованої самореалізації;
- ознайомлення із функціональними можливостями методичного контенту фортепіанного виконавства;
- збагачення фортепіано-методичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва;
- розвиток навичок методично-пошукової активності у процесі фортепіанної підготовки;
- формування умінь самоаналізу та самокорекції власного виконання та розвиток навичок самонавчання у процесі фортепіанної підготовки.

Елективний курс складався із двох змістовних модулів. Кожна з тем, що викладались у межах курсу, засвоювалася студентами в ході теоретично-досвідної, практично-апробаційної та методично-творчої діяльності. Теоретична діяльність передбачала прослуховування лекцій, метою читання яких було ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з теоретичними аспектами фортепіано-методичної підготовки. Практично-апробаційна діяльність відтворювалася у формі семінарських занять, у ході яких студенти усвідомлювали отриманні знання у процесі обговорення фортепіано-методичних питань, виконавська апробація засвоєних знань відбувалася в ході практичних занять. Методично-творча діяльність здійснювалася у ході самостійної роботи, під час якої студенти виконували навчально-творчі завдання.

Тематичний план та зміст елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя», а також методи, запровадженні у його межах, містить Додаток Ж.

Зазначимо, що застосування елективного курсу як форми впровадження експериментальної методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва цілком відповідає концепції студентоцентрованого навчання, яку було інтегровано до її основи. Згідно розробок учених, студентоцентроване навчання як найбільш ефективне рекомендовано до застосування в навчальних курсах, метою яких є поглиблення та розширення досвіду, що набувається в ході навчання традиційних дисциплін [79, 160]. Проте комплексний характер студентоцентрованого навчання, про який згадувалося вище, зумовив його інтеграцію до основи експериментальної методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у контекстах наукових підходів, обґрунтованих у ході дослідження. Зокрема, в контекстах акмеологічного, компаративістського, особистісно-зорієнтованого та компетентнісного. Реалізацію цього процесу визначимо в ході висвітлення перебігу формувального етапу експериментального дослідження.

На *настановно-рефлексійному* етапі експериментального дослідження впроваджувалася перша педагогічна умова *актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. Впровадження відбувалося у процесі проходження студентами першого змістовного модулю елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя», що обумовило його тематичну та методичну складові.

Так, на першому лекційному занятті курсу з теми «Сутність та структура методично-спрямованої самореалізації в контексті розробленості галузі методичного забезпечення процесу навчання фортепіанної гри» студенти ознайомилися із сутністю методично-спрямованої самореалізації учителя музики, розглянули питання актуальності формування методичної компетентності

фахівців галузі музичного навчання та перспективи формування методично-спрямованої самореалізації в контексті кар'єрного планування та фахового зростання. Також на лекційному занятті було розглянуто компонентну структуру методично-спрямованої самореалізації у функціональному контексті.

На семінарському занятті студенти усвідомлювали порушені на лекції аспекти під час методичної дискусії з теми «Актуальність формування методично-спрямованої самореалізації: особистісна і фахова». У ході дискусії обговорювалися питання, пов'язані з функціональним значенням методичного контенту в системі фортепіанної підготовки, значущістю методико-спрямованої самореалізації у контексті фахового зростання, перспективність методико-спрямованої самореалізації у контексті особистого кар'єрного зростання, ресурси набуття фортепіано-методичного досвіду, а також засоби його систематизації.

Практичне заняття проходило у формі педагогічного тестування з теми «Мотивація формування методично-спрямованої самореалізації». Інтеграція особистісно-зорієнтованого підходу зумовила актуалізацію принципів *умотивованості професійного зростання на основі фортепіано-методичного контенту та цілісного ставлення до особистості*, що визначило зміст питань педагогічного тесту. Отже, запитання були спрямовані на актуалізацію мотивації студентів до опанування методики фортепіанного виконавства, визначення особистісних, ціннісних, життєвих та кар'єрних пріоритетів, усвідомлення ролі методичного забезпечення галузі музичного (зокрема фортепіанного) навчання. Педагогічний тест було складено на основі тестів Е. Асмуса, (E. Asmus [67]) який презентував методику підвищення мотивації студентів до музичної діяльності, засновану на активізації процесів усвідомлення причин (цінностей, ставлень тощо) заняття такою діяльністю (*Див. Додаток II*) [67].

Під час самостійної роботи, яка передбачала складання писемного повідомлення-роздуму з теми "Роль методичного складника у навчально-інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музики» студенти здійснювали аналіз функціонального значення методичного контенту в різних процесах музично-навчальної діяльності: під час вивчення твору з метою підготовки до

складання атестації, у процесі підготовки педагогічної інтерпретації презентації музичного твору під час педагогічної практики, в освітньо-педагогічному процесі вивчення музичного твору з учнем під час педагогічної практики з фортепіанного навчання.

Наступною темою елективного курсу було визначено «Ефективність застосування методів самооцінки та самоорганізації фортепіано-виконавського процесу в контексті формування мотиваційно-настановного компонента методично-спрямованої самореалізації». Означену тему було складено з метою конкретизації функції мотиваційно-настановного компонента методично-спрямованої самореалізації та оснащення студентів інформацією щодо впливу мотивації на здатності самооцінки та самоорганізації, а також ролі останніх у процесі фортепіанного навчання. Проте структура лекційного заняття була спрямована на першочергове усвідомлення ефективності методів самооцінки та самоорганізації фортепіано-виконавського процесу, адже практичний досвід студентів зумовив таку можливість. Усвідомлення означеної ефективності викликало підвищення інтересу студентів до механізму її забезпечення, у зв'язку з чим інформація щодо формування мотиваційно-настановного компонента методично-спрямованої самореалізації сприймалася та засвоювалася краще.

Семінарське заняття проходило у формі «Круглого столу», під час якого обговорювалися питання значущості самооцінки та самоорганізації у процесі навчання фортепіанної гри та застосування методів виконавської самооцінки. Студентам було запропоновано підкріплювати свої судження та думки наведенням музичних прикладів, що сприяло активізації їхнього аналітичного мислення та актуалізації методичної складової фахової підготовки. Також у процесі бесіди було розглянуто засоби самоорганізації у навчально-інтерпретаційному процесі фортепіанної підготовки та порушено питання ефективності застосування методів самоаналізу.

Практичне заняття проводилося у формі майстер-класу. Інтеграція акмеологічного підходу зумовила актуалізацію принципів *стимулювання саморозвитку та методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної*

підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та стимулювання рефлексії та самооцінки власних виконавських можливостей та якості інтерпретації, що знайшло відображення у застосуванні методу самокорекції виконання та латентного методу курсиву. За означеними методами опрацьовувався музичний матеріал з репертуару студентів.

Наприклад, *методом самокорекції виконання*, проводилися аналіз та коректування ускладнень, які виникли у студентки Марини С., під час роботи над сонатою № 25 Л. в. Бетховена (Op.79 G-dur). Зокрема, опрацьовувався поліритмічний епізод 3 частини сонати, у якому в партії лівої руки виконувалися «тріолі», тоді як у партії правої руки лунала головна партія, дводольно метроритмічно організована. Студентці було запропоновано дослідити більш ґрунтовно метроритмічну організацію означеного епізоду, концентруючи увагу на тих «само» процесах, які заважають правильному виконанню. Студентка дослухалася порад, завдяки чому усвідомила, що не встигає прослідкувати послідовність звуків та перевірити її метроритмічно. У зв'язку з цим Мариною С. було прийнято правильну методичну стратегію – студентка «прорахувала» більш дрібними тривалостями, що дозволило їй встановити потрібну послідовність звуків. Після цього, за нашою рекомендацією, Марина С. поступово збільшувала швидкість програвання, що згодом призвело до вірного виконання у належному темпі.

За *латентним методом курсиву* опрацьовувалася двоголосна інвенція В-dur Й. С. Баха, виконання якої викликало ускладнення у Наталії К. Показовим було те, що студентка не могла виокремити епізоди твору, які викликають ускладнення, проте скаржилася на те, що на протязі виконання раптово забуває текст у різних частинних твору. Застосування методу курсиву зумовило таку методичну стратегію коректування: спочатку Наталії К. було запропоновано виконувати певні епізоди твору, які за формою відповідали початкам його значущих структурних елементів: експозиції, інтермедій, розробці, стрет тощо. Виконання майже усіх епізодів виклало ускладнення. Після цього студентці було вказано на фрагменти, які викликали труднощі, але лише деякі – інші їй було

запропоновано знайти самій. Таким чином, студентка не тільки знайшла причини своїх помилок, а й краще усвідомила архітектуру твору.

Під час самостійної роботи студенти застосовували метод самокорекції виконання у процесі опрацювання творів із власного репертуару та складали на основі отриманого досвіду короткі методичні рекомендації. Зокрема, студенти визначали епізоди музичних творів із власного репертуару, у яких доцільним є застосування використаних під час практичного заняття методів опрацювання. Слід зазначити, що студенти добре виконали самостійне завдання та відзначили, що концентрація уваги на власних ускладненнях чинить значний позитивний ефект за умов володіння методами самокорекції виконання.

Третьою темою елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя» було визначено «Застосування аналітично-творчих методів у процесі формування методично-спрямованої самореалізації». Лекційне заняття дозволило студентам ознайомитися з алгоритмом інтерпретаційно-методичного аналізу музичного твору, теоретично усвідомити рефлексійний складник методично-інтерпретаційного самоаналізу, отримати інформацію щодо явища «музично-методичний паттерн», вивчити творчий композиційно-методичний аспект музичного моделювання.

На семінарському занятті, яке проходило у формі співбесіди із застосуванням методу ситуаційного аналізу (Case method) шляхом обговорення студенти вирішували проблему врахування фахового рівня в процесі інтерпретаційно-методичної самодіагностики виконання, створювали класифікацію інтерпретаційно-виконавських ускладнень та методичних прийомів їх опрацювання, виводили алгоритм дій у межах творчого процесу музичного моделювання.

Практичне заняття проходило у формі експрес-тренінгу "Моделювання музично-методичних паттернів". На вибір формату вплинула інтеграція особистісно-зорієнтованого підходу, яка зумовила дотримання принципу *умотивованості професійного зростання на основі фортепіано-методичного контенту*, адже тренінг вважається ефективною формою розвитку професійної

мотивації майбутнього педагога (І. Зубкова, Н. Лосєва, Т. Приходько). Під час експрес-тренінгу студенти виконували такі завдання:

- визначали комплекс художньо-виконавських ускладнень у творі з власного репертуару,
- добирали методичні прийоми їх опрацювання;
- моделювали музичні приклади-ілюстрації музичних елементів (паттернів), опрацювання яких доцільно проводити із застосуванням визначених методичних рекомендацій.

Спрямовування процесу виконання завдань експрес-тренінгу відбувалося на засадах дотримання важливого (у площині змісту завдань) принципу компаративістського підходу: *урахування довищівської професійної фортепіано-виконавської підготовки*. Оскільки експрес-тренінг передбачав задіяння елементів композиції, до моделювання пропонувались епізоди, відтворення яких відповідало фаховому рівню студента. Встановлення такого рівня вимагало активізації процесів виконавської самодіагностики, отже, не тільки забезпечувало високу якість процесу, але й сприяло розвитку фахової рефлексії студентів.

У процесі самостійної роботи студенти моделювали музично-методичні паттерни – приклади певних епізодів творів із власного репертуару, які викликають інтерпретаційно-виконавські ускладнення, доводили аналогії, запропоновували методи опрацювання.

На компетентнісному етапі експериментального дослідження було актуалізовано дію другої педагогічної умови *екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку*. Інтеграція відбувалася в процесі проходження студентами другого змістового модулю елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя» шляхом оснащення студентів необхідною інформацією щодо здійснення аналізу фортепіано-методичного доробку та його опрацювання. Висвітливо означений процес.

Однією з тем елективного курсу на другому етапі експериментального впровадження педагогічних умов формування методично-спрямованої

самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено «Інтерпретаційні чинники систематизації методичного контенту в контексті формування компетенцій пізнавально-ініціативного компоненту методично-спрямованої самореалізації» (означена тема є четвертою від початку курсу).

З цієї теми було проведено два лекційних заняття, у ході яких студенти були ознайомлені із поглядами видатних педагогів-піаністів на жанрово-стильовий аспект структурно-інтерпретаційного аналізу музичного твору, а також на доцільність дотримання історичного принципу аналізу інтерпретаційної концепції. Студентів було поінформовано щодо процедури ідентифікації інтерпретаційних концепцій шляхом порівняльного аналізу редакцій музичного твору, ознайомлено із поглядами піаністів на реалізацію у процесі інтерпретації принципу *превалювання художнього над технічним* та, висвітлення смислового аспекту жанрово-стильового аналізу. Також у ході лекційного заняття студентам було представлено класифікацію прийомів виконання та методів опрацювання (що їх описано у фортепіано-методичній літературі) у відповідності до художньо-інтерпретаційних завдань, зокрема було розглянуто прийоми опрацювання музично-синтаксичних ускладнень, методи опрацювання складних елементів фактури (акорди, арпеджіо, репетиції тощо), методи та прийоми, засновані на актуалізації просторових уявлень (перегрупування, позиційна гра), методи, засновані на актуалізації кінестетичної модальності сприйняття піаніста. Окремо було розглянуто методи у межах концепції *інтенціональної моторики* К. А. Мартінсена [39, 140-146].

Семінарське заняття проводилося у формі співбесіди із застосуванням методу ситуаційного аналізу (Case method). У якості проблем, які вирішувались у ході обговорення, було обрано визначення алгоритму порівняльного інтерпретаційного аналізу редакцій музичного твору та визначення методів опрацювання інтерпретаційно-виконавських завдань щодо: фразування, виконання мелізматики, нюансування, відтворення динамічного плану, агогіки.

