МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Найда Юрій Михайлович

УДК 371. 133 + 378. 09: 78. 07 (043. 5)

ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
Гуральник Наталія Павлівна

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП …… 4

РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ РОЗКРИТТЯ ФЕНОМЕНУ “ВЛАСНИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ” …… 12

1.1. Багатовекторність історико-смислових характеристик стильового феномену …… 12

1.2. Розкриття сутності поняття “власний стиль педагогічної діяльності” ……..… 31

1.3. Специфіка трактування поняття “стиль” у музичній освіті та виконавській діяльності …… 45

Висновки до розділу 1 …… 64

РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ …… 66

2.1. Теоретичні засади усвідомлення компонентної структури власного стилю викладання музики ……..…….. 66

2.2. Обґрунтування педагогічного спілкування як формотворчої умови власного стилю викладання музики …… 75

2.3. Структурно-функціональна модель формування власного стилю викладання музики …… 107

Висновки до розділу 2 …… 114

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ …… 118

3.1. Аналіз стану проблеми щодо наявності власного стилю викладання музики у майбутніх учителів (констатувальний експеримент)…. 118

3.2. Етапи практичної реалізації запропонованої моделі (формувальний експеримент) ……... 144

3.3. Результати експериментальної роботи ……..…… 178

Висновки до розділу 3 …… 185
ВИСНОВКИ …… 188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……... 194
ДОДАТКИ ……....222

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Входження України в Болонську систему освіти і створення єдиного європейського простору вищої освіти зумовили розробку нової освітньої парадигми культурологічного напрямку і нової галузі – філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай, М. Михальченко). У державній освітній політиці відбулося переосмислення пріоритетного призначення вчителя третього тисячоліття, зокрема учителя музики, як носія і пропагандиста кращих етнопедагогічних і культурних традицій виховання підростаючого покоління, освіченого фахівця високого ґатунку, здатного вільно конкурувати на міжнародному ринку педагогічної праці. На вирішення проблеми ефективної підготовки вчителя до роботи в сучасних умовах орієнтують і сучасні нормативні акти, Закони про освіту.

У цьому контексті актуалізується проблема модернізації підготовки учителів музики в національних педагогічних університетах, виокремлення власного стилю викладання музики в загальноосвітній школі і розгляд даного феномену як інтегрованої інноваційної здатності суб'єкта освіти захоплювати і прилучати дітей та юнацтво до кращих національних і світових зразків музичної культури, формувати нову генерацію молоді. Соціальне загострення даної проблеми зумовлюється інформаційною глобалізацією і негативним її впливом на формування гармонійної особистості, а також складністю орієнтації та оцінювання слухачами потужного музично-звукового потоку, що передається засобами масової інформації, диференціації, відбору музичного матеріалу високої художньої якості.

Це передбачає необхідність вирішення низки суперечностей між: необхідністю ґрунтовної музично-педагогічної підготовки студентів та сучасними освітніми пріоритетами особистісної педагогічної діяльності; самобутністю фахівця та відсутністю необхідних умов для її реалізації; вивченням і впровадженням у практику передового педагогічного досвіду та мотивацією до власної унікальної викладацької діяльності; традиційними

методами підготовки студентів педагогічних навчальних закладів та спрямованістю їх на формування власного стилю викладання музики.

Вивченню структури діяльності, властивостей фахівця у будь-якій сфері присвячено роботи багатьох вчених. Глибоко досліджено проблему індивідуальних можливостей людини в психології (Є. Рогов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, С. Спіркін, Б. Теплов); збагатили науку фундаментальні праці з проблем вивчення особистості в соціально-психологічному аспекті (Г. Андрєєва, К. Платонова та ін.); особливу увагу привертають наукові позиції Т. Гумекевича, Є. Климова, Н. Левітова, В. Мерліна, які розкривають характер індивідуального стилю діяльності суб'єкта; становленню "Я-концепції" присвячені дослідження Р. Бернса, А. Маслоу.

Виявленням та продуктивним розвитком потенціалу людини, яка намагається досягти вищих власних результатів у студентському віці, займались Б. Ананьєв, С. Архангельський, Н. Кузьміна, А. Реан, О. Ситніков. Проблеми становлення психологічної зрілості особистості, прогнозування варіативного професійного розвитку висвітлено в психологічних дослідженнях А. Деркача, В. Ільїна, Г. Никифорова; за даними яких у акмеології процес продуктивного розвитку людини пов'язується з досягненням нею досконального, вершинного результату через власний стиль своєї діяльності.

Педагогічній майстерності присвячувались роботи Я. Бурлаки, Б. Дяченка, І. Зязюна, П. Лесгафта, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Сагач, К. Ушинського. Ці автори підкреслювали, що феномен майстерності вчителя визначається гуманістичною спрямованістю його особистості, прагненням до творчого самовдосконалення.

Питаннями розвитку педагогічних вмінь і навичок, керівництва засвоєнням знань, власного стилю педагогічного спілкування займались О. Киричук, В. Кан-Калік, А. Козир, Н. Плєшкова, Н. Тимошенко-Гуральник. Формуванням педагогічного іміджу викладача вищої школи займались І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, О. Чебикін. Важливими для розуміння сутності стилю є дослідження Є. Йоркіної, Л. Мацько, Л. Паньків,

О. Щербініної. Стиль музичної творчості досліджувала Г. Побережна. Дотичну проблему усвідомлення особою власної ментальності розкрито О. Ребровою. У той же час спеціальних досліджень, присвячених формуванню власного стилю викладання музики у студентів, відповідної методики, яка інтегрує психолого-педагогічні знання й уміння та забезпечує проведення їх у практичну площину, в музично-педагогічній теорії немає.

Актуальність, теоретичне і практичне значення окресленої проблеми, її недостатня наукова розробленість, доцільність вирішення наведених суперечностей, об'єктивні потреби формування особистості вчителя музики з високим рівнем розкриття власних фахових можливостей зумовили вибір теми дослідження: **"Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів".**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і складає частину наукового напряму "Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів в аспекті музичної освіти та виховання". Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 27.03.2003 р.), Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 7 від 23.09.2003 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати методику формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів освіти та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів музичних факультетів вищих педагогічних закладів освіти.

Предмет дослідження – методика формування у студентів вищих педагогічних закладів освіти власного стилю викладання музики в загальноосвітній школі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в музично-педагогічній теорії та практиці.

2. Розкрити сутність, зміст і особливості феномену “власний стиль викладання музики” (ВСВМ) та специфіку його тлумачення відносно діяльності майбутніх учителів музики.

3. Розробити і обґрунтувати теоретичні засади компонентної структури власного стилю викладання музики в загальноосвітній школі, критерії, показники та рівні його сформованості.

4. Створити структурно-функціональну модель формування ВСВМ та поетапну методику оволодіння ним.

5. Експериментально перевірити та довести ефективність запропонованої методики формування ВСВМ в умовах уроків музики.

Методологічними та теоретичними засадами дослідження стали сучасні концепції феноменології особистості (М. Каган, О. Леонтьєв), концептуальні положення з філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай, Н. Кузьміна, В. Огнев’юк), теорії та історії педагогіки (В. Бондар, Н. Гузій, О. Єременко, В. Жатько, Е. Кучменко, Ю. Руденко, О. Хижна), психології стосовно розкриття потенціалу особистості, її індивідуальної неповторності (Б. Ананьєв, Б. Асаф’єв, Л. Виготський, Б. Теплов, Є. Климов, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Сеченов), музикознавства щодо стилевідповідності фахової діяльності (Г. Побережна, С. Шип, В. Шульгіна), науково-теоретичні положення музичної педагогіки (О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Н. Гуральник, Л. Куненко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щербініна, О. Щолокова).

З метою вирішення визначених завдань, практичної перевірки теоретично розробленої методики застосовувались такі **методи:** теоретичні – системно-структурний аналіз, систематизація, моделювання, абстрагування, конкретизація, які було застосовано для аналізу, теоретичного узагальнення даних педагогічної теорії та практики, визначення понятійного апарату, стану

досліджуваної проблеми, а також обґрунтування формотворчих процесів на шляху досягнення власного стилю викладання музики; експериментально-емпіричні – вивчення продуктів педагогічної творчості, педагогічне спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування, експертна оцінка, педагогічний експеримент, узагальнення результатів сучасними методами комп'ютерної діагностики, математичної статистики.

Експериментальною базою дослідження стали гуманітарно-педагогічна академія (м. Хмельницький) та Інститут мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (м. Київ). Дослідженням було охоплено 320 студентів та 60 викладачів, формувальним експериментом охоплено 6 академічних груп студентів (104 особи).

Організація дослідження. Дослідження проводилося в три основні етапи з 2002 по 2011 рік.

На першому етапі (2002 – 2004 рр.) проаналізовано науково-методичну літературу; здійснено обґрунтування актуальності проблеми дослідження, вивчено рівень її теоретичної розробленості, визначено об'єкт, предмет дослідження, проаналізовано нормативні документи з освіти, педагогічну документацію щодо фахової діяльність вчителів музики (понад 300 відгуків).