Практичне заняття проходило у формі майстер-класу. Інтеграція компетентнісного підходу зумовила дотримання принципу *орієнтації на*

жанрово-стильову компетенцію, що відбилося на змісті та аспектній акцентуації заняття. У ході заняття комплексно застосовувалися дослідницько-пошукові (аналіз, порівняння, класифікація) та творчо-продуктивні методи (інтерпретаційна оцінка, комбінування методів опрацювання.) Зокрема, у ході порівняльного аналізу редакцій прелюдії *cis-moll* з першого тому ДТК Й.С. Баха, здійснених Ф. Бузоні та Б. Муджелліні, увага студентів спрямовувалась на процес трансформації жанрово-стильових ознак інтерпретації музично-мистецького тексту в історичному культурологічно-еволюційному процесі. Дуже показово даний процес відбився в орнаментальному оформленні – редакція Б. Муджелліні рясніє мелізматикою, і це одразу було помічено студентами, адже в означеній редакції навіть додано окремий нотний стан для позначення достатку трелей, мордентів, *arpeggiato* тощо. Проте, при більш ретельному аналізі було помічено різницю між ремарками щодо артикуляції та фразування. Зокрема в редакції Б. Муджелліні під однією лігою поєднано повністю основну тему прелюдії, проте, у редакції Ф. Бузоні ліги позначають невеличкі мотиви. У цьому контексті привертає увагу перша інтермедія, у якій (згідно редакції Ф. Бузоні) кожен такт складається з трьох артикуляційних елементів: висхідного мотиву, звуку-мікрокульмінації, позначеного *portamento* та спадного гаммоподібного мотиву. У редакції Б. Муджелліні всі три елементи поєднано під однією лігою. Студентам було поставлено запитання: «Чия інтерпретація історично-стилістично ближча до задуму композитора?». Більшість студентів відповіли, що рясна орнаментика у редакції Б. Муджелліні відповідає культурологічній концепції Бароко, отже, вона є ближчою до задуму Й.С. Баха. З метою корекції помилкової думки було звернено до праці педагога-піаніста І.О. Браудо, у якій зазначено, що ставлення композиторів до артикуляції поступово еволюціонувало в історичному процесі по низхідній. Роль артикуляції остаточно мінімізувалася у творчості імпресіоністів, вона ще була досить значною у творчості класицистів, проте у творчості Й.С. Баха артикуляція займала вельми значне місце. У деякій мірі означене було зумовлено художнім зв'язком музики Й.С. Баха із риторикою. Таким чином, редакція Ф. Бузоні, у якій відзначено кожен артикуляційний елемент, ближча до

оригінального задуму. Мотиви у цій редакції можна «прочитати», користуючись словниками музично-риторичної символіки (В. Носіна [47], О. Захарова [17]), що сприяє формуванню відповідних жанрово-стильових уявлень. Студент Сергій В. поставив запитання, чи не сприятиме таке дроблення формуванню уривчастої фрази. Запитання виявилось слушним, адже перевело обговорення у методичну площину. Було звернено увагу студентів на метод опрацювання, запропонований у вищезгаданій праці І. Браудо. Йдеться про «метод варіантів», який полягає в осягненні теми через висвітлення усіх мовних нюансів шляхом багаторазового переосмислення штрихів [8, 73]. Така художньо-творча дедукція, згідно досвіду видатного педагога-піаніста, згодом сприяє усвідомленню цілісної теми, у сьйві усіх її артикуляційних нюансів.

Продовжуючи вивчення методичного ресурсу фортепіанної літератури було застосовано *метод голографічних проєкцій*. На меті застосування стояло висвітлення та усвідомлення феномену втілення художнього образу твору в переломленні різних проєкцій процесу його методичного опрацювання. З цією метою виконання музичних творів студентами було піддано різнорівневому методичному аналізу. Інтеграція принципу *науково-дослідницького забезпечення вибору методичних засобів* зумовила спрямованість на обґрунтування аналітичних дій посиленнями на методично-виконавський доробок. Процедура застосування була наступною. Насамперед висвітлювалася основна ідея твору та загальні методичні рекомендації стосовно її втілення (ментальний рівень); далі визначалися конкретні завдання з відображення художньо-образного боку твору та піддавалася аналізу успішність їх втілення у виконанні (когнітивний рівень); наступним етапом у ході опрацювання проводилося сумісне складання методичних рекомендацій на основі методичного доробку педагогів-піаністів з метою корегування виконавських недоліків, які перешкоджають досягненню автентичності втілення художнього образу твору (перцептивний рівень). Наприклад, студентка Ірина Д. виконала концертний етюд Ф. Ліста *Des-dur «Waldesrauschen»* («Шум лісу») та отримала низку зауважень щодо втілення художньо-образної програми твору, а саме:

- ✓ недостатньо відчувалася легкість шелестіння листя;
- ✓ слабо передано ефект поривів вітру;
- ✓ мелодійна лінія обривається в епізодах, що передують кульмінації;
- ✓ втрата темпу в кульмінації;
- ✓ не передано ефекту загасання шелесту листя у гілках дерев наприкінці твору.

Виокремлюючи методичний складник зауважень, студентка визначила, що не може належним чином передати «легкість шелестіння листя», адже у разі полегшення натискання з метою досягнення «прозорості» звучання погіршується якість виконання: «втрачаються звуки», з'являється неточність інтонації. Ірині Д. та іншим студентам було запропоновано визначити метод опрацювання означеного недоліку. Першу дотичну рекомендацію запропонувала студентка Аліна П., яка згадала прийом виконання *специфічних фактурних формул*, розроблений Є. Ліbermanом [27, 108-109]. Прийом полягає у розподілі м'язової напруги: перший звук («сильна частка») у групуванні «береться» зусиллям плечового м'язу, інші звуки – зусиллям пальцевих м'язів. При цьому важливо слідкувати за тим, щоб до процесу не підключалася робота кисті, адже кистьові рухи роблять відстань від клавіші до клавіші більш довгою. На питання про можливий ареал застосування методу студенти навели вірні приклади, згадавши Етюд-картину *Es-dur* С. Рахманінова (№4 Op.33), «Ундіну» М. Равеля, прелюдію «...Le vent dans la plaine» («...Вітер у рівнині») К. Дебюссі.

Стосовно неналежного передання ефекту поривів вітру Ірина Д. пояснила, що ідентифікує означений ефект під час прослуховування твору у виконанні інших піаністів, але їй не вдається передати його у власному виконанні. У зв'язку з цим Ірині було поставлено завдання музично презентувати один з фрагментів, виконання якого передбачає передання означеного ефекту. Студентка, як можна було очікувати, не змогла цього зробити, адже не усвідомлювала, де починається такий фрагмент, а де закінчується. Як з'ясувалося, студентка мислила метроритмічними тактами, у той час як треба було усвідомити довгі фрази, характерні для творів Ф. Ліста. Студентом Миколою Д. було дотично згадано методичну рекомендацію Я. Мільштейна [42, 65-67] з цього приводу, який

пропонував твори Ф. Ліста осмислювати за допомогою «періодичних ритмів», адже фразування цього великого композитора прагне до мовної виразності. У зв'язку з цим виконання «листівської» фрази потребує правильного дихання, отже, й усвідомлення місцезнаходження вдиху, початку фрази, її кульмінації, закругленого закінчення та, обов'язково, видиху, функцію якого у Ф. Ліста, зазвичай, виконує пауза. Через усвідомлення місцезнаходження початків та закінчень фраз приходить усвідомлення форми та можливість динамічно «розфарбовувати» окремі музичні елементи та твір у цілому.

Причину переривання мелодійної лінії напередодні кульмінації Іриною Д. було ідентифіковано самостійно – студентка встановила, що коректування доцільно проводити вищезгаданим *прийомом переосмислення фразування та форми* згідно «періодичних ритмів», характерних для творів Ф. Ліста.

Проте втрата темпу в кульмінації виявилася складною виконавською проблемою. Студентам було запропоновано звернутися до класифікації методично-виконавських прийомів, яку було складено та розглянуто зі студентами на одному з попередніх занять у межах елективного курсу. Слід зазначити, що Ірина Д. та інші студенти досить добре запам'ятали зміст та процедуру застосування методів, поданих у таблиці. У результаті студентка доречно запропонувала для опрацювання метод перегрупування, розроблений С. Фейнбергом [61, 269]. Ірина апробувала метод, згрупувавши по іншому стрибки догори з басу на акорд у партії лівої руки, переосмисливши їх навпаки, як низхідні рухи з акордів на допоміжні звуки. Ефект виявився вражаючим, адже, по-перше, відстань між елементами групи виявилася меншою, по-друге, рухи зверху вниз виявилися значно зручнішими та легшими для виконання.

Причину останнього недоліку, пов'язаного із браком ефекту загасання шелесту в гілках дерев наприкінці Ірина також ідентифікувала сама, визначивши в якості методу корекції вищезгаданий прийом *виконання специфічних фактурних формул* Є. Лібермана.

Самостійну роботу студентів було організовано із дотриманням принципу концепції студентоцентрованого навчання *опори на особисто-значущу сферу*

інтересів студентів, що відобразилося у пропозиції підготувати аналітично-творчі роботи на матеріалі музичних творів із власного репертуару, або таких, що існує бажання їх виконувати але бракує технічних можливостей. Зокрема, було запропоновано підготувати аналітично-порівняльний проект-аналіз редакцій поліфонічного твору та методичну презентацію з теоретичним та виконавським представленням п'яти технічно-піаністичних прийомів (з поясненнями щодо їх висвітлення різними педагогами-піаністами в контексті технологічної специфіки виконання, ареалу застосування, художнього значення).

Наступною темою елективного курсу на другому етапі експериментального впровадження педагогічних умов формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено «Роль історичної виконавсько-методичної та вербально-методичної компетенцій у процесі методично-спрямованої самореалізації у контексті формування діяльнісно-регулятивного компонента».

На лекційному занятті з цієї теми студенти ознайомились із сутністю та роллю у фаховій діяльності компетенцій діяльнісно-регулятивного компонента. Дізналися, з яких умінь та навичок складаються історична виконавсько-методична та вербально-методична компетенції.

Семінарське заняття було побудовано у формі евристичної бесіди, що відповідало принципам концепції студентоцентрованого навчання *діалогічності* та *фасилітованої педагогічної підтримки*. У процесі бесіди обговорювалися історично-методичний аспект інтерпретації, жанрово-стильова зумовленість методичного контенту та його вербальний аспект.

Під час практичного заняття було проведено партисипативний тренінг «Запрошую до метод-дискусії». До завдань тренінгу входило визначення методично-інтерпретаційних прийомів, що їх застосовано у виконаннях різних піаністів, зокрема методів та прийомів виконання, їх художнього значення, відмінностей інтерпретацій із висвітленням жанрово-стильового аспекту. Під час проведення тренінгу застосовувався *метод аналітично-порівняльних міні-проектів*, сутність якого полягала у складанні студентами аналітичних міркувань

щодо порівняння виконавських інтерпретацій у формі тезисів-проектів, які потрібно було «захищати», обґрунтовуючи свою думку. До уваги студентів було запропоновано низку творів у виконанні різних піаністів. Студентам не було повідомлено назви творів та імена виконавців, що додатково стимулювало їхню аналітичну діяльність та актуалізувало жанрово-стильовий аспект. Так, у процесі аналізу виконань прелюдії та фуги Й. С. Баха С. Ріхтером та В. Гізекінгом студенти визначали історично-стильову автентичність виконання, висловлюючи думки щодо доречності педалізації, інтенсивності динаміки, відповідності орнаментики та артикуляції. При порівнянні звучання прелюдій Ф. Шопена в інтерпретації В. Ашкеназі та М. Аргеріх (М. Argerich [76]) студенти звернули увагу на різницю між виявленням емоційності у виконаннях. Зокрема, було відзначено, що агогіка в інтерпретації М. Аргеріх є більш вільною, що сприяє великій рельєфності та виразності звучання. Також як «надто сміливу» студентами було схарактеризовано педалізацію. Проте було відзначено, що незважаючи на деякі агогічні вільності, в інтерпретації виконавиці дотримано музичного *принципу збереження часу* [61, 427]. Натомість виконання В. Ашкеназі вразило своєю довершеністю, яка, за слухним зауваженням студентів, сприяла ускладненню процесу аналізу інтерпретації. Останнє, як справедливо було відзначено, зумовлено тим, що елементи музичної тканини, не будучи гіперболізованими, інтегруються один до одного настільки гармонічно, що процес сприйняття твору, від аналізу окремих виконавських складових мимовільно переходить на більш високий рівень осягнення художнього образу. Отже, було відзначено, що виконавська стриманість не зменшує емоційного та художньо-образного навантаження – навпаки, ніщо не відволікає від геніальної музики. Такі слухні думки, серед інших, були висловлені студентами. Звертали увагу також на дотичність та грамотність висловлювань, частоту посилань на висловлювання видатних педагогів-піаністів, привернення уваги застосуванню виконавцями тих методичних прийомів, які вже розглядались у процесі проходження елективного курсу.

У межах самостійного опрацювання теми студентам було запропоновано

підготувати письмову роботу «Порівняльний аналіз редакцій та виконань музичного твору» (твір із власного репертуару).

На *самоорганізаційному* етапі експериментального дослідження було впроваджено третю педагогічну умову *стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. Оскільки в ході дослідження було встановлено, що досвід є феноменом, тісно пов'язаним із системою диспозиційних настанов особистості, щільну увагу було приділено формуванню навичок рефлексії власних диспозицій щодо методики фортепіанної підготовки та вмій вироблення настанов щодо методико-спрямованої самореалізації, ефективних з огляду на вимоги майбутньої педагогічної діяльності. Формування означених умінь, які було класифіковано як *комплекс навичок диспозиційної самоорганізації* відбувалося за низкою методів, організованих у форматі диспозиційного тренінгу «Сам себе навчаю». Тренінг проводився у кілька етапів. Завдання тренінгу проектувалися з огляду на дотримання принципів *урахування індивідуальних особливостей мисленнєвих процесів та стимулювання методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної самопідготовки*. Так, на першому етапі студенти представляли короткі 7-хвилинні самопрезентації-методичні наративи. Кожен з респондентів висвітлював комплекс виконавських особливостей, презентуючи аспекти виконавського опрацювання фортепіанного твору із власного репертуару. Зокрема, студенти ділилися труднощами, з якими стикалися у процесі роботи над твором та ознайомлювали з методами, за допомогою яких намагалися їх подолати. У процесі презентації студенти також представляли й позитивні грані своїх виконавських можливостей. Наприклад, студентом Миколою Н. було представлено методичний наратив щодо опрацювання ним «Fantaisie-Improvisation» (cis-moll op. 66) Ф. Шопена. Студент висвітлив основні етапи роботи над твором та труднощі, з якими зустрівся. Зокрема, Микола Н. дійшов висновку, що твори, виконання яких потребує розвиненої «дрібної техніки», викликають ускладнення, які заважають втіленню художнього образу твору. Студент поділився, як працює над досягненням легкості та рівності переливів згруповань з нот дрібних

тривалостей в основній темі методами перегрупування, позиційної гри та «полегшення» ваги руки, а також за допомогою психологічних прийомів опрацювання у межах інтенціональної моторики Мартінсена. Миколою С. було відзначено, що усвідомлення власних виконавських особливостей та пошук шляхів їх корегування методами виконавського опрацювання сприяло глибшому усвідомленню та переосмисленню художнього образу п'єси.