На другому етапі дослідження (2005 – 2007 рр.) на основі виявлених протиріч та труднощів підготовки майбутніх учителів музики розроблено структурно-функціональну модель формування ВСВМ та методику дослідно-експериментальної роботи. Проведено констатувальний експеримент. Визначено компонентну структуру та рівні сформованості ВСВМ, критерії оцінки та їх показники, обґрунтовані педагогічні умови і принципи підвищення ефективності ВСВМ у майбутніх учителів музики.

На третьому етапі (2008 – 2011 рр.) здійснено реалізацію дослідно-експериментальної методики, порівняльний аналіз результатів формувальної роботи (проведений у ЕГ та КГ), обробку експериментальних даних, доведено ефективність запропонованої методики та її оволодінню, узагальнено отримані

результати, здійснено комп'ютерно-статистичну перевірку, що підтвердило вірогідність отриманих результатів, літературне і графічне їх оформлення.

На всіх етапах дослідної роботи здійснювалась апробація запропонованих методів, практичних здобутків, результатів експерименту у виступах на науково-практичних конференціях, публікація статей у провідних фахових та інших музичних виданнях, методичних рекомендаціях для педагогів та студентів, власній експериментальній роботі автора.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що

вперше обґрунтовано основні методологічні та методичні засади ефективного формування ВСВМ;

конкретизовано зміст поняття "власний стиль викладання музики";

розроблено поетапну структурно-функціональну модель формування ВСВМ у студентів педагогічних закладів та методику його формування;

розроблено компонентну структуру ВСВМ, критерії оцінки та показники його сформованості;

удосконалено зміст та методичне забезпечення фахової підготовки студентів-музикантів педагогічних закладів;

набули подальшого розвитку методика підготовки до майбутньої музично-педагогічної діяльності; зміст мотиваційних пріоритетів щодо формування ВСВМ у студентів вищих педагогічних закладів.

Практична цінність дисертаційного дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у змісті фахових методик, методиці формування у студентів власного стилю викладання музики, розробці спецкурсів, написанні навчально-методичних посібників і програм. На основі результатів дослідження поглиблено вивчення актуальних проблем музичної педагогіки; нові теоретичні та методичні здобутки використані викладачами та студентами мистецьких закладів у індивідуальних заняттях та підготовці до педагогічної практики. Впроваджено у навчальний процес такий комплекс **методів:** комп'ютерної презентації, психологічного спостереження (ступінь товариськості), метод психологічного взаємодоповнення, обміну

завданнями, складання уявного сценарію нестандартного креативного уроку музики та ін. Результати дослідження застосовано у змісті лекційних курсів: “Методика музичного виховання”, “Методика викладання музичного інструменту”.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження, методичні рекомендації обговорювалися і здобули схвалення на **22** конференціях, читаннях, методичних семінарах – ***11 міжнародних:*** “Минуле, сучасне й майбутнє українознавства” (м. Київ, 2004 р.), “Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у контексті громадянського суспільства” (м. Львів, 2005 р.), “Модернізація мистецької освіти у контексті євроінтеграції”, (м. Одеса, 2006 р.), “Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції” (м. Суми, 2010 р.), “Стратегія розвитку художньої освіти та естетичного виховання молоді в Україні у XXI столітті” (м. Луганськ, 2010 р.), “V, VII, VIII, IX мистецько-педагогічні читання пам’яті професора О. П. Рудницької” (м. Київ, 2007–2011 рр.), “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (м. Київ, 2011 р.), “Слов’янське музичне мистецтво в контексті європейської культури” (м. Вінниця, 2011 р.); ***11 всеукраїнських:*** “Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні” (м. Ніжин, 2004 р.), “Духовна культура як домінанта українського життєтворення” (м. Київ, 2005 р.), “Болонський процес та проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів” (м. Хмельницький, 2006 р.), “Мистецька освіта як чинник людиностановлення” (м. Тернопіль, 2006 р.), “Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України” (м. Ялта, 2006 р.), “Реалії сучасного виховання в контексті християнської етики” (м. Хмельницький, 2006 р.), “Сучасні освітні технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін”, (м. Кривий Ріг, 2007 р.), “II та III науково-практичні конференції: “Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики” (м. Дрогобич, 2009 – 2010 рр.), “Мистецька освіта XXI століття: проблеми теорії і практики” (м. Ніжин, 2010 р.), “Шості педагогічні читання пам’яті М. М. Дарманського: професійна підготовка педагогічних

кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку" (м. Хмельницький, 2011 р.).

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 420/1 від 20.06.2011 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/1288 від 15.07.2011 р.), Інституту мистецтв Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 1458 від 30.06.2011 р.), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07–10/1578 від 22.06.2011 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 24 публікаціях автора (21 одноосібних, 3 у співавторстві), з них 17 – у провідних наукових фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (296 найменування, з них 19 – іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 193 сторінки, загальний обсяг роботи – 226 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 5 рисунків, що разом із додатками становить 20 сторінок.

РОЗДІЛ 1
АНАЛІЗ РОЗКРИТТЯ ФЕНОМЕНУ “ВЛАСНИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ”

Если простое подражание зиждется на спокойном утверждении сущего, на любовном его созерцании, манера – на восприятии явлений подвижной и одаренной душой, то стиль покоится на глубочайших твердынях познания, на самом существе вещей, поскольку нам дано его распознавать в зримых и осязаемых образах.

И. Гёте

1.1. Багатовекторність історико-смислових характеристик стильового феномену

Останнім часом багато науковців вивчають особистість педагога та його професійну діяльність. Однією з проблем їхнього вивчення є стиль педагогічної діяльності. Дефініція “стиль” входить у понятійні системи філософії, соціології, психології, педагогіки, літератури, лінгвістики, мистецтвознавства тощо. Це поняття складає основу ємного терміну, яким називається наука про стилі – стилістика. Галузь застосування поняття “стиль” є векторною, оскільки вона відображає реалії багатогранної сфери життєдіяльності людини. Дана дефініція набула статусу методологічної міжнаукової та міждисциплінарної категорії, вона фіксує в кожній науковій дисципліні відповідне значення та галузь застосування. Незважаючи на це, практично відсутні роботи щодо систематизації накопичених теоретичних та експериментальних результатів з дослідження педагогічного стилю. Причина цього криється в неоднозначності і полісемантичності самого терміну. Характерно те, що дефініція “стиль” належить до найрізноманітніших сфер дійсності: науки та мистецтва, професійної діяльності та способу життя, мислення, поведінки, моди. “У сучасному мовленні це слово стало засобом реалізації понять різних сфер

людських знань, діяльності, реалії, про що свідчить надзвичайно широка сполучуваність його з іншими, що мають атрибутивно-субстантивну семантику ‹...›" [119, с. 140]. Наприклад: стиль одягу, стиль оздоблення, стиль мови, стиль роботи, стиль керівництва тощо. Феномен стилю належить до найскладніших явищ науки. Серед багатьох філософів, учених, художників спостерігається щодо нього певна суперечливість поглядів. Протягом багатьох століть вони намагалися відповісти на питання про сутність стилю, природу його походження, закономірність розвитку, принципи класифікації, структуру тощо.

Поняття "стиль" зародилось іще в культурі античної Греції. Спочатку воно належало лише до характеристики засобів виразності мови, тобто до сфери словесного мистецтва. Як характеристика ораторської, а потім і поетичної мови воно з'являється в працях Аристотеля "Риторика" та "Поетика" [14]. Поняття стилю містить "певний комплекс закономірностей, які чітко регламентовані і набувають значення обов'язкових" [129, с. 7]. Початкове значення слова "стиль", латинське – stilus (стілус), німецьке – stil (штіль), італійське – stile (стіле), англійське – style (стайл), французьке – style (стиль), походить від грецького stulos – "стюльос", що означає знаряддя – стержень, загострена паличка для писання, за допомогою якої в давнину робились помітки на воскових дощечках. Вміння користуватися паличкою-стилем було одним із показників мовної культури. Таким чином етимологія слова "стиль" указує, що це поняття із самого початку було пов'язано з інструментальною оснащеністю людини стародавньої Греції [265, с. 115]. "Поступово поняття "стиль" асоціювалося з манерою письма та мовлення, стало предметом наук – античної теорії стилю, риторики, поетики" [119, с. 140]. Пізніше слово "стиль" набуває таких значень як почерк, манера, характер викладення. Тепер "метод, напрям, стиль ‹...› являються суміжними категоріями" [52, с. 10]. Докладний аналіз синонімічних термінів, для встановлення їх змісту, "які подають предмет у відповідних ракурсах крізь призму пізнавальних інтересів" [131, с. 20], конкретизуватиме дефініцію "стиль".

Із довідкової літератури дізнаємось, що стиль – це “сукупність ідейно-етичних норм і характерних рис діяльності, поведінки, методу роботи та способу життя людини; система літочислення (старий стиль, новий стиль); сукупність ознак, особливостей, властивих чому-небудь (наприклад, стиль одягу)” [88, с. 313]. Ця категорія виконує особливу роль як виразник єдності осмислення явищ життя. “Стиль є моделлю нормативно-цінних передумов діяльності, причому моделлю достатньо універсальною. Як характеристика неповторного гармонійного своєрідного кодування та розкодування соціального досвіду, стиль характеризує особливості і своєрідність будь-якої людської діяльності (стиль поведінки, життя, управління, господарювання, наукового мислення, художньої творчості) та її результатів (стиль автора, школи, напряму, певної соціальної групи, класу, епохи)” [233, с. 100].

Згідно з великим тлумачним словником “стиль” – це сукупність характерних ознак, особливостей, властивих чому-небудь, сукупність прийомів, характерних рис якої-небудь діяльності, поведінки, методу роботи” [32, с. 1195]. У словнику іншомовних слів “стиль” – це спосіб, прийом, метод будь-якої роботи, діяльності [221, с. 638].

Із словника С. Ожегова дізнаємось, що “стиль” – це: 1) характерний вид, різновидність чого-небудь, що передається в будь-яких особливих ознаках і властивостях; 2) метод, сукупність прийомів будь-якої роботи, діяльності, поведінки [167, с. 480]. Усі ці визначення покладені в основу нашого дослідження. У такому загальному контексті “стиль” є засобом зв’язку людини зі світом, це є форма виявлення її особистості. Подібне розуміння (постулат про тотожність особистості та її поведінки) знаходить відображення у висловлюваннях та відомих формулах мислителів давніх часів і сучасності: “Стиль є обличчям душі” (Л. А. Сенека). “Стиль – це людина” (Ж. де Бюффон). “Становлення особистості визначається тим, як людина діє в реальному світі, чому вірить і що любить; становлення стилю – тим, як людина себе виявляє” (В. В. Медушевський). Отже, поняття стилю завжди співвідноситься з людиною

та її творінням, воно не може бути віднесено, наприклад, до природи, оскільки стиль пов’язаний з активним самовиявленням людини [238 с. 135].

Із словника “Професійна освіта” дізнаємось, що стиль “виробляється під час теоретичного і практичного освоєння людьми довколишньої дійсності та передбачає, з одного боку, гнучке пристосування до неї, а з іншого – її революційну зміну. У стилі відображаються потенції, схильності, здібності, характерологічні риси людини” [192, с. 328].

Для нас, педагогів-музикантів, щоб проникнути в таємницю стилю, крім загальної та музичної ерудиції, перш за все, потрібно знати: що ж становить собою стиль як естетична категорія? Існує багато трактувань стилю. Ось що писав філософ О. Лосєв: “Мені страшно пускатися у той океан, який становить собою різноманітні розуміння стилю зі всією їх плутаниною і нерозбірливістю”.

Проблемою стилю традиційно займаються естетика, культурологія, мистецтвознавство. Останнім часом педагогіка та психологія. Але, щоб глибше зрозуміти, що ж являє собою феномен стилю в музичній педагогіці, розглянемо його з позицій психолінгвістики та герменевтики, тобто наук про розуміння, а також інших суспільних наук: філософії, соціології, політології тощо.

Із філософської літератури дізнаємось, що “стиль – заснований на певних закономірностях спосіб, образ життя та дій, особливо якщо мова йде про спосіб, що відіграє в цьому відношенні значну роль, спосіб, який створює, спосіб, що має творчу цінність” [239, с. 436]. На філософському рівні пояснюється статус стилю як загальнокультурної категорії, здійснюється її гносеологічний та онтологічний аналіз. У філософії існує підхід до визначень категорії “стиль” із позиції діалектики змісту і форми. Наприклад, І. Апостолова розглядає стиль як “змістовну форму” [207, с. 54]. У філософській літературі загальновизнаним є поділ форми на зовнішню та внутрішню. В. Гегель зазначав, що “‹...› форма є змістом, а в своїй розвиненій визначеності вона є законом явищ” [39, с. 224].

Дане твердження В. Гегеля є вихідним положенням у дослідженні Н. Посталюка. Базуючись на визнаному в науці поділу форми на зовнішню і внутрішню, автор виокремлює в стилі його внутрішню структуру та зовнішній вияв і визначає стиль "як діалектичну єдність форми вираження та форми здійснення способу організації функціонування будь-якої системи, пов'язаної з людською діяльністю" [190, с. 54].

"У пошуках визначень стилю можна вивести ряд загальних його ознак: своєрідний, характерний, специфічний, оригінальний, індивідуальний ‹...›, які є смисловим ядром поняття" [119, с. 140]. Взаємопроникнення концепцій, сформованих у різних галузях знань, завжди було відмінною рисою розвитку вчення про стиль. При всьому розмаїтті сфер застосування поняття "стиль" існує загальне "смислове поле" його визначення. Один із таких узагальнюючих підходів показаний в роботі Е. Устюгової [236], де розглядається стиль як певний спосіб організації функціонування системи і зазначається, що "‹...› у мистецтві, культурі, мисленні, поведінці індивідуальний стиль народжується тоді, коли із конгломеративної численності елементів виникає нове упорядковане ціле, в якому зв'язки між елементами є функціональними" [236, с. 75].

Віддаючи перевагу категорії "форма", при аналізі поняття "стилю" Н. Посталюк підкреслює, що головне в стилі – його зовнішній вияв, а внутрішній – "бідніший за змістом, оскільки відображає найбільш загальну характеристику способу організації функціонування системи" [190, с. 54]. На наш погляд, з цим твердженням можна подискутувати. Але все ж таки, з вищесказаного можна зробити висновок, що Н. Посталюк під стилем розуміє спосіб діяльності, який не суперечить і нашим уявленням про "стиль", хоча і не вичерпує їх. Таке розуміння терміна – лише один з аспектів поняття "стиль". Розглянемо ж думки інших учених.

Б. Паригін під стилем у вузькому значенні цього слова розуміє методи діяльності [176, с. 309], Г. Андрєєва – прийоми, способи або техніку здійснення

рішень, діяльності [12, с. 283]. Автори колективної монографії “Стиль жизни личности” також розуміють під стилем спосіб діяльності [227, с. 24].

Але обидва автори визнають важливу та змістовну сторону явища поняття “стиль” (Г. Андрєєва), зміст діяльності (Б. Паригін), більш того, вони виставляють цей план розуміння категорії на перше місце. Це справедливо, оскільки зміст – це сукупність різних елементів та взаємодій, що визначають основний тип, характер явищ, процесу, предмета, у тому числі і людської діяльності. У формі упорядковується, організовується, закріплюється та реалізується зміст. “Зміст є не що інше, як перехід форми в зміст, а форма – перехід змісту в форму” [39, с. 298]. Але перехід цей здійснюється виключно в абсолютному відношенні, у тотожному відношенні вони є різними. І форма, і зміст є однаково суттєвими.

Чим більшим є внутрішній зміст, який спонукає до діяльності і виявляється у власному стилі, тим яскравішою є палітра самої діяльності, тим вона більш вільніша, варіативна, а отже, має більш творчий характер.

Зовнішній вияв діяльності в стилі залежить від будови мотиваційної сфери суб’єкта діяльності, від тих загальних змістовних установлень, змістовних утворень, які визначають напрямок їх реалізації в плані способу здійснення відносно постійних ставлень до світу, до людей та самого себе [97, с. 30].

Для нашого дослідження особливого значення набуває *суб’єктний підхід,* оскільки спрямовує науковий пошук на вияв внутрішніх спонукальних мотивів суб’єкта діяльності до вияву власних шляхів поведінки.

Концепцію стилю в загальній психології сформували іще на початку ХХ століття. в роботах з психоаналізу. Через половину століття ця проблема стає предметом дослідження психологів-когнітивістів, тобто переходить у площину психології пізнавальної діяльності. На пострадянському просторі вивчення проблеми стилю активно ведеться, починаючи з 60-х років ХХ століття. Вітчизняними психологами виявлено природні чинники формування стилю (властивості нервової системи, темперамент людини), а також “розроблено

уявлення про статус стилю в структурі властивостей індивідуальностей” [108, с. 111]. Найбільш інтенсивні дослідження в галузі стилю велись у 90-ті роки XX століття. Серед психологів, які розробляли цю проблему, можна назвати Л. Дорфман, Д. Леонтьєва, А. Лібін, В. Моросанова, І. Скотнікова, М. Холодна, І. Шкуратова та ін.

У сучасній психологічній літературі використовують поняття “когнітивного стилю”, “особистісного стилю”. “Когнітивний стиль в психології визначається як відносно стабільна система установок, що характеризують індивідуальну стратегію вирішення пізнавальних задач, як прояву в сфері пізнання більш загальних закономірностей” [71, с. 78]. “Особистісний стиль розуміється як більш широке утворення, що включає в себе поряд з індивідуальними особливостями пізнавальних процесів, особливості емоційної сфери і взаємодії з соціальним оточенням” [71, с. 79].