На другому етапі тренінгу було проведено міні-конференцію «Виконавські переконання», в ході якої студенти обговорювали самопрезентації один одного, висловлювали думки та відповідали на запитання. У продовження конференції було проведено майстер-клас «Методичний перфоманс». У майстер-класі взяли участь діти, яких студенти навчали у процесі проходження педагогічної практики. Загалом у майстер-класі, окрім респондентів, взяли участь 8 осіб дітей віком від семи до одинадцяти років, які навчалися фортепіанній гри у різних дитячих музичних школах. У межах перфомансу студенти представляли короткий дитячий музичний твір із яскраво втіленню програмою. Презентація супроводжувалася наочним ілюструванням художнього образу за допомогою анімацій, представлених на екрані. До завдання презентації входило висвітлити прийом виконавського втілення художнього образу твору та безпосередньо опрацювати його із дитиною. Так, наприклад, студенткою Галиною С. було представлено твір Л. Дичко «Кішечка». Студентка розкрила образ твору прочитавши вірш Г. Чубач «Кішка Мурка» та проілюструвала у власному виконанні інтонації лагідного нявкання кішечки, раптових стрибків, стрімких ігор, заспокійливого муркотіння. Далі Галина С. представила фрагменти з мультфільму Л. Амальрика за казкою С. Маршака «Котячий будинок», у яких кошенята кумедно граються, п'ють молоко та лягають спати, загорнувшись у клубочок. Потім студентка спитала у дітей, чи сподобалися їм п'єса Л. Дичко та мультфільм, після чого запропонувала дітям показати у музиці, що виконується на фортепіано, кішечку – так само яскраво, як це зробив мультиплікатор, але засобами музичного виконавства. Як це і було прогнозовано студенткою, діти на початку виявили подив: «Як це можливо, представити кішечку на фортепіано, як у мультику?». Але студентка запросила

найсмівливішу дівчинку на ім'я Марина, якій запропонувала програти вступ із твору Л. Дичко. До речі, обраний фрагмент досить очевидно передавав лагідне нявкання кішки. Після виконання фрагменту Мариною, Галина С. запитала у дітей, чи так само яскраво вони побачили кішку у своїй уяві під час виконання, як на екрані під час перегляду мультику. Відповіді були негативними. Тоді студентка запропонувала Марині використати виконавський прийом: посилити звучання першого звука та «полегшити» другій звук у групуванні, супроводжуючи виконання відповідними рухами кисті руки. Дівчинка зрозуміла зміст завдання та чудово з ним справлялася, що було відзначено дітьми, адже за таких умов образ кішечки було представлено досить яскраво. Зазначимо, що запропонований виконавський прийом використовується у фортепіанній грі задля виконання інтонації «*lamento*» у музичних творах Бароко та класицизму. Таким чином, студентка, використовуючи засоби актуалізації художньо-образного боку твору у методичній площині, ознайомила дітей з одним зі слухних фортепіано-виконавських прийомів, узгоджуючи свої педагогічні дії у відповідності з колом інтересів та віковими диспозиційними особливостями дітей щодо сприйняття творів мистецтва.

Інтеграція третьої педагогічної умови також відбувалася під час проходження студентами шостої теми другого змістового модулю елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя» та підготовки до написання індивідуальної науково-дослідної роботи на задану тему шляхом інформування за допомогою відповідної теоретичної інформації, добору методів, спрямованих на актуалізацію самоорганізаційних, рефлексійних та фахово-творчих процесів. Презентуємо перебіг процесу.

Отже, шостою темою елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя» було визначено «Чинники мобільної актуалізації фортепіано-методичного досвіду в контексті особистісно-рефлексійного компонента». На лекційному занятті із цієї теми було розкрито сутність процесу мобільної актуалізації фортепіано-методичного досвіду, яка визначається як комплексне вміння, що проявляється у швидкій, грамотній,

дотичній генерації методичних рекомендацій із урахуванням індивідуальних особливостей суб'єкта, який навчається фортепіанній гри, під час педагогічної діяльності та у процесі самопідготовки. Студенти дізналися про ефективність саморозвитку виконавсько-методичної рефлексії та її роль у процесі актуалізації фортепіано-методичного досвіду в контексті формування методичної компетентності, про вплив особистісних психологічних рис на процес методично-спрямованої самореалізації та взаємодію означених чинників у процесі актуалізації фортепіано-методичного досвіду.

Під час семінарського заняття, яке проходило у формі диспуту, обговорювалися методи розвитку рефлексії у виконавсько-інтерпретаційному процесі та засоби підвищення рівня методичної компетентності.

На практичному занятті, яке проходило у формі майстер-класу, було запроваджено опрацювання музичного матеріалу методами стимулювання методично-пошукової діяльності. Зокрема, інтегративно застосовувалися методи *акцентуації методичного потенціалу* та *методично-творчої систематизації*. На меті застосування методів стояли розвиток методично-педагогічної майстерності студентів та формування навичок формування умінь складання методичних рекомендацій під час майбутньої педагогічної діяльності. Студентам було запропоновано розглянути кілька слушних методів опрацювання виконавських недоліків у контексті технології та ареалу їх застосування, художньо-інтерпретаційного значення. Серед таких, зокрема, було розглянуто *прийом позиційної гри*. З метою презентації ефективності методу в якості ілюстрації було обрано відомий віртуозний твір, нескладний для читання з листа у повільному темпі, але такий, що рідко виконується через неподоланні, для багатьох, технічно-виконавські труднощі, які виникають під час виконання у належному темпі. Йдеться про етюд №1 Op.10 C-dur Ф. Шопена. Бажаючим було запропоновано спробувати виконати фрагмент означеного твору та, підключивши виконавську рефлексію, визначити причини ускладнень, що виникають. Першою виявила бажання студентка Галина К., яка за результатами самодіагностики визначила, що фізично не встигає достатньо швидко працювати кистю та відтворювати

аплікатурні підкладання в арпеджіо. Було відзначено високі здатності Галини К. до самодіагностики, адже дівчина дуже точно описала сутність типової, для цього твору, виконавської проблеми. Пославшись на відповідні джерела (Є. Ліберман [27, 51-72], С. Фейнберг [61, 273-293]), студентів було ознайомлено з прийомом позиційної гри, заснованому на відкиданні «зайвих рухів» – підкладань пальців та поворотів кисті та продемонстрували техніку швидкого перенесення руки, виконавський апарат якої заздалегідь приймає оптимальну аплікатурну позицію. Студенти поставили запитання щодо дотримання художньо-інтерпретаційної концепції, адже у творі Ф. Шопена передбачено виконання *legato*, на що вказує генеральна ремарка на початку твору. У відповідь було роз'яснено, що методичне забезпечення фортепіанного навчання покликано усувати саме такі суперечності. Зокрема, у праці С. Фейнберга звертається увага на те, що «враження від плавного виконання *legato* пов'язане не тільки з точним витримуванням натиснутої клавіші до моменту вилучення наступного звуку, але і з характером звучання, фразування, педалі і з багатьма іншими властивостями виконання» [61, 277]. Отже, застосування позиційної гри передбачає оволодіння прийомами «зв'язної гри при вільному перенесенні руки в нову позицію» [61, 278]. У цьому контексті слушною виявляється концепція *інтенціональної моторики* К. А. Мартінсена, у межах якої визначний піаніст-педагог пропонує актуалізувати роль внутрішніх слухових уявлень, та, наслідуючи інтенції «передслухання», втілювати замислене [39, 140-146]. Означений прийом було апробовано студентами – примітно, що кожен з них відчув ефект *інтенціональної моторики*, але тривалість ефекту виявилася для кожного різною. Також було звернено увагу на закономірності виконання творів, де тема викладається в басовій партії, а мелодійна лінія контрапунктує у межах однієї гармонійної функції. Зокрема, у праці Г. Когана пропонується прийом «використання звукової ваги басів», який передбачає опору на бас та полегшення, пом'якшення інших, нетематичних, звуків. Завдяки цьому, як зазначено Г. Коганом, «...витрата сил стає набагато меншою, а милозвучність – значнішою» [23, 44-45]. Студентам було запропоновано спробувати поєднати під час виконання *прийоми позиційної гри, інтенціональної моторики та використання*

звукової ваги басів. Зазначимо, що всі студенти зацікавились пропозицією і ті, які встигли нею скористатися, засвідчили наявність непередбачено слухного ефекту. Виконавський рубіж, який багатьом здавався нездоланим, виявився досяжним, що дозволило краще оцінити художню красу музики, принесло велике естетично-ціннісне задоволення студентам, підвищило їхню навчально-фахову мотивацію.

Під час самостійної роботи в межах проходження теми студенти готували методично-виконавську презентацію-опрацювання актуалізованих під час семінарського заняття методів із їх вербальною класифікацією за певними художньо-функціональними та технічно-виконавськими ознаками. Завданням студентів було у творах із власного репертуару виокремити прихований методичний складник зауважень, ідентифікувати метод опрацювання та класифікувати за функцією та ареалом застосування.

Наступним методом у рамках упровадження третьої педагогічної умови був метод підготовки індивідуального науково-дослідного завдання з теми «Самопідготовка до проведення творчого заняття-вистави з педагогічної практики з теми *Ролі у музичній діяльності*». Студенти за власним бажанням обирали роль, сутність якої вони розкриватимуть під час уроку-вистави, зокрема, обираючи серед ролей досвідченого педагога-методиста, композитора, виконавця-інтерпретатора, студента, який вивчає музичний твір. Завданням роботи було висвітлення аспектів музично-фахової діяльності з метою ознайомлення учнів із процесом композиції музичного твору, основами музичного виконавства, розкриття жанрово-стильових ознак музичного твору та культурологічно-історичного аспекту. У процесі підготовки студенти вивчали й усвідомлювали фахову інформацію та опановували методи вербального втілення музично-методичної інформації. Тема роботи, яка передбачала висвітлення процесу самопідготовки сприяла актуалізації рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва, кращому усвідомленню процесу методично-спрямованої самореалізації.

2.4 Аналіз результатів експериментальної перевірки педагогічних умов формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки

З метою виявлення рівнів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки був проведений констатувальний експеримент, у якому взяли участь 140 студентів. Було створено дві довільні групи. До групи №1 увійшли 70 студентів факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», до групи №2 – 70 студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Першим оцінювався рівень сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за акме-інтенціональним критерієм, показниками якого були: міра вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці; спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства. Результати діагностики за двома показниками акме-інтенціонального критерію відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за акме-інтенціональним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Група \ Рівні	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні міри вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці						
№ 1	11	15,7	8	11,5	51	72,8
№ 2	12	17,1	9	12,9	49	70
Рівні спрямованості особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства						
№ 1	9	12,9	10	14,3	51	72,8
№ 2	10	14,3	11	15,7	49	70

Як бачимо з таблиці 2.2, для більшості майбутніх учителів музичного мистецтва притаманний низький рівень міри вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці (72,8% - група № 1, 70% - група № 2). У 11,5% студентів групи №1 та 12,9% - групи №2 виявився задовільний рівень зазначеного показника. На високому рівні опинились 15,7% студентів – майбутніх учителів групи №1 та 17,1% - групи №2, що свідчить про те, що потрібно у процесі експериментальної роботи підвищити сформованість цього показника у студентів.

Дані таблиці 2.2 свідчать про те, що більшість студентів виявили низький рівень спрямованості особистості на опанування методичних основами фортепіанного виконавства (72,8% - група № 1 та 70 % - група № 2), що має негативний вплив на методично-спрямованою самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. На задовільному рівні було 14,3% студентів групи №1 та 15,7% - групи №2. Для 12,9% студентів групи №1 та 14,3% студентів групи №2 притаманний високий рівень сформованості означеного конструкту.

Другий діагностичний зріз дозволив виявити рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за показниками когнітивно-операційного критерію: ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором; гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі. У таблиці 2.3 наведено отримані результати діагностування за двома означеними показниками.

Як видно з таблиці 2.3, більшість студентів (64,3% в групі №1 та 65,7% у групі №2) виявили низький рівень ступеня розуміння методичних аспектів роботи над твором. Високий рівень цих знань притаманний 14,3% респондентів групи №1 та 12,9% - групи №2. Задовільний рівень виявили 21,4% - групи № 1 та 18,6% - групи № 2.

З таблиці 2.3 видно, що студенти мають вищий рівень розуміння методичних аспектів роботи над твором порівняно з рівнем гнучкості мислення в процесі

застосування методичних знань у самостійній роботі. Розподіл за рівнями такий: високий (11,4% у групі №1 та 12,9% у групі №2), задовільний (24,3% у групі №1 та 21,4% у групі №2), низький (64,3% у групі №1 та 65,7% у групі №2).

Таблиця 2.3

Рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-операційним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Група \ Рівні	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні ступеня розуміння методичних аспектів роботи над твором						
№ 1	10	14,3	15	21,4	45	64,3
№ 2	9	12,9	13	18,6	48	68,5
Рівні гнучкості мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі						
№ 1	8	11,4	17	24,3	45	64,3
№ 2	9	12,9	15	21,4	46	65,7

Наступною проводилася діагностика щодо виявлення рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за діяльнісно-продуктивним критерієм, показниками якого біли: уважне ставлення до методичних порад та якість виконання методичних рекомендацій на уроках; здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань. У таблиці 2.4 представлено узагальнені результати оцінювання за двома показниками означеного критерію.

З таблиці 2.4 видно, що уважне ставлення до методичних порад та якісне виконання методичних рекомендацій на уроках на високому рівні сформовано у 11,4% студентів групи №1 та 10% - групи №2. Але досить багато респондентів виявилось на низькому рівні (62,9% в групі №1 та 61,4% у групі №2). Задовільний рівень засвідчили 25,7% студентів групи №1, 28,6% - групи №2.