У психологічному аспекті проблеми стилю постає питання взаємного співвідношення стилю і суб’єкта життєдіяльності. Можна виділити дві полярні теоретичні позиції з цього питання: визначення стилю у “відриві” суб’єкта як особливої “позаособової форми” та аналіз стилю життєдіяльності як функції в залежності від індивідуально-типових особливостей особистості. У першому випадку фіксуються зразки діяльності як узагальнення минулого людського досвіду: “стиль описує цілісну структуру, стійку єдність способів діяльності і втілення цієї єдності в конкретному продукті” [227, с. 37]. Другий підхід характеризується трактуванням стилю як способу самовиявлення суб’єкта діяльності, спілкування: “‹...› стиль мислення є реальним феноменом пізнавальної та соціальної активності суб’єкта пізнання” [101, с. 137].

Існуюча тенденція протиставлення даних підходів не заважає нашому баченню їх взаємодоповнюючими. Перевага віддається дослідниками одного з них залежно від обраного ракурсу аналізу таких складних теоретичних явищ як стильові особливості.

Сучасна наука широко висвітлює різні аспекти вивчення особистості. До пізнання її індивідуальних властивостей та форм функціонування тяжіють

багато наукових спрямувань. Звернення до теоретичного обґрунтування проблеми формування індивідуального стилю діяльності зумовлено необхідністю подальшого розкриття сутності цього процесу та його реалізації в умовах навчальної та самостійної діяльності майбутнього вчителя.

У філософській інтерпретації проблема особистості привертає увагу багатьох авторів (Л. М. Архангельський, Л. П. Буєв, Г. М. Гак, О. М. Леонтьєв, І. І. Резвицький та ін.). З історії розвитку наукової думки про сутність особистості дізнаємось, що шлях вивчення її досить складний і характеризується різними підходами до цієї проблеми. Ми дотримуємось думки тих науковців, які впевнені, що особистість не існує без сукупності оригінальних, неповторних рис і якостей, які є саме в цій людині, в цьому конкретному синтезі і являє собою неповторну індивідуальність.

Усі вияви індивідуальності, безумовно, не можна розглядати поза сферою її діяльності. Це повною мірою стосується навчання та виховання, індивідуалізація яких поглиблює та доповнює соціальні якості особистості, тому, що лише через індивідуальність людина в змозі реально виявити рівень своєї соціальної значущості. Між соціальною та власною свідомістю відбуваються процеси взаємного обміну: якщо людина сприймає цінності суспільної свідомості, трансформуючи їх у своїй свідомості, то це – процес навчання. Якщо ж особа сама, навчаючись, збагачує соціальну свідомість – це є творчий процес (Ю. Левада).

Неповторність та багатозначність індивідуальності виявляється в її знаннях та вміннях, які є передумовою власної діяльності. Питання полягає в тому, чи можна і якою мірою втручатись у її формування. Один із аспектів цієї проблеми – межі людських можливостей (задатки, властивості, здібності, характерні риси, типи вищої нервової діяльності).

Підґрунтям для філософського узагальнення проблеми індивідуального в людській свідомості слугує науковий матеріал, який є результатом конкретних досліджень фізіології та психології. Вчені розкривали такі поняття як “індивідуально-типологічні особливості особистості” (на прикладі, здібності –

Б. М. Тєплов; темперамент, як вияв різних типів вищої нервової діяльності – В. С. Мерлін; характер, як індивідуальний стиль діяльності – Є. О. Климов, Н. Д. Левітов). Фундаментальні праці Б. Г. Ананьєва, Г. М. Андрєєвої, К. К. Платонова збагатили науку вивченням особистості в цілому та з соціально-психологічного боку. Все це дозволило визначити проблему структури особистості як сукупності всіх її якостей, рис характеру та властивостей, розміщених у ієрархічній послідовності.

Разом з тим, заслуговують на особливу увагу наукові підходи, що їх пропонує психологія, тому що саме ця наука є засобом зв'язку між всіма галузями пізнання про людину [11, с. 13] й найповніше розкриває проблему її індивідуальних властивостей, від якої безпосередньо залежить практична діяльність.

Розуміючи цілісність наукового пізнання про розвиток людини, включаючи у вивчення весь комплекс її властивостей як виду, індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності (Б. Г. Ананьєв) ми зупиняємось на останньому, спеціально обраному для нашого розгляду, аспекті вивчення людини.

Розглядаючи індивідуальність як науковий феномен, ми дотримуємось погляду В. С. Мерліна, який обґрунтував теорію інтегральної індивідуальності. Він довів, що сукупність індивідуальних властивостей людини є великою ієрархічною самоврегульованою системою, яку він назвав "інтегральною індивідуальністю ‹...›". За його думкою, "біохімічні властивості, властивості її нервової системи, темпераменту, властивості особистості та особистісні статуси являють собою різні ієрархічні рівні цієї системи" [124, с. 195].

Між ієрархічними блоками людської індивідуальності, зазначав автор, виникають багатозначні залежності. Вони свідчать про те, що різні явища дійсності не підпорядковуються загальній для них закономірності. У кожного ієрархічного рівня специфічні функціональні інваріанти, власні закономірності, які дозволяють відстоювати свою автономність та відносну незалежність. Принцип багатозначності заважає зведенню закономірностей однієї підсистеми

у другу, що й дозволяє виділити рівні, які були поки що невідомі. В. С. Мерлін вперше звернув увагу на це, відмітивши, що “тип багатозначного зв’язку може бути критерієм для виділення нових ієрархічних рівнів індивідуальних властивостей, які підпорядковуються специфічним, але ще невідомим закономірностям” [124, с. 196]. А. В. Брушлінський, доповнюючи цю думку, стверджує, що суб’єктом психологічної діяльності є той, хто творить історію і залишає в ній неповторний, свій власний слід [29, с. 5]. Він вважав, що в різних професіях індивідуальність та своєрідність її вияву мають свої причини. Так, в масових професіях (наприклад, робітник-новатор) індивідуальним є лише процес діяльності, а результат – однаковий для всіх. В діяльності вченого індивідуальним є не лише процес, але й результат (ми відносимо й викладача до цієї сфери діяльності, завдяки постійному пошуку нових засобів і форм роботи). Звідси випливає різна суспільна значущість результату. В масових спеціальностях (робітник, слюсар) стати особливим, навіть новатором, може практично кожний робітник, який лише засвоїв індивідуальний стиль діяльності в певній конкретній галузі. Для творчої діяльності науковця чи викладача цього не достатньо.

Ще є рівень творчої діяльності індивідуальності, природа якого унікальна, а функції такої людини як активного діяча, так би мовити, закріплені за “сукупністю внутрішніх умов” (С. Л. Рубінштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлінський). Саме інтегральна індивідуальність, на думку В. С. Мерліна, а не лише окремі її рівні визначають успішність людини в тій чи іншій спеціальній діяльності. Всі практичні проблеми оптимізації цих процесів людини в праці, навчанні найбільш успішно вирішуються тоді, коли суб’єктом активності є вся інтегральна індивідуальність, а не окремі її рівні, і коли гідно враховується “багато-багатозначність” різнорівневих зв’язків індивідуальних властивостей [124, с. 197]. Принцип ієрархічності інтегрованої індивідуальності та інших системоутворюючих чинників по праву належить у психологічній науці С. Л. Рубінштейну [204].

Предмет вивчення інтегрованої індивідуальності та її діяльності сам являє собою ієрархію будови різних гілок психологічного пізнання і розглядається за законами співвідношення нижчого та вищого (В. В. Орлов), нижчих, які складаються з первинних – психодинамічних і вторинних якісних характеристик психологічних процесів-якостей індивіда – до вищих якостей особистості як мети індивідуальності засобом транзитивної функції діяльності – предметної та непредметної (за В. С. Мерліним, А. В. Петровським). Так, за В. С. Мерліним, взаємозв'язок різнорівневих властивостей в структурі інтегрованої індивідуальності, здійснюється завдяки транзитивній функції індивідуального стилю діяльності. Практично підтверджено ним, що функцію гармонізації між біохімічними і нейродинамічними основами індивідуальності виконує індивідуальний стиль життєдіяльності (ігрової, організаторської, навчальної і т. і.) та спілкування [124, с. 4]. "Якості особистості аж ніяк не зводяться до її індивідуальних особливостей" [204], між індивідуальними властивостями особистості та особистісними властивостями індивіда зв'язок субординаційний, що підпорядковується законам співвідношення вищого та нижчого.

Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічного трактування змісту поняття – індивідуальний стиль діяльності дає можливість усвідомити його транзитивну сутність між комплексами відносно самостійних складових інтегральної індивідуальності суб'єкта. Цей висновок дає підстави використати для подальшого дослідження *індивідуально-визначений* науковий підхід.

У психології утвердився підхід розгляду поняття "стиль" у широкому та вузькому значенні (Є. Климов, Р. Шакуров). Це не суперечить нашим уявленням про "стиль". У першому значенні поняття "стиль" охоплює особливості всіх компонентів діяльності людини, у другому – способи (методи, прийоми) цієї діяльності. За думкою Р. Шакурова, суть відмінностей полягає у факті існування відмінностей між діяльністю і поведінкою людини, де останнє є зовнішнім виявом компонента діяльності [250, с. 160].

Існує низка психологічних теорій (серед їх авторів – видатні учені А. Адлер, Х. Віткін, Г. Олпорт, Г. Роршах, Р. Стагнер), де фактично ототожнюються поняття “індивідуальність”, “стиль”, “життєдіяльність”.

А. Адлер (1927 р.) [271] уперше в зарубіжній психології ввів поняття “стиль” для пояснення індивідуального життєвого шляху особистості. Він визначив стиль як характеристику системи цілей, які ставить перед собою людина, захищаючи свою соціальну повноцінність. При цьому стиль життя людина не створює, вона його складає та наповнює властивостями організму і соціальними умовами. А. Адлер вважав, що характер, а отже і стиль, формується в перші три-п’ять років життя під впливом різних властивостей організму й умов виховання. В адлеровській концепції поняття “стиль життя”, “характер”, “особистість” ототожнюються.

Г. Олпорт (1937 р.) застосував поняття “стиль” багатоо□бразних функціональних психічних виявів. Під стилем він розумів риси особистості “інструментального порядку” та ототожнював їх з “диспозиціями озброєності”. Погляди Г. Олпорта вплинули на подальший розвиток поняття стилю в американській психології.

Р. Стагнер (1962 р.) під стилем розумів особистісно-обумовлені схеми перцептивних актів і форм реагування.

Х. Віткін (1974 р.) поняття когнітивного стилю застосував для вирішення двох проблем – проблеми розвитку особистості та проблеми особистісно-обумовлених індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності. Стиль за Х. Віткіним – це не перелік окремих стильових рис, а визначення цілісного симптомокомплекса взаємопов’язаних властивостей [19, с. 42]. Це твердження перегукується із висновками В. С. Мерліна про сукупність індивідуальних властивостей людини як ієрархічної самоврегульованої системи, яку він назвав “інтегральною індивідуальністю”.

Г. Олпорт, Р. Стагнер, Х. Віткін розуміли стиль як характеристику системи операцій, до яких особистість схильна в міру своїх індивідуальних

властивостей. Таким чином, у західній психології існує два різних розуміння стилю:

– стиль як характеристика індивідуальної педагогічної стратегії системи проміжних цілей;

– стиль як характеристика системи операцій, до якої особистість схильна в силу своїх індивідуальних властивостей.

Поряд із вказаними розбіжностями є, на наш погляд, дещо загальне у викладених концепціях. Під стилем в них обов'язково розуміється певна характеристика особистості та системи її дій. Для нашого дослідження важливим є визнання ефективності дій кожної особи, що дає підстави для обрання *праксеологічного наукового підходу,* як одного з головних.

Сьогодні поняття "стиль" указує на ту чи іншу манеру, наприклад, "стиль поведінки", "стиль висловлювання", "стиль життя".

Стиль поведінки – "це спосіб вираження думок, характерна манера поведінки, метод діяльності, сукупність прийомів у використанні тих чи інших засобів. Якщо мова йде про діловий стиль, можна стверджувати, що маються на увазі всі ці елементи, вироблені в процесі ділової діяльності" [188, с. 195]. Для кожного вікового періоду в розвитку людини характерний певний стиль поведінки [106, с. 213]. Деякою мірою наслідування породжує стиль поведінки. Так "естетичний образ передається від одного однодумця іншому через наслідування" [106, с. 212].

"Стиль життя – характеристика життєдіяльності та соціальної поведінки особистості і суспільної групи, який є наслідком вільного вибору в межах певного способу життя" [226, с. 376]. "Життєвий стиль (Life style) – унікальний для кожної людини спосіб взаємодії з життям і пристосування до неї для досягнення своїх цілей" [242 с. 144]. "Стиль життя (Style of life) – унікальна конфігурація особистісних рис, мотивів, когнітивних стилів і способів взаємодії з реальністю, характерна для поведінки індивідуума і забезпечуючи постійність цієї поведінки" [246, с. 211].

Адлер підкреслював необхідність аналізувати особистість як єдине ціле. Життєвий стиль – це унікальний спосіб досягнення своїх цілей, відібраних особистістю. Це комплекс засобів, що дозволяє пристосуватися до навколишньої дійсності.

Мозак (Mosak) (1989 р.) перерахував такі основні складові життєвого стилю:

1. Я-концепція – уявлення людини про себе, хто він є;

2. Ідеал себе – думка про те, яким він повинен бути (А. Адлер розвивав цю концепцію в 1912 р.);

3. Образ світу – уявлення про світ, людину і природу, а також про те, чого світ потребує від людини;

4. Етичні переконання – особистий етичний кодекс [242, с. 127].

З наведених характеристик можна виокремити для нашого подальшого дослідження *когнітивний науковий підхід*, які спрямовує розумову діяльність на адекватне цілепокладання та установки на власну діяльність.

Стиль у політиці – "ознаки, властивості, манери поведінки окремого політика, політичної групи, фракції, які характеризуються особливими рисами, засобами, методами політичної діяльності; сукупність способів прийняття політичних рішень, порядок розробки політичного курсу і його здійснення" [186, с. 108].

Існують певні стилі у фізичній культурі та спорті. Так, у бадмінтоні є атакуючий та захисний стиль гри. Змінюються й стилі подолання планки: "ножиці", "перекидний", "фосбюрі" [253, с. 150].

Територіальний аспект також відображається в стилі, оскільки в кожного народу існує свій стиль культури. "Маючи свій власний стиль, і надаючи власне обличчя народові, культура відрізняє його від інших народів ‹...›" [161, с. 10]. Так, мистецтвознавець О. Макаренко, досліджуючи музичний чинник етнічних груп Півдня України, зазначав: "Акумулюючи особливості музичного фольклору різних етносів та локальні традиції Причорномор'я, пісенна

культура краю сформувала свій особливий “степовий” стиль, насамперед, у поетиці текстів” [114, с. 52].

Стилі української мови: науковий стиль, художній стиль, публіцистичний стиль, офіційно-діловий стиль, конфесійний стиль, розмовний стиль, епістолярний стиль. Існують сфери суспільно-виробничої діяльності, в якій постають і формуються певні стилі, які є функціональними, базовими. “Так, наука, наукова діяльність і все, що ними породжується (форма суспільної свідомості), є сферою дії і базою для формування наукового стилю. Для художнього стилю сферою дії і базою є словесне мистецтво, художня діяльність, творчість і все, створене ними. Для публіцистичного – політика, ідеологія, агітація та інформація. Для офіційно-ділового – право, законотворчість, управління; для конфесійного – віросповідання, конфесійні відношення; для розмовного – повсякденне буття, побутові й виробничі стосунки; для епістолярного – всі сфери дистанційного спілкування” [119, с. 155].

Стиль в естетиці набуває методологічного значення. Осягнення художніх явищ крізь призму категорії стилю проходить на таких смислових рівнях: аксіологічний – стиль виступає як носій естетичних цінностей, чинник формування системи ціннісних орієнтацій особистості; інформативний – стиль виступає як система оперативного впливу мистецтва на людину, як механізм симультанного узагальнення; комунікативний – стиль виступає як об’єкт художньої комунікативної системи “дійсність – художник – твір – інтерпретація – реципієнт – дійсність” [28, с. 188], онтологічний – стиль виступає як типологічна цілісність, модель світу, “специфічна матриця-структура художньо-естетичного самовизначення часу ‹...›, нації ‹...›, особистості” [98, с. 183].

Стиль у мистецтві – це структурна єдність системи та прийомів художнього вираження, зароджена живою практикою розвитку різних видів мистецтв. Л. Шкаруба зазначив, що “категорія стилю, якою б вона не була суперечливою, постає однією із важливих у мистецтвознавстві ‹...›” [257, с. 1].

У його визначені “стиль – єдність змісту, образної системи й художньої форми, що характеризують художню своєрідність тих або інших явищ мистецтва. Індивідуальна манера, своєрідні, неповторні художні особливості творчості митця” [256, с. 250]. Стилі в мистецтві змінюються відповідно до історичних умов. “Тому кожна епоха створює свій ідеал, свій еталон стильності” [267, с. 46].

Не зупиняючись тут на стильових характеристиках у музиці (який буде висвітлено пізніше), зазначимо, що для нашого дослідження важливим є усвідомлення багатовекторності історико-смислових ліній вивчення стилів, специфічних якостей цього феномену та необхідності їх застосування у подальшому педагогічному дослідженні.

Для подальшого визначення власного стилю діяльності викладача має значення і такий вектор, як зовнішній вияв стильності майбутнього викладача. Тому природно сприймається поняття “стиль” у словосполученні, поєднуючись зі словом “мода”, “одяг”, оскільки “самовираження людини, у першу чергу, відбувається через її зовнішній вигляд, одяг та стиль” [3, с. 5]. Як зазначає О. Воропай, “основою мистецького стилю українського національного одягу є стиль “барокко”.