Для більшості студентів притаманний низький рівень здатності екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань (71,4% у групі №1, 64,3% у групі №2), що є явно недостатнім для

майбутніх учителів музичного мистецтва. Задовільний рівень виявили 20% студентів групи №1, 22,8% - групи №2. На високому рівні опинились також 8,6% студентів групи №1, 12,9% - групи №2.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за діяльнісно-продуктивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні Група	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні уважного ставлення до методичних порад та якісного виконання методичних рекомендацій на уроках						
№ 1	8	11,4	18	25,7	44	62,9
№ 2	7	10	20	28,6	43	61,4
Рівні здатності екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань						
№ 1	6	8,6	14	20	50	71,4
№ 2	9	12,9	16	22,8	45	64,3

Останній діагностичний зріз на констатувальному етапі експериментального дослідження проводився з метою виявлення рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексійно-самооцінним критерієм, показниками якого виступили: наполегливість та винахідливість у виборі методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором; ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу. Результати діагностики за двома показниками рефлексійно-самооцінного критерію відображено в таблиці 2.5.

Як бачимо з таблиці 2.5, для більшості майбутніх учителів музичного мистецтва притаманний низький рівень наполегливості та винахідливості у виборі методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором (50% - група № 1, 67,2% - група № 2). У 22,8% студентів групи №1 та 17,1% - групи №2 виявився задовільний рівень за означеним показником. На високому рівні було 27,2% студентів – майбутніх учителів групи №1 та 15,7% - групи №2.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексійно-самооцінним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Група \ Рівні	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні наполегливості та винахідливості у виборі методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором						
№ 1	19	27,2	16	22,8	35	50
№ 2	11	15,7	12	17,1	47	67,2
Рівні ступеня самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу						
№ 1	17	24,3	22	31,4	31	44,3
№ 2	9	12,9	12	17,1	49	70

Дані таблиці 2.5 свідчать про те, що більшість студентів виявили низький рівень самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу (44,3% - група № 1 та 70 % - група № 2), що має негативний вплив на методично-спрямовану самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. На задовільному рівні опинились 31,4% студентів групи №1 та 17,1% - групи №2. Для 24,3% студентів групи №1 та 12,9% студентів групи №2 притаманний високий рівень сформованості означеного конструкту.

Діагностування результатів прояву показників за чотирма критеріями дозволило з'ясувати рівень методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, що відображено у таблиці 2.6.

З таблиці 2.6 видно, що результати діагностики початкового рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки за акме-інтенціональним критерієм засвідчили, що у значній більшості студентів зафіксовано низький рівень (72,8% у групі №1 та 70% у групі №2), задовільний рівень – 12,9% в групі №1 та 14,3% у групі №2, високий рівень – 14,3% у групі №1 та 15,7% у групі №2.

Таблиця 2.6

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на констатувальному етапі експерименту

Група \ Рівні	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
За акме-інтенціональним критерієм						
№ 1	10	14,3	9	12,9	51	72,8
№ 2	11	15,7	10	14,3	49	70
За когнітивно-операційним критерієм						
№ 1	9	12,9	16	22,8	45	64,3
№ 2	9	12,9	14	20	47	67,1
За діяльнісно-продуктивним критерієм						
№ 1	7	10	16	22,8	47	67,2
№ 2	8	11,4	18	25,7	44	62,9
За рефлексійно-самооцінним критерієм						
№ 1	18	25,7	19	27,2	33	47,1
№ 2	10	14,3	12	17,1	48	68,6

Діагностування результатів прояву показників за когнітивно-операційним критерієм дало змогу визначити рівень методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, що відображено в таблиці 2.7, з якої видно, що більшість студентів виявила низький рівень (64,3% в групі №1 та 67,1% у групі №2), задовільний рівень - 22,8% у групі №1 та 20% у групі №2, високий рівень - 12,9% у групі №1 та 12,9% у групі №2.

Результати прояву показників методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки за діяльнісно-продуктивним критерієм засвідчили, що 67,2% студентів групи №1 та 62,9% групи №2 виявили низький рівень, 22,8% групи №1 та 25,7% групи №2 – задовільний рівень, а високий – 10% (група №1), 11,4% (група №2).

За рефлексійно-самооцінним критерієм отримано такі результати: високий

рівень – 25,7% та 14,3% майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно групи №1 та групи №2; задовільний рівень – 27,2% (група №1), 17,1% (група №2); низький рівень – 47,1% (група №1), 68,6% (група №2).

Для визначення загального рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на констатувальному етапі експерименту результати вимірювання за означеними критеріями було розподілено у такий спосіб: до високого рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки віднесено студентів, у яких за чотирма критеріями був наявний високий рівень прояву всіх показників. Аналогічно визначались задовільний, низький рівень, що відображено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Загальні рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на констатувальному етапі експерименту

Група \ Рівні	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
№ 1	9	12,9	14	20	47	67,1
№ 2	10	14,3	13	18,6	47	67,1

Поданий у таблиці 2.7 результат, свідчить про те, що 67,1% респондентів групи №1 та 67,1% групи №2 опинилось на низькому рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки. Задовільний рівень притаманний 20% респондентів групи №1 та 18,6% групи №2. Високого рівня досягли 12,9% респондентів групи №1 та 14,3% - групи №2.

За допомогою критерію однорідності χ^2 (ікс-квадрат) було визначено збіг початкового стану в групах №1 та №2 студентів стосовно рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі

фортепіанної підготовки. Маємо порядкову шкалу ($L = 3$) з різними рівнями – «високий рівень», «задовільний рівень» та «низький рівень». Характеристикою групи є відсоток студентів, які до неї входять та виявилися на тому чи тому рівні. Для студентів групи №1 вектор рівнів є $n = (n_1, n_2, n_3)$, де n_k – відсоток студентів, які були на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. Для студентів групи №2 вектор рівнів є $m = (m_1, m_2, m_3)$, де m_k – відсоток студентів, які виявилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$.

Для даних вимірювань у порядковій шкалі, доцільно використовувати критерій однорідності χ^2 , емпіричне значення якого обчислюється за формулою:

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}.$$

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в нашому випадку L=3) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Було обчислено емпіричне значення критерію χ^2 за наведеною формулою для студентів групи №1 та №2 на констатувальному етапі експерименту ($\chi_{емп\ k}^2 =$), де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n = (12,9; 20; 67,1)$, $m = (14,3; 18,6; 67,1)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку К (таблиця К.1).

Згідно розрахунку емпіричне значення критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту $\chi_{емп\ k}^2 = 0,12$. Критичне значення критерію χ^2 для рівня значущості 0,05 ($\chi_{0,05}^2 =$) та розміру градації кількості 3 складає 5,99. Отже, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння обох груп студентів на констатувальному етапі експерименту менше критичного значення ($0,12 < 5,99$). Тобто, характеристики груп, які порівнюються, щодо рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, співпадають із рівнем значущості 0,05.

Отже, немає суттєвих відмінностей між студентами двох різних груп, що стало підставою для їх умовного розподілу на експериментальну та контрольну групи. До експериментальної групи (ЕГ) ввійшли студенти групи №1, а до контрольної групи (КГ) – студенти групи № 2.

Таким чином, отримані результати констатувального етапу дозволили дійти висновку щодо необхідності здійснення цілеспрямованої роботи з підвищення рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки у ході формувального експерименту.

Отримані у результаті проведення констатувального експерименту дані дозволили сформувати дві репрезентативні вибірки респондентів: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи студентів ДЗ. З метою перевірки результативності формувального експерименту, визначення його підсумків, проведення контрольного зрізу було використано різноманітні методи педагогічного дослідження, ідентичні тим, що були застосовані на констатувальному етапі експерименту.

Зміни рівнів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи визначено за ступенем прояву всіх показників акме-інтенціонального, когнітивно-операційного, діяльнісно-продуктивного, рефлексійно-самооцінного критеріїв.

За показником «міра вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці» отримано такі дані: у 22,8% студентів ЕГ та 18,6% студентів КГ цей показник проявився на високому рівні. В 58,6% студентів ЕГ та 24,3% - КГ виявлено задовільний рівень. Низький рівень виявлено у 18,6% студентів ЕГ та 57,1% - КГ.

За показником «спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства» результати розподілено таким чином: високий рівень виявило 20% респондентів ЕГ та 15,7% - КГ. Задовільний рівень у 61,4% в ЕГ та 24,3% у КГ. 18,6% студентів у ЕГ та 60% у КГ виявили низький рівень цієї

спрямованості.

Аналіз результатів ступеня прояву показників за акме-інтенціональним критерієм сприяв з'ясуванню рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на прикінцевому етапі формульовального експерименту, що представлено в таблиці 2.8.

За показником «ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором» діагностовано такий результат: на високому рівні він проявився у 24,3% студентів ЕГ та 17,1% - КГ; на задовільному - у 68,6% студентів ЕГ та 25,8% - КГ; на низькому рівні у 7,1% студентів ЕГ та 57,1% - КГ.

У 21,4% респондентів ЕГ та 14,3% - КГ виявився високий рівень прояву показника «гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань в самостійній роботі». На задовільному рівні опинилось 65,7% респондентів ЕГ та 31,4% - КГ, а також на низькому рівні – 12,9% студентів ЕГ та 54,3% - КГ.

Отримані результати ступеня прояву показників за когнітивно-операційним критерієм, дозволили визначити рівень методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, що відображено у таблиці 2.8.

За показником «уважне ставлення до методичних порад та якість виконання методичних рекомендацій на уроках» було отримано наступні результати: високий рівень - 15,7% в ЕГ та 12,9% у КГ; задовільний рівень – 72,9% в ЕГ та 40% у КГ; низький рівень - 11,4% в ЕГ та 47,1% у КГ.

Розподіл респондентів за ступенем прояву показника «здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань» виявився таким: високий рівень – 12,9% в ЕГ та 15,7% у КГ; задовільний рівень - 67,1% в ЕГ та 34,3% у КГ; низький рівень – 20% в ЕГ та 50% у КГ.

За допомогою результатів ступеня прояву показників за діяльнісно-продуктивним критерієм було визначено рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, що представлено також у таблиці 2.8.

Ступень прояву показника «наполегливість та винахідливість у виборі

методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором» виявлено таким чином: високий рівень у 28,6% студентів ЕГ та 20% КГ, задовільний рівень у 61,4% студентів ЕГ та 20% КГ, низький рівень у 10% студентів ЕГ та 60% КГ.

За показником «ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу» отримані такі дані: у 25,7% майбутніх учителів ЕГ та 17,1% КГ виявлено високий рівень; у 70% ЕГ та 28,6% КГ – задовільний рівень; у 4,3% ЕГ та 54,3% КГ – низький рівень.

За допомогою результатів ступеня прояву показників за рефлексійно-самооцінним критерієм було визначено рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, що відображено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Група \ Рівні	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
За акме-інтенціональним критерієм						
ЕГ	15	21,4	42	60	13	18,6
КГ	12	17,1	17	24,3	41	58,6
За когнітивно-операційним критерієм						
ЕГ	16	22,8	47	67,2	7	10
КГ	11	15,7	20	28,6	39	55,7
За діяльнісно-продуктивним критерієм						
ЕГ	10	14,3	49	70	11	15,7
КГ	10	14,3	26	37,1	34	48,6
За рефлексійно-самооцінним критерієм						
ЕГ	19	27,1	46	65,7	5	7,2
КГ	13	18,6	17	24,3	40	57,1

З таблиці 2.8 видно, що для більшості респондентів ЕГ за акме-інтенціональним критерієм притаманний задовільний рівень (60%). Низький рівень виявило 18,6% студентів, а високий - 21,4%. Дані у КГ виявились іншими:

високий рівень - 17,1%, задовільний – 24,3%, низький - 58,6%.

За когнітивно-операційним критерієм 67,2% майбутніх учителів у ЕГ виявили задовільний рівень методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (в КГ – 28,6%). Низький рівень у 10% студентів ЕГ (в КГ – 55,7%), а високий рівень у 22,8% студентів ЕГ (в КГ – 15,7%).

За діяльнісно-продуктивним критерієм отримано наступні дані: 14,3% студентів ЕГ та КГ досягли високого рівня, 70% студентів ЕГ задовільного рівня (в КГ – 37,1%), 15,7% студентів ЕГ низького рівня (в КГ – 48,6%).

За рефлексійно-самооцінним критерієм отримано наступні результати: високий рівень – 27,1% та 18,6% відповідно студентів ЕГ та КГ; задовільний рівень – 65,7% (ЕГ) та 24,3% (КГ); низький рівень – 7,2% (ЕГ) та 57,1% (КГ).

Отриманий результат свідчить про результативність експериментальної роботи з підвищення рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

До високого, задовільного та низького рівнів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки було віднесено студентів, результати яких, після діагностики за чотирьох критеріями, виявилися середньоматематично наближеними до високого, задовільного та низького рівнів прояву всіх показників. У таблиці 2.9 подано дані загального рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи.

Представлений у таблиці 2.9 результат дозволив дійти висновку, що в ЕГ зафіксовано 21,4% студентів із високим рівнем методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (у КГ - 17,1%). Зафіксовано 65,7% студентів ЕГ, які виявили задовільний рівень (у КГ – 28,6%). Низький рівень методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки виявлено у 12,9% студентів ЕГ (у КГ - 54,3%).

**Загальні рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації
майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки
на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи**

Група \ Рівень	Високий «винахідливий»		Задовільний «умотивований»		Низький «індиферентний»	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	15	21,4	46	65,7	9	12,9
КГ	12	17,1	20	28,6	38	54,3

З таблиць 2.7, 2.9 видно, що показники рівнів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на констатувальному та прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ показники змінилися незначно. Так, на 8,5% збільшилася кількість респондентів ЕГ із високим рівнем (у КГ на 2,8%); на 45,7% - із задовільний рівнем (у КГ - на 10%); на 54,2% зменшився показник низького рівня в ЕГ (у КГ - на 12,8%).

Представимо математичну обробку одержаних результатів формувального експерименту. Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Розрахунок емпіричного значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту ($\chi_{емп\ \phi}^2 =$) здійснювався за такою же формулою та алгоритмом, як і на констатувальному етапі.

$$\chi_{емп\ \phi}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n=(21,4; 65,7; 12,9)$, $m=(17,1; 28,6; 54,3)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку ? (таблиця ?.2).

Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту $\chi_{\text{емп ф}}^2 = 40,58$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення ($40,58 > 5,99$). Таким чином, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівня методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки після формувального експерименту складає 95%.

Для переконання, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки в експериментальній групі студентів, додатково визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно розрахунку, що представлено в додатку К (таблиця К.3) складає 63,2, що є більше за критичне значення критерію χ^2 ($63,2 > 5,99$). Отже, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки в експериментальній групі.