З великою увагою А. Макаренко, В. Сухомлинський ставились до зовнішнього вигляду та педагогічного “почерку” вчителя як елементу професійної майстерності на основі духовності особи та її внутрішньої культури. Гуманістичне спрямування освіти підносить індивідуальність на рівень творця власного буття, і тому уможливлюється ствердження власного створення власного іміджу. Специфічною ознакою та виявом власного стилю викладання музики є наявність власного педагогічного іміджу-образу, “який відображає особливий внутрішній світ вчителя, висвітлює найбільш яскраві риси його особистості” [51, с. 28]. Імідж вчителя має відображати найбільш яскраві його якості (що дістало назву “харизма”). Завдяки їй та індивідуалізації власного стилю діяльності (у нашому випадку викладання музики), вчитель виборює визнання, підвищує репутацію, зміцнює авторитет, домагається

успіху, переконує громадськість у доцільності та корисності своєї діяльності. Останнє дістало назву “харизма”, завдяки їй, індивідуалізації власного стилю діяльності (у нашому випадку викладання музики), вчитель виборює визнання, підвищує репутацію, зміцнює авторитет, домагається успіху, переконує громадськість в доцільності та корисності своєї діяльності. Психологи стверджують, що особистісний магнетизм та харизматичність – якість не вроджена, а тому її можна розвивати. Цікаво те, що харизматичними бувають люди, далекі від досконалості, наприклад, телеведуча Опра Уінфрі або акторка та співачка Барбара Стрейзанд. Педагогічний імідж характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізовувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Така функція “паблік рілейшенз” у змозі допомогти вчителеві подати себе на вищому мистецькому рівні, успішно презентувати власну особу, оптимально використати свій творчий потенціал, неповторні особисті риси через свідоме оволодіння спеціальними технологіями конструювання образу власного “Я” [51, с. 29]. Це надає упевненості в собі у створенні зовнішньої та внутрішньої ідеї обрання відповідного одягу та прикрас. У підтвердження принципу стилевідповідності у створенні власного іміджу-образу наведемо думку Н. Гузій. Вона вважає, що, певний імідж-образ вчителя формується, завдяки індивідуальному стилю професійної поведінки.

“Висвітлюючи “фірмені” ознаки діяльності вчителя, відображаючи її індивідуальний стиль, педагогічний імідж перетворюється на дієвий механізм професійного самовдосконалення і вимагає від учителя дбайливого ставлення до власної особистості як до інструменту професійної діяльності творчого пошуку, духовного зростання, естетичної виразності педагогічної взаємодії” [51, с. 31]. Не лише природні особливості визначають внутрішній світ людини, а й її вміння вірно себе подати. “По тому, наскільки людина доглянута, як пильно вона доглядає свою зовнішність та яке враження вона справляє на оточуючих, ми дуже часто судимо про рівень її освіченості і культури” [3, с. 5].

Основні якості, наприклад, що відповідають статусу науковця: гармонійне поєднання привабливості й елегантного стилю в одязі [252, с. 43].

У результаті аналізу наукової категорії “стиль” було визначено відповідний *феноменологічний науковий напрям* вивчення багатовекторності його смислових характеристик. Феноменологічний напрям психології (Р. Бернс, К. Роджерс, А. Комбас) передбачає звернення основної наукової уваги на цілісність людської сутності, її особистісне самовизначення, емоційне ставлення до дійсності, ціннісні орієнтації та переконання і вивчає поведінку людини як результат сприйняття нею життєвих ситуацій.

Ґрунтуючись на цих наукових засадах було визначено зміст атрибутивних характеристик категорії “стиль”, розподілено їх на смислові комплекси відповідно до сприйняття людиною життєвих ситуацій з метою виявлення підходів до теоретичного обґрунтування та визначення компонентів власного стилю викладання музики як складової загальнолюдської творчої діяльності (табл. 1.1).

Ми усвідомлюємо, що подальше розкриття обраного аспекту дослідження потребує значної уваги щодо унікальності кожної особистості, виявлення внутрішніх особистісних мотивів набуття та вияву власного стилю педагогічної діяльності вчителя. Це спонукає до винайдення змісту та теоретичного обґрунтування власного стилю викладання музичного мистецтва. Загальнокультурні явища розкриваються та конкретизуються у діяльності вчителя музики через його власні вияви, міркування, стиль поведінки.

Отже, для нашого дослідження важливо, що багатовекторність наукового визначення категорії “стиль” не обмежує її смислове навантаження окремими конкретно-науковими аспектами вивчення, а навпаки, збагачує цю категорію багатьма якостями та властивостями. Це дає підстави для виявлення адекватних нашим цілям атрибутивних характеристик для більш детального вивчення з позицій психолого-педагогічної теорії. Серед виокремлених нами головне місце посідає особистість у діяльності та її неповторність як суб’єкта власної педагогічної практики.

Таблиця 1.1

Атрибутивні характеристики наукової категорії “стиль”

Підходи	Характеристики	Загально-культурні	Мистецько-творчі	Музично-виконавські	Педагогічні	Узагальнені атрибути, характеристики
Суб’єктний підхід	Норма поведінки	+			+	Власна стратегія поведінки
	Манера спілкування	+		+	+	
	Соціальний досвід	+		+	+	
	Спілкування з творами	+	+	+	+	
	Власний вияв себе (свій образ світу)	+	+	+	+	
	Гнучкість пристосування	+	+		+	
	Власна стратегія	+		+	+	
	Внутрішня активність	+	+	+	+	
	Наявність та вияв позитивних рис	+		+	+	
	Самооцінка	+	+	+	+	
	Самовизначення	+		+	+	
Когнітивний-гносеологічний	Цінності, переконання	+		+	+	Власна ціннісно-мотиваційна система
	Глибина осмислення	+	+	+	+	
	Відчуття дійсності, зв’язок зі світом	+	+	+	+	
	Пізнавальні інтереси, Способи мислення	+	+	+	+	
	Засвоєння знань	+		+	+	
	Система установок мотивів	+	+	+	+	
Індивідуально-визначений	Модель діяльності	+		+		Власна індивідуально-цілісна неповторність
	Власна неповторність	+	+	+	+	
	Мистецька творчість і результат	+	+	+	+	
	Сукупність особистісних ознак,	+	+	+	+	
	універсальність дій	+	+	+	+	
	Емоційне відображення ситуації	+	+	+	+	
	Здібності, потенціал					
Праксеологічний	Комплекс, системи, методів, прийомів	+	+	+	+	Власний акмерівневий технологічний комплекс
	Стилі життєтворення	+				
	Власний акмерівень	+		+	+	
	Раціональна організація засобів	+		+	+	
	Наявність нового в способах	+	+	+	+	
	Закономірність та постійність	+	+	+	+	

У результаті аналізу історико-смислових характеристик “стилю” як загальнонаукової категорії було виявлено, що представлені комплекси (загальносмислові, мистецько-творчі, музично-виконавські та психолого-

педагогічні) та їх розгляд у науковій літературі різних галузей, містять спільні характеристики та обов'язково такі з них, що указують на власні стилістичні вияви суб'єктів. Нами ці комплекси були узагальнені з огляду на обрану проблему. Так, характеристики суб'єктного значення визначені як *власна стратегія поведінки*, свідомо пізнавального – власною *ціннісно-мотиваційною системою,* універсальні якості індивіда об'єднані під назвою *власна індивідуально-цілісна неповторність*, а група характеристик, що відбиває творчий практичний потенціал суб'єкта діяльності, визначено *власним акмерівненим технологічним комплексом.*

Це спонукає до подальшого теоретичного обґрунтування власного стилю педагогічної діяльності через *суб'єктний, когнітивно-гносеологічний, індивідуально-визначений та праксеологічний* науково-теоретичні підходи.

Виявлені якості та смислові ознаки дефініції "стиль", визначені в цьому підрозділі, не вичерпують її евристичної ємності та потребують подальшого поглиблення у розгляді діяльнісного компонента функціонування стиля у теорії педагогіки.

1.2. Розкриття сутності поняття "власний стиль педагогічної діяльності"

Для вирішення поставлених завдань щодо обґрунтування сутності поняття "власний стиль педагогічної діяльності" варто скористатися науковим потенціалом змісту визначених нами науково-теоретичних підходів, а саме: *суб'єктним, когнітивно-гносеологічним, індивідуально-визначеним та праксеологічним.*

Природа функціонування стилю у теорії педагогіки ґрунтується на діяльнісному підході. Діяльність визначається важливою умовою становлення і розвитку особистості. "‹...› Людину можна пізнати й оцінити лише під час спостереження в безпосередній діяльності ‹...›" [189, с. 180]. За В. П. Безпалько, не кожна діяльність формує людську особистість, а лише та, яка ставить

людину в певне відношення до світу, людей і впливає, у зв'язку з цим, на її свідомість. Новий підхід до розуміння структури та змісту діяльності започаткував В. Давидов [55]. Він вважав, що структура діяльності не може бути психологічною, вона має полідисциплінарний характер. Ми поділяємо думку вчених С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Гримака, які вважають, що діяльність – "це процес, за допомогою якого реалізується те чи інше ставлення людини до оточуючого її світу, інших людей, до завдань, які ставить перед ними життя" (С. Рубінштейн); це "такі процеси, що, здійснюючи те чи інше ставлення людини до світу, відповідають особливим характерним їм потребам" [105, с. 415]; "це така форма взаємозв'язку людини із середовищем, у якій людина здійснює свідомо поставлену мету" [49, с. 182].

Застосовуючи суб'єктний підхід, варто зазначити таке. Якщо розглядати стиль педагогічної діяльності як описання кінцевого результату, це призведе до того, що особистість викладача буде характеризуватися за її діяльністю. Але визначати особистість лише через діяльність неправомірно, оскільки особистість, як *суб'єкт* (курсив наш – Ю. Н.) діяльності, визначається через систему зв'язків і відношень життєдіяльності, в якій діяльність займає певне місце" [1, с. 39].

У стилі, як зовнішньому вияві діяльності, виявляються особистісна основа споживання самої діяльності, запити, прагнення, наміри, переконання. "З великою різноманітністю зовнішнього вигляду людей та їх психологічних особливостей ми стикаємось з перших днів життя – серед тисяч облич, які проходять перед нашими очима, важко знайти два однакових. Те ж саме можна сказати і про психологічний склад наших знайомих – у кожного є щось особливе, неповторне" [193, с. 309]. Це особливе та неповторне в кожній особі є індивідуальністю.

Видатний теоретик дослідження індивідуального стилю діяльності (далі ІСД) В. Мерлін вважав, що "індивідуальний стиль діяльності визначається своєрідністю дій, застосованих для здійснення цілей". Він розуміє ІСД як "‹...› доцільну систему взаємопов'язаних дій, за допомогою яких досягається певний

результат” [123, с. 170–171]. Є. Климов проблему ІСД визначив як особливий спосіб здійснення діяльності, який розрізняє різних суб’єктів. “Ставши суб’єктом, особистість виробляє індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності (цілепокладанню, мотивації) та вимогам, об’єктивним характеристикам даного виду діяльності” [172, с. 96]. За Є. Климовим, ІСД у вузькому розумінні слова – “‹...› індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається людина з метою найкращого врівноваження власної (типологічно обумовленої), індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності” [80, с. 49].

Дослідження В. Мерліна й Є. Климова показали, що типологічно зумовлений ІСД спостерігається не у кожного суб’єкта. Він відсутній у нестаранних працівників. Вияв ІСД у сучасних дослідженнях розглядається як суттєва умова професійної майстерності. За В. Мерліним та Є. Климовим, індивідуальний стиль визначається співвідношенням орієнтованого (когнітивного) і виконавського (практичного) компонентів діяльності. Концепції В. Мерліна й Є. Климова дотримується В. Івашкін, доповнюючи це співвідношення динамічним (мотивуючим) компонентом.

За В. Шадріковим, ІСД – це спосіб діяльності, що враховує індивідуальні якості (особливості) суб’єкта. Визначаючи стійкі ознаки ІСД, В. Шадріков солідарний з Є. Климовим. За його думкою, стиль є:

– стійким;

– зумовленим певними особистими якостями;

– засобом ефективного пристосування до об’єктивних потреб.

В. Овсяннікова у зв’язку з таким розумінням стилю виділяє такі ознаки ІСД:

1) ІСД – система взаємопов’язаних способів здійснення професійних дій та є одним із шляхів пристосування людини до вимог діяльності;

2) ІСД формується, виходячи з критеріїв зручності, і для його набуття необхідний певний час;

3) ІСД залежить від професійно важливих якостей та типологічних особливостей індивіда, що впливають на його якість і своєрідність;

4) наявність ІСД не завжди сприяє її успіху у зв'язку з можливою неадекватністю для конкретних умов;

5) ІСД обираються переважно в умовах "варіантної діяльності", яка дає можливість застосувати різнобічні способи роботи та методи [165].

Ядро ІСД, за Є. Климовим, складають особливості способу діяльності, що невимушено або без помітних суб'єктивних зусиль (ніби стихійно) провокуються в даній обстановці на основі комплексу типологічних властивостей нервової системи, який є у людини. Серед даних особливостей виділяються дві категорії:

"А" – особливості, що сприяють успіху в даній обстановці;

"Б" – особливості, які протидіють успіху.

Крім ядра ІСД Є. Климов виділяє надбудову ІСД, особливості якої виробляються протягом деяких пошуків (свідомих чи стихійних). Серед цих особливостей також виділяються дві категорії:

"В" – особливості, що мають комплексаторне значення;

"Г" – особливості, пов'язані з максимальним використанням позитивних пристосовуючих можливостей.

Індивідуальний стиль, на переконання Є. Климова, сформований і виражений краще, чим більше спостерігається особливостей, належних до категорій "А", "В", "Г", та менше залишається некомпенсованих можливостей категорій "Б" [80, с. 76].

Таким чином, ІСД – це зумовлена типологічними особливостями стійка система способів діяльності людини, яка спрямована до найкращого здійснення кожним суб'єктом.

Як уже раніше зазначалось, індивідуальний стиль діяльності особи визначається співвідношенням декількох компонентів, одним з яких є орієнтаційний (когнітивний). Він усвідомлюється викладачем, стає мотивом його діяльності і спілкування, є відношеннями-передумовами зовнішнього

вияву діяльності та спілкування, способу їх здійснення, тобто стилю педагогічної діяльності суб'єктів. У відношеннях-передумовах знаходиться системоутворюючий виток конкретного стилю педагогічної діяльності особи. Відношення-передумови є основою, що визначає напрямок педагогічної діяльності, оскільки в ній сконцентрована та система цінностей, що стала домінуючим мотивом діяльності. Будучи реалізованою, ця система цінностей породжує і відповідну їй систему відношень, яку можна розглядати як відношення-результати, що досягнуті завдяки функціонуванню конкретного стилю педагогічної діяльності.

Застосовуючи *індивідуально-визначений* підхід, зауважимо, проблема індивідуальності людини – одна із найважливіших у системі наук про людину. "Індивідуальність як наукове поняття до недавніх пір розглядалось, головним чином, у філософії і психології, у останнє десятиліття індивідуальність стала предметом спеціального вивчення педагогіки, аксіології, акмеології, андрагогіки та інших нових галузей знань" [46]. Індивідуальність виявляється значною мірою у стилі діяльності (Є. Климов, В. Мерлін, І. Резвицький та інші). "Вчитель сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну вільну думку і творчу діяльність" [171, с. 238]. А тому "головним, що визначає зміст індивідуальної неповторності особистості, є стиль її мислення і діяльності, її творче самовираження" (С. Рубінштейн).

Сам термін "індивідуальний стиль" уперше використав В. Мерлін як інструмент більш глибокого розуміння взаємовідношень об'єктивних потреб діяльності та властивостей конкретної особистості. Індивідуальний стиль (ідеостиль, ідіолект) – це така системність особливих засобів діяльності окремого вчителя (у т. ч. музиканта), або іншого індивіда, яка вирізняє, виділяє його діяльність серед діяльності інших діячів. За думкою Я. Дорфмана, індивідуальний стиль пояснює характер взаємодії індивідуальності зі світом в цілому. Але автор підкреслює, що дані взаємодії є значно ширшими, ніж індивідуальний стиль діяльності [268, с. 17]. У зв'язку з цим М. Щукін пропонує розглядати стилі у "широкому значенні" як стиль життя, поведінки та

дії, які мають узагальнюючий характер і виявляються в поведінці, спілкуванні, пізнанні та різних видах діяльності суб'єкта [66, с. 181].

У педагогічній літературі розглядаються питання формування готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів до опанування індивідуального стилю педагогічної діяльності [249, с. 7]. Але питання формування власного стилю викладання музики у студентів музично-педагогічних факультетів ще не знайшло адекватного висвітлення, хоча викладання, як і будь-яка інша діяльність завжди визначається певним стилем. "Велике значення для майбутньої педагогічної діяльності має не тільки формування певних якостей, а й і урахування характеру діяльності педагога" [208, с. 49]. Реалізація індивідуального стилю діяльності, що дає найбільший ефект в роботі, є одним із компонентів готовності студентів до виконання роботи педагога [134, с. 40].