Також було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння у контрольній групі складає 3,72, що є менше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 5,99$ ($3,72 < 5,99$) (розрахунки представлено в таблиці К.4 додатку К). Отже, в контрольній групі за період проведення формувального експерименту не

відбулися значні зміни в рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, тому що не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Відтак, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки експериментальної групи є достовірні, статистично значущі та відбулися внаслідок апробації відповідної експериментальної методики.

Висновки з розділу 2

З метою виконання завдань дослідження було проведено двоетапну експериментально-дослідну роботу. На констатувальному етапі визначено критерії та показники оцінювання компонентів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, виведено рівні сформованості досліджуваного феномену; експериментально апробовано науково-обґрунтований діагностичний апарат; змодельовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва; проведено аналіз результатів вжитих експериментально-діагностичних заходів.

Доведено, що діагностику сформованості досліджуваного феномену доцільно здійснювати за наступними критеріями:

- ✓ акме-інтенціональний, показники якого:
 - міра вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці;
 - спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства;
- ✓ когнітивно-операційний, показники якого:
 - ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором;

- гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі;
- ✓ діяльнісно-продуктивний, показники якого:
 - уважне ставлення до методичних порад та якість виконання методичних рекомендацій на уроках;
 - здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань;
- ✓ рефлексійно-самооцінний, показники якого:
 - наполегливість та винахідливість у виборі методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором;
 - ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу;

У відповідності до критеріїв та їх показників було визначено високий *винахідливий*, задовільний *умотивований* та низький *індиферентний* рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив установити, що більшість студентів (67,1% респондентів першої групи та 67,1% другої групи) знаходяться на низькому рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації, задовільного рівня досягли 20% респондентів першої та 18,6% другої групи; проте високий рівень виявили лише 12,9% студентів першої групи та 14,3% другої групи.

У межах дослідження було змодельовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку; стимулювання самоорганізації накопичення методичного досвіду в процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки),

упровадження яких забезпечувалося актуалізацією відповідних складових методичного апарату, розробленого з метою формування компонентів (мотиваційно-настановного, пізнавально-ініціативного, діяльнісно-регулятивного, творчо-викладацького) досліджуваного конструкту. Упровадження педагогічних умов здійснювалося у три етапи.

На першому – *настановно-рефлексійному* – етапі щільну увагу було приділено формуванню інтенції студентів до підвищення рівня власних фортепіано-виконавських можливостей шляхом оволодіння методикою навчання фортепіанної гри, що зумовило запровадження першої педагогічної умови *актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. Із означеною метою застосовувалися такі методи: *методична дискусія, метод ситуаційного аналізу (Case method), метод самокорекції виконання, латентний методу курсиву, педагогічне тестування, складання писемного повідомлення-роздуму*. Форми впровадження були наступними: «Фортепіанні репрезентації», експрес-тренінг "Моделювання музично-методичних паттернів", елективний курс «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя».

На другому – *компетентнісному* – етапі відбувалося формування методичних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі набуття навичок самостійної аналітично-методичної діяльності, шляхом актуалізації дії другої педагогічної умови *екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку*, задля чого застосовувалися такі методи, як от: метод голографічних проєкцій, комплекси дослідницько-пошукових (аналіз, порівняння, класифікація) та творчо-продуктивних методів (інтерпретаційна оцінка, комбінування методів опрацювання), метод аналітично-порівняльних міні-проєктів. У якості форм запровадження було застосовано: партисипативний тренінг «Запрошую до метод-дискусії», майстер-класи, проєктивний лабораторний курс «Методична спадщина педагогів-піаністів» (в межах елективного курсу «Методично-спрямована

самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя»).

На третьому – *самоорганізаційному* – етапі відбувалося накопичення методичного досвіду студентів, також увагу було приділено формуванню навичок його грамотного та творчого застосування, задля чого було актуалізовано дію третьої педагогічної умови, стимулювання самоорганізації методичного досвіду у майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. У якості методів упровадження застосовувалися: самопрезентація-методичний наратив, метод акцентуації методичного потенціалу, метод методично-творчої систематизації, самопідготовка до проведення творчого заняття-вистави. На даному етапі використовувалися такі форми, як от: диспозиційний тренінг «Сам себе навчаю», міні-конференція «Виконавські переконання», майстер-клас «Методичний перфоманс» елективний курс «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя»; модульні ІНДЗ.

У якості результату впровадження означеного комплексу педагогічних умов, форм та методів було зафіксовано позитивну динаміку в ЕГ, у якій показники рівнів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися у порівнянні із результатами констатувального експерименту. Зокрема, остаточний діагностичний зріз показав, що високого рівня сформованості досліджуваного феномену досягли 21,4% студентів (12,9% на констатувальному етапі), задовільного – 65,7% (20% на констатувальному етапі), низького – лише 12,9% (67,1% на констатувальному етапі) студентів ЕГ. Натомість у КГ показники змінилися незначно, адже високий рівень продемонстрували 17,1% студентів (14,5% на констатувальному етапі), задовільний – лише 28,6% (18,6% на констатувальному етапі), проте 54,3% так і залишилися на низькому рівні (67,1% на констатувальному етапі).

Шляхом визначення та зіставлення емпіричних значень критерію χ^2 порівняння результатів студентів експериментальної групи на констатувальному

етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі) було доведено, що з ймовірністю 95% в ЕГ відбулися позитивні зміни в рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки в результаті формувального експерименту, адже емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння складає 63,2, що є значно більшим за критичне значення критерію χ^2 (63,2 > 5,99).

Натомість аналогічні обчислення результатів, отриманих у КГ не показали, значного зростання рівнів методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, адже емпіричне значення критерію χ^2 у КГ склало 3,72, що є меншим за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 5,99$ (3,72 < 5,99)

Таким чином, на підставі остаточного обчислення результатів діагностування було доведено, що ефективність експериментальної моделі формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки є істотною та достовірною.

Основні практичні положення другого розділу відображено у наступних публікаціях: [32; 33; 34; 35].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Акімова, О. В., Волошина, О. В., Галузяк, В. М., Давидюк, М. О., Каплінський, В. В., Коломієць, А. М., . . . Холковська, І. Л. (2017). *Теоретико-методичні засади формування загально-педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: Монографія*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
2. Алексеев, А. П., & Васильев, Г. Г. (2008). *Краткий философский словарь*. Получено из https://lib.ink/filosofiya_828_830/ekstrapolyatsiya-35298.html
3. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
4. Баренбойм, Л. А. (1974). *Музыкальная педагогика и исполнительство*. Москва: Сов. композитор.
5. Бирмак, А. (1973). *О художественной технике пианиста*. Москва: Музыка.
6. Бодки, Э. (1989). *Интерпретация клавирных произведений И. С. Баха*. Москва: Музыка.
7. Бондаренко, В. В., Резник, С. Д., & Соколов, С. Н. (2008). *Персональный менеджмент. Тесты и конкретные ситуации: Практикум: Учеб. пособие* (изд. 2-е, доп.). Москва: ИНФРА-М.
8. Браудо, И. А. (1976). *Об органной и клавирной музыке*. Ленинград: Музыка.
9. Ван Бінь. (2010). *Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
10. Ван Юе. (2017). *Формування методичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.

Драгоманова, Київ.

11. Вей Сімін. (2016). Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1(7), 41-48.
12. Вітвицька, С. С. (Ред.). (2019). Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: Монографія . Житомир: Вид. О.О. Євенок.
13. Гайворонська, Т. Г. (2005). Методи і моделі прогнозування, їх класифікація. у *Державне регулювання економіки*. Отримано з https://lubbook.org/book_524_glava_8_3.Metodi_%D1%96_model%D1%96_prognozuva.html
14. Гаркуша, Н. М., Цуканова, О. В., & Горошанська, О. О. (2012). Методи екстраполяції. В *Моделі і методи прийняття рішень в аналізі та аудиті: Навч. посіб.* (стр. 532-554). Київ: Знання.
15. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.
16. Екстраполяція. (2000). у С. В. Мочерний (Ред.), *Економічна енциклопедія: У трьох томах*. Видавничий центр “Академія”. Отримано з www.ukr.vipreshebnik.ru/entsiklopediya/51-e/3311-ekstrapolyatsiya.html
17. Захарова, О. (1983). Риторика и западноевропейская музыка XVII — первой половины XVIII века: Принципы, приемы . Москва: Музыка.
18. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Самещенко, О. Г., Семиченко, В. А., & Тарасевич, Н. М. (1997). *Педагогічна майстерність: Підручник*. (І. А. Зязюн, Ред.) Київ: Вища школа.
19. Исенко, А. И. (2015). Музыкальное моделирование как метод познания и сочинения музыки. *Концепт*, 3. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-modelirovanie-kak-metod-roznaniya-i-sochineniya-muzyki>
20. Пійосі, Т., & Віджай Кумара, М. С. (Ред.). (2009). Відкрита освіта:

- Коллективный розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання. (А. Іщенко, & О. Насик, Перекл.) Київ: Наука.
21. Князева, Е. Н., & Курдюмов, С. П. (1994). *Законы эволюции и самоорганизации сложных систем*. Москва: Наука.
22. Ковальчук, В. А. (2016). Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Педагогічні науки*, 30, сс. 13-22. Отримано з www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vgnpu_2016_30_4.pdf
23. Коган, Г. (1963). *Работа пианиста*. Москва: Государственное музыкальное издательство.
24. Коган, Г. М. (1971). *Ферруччо Бузони*. Москва: Советский композитор.
25. Кузьмінський, А. І., & Омеляненко, В. Л. (2006). Педагогіка у запитаннях і відповідях : Навчальний посібник для вузів. Київ: Знання.
26. Кульневич, С. В. (1997). *Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности*. (Дисс. д-ра пед. наук), Ростовский государственный педагогический университет, Ростов н/Д. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/teoreticheskie-osnovy-soderzhaniya-samoorganizuemoj-vospitatelnoj-deyatelnosti.html>
27. Либерман, Е. (2003). *Работа над фортепианной техникой*. Москва: Классика-XXI.
28. Лодатко, Є. О. (2010). Моделювання в педагогіці: Точки відліку. *e-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*, 1. Отримано з http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2
29. Локк, Д. (1985). Философское наследие. В *Опыт о человеческом разумении: Сочинения в 3-х т.* (Т. 1, стр. 78-582). Москва: Мысль. Получено из <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z00000468/index.sht>
30. Лу Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської*

- артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
31. Любомудрова, Н. А. (1982). *Методика обучения игре на фортепиано: Учебное пособие для музыкальных вузов.* Москва: Музыка.
32. Лю Сянь. (2018). Експериментальне дослідження методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал*, 5(79), 144–153.
33. Лю Сянь. (2018). Екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. (Г. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(11), 84–94.
34. Лю Сянь. (2018). Методичні практикуми як організаційна форма набуття методичного досвіду з викладання гри на фортепіано. *Матеріали та тези ІV міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 36–37). Одеса.
35. Лю Сянь. (2018). Стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Серія: Педагогічні науки*, 1(120), 87–91.
36. Максименко, С. Д., & Соловієнко, В. О. (2000). *Загальна психологія: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти.* Київ: МАУП. Отримано з http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/875/Maksimenko_S.D._Zagal%27na_psihologiya.pdf
37. Малихін, О. В., Павленко, І. Г., Лаврентьєва, О. О., & Матукова, Г. І. (2011). *Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник.* Сімферополь: Дайфі.
38. Манько, В. А. (2011). *Формування пізнавальної ініціативності*

- старшокласників у процесі навчання предметів гуманітарного циклу.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків.
39. Мартинсен, К. А. (1966). *Индивидуальная фортепианная техника: На основе звуотворческой воли.* (Г. М. Коган, Ред., & В. Л. Михелис, Перев.) Москва: Музыка.
40. Марусинець, М. М. (2010). Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*, 8, стр. 115-118.
41. Милич, Б. О. (1971). *Про формування і вдосконалення викладацької майстерності педагогів-піаністів.* Київ: Музична Україна.
42. Мильштейн, Я. И. (1961). *Этюды Ф. Листа.* Москва: МУЗГИЗ.
43. Мильштейн, Я. И. (1967). *Хорошо темперированный клавир И. С. Баха и особенности его исполнения.* Москва: Музыка.
44. Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка: Навчальний посібник* (5-те, доп. і перероб. вид.). Київ.
45. Нейгауз, Г. Г. (1987). *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога* (изд. 5-е). Москва: Музыка.
46. Новаченко, Т. В. (2004). *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, Одеса.
47. Носина, В. Б. (1993). *Символика музыки И. С. Баха.* Тамбов: Пролетарский светоч.
48. Осадчий, І. Г. (2016). Педагогічне моделювання: Що важливо знати педагогу? *Електронне наукове фахове видання "Народна освіта"*, 1(28). Отримано з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969
49. Панфилова, А. П., & Долматов, А. В. (2007). Метод педагогического прогнозирования и его применение. В *Взаимодействие участников образовательного процесса* (стр. 107-114). Москва: "Юрайт". Получено из

http://stud.com.ua/88183/pedagogika/metod_pedagogichnogo_prognozuvannya_yogo_zastosuvannya.

50. *Паттерн*. (2005). Отримано з Словник: Портал української мови та культури: <https://www.slovnyk.ua/index.php?swrd=ПАТТЕРН>
51. Петрушин, В. И. (2008). *Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов*. Москва: Академический Проект; Трикста.
52. Плотников, М. А. (2010). *Карьера как акмеологический механизм профессиональной самореализации кадров управления*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Российская академия государственной службы, Москва. Получено из <https://bit.ly/2ZMA8Mn>
53. Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
54. Рибалко, Л. С. (2008). *Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
55. Сегеда, Н. О. (2002). *Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
56. Селиванова, В. И. (1993). *Экстраполяция в структуре развивающегося знания*. (Автореф. дис. докт. филос. наук), Московский Государственный университет им. М. Ломоносова, Москва. Получено из <https://search.rsl.ru/ru/record/01000347513>.
57. Терещенко, О. О. (2003). *Методи екстраполяції. В Фінансова діяльність суб'єктів господарювання: Навчальний посібник*. Київ: КНЕУ. Получено из <http://buklib.net/books/28430/>
58. Терещенко, Т. В. (2015). *Теорія організації: Навчальний посібник*. Хмельницький: Хмельницький університет управління та права.
59. Трофімов, Ю. Л. (2008). *Когнітивна сфера особистості. у Психологія:*

- Підручник для студентів вищих навчальних закладів.* Київ: Либідь.
Отримано з <https://westudents.com.ua/glavy/80001-3-kognitivna-sfera-osobistost.html>
60. Узнадзе, Д. Н. (2004). *Общая психология.* (И. В. Имедадзе, Ред., & Е. Ш. Чомахидзе, Перев.) Москва: Смысл.
61. Фейнберг, С. Е. (1969). *Пианизм как искусство* (изд. 2-е, доп.). Москва: Музыка.
62. Хакен, Г. (1985). *Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах.* Москва: Мир.
63. Холодная, М. А. (2009). Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта. В Н. И. Чуприкова (Ред.), *Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма.* Москва: Языки славянских культур. Получено из Психологические исследования: <http://psystudy.ru/index.php/num/appendix1-3/66-kholodnaya3a.html>
64. Цюлюпа, Н., & Заходякін, О. (2017). Формування методичної компетентності майбутнього педагога-музиканта в процесі навчання гри на фортепіано. *Нова педагогічна думка*, 2(90), 93-95.
65. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник.* Київ: Абрис.
66. Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education: Special Edition - Critical Pedagogy for Music Education*, 6. Retrieved from Visions of Research in Music Education: <http://www.rider.edu/~vrme>
67. Asmus, E. P. (1986). Student Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278. Retrieved from www.jstor.org/stable/3345260
68. Assagioli, R. (1986). Self-realization and psychological disturbances. *PsycINFO: ReVISION*, 8(2), 21-31. Retrieved from <http://synthesiscenter.org/articles/0110.pdf>
69. Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some Correlates of Structure and Purpose

- in the Use of Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321-329. Retrieved from www.researchgate.net/publication/232528280
70. Chappell, S. (1999). Developing the complete pianist: A study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching. *British Journal of Music Education*, 16(3), 253-262. Retrieved from <https://bit.ly/2Tz19hL>
71. Fanghanel, J. (2009). Going Public with Pedagogical Inquiries: SoTL as a Methodology for Faculty Professional Development. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 59-70. Retrieved from www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearninqu.1.1.59
72. Frigg, R., & Hartmann, S. (2018). *Models in Science*. (E. N. Zalta, Editor) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/models-science/>
73. Froyd, J., & Simpson, N. (2010). Student-Centered Learning Addressing Faculty Questions about Studentcentered Learning. *Transforming Undergraduate Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Washington. Retrieved from http://ccliconference.org/files/2010/03/Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf
74. Heimonen, M. (2014). 'Bildung' and Music Education: A Finnish Perspective. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 188-208. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.22.2.188>
75. Hickman, R. (1994). A Student-Centered Approach for Understanding Art. *Art Education*, 47(5), 47-51. Retrieved from www.jstor.org/stable/3193500
76. *Martha Argerich: Biography, CD and concert reviews*. (2001). Retrieved from COSMOPOLIS: A MAGAZINE on current affairs and culture: <https://bit.ly/2VCstk8>
77. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. English Edition by Harper & Row. Retrieved from <https://bit.ly/2lSxIb5>
78. Miksza, P. (2006). An Exploratory Investigation of Self-Regulatory and Motivational Variables in the Music Practice of Junior High Band Students. *Contributions to Music Education*, 33(2), 9-26. Retrieved from

www.jstor.org/stable/24127206

79. Motschnig-Pitrik, R., & Holzinger, A. (2002). Student-Centered Teaching Meets New Media: Concept and Case Study. *Journal of Educational Technology & Society: Innovations in Learning Technology*, 5(4), 160-172. Retrieved from www.jstor.org/stable/jeductechsoci.5.4.160
80. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (n.d.). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. Retrieved from <https://bit.ly/2J8z9QJ>
81. Zimmermann, J. (2012). *Student-Centered Approach*. Retrieved from Center for teaching and learning: www.teachingtoolbox.us/studentcentered-approach/

ВИСНОВКИ

Здійснене теоретико-методичне дослідження з формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки дозволило сформулювати такі висновки:

1. Фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є вагомим складником цілісної професійної підготовки. Вона є багатофункційним, складним, інтегрованим і системно-організованим процесом, спрямованим на компетентне та кваліфіковане застосування майбутніми вчителями музичного мистецтва власного фортепіанного виконавства для вирішення різноманітних професійно-педагогічних завдань. На рівні підготовки бакалаврів його специфіка характеризується поєднанням двох блоків: перший – цілеспрямовано організований, що складає цілісну систему; другий – неконтрольований, що функціонує і розвивається в латентному стані. Другий блок складається із методичного складника, що віддзеркалює процес набуття методичної компетентності викладання гри на фортепіано в нерегульований спосіб, і мотиваційного, що відсвічує інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до фортепіанної музики взагалі, прагнення досягти успіху та самореалізації у викладанні гри на фортепіано, зокрема, сегментів, що об'єктивно існують, знаходяться в латентному стані розвитку. У наявну на бакалавраті систему фортепіанної підготовки другий блок не включений.

2. У дослідженні уточнено сутність поняття «професійно-педагогічна самореалізація», що інтерпретовано як процес виявлення актуальних для педагогічної діяльності якостей учителя, розвинених особистісних потенціалів та індивідуальних властивостей, відповідних компетентностей, що узагальнено та концентровано характеризують здатність і прагнення особистості вчителя вирішувати широкий спектр професійних завдань, надаючи йому конкурентної переваги.

Розкрито сутність феномену «методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва», що представлено в широкому сенсі як процес і результат умотивованого фахового зростання, змістовим наповненням

якого є прагнення методичної досконалості, що забезпечує самостійне, ефективне, мобільне й оригінальне вирішення професійно-педагогічних завдань у музичному навчанні. У дослідженні означений феномен розглянуто як умотивована потреба та внутрішня настанова на досягнення методики викладання гри на фортепіано з метою застосування набутих знань та вмінь у самостійній роботі над музичним твором та у викладацькій діяльності як ресурсу, що забезпечить ефективне, оригінальне вирішення музично-педагогічних і художньо-образних, інтерпретаційних завдань учнів у процесі викладання гри на фортепіано.

Компонентами методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки визначено: мотиваційно-настановний, пізнавально-пошуковий, діяльнісно-регулятивний, особистісно-рефлексійний.

3. Чинниками формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва визначено такі: соціокультурні обставини; культурно-історична зумовленість; конкурентоспроможність; мотивація власного іміджу; гедоністичний чинник. Обґрунтовано методологічні засади дослідження (особистісно зорієнтований, акмеологічний, компаративістський, компетентнісний і системно-організаційний підходи).

Процес формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на загальнопедагогічних принципах: цілісне ставлення до особистості, врахування індивідуальних особливостей розумових процесів, стимулювання методично-пошукової діяльності; умотивованості професійного зростання, урахування попередньої професійної підготовки (зокрема фортепіано-виконавської), стимулювання саморозвитку. Допоміжними, конкретно-прикладними принципами обрано такі: орієнтація на розширення жанрово-стильової компетенції, актуалізація методичного супроводу інтерпретації музичного твору, стимулювання методичного самозабезпечення в процесі фортепіанної самопідготовки, стимулювання рефлексії та самооцінки власних виконавських можливостей і якості інтерпретації, науково-дослідницьке забезпечення вибору методичних засобів фортепіанного навчання та виконання;

полімотивація самореалізації у виконавській діяльності та її методичний супровід.

4. Педагогічними умовами формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки обрано такі: актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до самоорганізації і здобуття методичного досвіду в опануванні фортепіанного виконавства і педагогічної практики його викладання.

5. Дослідження рівнів сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (високий «винахідливий», задовільний «умотивований», низький «індиферентний») здійснено на основі розроблених критеріїв і показників: акме-інтенціональний критерій із показниками: міра умотивованості щодо професійного росту у фортепіанній підготовці; спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства; когнітивно-операційний критерій із показниками: ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором; гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі; діяльнісно-продуктивний критерій із показниками: уважне ставлення до методичних порад та якісність виконання методичних рекомендацій на уроках; здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення нових завдань; рефлексійно-самооцінний критерій із показниками: наполегливість і винахідливість у виборі методичних засобів під час роботи над фортепіанним твором; ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу.

6. Розроблено й апробовано модель (блоки цільового, змістового, методичного і результативного забезпечення) та експериментальну методику формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, що передбачала поетапне впровадження

визначених педагогічних умов у межах елективного курсу «Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці вчителя». На першому – настановно-рефлексійному етапі впроваджено педагогічну умову «актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва». Формами організації навчання виступили: лабораторний проект «Фортепіанні репрезентації», експрес-тренінг «Моделювання музично-методичних патернів», а методами – методична дискусія, метод ситуаційного аналізу (Case method), метод самокорекції виконання тощо. На другому – компетентнісному етапі реалізовано педагогічну умову «екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку» через застосування комплексу форм (партисипативний тренінг «Запрошую до метод-дискусії», майстер-класи, проєктивний лабораторний курс «Методична спадщина педагогів-піаністів») і методів (голографічних проєкцій, комплекси дослідницько-пошукових (аналіз, порівняння, класифікація), творчо-продуктивних методів (інтерпретаційна оцінка, комбінування методів опрацювання), метод аналітично-порівняльних міні-проєктів) навчання. У ході третього – самоорганізаційного етапу впроваджено педагогічну умову «Стимулювання самоорганізації накопичення методичного досвіду в процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки». Формами організації навчання виступили: диспозиційний тренінг «Сам себе навчаю», міні-конференція «Виконавські переконання», майстер-клас «Методичний перфоманс», модульні ІНДЗ; методами: самопрезентація - методичний наратив, метод акцентуації методичного потенціалу, методично-творчої систематизації, самопідготовка до проведення творчого заняття-вистави.

Підсумкові розрахунки засвідчили, що в ЕГ кількість досліджуваних високого рівня зросла з 12,9% до 21,4%, задовільного – з 20% до 65,7%, натомість кількість майбутніх учителів музичного мистецтва низького рівня зменшилася з 67,1% до 12,9%. У КГ ситуація дещо інша: кількість досліджуваних високого рівня зросла з 14,3% до 17,1%, задовільного рівня – з 18,6% до 28,6%, низького рівня – знизилася з 67,1% до 54,3%.

Отримані результати перевірено застосуванням емпіричного значення критерію порівняння результатів експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію склало 63,2, що є більшим за критичне значення критерію ($63,2 > 5,99$). Отже, на основі кількісного та якісного порівняння результатів дослідження підтверджено ефективність запропонованої методики формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, що передбачала поетапне впровадження запропонованих педагогічних умов.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Таблиця А.1

Методи констатувальної діагностики рівня сформованості методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методи</i>
<i>Акме-інтенціональний</i>	міра вмотивованості щодо професійного зростання у фортепіанній підготовці	- методика дослідження мотиваційних та саморегуляційних змінних (П.Мікша) - «Тест на ставлення до виконавської діяльності» (В.Петрушин) [51 (2 розд.)]
	спрямованість особистості на опанування методичних основ фортепіанного виконавства.	
<i>Когнітивно-операційний</i>	ступень розуміння методичних аспектів роботи над твором	- педагогічне тестування "Діагностика наявності методичних знань та когнітивних чинників їх засвоєння" (розроблено автором) - тест «Оцінювання ініціативності» (В.Бондаренко, С.Резник, С.Соколов [7 (2 розд.)])
	гнучкість мислення в процесі застосування методичних знань у самостійній роботі.	- творчі завдання на виявлення здатностей до мобільної актуалізації методичних напрацювань (розроблено автором) - бесіди зі студентами (з метою уточнення результатів діагностики)
<i>Діяльнісно-продуктивний</i>	уважне ставлення до методичних порад та якість виконання методичних рекомендацій на уроках	- Дискретне педагогічне спостереження з безпосередньою письмовою фіксацією - метод створення проблемних ситуацій у процесі віртуального уроку (розроблено автором)
	здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших	

<i>Критерії</i>	Показники	Методи
	завдань.	
<i>Рефлексійно-самооцінний</i>	наполегливість та винахідливість у виборі методичних засобів у процесі роботи над фортепіанним твором ступінь самооцінки та методичної корекції у різних видах фортепіано-виконавського процесу.	- Методичні завдання-етюди (розроблено автором) - Творчі завдання на самопідготовку (розроблені автором) - Методика діагностики самоорганізації за допомогою питальника структурування часу М.Бонда, Н.Федера [69 (2 розд.)]

Додаток А.2



Рис.2.2 Модель формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва

Додаток А.3

Анкета

Методика дослідження мотиваційних та саморегуляційних змінних
розробник П. Мікша [78 (2 розд.)]

– *Відповісте, будь ласка, «Так» чи «Ні» на запитання анкети:*

Внутрішня мотивація

1. Важливе значення для мене має поліпшення виконавських навичок з часом через практику.
2. Мені подобається працювати над цікавим музичним твором, навіть якщо це означає, що потрібно докладати додаткових зусиль.
3. Робити усе вірно під час самостійної роботи над музичним твором важливо для мене.
4. Я тренуюся, щоб зрозуміти, наскільки краще я можу виконати музичний твір.
5. Мені подобається музикувати у вільний час, навіть якщо музика складна для виконання, і я можу через це припуститися помилки.
6. Я вважаю за краще займатися музикою, виконання якої потребує підвищення мого рівню, щоб я міг вивчати нові речі.
7. Я займаюся музикою, тому що мені подобається досягати особистісних цілей
8. Мені подобається практикувати заняття музикою, тому що це дозволяє мені висловити себе.
9. Я практикую заняття музикою, бо мені подобається звук мого інструменту.
10. Я практикую заняття музикою, тому що мені подобається

долати труднощі.

Внутрішня / зовнішня шкала атрибутів практики

1. Ефективність моєї практики в процесі музично-виконавської підготовки залежить від моїх природних музичних здібностей
2. Я не можу сказати, від чого залежить ефективність моєї практичної роботи в процесі музично-виконавської підготовки - просто в деякі дні мені щастить, а в деякі - ні.
3. Мої успіхи у музичному виконавстві мало впливають на рівень моєї практичної фахової підготовки
4. Я вірю, що можу зупинити в собі розвиток шкідливих виконавських звичок
5. Добре виконання - результат моєї особистої важкої роботи.
6. Незалежно від того, чи ефективно я тренуюся, результат більше залежить від удачі, ніж від чогось іншого.
7. Якщо я досить ретельно тренуюся, я можу навчитися грати що завгодно.
8. Для мене марно практикувати музичні заняття, тому що більшість людей - кращі музиканти, ніж я.

Концентрація

1. Для мене легко залишатися зосередженим на музиці, яку я виконую під час самостійних занять.
2. Якщо я не зможу відразу зіграти епізод, я пропускаю його або спрощую музику.
3. Я часто мрію, коли займаюся самостійно.
4. Я можу зосередитися лише на коротких проміжках часу під час самостійних занять.
5. Мене легко відволікають, коли я займаюсь музикою.
6. Іноді я забуваю, що спочатку планував відпрацювати під час самостійного заняття.

7. Я відчуваю труднощі з концентрацією, коли тренуюся протягом тривалих періодів часу.
8. Думки про немuzичні речі часто приходять до мене, поки я тренуюся.
9. Навіть коли музика нудна або нецікава, я продовжую практикувати, поки не відпрацюю її.
10. Коли я займаюся, я час від часу зупиняюся, щоб подумати про те, що я зробив

Саморегулювання

1. Коли я вивчаю музичний твір, більшу частину часу я проводжу за відпрацюванням найскладніших епізодів.
2. Якщо я не можу правильно зіграти, я перестаю думати про те, як це має звучати.
3. У мене зазвичай є план того, що мені потрібно відпрацювати насамперед під час самостійних занять.
4. Я слухаю свою власну гру, поки я тренуюся, щоб переконатися, що я не зміцнюю шкідливі виконавські звички.
5. Я застосовую методичні прийоми, коли відпрацьовую складні музичні епізоди.
6. Я розподіляю музичний твір на короткі розділи і працюю над ними окремо
7. Я регулярно відзначаю кожен епізод музичного твору щодо того наскільки якісно він був відпрацьований під час практичних та самостійних занять
8. Я думаю про музичні елементи, які відпрацьовую, співаю їх у моїй свідомості.
9. Коли я займаюся, я часто перестаю грати і намагаюся знайти кращий методичний прийом для покращення виконання
10. Я постійно записую свої практичні цілі щодо музично-

виконавського навчання

Практичні навички

1. Яка середня тривалість Вашого самостійного заняття з музично-виконавської підготовки в хвилинах?
2. Яка середня кількість Ваших самостійних занять з музично-виконавської підготовки за тиждень?
3. В середньому, який відсоток вашого тренувального часу витрачається на музикування заради задоволення без особливих художніх або технічних цілей?
4. В середньому, який відсоток вашого тренувального часу витрачається на гру з певною художньою метою?
5. В середньому, який відсоток вашого тренувального часу витрачається на гру з певною технічною метою?
6. Оцініть середню ефективність Вашого самостійного заняття з музичної підготовки за шкалою від 1 до 7, де «1» позначає "Надзвичайно неефективне», а «7» - "Надзвичайно ефективно»

Додаток Б

Тест на виявлення ставлення до виконавської діяльності

(складений В.І.Петрушиним [51 (2 розд.)])

10-14 балів – низький рівень,

15-20 балів – середній рівень,

21-30 балів – високий рівень

Кожен бал ставиться у випадку збігу відповіді з тим, що міститься в ключі.

1. Я запізнююсь на заняття частіше за всіх (ні)
2. Займаючись самостійно, я відволікаюсь менше ніж інші (так)
3. На педагогічній практиці у школі я віддаю перевагу показу музичного твору у запису, а не у власному виконанні (ні)
4. Виконуючи музичний твір на концерті, я думаю про те, щоб усе скоріше закінчилось (ні)
5. Я віддаю перевагу готовій трактовці виконання запропонованої педагогом і не прагну розширити свої знання про музичний твір і внести до нього щось своє (ні)
6. Я пропускаю заняття по спеціальності без поважних причин частіше інших (ні)
7. Я прагну не грати на концертах частіше, ніж інші (ні)
8. На заняття зі спеціальності я приходжу непідготовленим частіше інших (ні)
9. Я займаюся над програмними музичними творами нерегулярно, несистематично (ні)
10. Я прагну виступати в семінарах тільки обмежену кількість разів, визначених програмою (академконцерт, залік, іспит) (ні)
11. Звичайно я забуваю про зауваження педагога до виконання музичного твору і згадую про них у останній момент (ні)
12. Мені подобається більша частина творів моєї програми (так)
13. Мені подобається сам процес виконання творів з естради перед аудиторією (так)

14. У порівнянні з іншими я багато працюю самостійно (так)
15. Я виступаю у концертах частіше, ніж інші (так)
16. Мені буває нудно на більшості індивідуальних занять (ні)
17. Виконуючи твір, я звичайно думаю про те враження, яке я складаю на слухачів (так)
18. Я ставлюся до своєї майбутньої професії більш спокійно, ніж інші (так)
19. У колі своїх друзів я мало говорю про майбутній виступ (так)
20. Якщо була б така можливість, я б взагалі відмовився від гри перед слухачською аудиторією та комісією (так)
21. Я купую книги про виконавців і платівки із записами частіше, ніж інші (так)
22. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей грати частіше перед людьми різного віку (так)
23. Я шукаю будь-яку можливість для того, щоб пограти перед слухачами (так)
24. Мені подобається ретельно працювати над музичними творами (так)
25. Звичайно я прагну вивчити додаткові музичні твори крім наданих (так)
26. Звичайно я виступаю зі сцени один раз у семестрі (так)
27. Я граю у концертах лише тому, що цього потребує педагог (ні)
28. Я вважаю, що під час виконання творів у концертах немає великої необхідності кланятися (ні)
29. На практиці я люблю влаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні (так)
30. Мене ніколи не треба додатково благати виступити де-небудь (так)

Додаток В

Педагогічне тестування "Діагностика наявності методичних знань та когнітивних чинників їх засвоєння"

1. Чи вважаєте Ви ефективним методичним прийомом педагогічний показ під час заняття із фортепіано-виконавської підготовки. Аргументуйте свою думку.
2. Чи обмежуєтеся Ви інформацією щодо музичного твору, яку Вам надає педагог під час практичних занять з основного інструменту.
3. Перелічіть літературні праці з методики фортепіанного навчання (книги, навчальні посібники тощо), інформацією з яких Ви найчастіше користуєтеся під час роботи над музичними творами.
4. Назвіть поліфонічний твір, над яким Ви працювали під час останнього навчального модулю. Надайте, будь ласка, наступну інформацію: а) з якими редакціями твору Ви ознайомилися у процесі визначення інтерпретаційної концепції; б) виконання яких піаністів було прослухано Вами за період вивчення твору (назвіть прізвище виконавця та дату запису виконання); в) перелічіть літературні джерела, у яких надано методичні рекомендації щодо опрацювання даного твору.
5. Чи вважаєте Ви себе спроможним винаходити власні методичні прийоми опрацювання музичного твору. Якщо так, наведіть алгоритм послідовних дій, за допомогою яких Ви це робите.
6. Чи практикуєте Ви роботу над музичними вправами у процесі музично-інструментальної підготовки. Якщо так, визначить відсоткову частку загального часу самостійного заняття, яку Ви приділяєте даному різновиду виконавської самопідготовки та назвіть авторів вправ, над виконанням яких найчастіше працюєте. Які, конкретно, навички Ви бажаєте розвинути за їх допомогою (наведіть кілька прикладів)?
7. Чи використовуєте Ви специфічні методичні прийоми опрацювання музичного твору у процесі фортепіано-виконавської самопідготовки. Якщо

так, назвіть, які саме та поясніть їх функції.

8. Які модальності сприйняття, на Ваш погляд, активізуються під час фортепіано-виконавської діяльності? У чому їх значущість у виконавському процесі та за допомогою яких методичних прийомів можна посилити інтенсивність їх активізації під час виконання музичного твору (якщо, на Вашу думку, це потрібно робити)?
9. Чи існують методичні прийоми (виконавські вправи), дія яких, у більшій мірі, спрямована на удосконалення художньо-сміслового аспекту виконання? Наведіть приклади.
10. Чи використовуєте Ви у процесі фортепіано-виконавської самопідготовки специфічні методичні прийоми, цілеспрямовано розроблені для опрацювання творів певних жанрів? Наведіть приклади.
11. Яку роль виконує свідомість у виконавському процесі? Чи існують методичні прийоми, спрямовані на посилення контролю свідомості над виконанням і чи є потрібним, на Вашу думку, такий контроль? Аргументуйте відповідь.
12. Чи має сенс, на Вашу думку, прослуховування виконань музичного твору видатними піаністами з метою удосконалення власного виконання? Якщо так, конкретизуйте характер можливого поліпшення та дію процесів, які його обумовлюють.

Розроблено автором

Додаток Д

Тест «Оцінювання ініціативності»

(розроблений В. Бондаренком, С. Резником, С. Соколовим [7 (2 розд.)])

Відповісте, будь ласка, на питання тесту, обираючи більш прийнятний для Вас варіант відповіді.

Відповіді: А - дуже часто; Б - часто; В - коли як; Г - рідко; Д - дуже рідко.

1. Як часто Ви прагнете зайняти лідируючу позицію в колективі?
2. Чи є прийнятним для Вас домінувати над людьми?
3. Як часто Ви дозволяєте людям контролювати свою поведінку?
4. Чи багато людей можуть легко впливати на Вас?
5. Чи багатьом людям Ви дозволяєте контролювати важливу для Вас ситуацію?
6. Як часто Ви намагаєтеся захопити лідируючу позицію в міжособистісних стосунках?
7. Як часто Ви намагаєтеся впливати на людей, щоб вони слідували Вашому образу дій?
8. Як часто Ви дозволяєте іншим приймати рішення, які стосуються Вас?
9. Як часто Ви берете на себе відповідальність за ситуацію, що стосуються інших людей?

Додаток Е

Діагностика самоорганізації

Опитувальник щодо структурування часу

(розроблено М. Бондом та Н. Федером [69 (2 розд.)])

Питання

Відповідь

1. У вас коли-небудь виникли проблеми з організацією дій, які ви повинні робити? (Ні)
2. Часом Вам здається, що час "утікає" від Вас? (Ні)
3. У вас є графік повсякденної роботи, якого ви дотримуетесь? (Так)
4. Чи часто ви відчуваєте, що ваше життя є безцільним або таким, що не має чіткої мети? (Ні)
5. Багато з нас схильні мріяти про майбутнє. Ви знаходите, що це відбувається з вами? (Ні)
6. А як щодо минулого? Ви знаходите, що минуле часто займає Ваші думки? (Ні)
7. Якщо Ви почали займатися якоюсь справою, Ви продовжуєте, незважаючи на перешкоди, поки не закінчите її? (Так)
8. Чи ви коли-небудь відчуваєте, що речі, які ви повинні робити впродовж дня не мають значення? (Ні)
9. Чи плануєте ви свою діяльність день у день? (Так)
10. Чи є у Вас схильність залишати виконання справ на останню хвилину? (Ні)
11. Чи часто буває таке, що протягом дня ви не знаєте, що робити далі? (Ні)
12. Чи витрачаєте Ви багато часу на те, щоб розпочати справу? (Ні)
13. Чи є у Вас схильність до безцільної зміни діяльності протягом дня? (Ні)
14. Чи легко Вам відмовитися від заняття, яке Ви тільки но

розпочали? (Ні)

15. Чи плануєте ви свою діяльність протягом дня так таким чином, щоб бути впевненим у тому які справи та у якому порядку Ви будете робити? (Так)

16. Чи Ви можете визначити скільки годин Ви провели з користю на минулому тижні? (Так)

17. Чи вважаєте Ви, що присвячуєте важливим та корисним справам достатньо часу? (Так)

18. Чи буває таке, що Вам стає нудно під час здійснення вашої повсякденної діяльності? (Ні)

19. Розглядаючи типовий день вашого життя, чи вважаєте ви, що більшість речей, які ви робите мають певну мету? (Так)

20. Чи можна назвати структурованим виконання Вами основних видів діяльності протягом дня? (Так)

21. Чи часто трапляються кардинальні зміни у вашому житті? (Ні)

22. Чи спрямовані ваші основні регулярні дії на досягнення певної мети вашого життя? (Так)

23. Чи відчуваєте Ви ускладнення із завершальною обробкою майже доконаної справи? (Ні)

24. Чи витрачаєте Ви час на роздуми про можливості, які ви упустили? (Ні)

25. Чи вважаєте ви, що справа, якій Ви присвячуєте більшість свого часу є мало корисною або нецінною? (Ні)

26. Чи витрачаєте Ви час на роздуми про те, яким може бути ваше майбутнє? (Ні)

Додаток Ж

Тематичний план елективного курсу

«Методично-спрямована самореалізація у фортепіанній підготовці
вчителя»

Модуль - 2		Кількість кредитів - 1,5				
		Загальна кількість годин - 45				
		Усього	Частини			
			теоретично- досвідна	практично- апробаційна	методично- творча	
лекції	семінари	практичні	сам. роб.			
Модуль 1. Теоретико-педагогічне підґрунтя та мотивація методично-спрямованої самореалізації.						
№	Теми					
I	Сутність та структура методично-спрямованої самореалізації в контексті розробленості галузі методичного забезпечення процесу навчання фортепіанної гри.	5	1	2	1	1
II	Ефективність застосування диспозиційних методів самооцінки та самоорганізації фортепіано-виконавського	5	1	1	2	1

	процесу. Мотиваційно-настановний компонент методично-спрямованої самореалізації.					
III	Застосування аналітично-творчих методів у процесі формування методично-спрямованої самореалізації	8	1	2	3	2
	Разом за модулем 1.	18	3	5	6	4
Модуль 2. Формування компетенцій методично-спрямованої самореалізації						
IV	Інтерпретаційні чинники систематизації методичного контенту. Пізнавально-пошуковий компонент методично-спрямованої самореалізації	13	4	2	4	3
V	Функція історичної виконавсько-методичної та вербально-методичної компетенцій у процесі методично-спрямованої самореалізації. Діяльнісно-регулятивний компонент.	7	1	2	2	2
VI	Чинники мобільної актуалізації фортепіано-методичного досвіду. Особистісно-рефлексійний	7	1	2	2	2

	КОМПОНЕНТ.					
	Разом за модулем 2.	27	6	6	8	7
	Усього годин	45	9	11	14	11

Модуль 1. Теоретико-педагогічне підґрунтя та мотивація методично-спрямованої самореалізації.

Тема I. Сутність та структура методично-спрямованої самореалізації в контексті розробленості галузі методичного забезпечення процесу навчання фортепіанної гри.

Лекція №1. Сутність та структура методично-спрямованої самореалізації в контексті розробленості галузі методичного забезпечення процесу навчання фортепіанної гри.

План:

1. Сутність методично-спрямованої самореалізації учителя музики
2. Актуальність формування методичної компетентності фахівця галузі музичного навчання
3. Перспективи формування методично-спрямованої самореалізації в контексті кар'єрного планування та фахового зростання.
4. Компонентна структура методично-спрямованої самореалізації

Семінарське заняття №1.

Методичний диспут «Актуальність формування методично-спрямованої самореалізації: особистісна і фахова».

Запитання для обговорення:

1. Функціональне значення методичного контенту в системі фортепіанної підготовки
2. Значущість методико-спрямованої самореалізації у контексті фахового зростання
3. Перспективність методико-спрямованої самореалізації у контексті

особистого кар'єрного зростання

4. Ресурси набуття фортепіано-методичного досвіду
5. Засоби систематизації фортепіано-методичного досвіду

Практичне заняття №1.

1. Складання тесту "Мотивація формування методично-спрямованої самореалізації"

Самостійна робота студентів.

1. Підготовка письмової роботи-повідомлення з теми "Роль методичної складової у навчально-інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музики "

Тема II. Ефективність застосування методів самооцінки та самоорганізації фортепіано-виконавського процесу. Мотиваційно-настановний компонент методично-спрямованої самореалізації.

Лекція №2. Ефективність застосування методів самооцінки та самоорганізації фортепіано-виконавського процесу в контексті формування мотиваційно-настановного компоненту методично-спрямованої самореалізації.

План:

1. Сутність та процедура застосування методів самооцінки у фортепіанній підготовці.
2. Сутність та процедура застосування методів методичної самоорганізації у фортепіанній підготовці.
3. Диспозиційні методи самонавчання: особливості та мета їх застосування
4. Елементи та функції мотиваційно-настановного компоненту методично-спрямованої самореалізації.
5. Ефективність застосування методів самооцінки та самоорганізації фортепіано-виконавського процесу

Семінарське заняття №2.

"Круглий стіл"

Запитання для обговорення:

1. Значення самооцінки та самоорганізації у процесі навчання фортепіанної гри
2. Застосування методів виконавської самооцінки (з наведенням музичних прикладів)
3. Роль та засоби самоорганізації у навчально-інтерпретаційному процесі фортепіанної підготовки
4. Ефективність застосування диспозиційних методів у фортепіанній педагогіці

Практичне заняття № 2.

"Майстер клас"

Опрацювання музичного матеріалу за допомогою наступних методів:

- метод експертної самооцінки
- латентний метод курсиву
- диспозиційний метод самонавчання

Самостійна робота студентів.

1. Застосувати метод експертної самооцінки у процесі опрацювання творів з власного репертуару
2. Скласти короткі методичні рекомендації щодо застосування методу експертної самооцінки (на матеріалі творів з власного репертуару)

Тема III. Застосування аналітично-творчих методів у процесі формування методично-спрямованої самореалізації

Лекція №3. Ефективність застосування аналітично-творчих методів у процесі формування методично-спрямованої самореалізації

План:

1. Алгоритм інтерпретаційно-методичного аналізу музичного твору
2. Рефлексивна складова методично-інтерпретаційного самоаналізу
3. Сутність та класифікація музично-методичних патернів.

4. Композиційно-методичний аспект музичного моделювання

Семінарське заняття №3.

Співбесіда із застосуванням методу ситуаційного аналізу (Case method)

1. Урахування фахового рівню у процесі інтерпретаційно-методичної самодіагностики виконання

2. Класифікація інтерпретаційно-виконавських ускладнень, методичні прийоми їх опрацювання

3. Основні правила музичного моделювання

Практичне заняття № 3.

Тренінг "Моделювання музично-методичних патернів"

Етапи-завдання тренінгу:

1. Визначення комплексу художньо-виконавських ускладнень у музичному творі

2. Добір методичних прийомів їх опрацювання (з опорою на рекомендації викладача та відповідні літературні джерела);

3. Складання власних музичних прикладів-ілюстрацій використання визначених методичних рекомендацій.

Самостійна робота студентів.

Змоделювати музичний приклад-ілюстрацію комплексу інтерпретаційно-виконавських ускладнень, які виникли при вивченні твору з власного репертуару; довести аналогії; запропонувати методи опрацювання.

Модуль 2. Формування компетенцій методично-спрямованої самореалізації

Тема IV. Інтерпретаційні чинники систематизації методичного контенту. Пізнавально-ініціативний компонент методично-спрямованої самореалізації

Лекція №4. Інтерпретаційні чинники систематизації методичного контенту в контексті формування компетенцій пізнавально-ініціативного компоненту

методично-спрямованої самореалізації

План:

1. Структурно-інтерпретаційний аналіз музичного твору: жанрово-стильовий аспект
історичний принцип аналізу інтерпретаційної концепції
2. Ідентифікація інтерпретаційної концепції шляхом порівняльного аналізу редакцій музичного твору
3. Превалювання художнього над технічним: смисловий аспект жанрово-стильового аналізу
4. Класифікація наступних прийомів виконання та методів опрацювання у відповідності до художньо-інтерпретаційних завдань:
 - прийоми опрацювання музично-синтаксичних ускладнень
 - методи опрацювання складних елементів фактури (акорди, арпеджіо, репетиції тощо)
 - Іntenціональна моторика К. А. Мартінсена
 - методи та прийоми, засновані на актуалізації просторових уявлень (перегрупування, позиційна гра)
 - кінестетичний аспект фортепіанного виконавства

Семінарське заняття №4.

Співбесіда із застосуванням методу ситуаційного аналізу (Case method)

Запитання для обговорення:

1. Порівняльний аналіз редакцій музичного твору: висвітлення інтерпретаційних аспектів
2. Методи опрацювання інтерпретаційно-виконавських завдань щодо:
 - фразування
 - виконання мелізматики
 - нюансування
 - відтворення динамічного плану
 - агогіки

Практичне заняття №4.

Майстер-клас

Аналітично-порівняльний методичний аналіз музичних творів

Самостійна робота студентів.

1. Підготовка аналітично-порівняльного проекту (аналіз редакцій поліфонічного твору з власного репертуару)

2. Підготовка методичної презентації з теоретичним та виконавським представленням п'яти технічно-піаністичних прийомів (з поясненнями щодо їх висвітлення різними педагогами-піаністами в контексті технологічної специфіки виконання, ареалу застосування, художнього значення).

Тема V. Роль історичної виконавсько-методичної та вербально-методичної компетенцій у процесі методично-спрямованої самореалізації. Діяльнісно-регулятивний компонент.

Лекція №5. Роль історичної виконавсько-методичної та вербально-методичної компетенцій у процесі методично-спрямованої самореалізації у контексті формування діяльнісно-регулятивного компоненту.

План:

1. Компетенції діяльнісно-регулятивного компоненту.
2. Знання уміння та навички історичної виконавсько-методичної компетенції
3. Знання уміння та навички історичної вербально-методичної компетенції
4. Роль компетенцій діяльнісно-регулятивного компоненту у фаховій діяльності

Семінарське заняття №5.

Евристична бесіда

Запитання для обговорення:

1. Історично-методичний аспект інтерпретації
2. Жанрово-стильова обумовленість методичного контенту
3. Вербальний аспект методичного контенту

Практичне заняття №5.

Партисипативний тренінг «Запрошую до метод-дискусії»

Завдання тренінгу:

Визначення методично-інтерпретаційних прийомів, що їх застосовано у виконаннях різних піаністів:

- методів та прийоми виконання
- їх художнього значення
- відмінностей інтерпретацій: жанрово-стильовий аспект

Самостійна робота студентів.

Підготовка письмової роботи "Порівняльний аналіз редакцій та виконань твору з власного репертуару"

Тема VI. Чинники мобільної актуалізації фортепіано-методичного досвіду. Особистісно-рефлексійний компонент.

Лекція №6. Чинники мобільної актуалізації фортепіано-методичного досвіду в контексті особистісно-рефлексійного компонента.

План:

1. Розвиток рефлексії як чинник формування методичної компетентності.
2. Особистісні психологічні риси як чинники методично-спрямованих самореалізацій.
3. Роль рефлексії в процесі актуалізації фортепіано-методичного досвіду.
4. Роль методичної компетентності в процесі актуалізації фортепіано-методичного досвіду.

Семінарське заняття № 6.

Диспут

Запитання для обговорення:

1. Методи розвитку рефлексії у виконавсько-інтерпретаційному процесі.
2. Засоби підвищення рівню методичної компетентності.

Практичне заняття №6.

Майстер-клас.

Опрацювання музичного матеріалу за допомогою методів стимулювання методично-пошукової діяльності:

- методу методично-творчої систематизації
- методу акцентуації методичного потенціалу

Самостійна робота студентів.

Підготовка методично-виконавської презентації-опрацювання актуалізованих під час семінарського заняття методів з їх вербальною класифікацією за певними художньо-функціональними та технічно-виконавськими ознаками.

Додаток И

Тест «Актуалізація мотивації методично-спрямованої самореалізації»

(Розроблено автором)

1. Назвіть п'ять причин, з яких Ви:

займаєтеся музикою;

- обрали музично-освітню галузь сферою особистого кар'єрного зростання;
- вважаєте навчання музики важливим чинником формування особистості сучасної людини;
- надаєте перевагу фортепіано;
- прагнете опанувати методику фортепіанного навчання.

2. Назвіть п'ять чинників, через які:

- людина може терпіти невдачі у кар'єрному зростанні в галузі музичного навчання;
- у музикантів трапляються невдалі концертні виступи ;
- методи опрацювання музичних творів, які успішно застосовуються одними музикантами, є неефективними для деяких інших;
- виконавські труднощі, які містяться у музичних творах, можуть виявитися нездоланими для деяких музикантів.

3. Назвіть п'ять правил, яким Ви наслідуйте з метою:

- організації самостійної роботи щодо навчання фортепіанної гри;
- успішного виконання поліфонічного музичного твору;
- успішного виконання віртуозного музичного твору;
- регулярного підвищення рівню фахової грамотності у фортепіанному навчанні.

Додаток К

Порівняння експериментальної та контрольної групи на різних етапах експерименту

Таблиця К.1

Розрахунок критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту

Рівень	Кількіс ть по групі №1 (%)	Кількіс ть по групі №2 (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Висо кий	12,9	14,3	0,129	0,143	-0,014	0,000196	27,2	0,0000072
Серед ній	20,0	18,6	0,2	0,186	0,014	0,000196	38,6	0,000005
Низь кий	67,1	67,1	0,671	0,671	0	0	134,2	0
Σ	100,0	100,0						0,0000122

$\chi_{емп\ к}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0000122 = 0,12$, отже $\chi_{емп\ к}^2 = 0,12 < \chi_{0,05}^2 = 5,99$, що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05.

Таблиця К.2

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівень	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Високий	21,4	17,1	0,214	0,171	0,043	0,001849	38,5	0,000048
Середній	65,7	28,6	0,657	0,286	0,371	0,137641	94,3	0,0014596
Низький	12,9	54,3	0,129	0,543	-0,414	0,171396	67,2	0,0025505
Σ	100,0	100,0						0,0040581

$\chi_{емп\phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0040581 = 40,58$, отже $\chi_{емп\phi}^2 = 40,58 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Високий	12,9	21,4	0,12 9	0,21 4	-0,085	0,007225	34,3	0,0002106
Середній	20,0	65,7	0,2	0,65 7	-0,457	0,208849	85,7	0,0024369
Низький	67,1	12,9	0,67 1	0,12 9	0,542	0,293764	80,0	0,003672
Σ	100,0	100,0						0,0063195

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0063195 = 63,2$, що є значно більше за критичне значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$, а тому можемо стверджувати, що у процесі формувального експерименту рівень методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки в експериментальній групі студентів значно підвищився.

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Високий	14,3	17,1	0,14 3	0,17 1	-0,028	0,000784	31,4	0,0000249
Середній	18,6	28,6	0,18 6	0,28 6	-0,1	0,01	47,2	0,0002118
Низький	67,1	54,3	0,67 1	0,54 3	0,128	0,016384	121,4	0,0001349
Σ	100,0	100,0						0,0003716

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0003716 = 3,72$, що є менше ніж критичне значення цього показника $\chi^2_{0,05} = 5,99$, що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло значних змін в рівні методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки за період експерименту.

Додаток Л

Список публікацій за темою дисертації, відомості про апробацію результатів дисертації

Список публікацій здобувача в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Лю Сянь. (2016). Методично спрямована самореалізація майбутнього вчителя музики: Категоріальний аналіз. (Г. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(7), 222–230.

2. Лю Сянь. (2017). Компонентна модель методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(2), 165–170.

3. Лю Сянь. (2018). Стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Серія: Педагогічні науки*, 1(120), 87–91.

4. Лю Сянь. (2018). Експериментальне дослідження методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал*, 5(79), 144–153.

5. Лю Сянь. (2018). Екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. (Г. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(11), 84–94.

6. Лю Сянь. (2018). Методически направленная самореализация будущих учителей музыки в контексте компетентностного подхода. *The scientific heritage*, 25(2), 21–24.

**Наукові праці,
які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

7. Лю Сянь. (2015). Методическая самостоятельность в фортепианной подготовке студентов педагогических университетов. *Матеріали XXI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії"*, грудень, сс. 154–156. Отримано з <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/art/2511>.

8. Лю Сянь. (2016). Сутність поняття «методично спрямована самопідготовка» у контексті фортепіанного виконавства майбутнього вчителя музики. *Матеріали та тези II міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 107–110). Одеса.

9. Лю Сянь. (2017). Наукові підходи у дослідженні та формуванні методичної самореалізації студента-піаніста. *Матеріали та тези III міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 55–56). Одеса.

10. Лю Сянь. (2017). До питань організації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компетентнісного підходу. *Матеріали III міжнародного конгресу "Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі"* (сс. 310–311). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

11. Лю Сянь. (2018). Рефлексія творчої самореалізації майбутніх учителів музики у фортепіанному виконавстві. *Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції "Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття"*, (стр. 129–131). Мукачеве.

12. Лю Сянь. (2018). Методичні практикуми як організаційна форма набуття методичного досвіду з викладання гри на фортепіано. *Матеріали та тези IV міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та*

хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства", (сс. 36–37). Одеса.

Відомості про апробацію

Основні положення та висновки дослідження були представлені на конференціях різних рівнів:

Міжнародних

«Проблеми та перспективи розвитку на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2015);

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів» (Одеса, 2016, 2017, 2018);

«Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2017);

«Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017);

«Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017) – очна участь;

«Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачеве, 2018);

Усеукраїнських

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи (Суми, 2018) – очна участь;

«Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2018) – очна участь;