Розглянемо докладніше сутність поняття "індивідуальний стиль діяльності" та його компонентний склад. У довідковій літературі ІСД визначається як "характерна для даного індивіда система навичок, методів, прийомів, способів вирішення завдань тієї чи іншої діяльності, яка забезпечує більш-менш успішне її виконання. Комплекс індивідуальних особливостей людини може лише частково задовольняти потребам будь-якого виду діяльності. Тому людина свідомо або стихійно, мобілізуючи свої, цінні для даної роботи якості, у той же час компенсує або у будь-який спосіб долає перешкоди досягнення успіху. У результаті створюється індивідуальний стиль діяльності – неповторний варіант типових для даної людини прийомів роботи в типових для неї умовах" [194, с. 135]. Ще одне визначення: "Індивідуальний стиль діяльності – це стійка індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, навичок, методів, способів виконання тієї чи іншої діяльності. Люди з різними індивідуально-типологічними характеристиками нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту, характеру домагаються однакової ефективності при виконанні однієї і тієї ж діяльності різними способами. У той же час варто знати, що індивідуальний стиль

діяльності може бути неоптимальним з точки зору ефективності роботи" [168, с. 112]. "Індивідуальний стиль діяльності – це система прийомів роботи: особливості здійснення виконавчих дій, вибору ситуацій і завдань, організації робочого місця, підготовки до роботи та дотримання вимог, які ставляться" [195, с. 438]. У І. Дичківської індивідуальний стиль професійної діяльності визначається як "цілісна система операцій, яка забезпечує ефективну взаємодію вихователя з вихованцями та визначається цілями, завданнями інноваційної педагогічної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності педагога" [57, с. 192]. Одне з головних завдань навчання полягає в тому, щоб допомогти студенту знайти власний стиль діяльності, який відповідав би його індивідуальним здібностям і не був прийнятий за універсальний "ідеальний зразок".

Суспільству зовсім не байдуже, який вчитель займається підготовкою майбутнього покоління. Чи це буде вчитель, для якого викладання – важка, одноманітна праця, чи навпаки, викладач, який творчо ставиться до виконання своїх обов'язків, має своє індивідуальне "обличчя", що характеризує цілісну особистість. "Індивідуальність людини – її характер, інтереси і здібності – завжди в тій чи іншій мірі відображають біографію людини, її життєвий шлях" [5, с. 36]. С. Л. Рубінштейн розглядав особистість "як взаємопов'язану сукупність внутрішніх умов, у яких трансформуються всі зовнішні впливи". Суспільна сутність реалізується індивідуальністю в процесі її розвитку, у діяльності.

"Індивідуальність – це поняття, що містить у собі сукупність своєрідних властивостей людини, характеризує людську неповторність і виявляється у рисах характеру, у специфіці інтересів, якостей, які відрізняють одну людину від іншої" [168, с. 110]. У психології індивідуальність розглядається як "своєрідність психіки й особистості індивіда, його оригінальність. Вона виявляється в рисах темпераменту, характеру, у специфіці інтересів, якостей та інтелекту, потреб і здібностей людини" [168, с. 112]. "Лише та людина стає носієм справжньої індивідуальності, яка після перетворення у власному

внутрішньому світі всього відображеного нею ззовні, стає спроможною лише їй властивим способом виражати свою, єдину у своєму роді сутність, співпрацюючи разом з іншими людьми в пізнанні, спілкуванні та, звичайно, у праці" [172, с. 113].

Дуже яскраво висловився Мартін Бубер про індивідуальність і про відповідальність самої людини за її зміст: "Кожна особистість, породжена в цьому світі, являє собою щось особливе, те, що ніколи не існувало раніше, нове, оригінальне, унікальне. Кожний зобов'язаний увесь час розуміти, що ніколи раніше на світі не жив ніхто, подібний йому, і тому кожний покликаний здійснити свою особливу місію в цьому світі ‹...›" [274, с. 78]. "А здійснити свою місію – це означає для людини стояти на найбільш високих з можливих для неї рівнях, живучи, роблячи, творячи в цілком конкретних історичних умовах, місці та часі лише одній їй властивим чином" [172, с. 116]. „Сходження до індивідуальності – розширення сенсу життя" [170, с. 146]. До того ж "це ж запорука успіху і щастя реалізація власної неповторної індивідуальності, покликання, вміння себе розвивати, впевненість у невичерпності власної натури". З урахуванням індивідуальності відбувається формування власного стилю діяльності особи [127, с. 26].

Важливим у розумінні ІСД є питання його структури. Індивідуальний стиль діяльності являє собою ієрархічну систему (В. Мерлін, Є. Климов, М. Щукін). В. Мерлін зазначає, що різні рівні ІСД відрізняються: по-перше, перевагою того чи іншого джерела детермінації; по-друге, своїм складом. Він виділяє такі рівні стилю діяльності:

– індивідуальний стиль життєдіяльності;

– індивідуальна система операцій;

– індивідуальна стратегія проміжних цілей для здійснення загального напряму діяльності.

При цьому В. Мерлін зазначає, що "‹...› ієрархічний рівень індивідуального стилю визначається тим, які ієрархічні рівні індивідуальності переважно його детермінують: біохімічні властивості, властивості нервової

системи, темпераменту тощо" [123, с. 171]. У зв'язку з цим він виділяє стиль життєдіяльності, що детермінований властивостями біохімічного і нейродинамічного рівнів індивідуальності, стиль моторної активності – властивостями темпераменту та властивостями особистості, стиль спілкування – властивостями психодинаміки особистості і соціально-психологічними особливостями [123, с. 171].

Таким чином, аналіз теоретичних положень показує, що у психологічній школі В. Мерліна індивідуальний стиль розглядається як багаторівнева структура, зумовлена системою різнорівневих індивідуальних властивостей, які виконують системоутворюючу функцію в структурі інтегральної індивідуальності.

У теорії В. Мерліна компонентами індивідуального стилю людини є складові її діяльності: рух, операції, проміжні цілі. Це компоненти важливі для нашого дослідження, оскільки ґрунтуються на обраних нами наукових положеннях, які узагальнені у *суб'єктному, когнітивно-гносеологічному, індивідуально-визначеному та праксеологічному* наукових підходах.

Щодо праксеологічного підходу, що розкриває ефективні технологічні дії суб'єкта, зазначимо таке. Іншу власну позицію в питанні структури ІСД ми заходимо в працях Є. Климова, який вважає, що компонентами індивідуального стилю є технологічні властивості нервової системи.

Резюмуючи сказане, зробимо висновок, що з урахуванням зазначених чинників ми розуміємо стиль діяльності як стійку систему способів дій, зумовлених *властивостями* типу нервової системи *індивіда,* комплексом його *власних* потенційних можливостей, за допомогою якої досягається уявний, навіть бажаний універсальний у *власній свідомості* даного *суб'єкта* передбачуваний результат, який здійснюється *власно* визначеною *системою дій,* у нашому дослідженні запланованою педагогічною діяльністю.

Узагальнюючи теоретичні підходи щодо аналізу сутності та структури власного стиля діяльності суб'єкта, ми обмежуємось чотирма з них, які безпосередньо спрямовані на визначення компонентів власного стилю

діяльності та розкривають його відповідність щодо майбутньої викладацької практики учителя. Це – *суб'єктний,* спрямований на визначення внутрішньо-ціннісної стратегії власної діяльності, набуття та застосування власного соціального та фахового досвіду; *когнітивно-гносеологічний,* який забезпечує системність, усвідомленість дій кожного суб'єкта, пізнавальні інтереси та власні способи мислення, його знання; *індивідуально-визначений* підхід, який спрямований розкриття сутності неповторних властивостей майбутнього вчителя, їх сукупність, створення уявного еталона діяльності та власної поведінки, їх емоційне забарвлення та *праксеологічний,* що розкриває систему власних способів та методів діяльності, наявність нового та закономірного, традиційного у ній та раціональність їх організації.

Розкриваючи стиль педагогічної діяльності, варто зауважити, що "становлення професіонала завжди несе на собі відбиток індивідуальності". Тому "індивідуальність може зростати по мірі зростання професіоналізму, особливо на етапах творчого освоєння професії" [172, с. 211]. "Професійна індивідуальність учителя виражається в тому, що він виступає не просто як носій стандартних якостей, притаманних людині, яка займається педагогічною діяльністю, а реалізує свою особистість у творчому підході до професії" [127, с. 28]. Стиль – категорія досить стійка. "‹...› Вироблення індивідуального стилю оволодіння професією, що компенсує одні якості розвитком других при наявності мотивації – реальний шлях до формування професійної придатності в масових професіях ‹...›" [163, с. 49].

У педагогічній професії більше, ніж у будь-якій іншій, поєднуються наука та мистецтво. "Джерелом музики, як і всякого іншого мистецтва, є природжена потреба людини в індивідуальному вираженні. Подібно тому, як словесна думка передається від людини до людини за допомогою мови, так почуття, емоції та настрій викристалізовуються у формі звукової думки, виражаються музикою" [45, с. 67]. Усі ці складові плюс виховання, освіта, темперамент, характер, загальна тенденція роботи, моторні дані, тобто всі ті якості, за допомогою яких складається особистість, відображаються в індивідуальній

концепції педагогічного стилю діяльності. А оскільки ці особисті якості у педагогів є різними, такою ж мірою будуть різними і стилі їх педагогічної діяльності. Кожний педагог має свій власний стиль, свій звичний спосіб розвитку думки, свою індивідуальну манеру письма, свій дар відчувати стан дитячої душі, свою неповторну педагогічну палітру.

Під “стильністю” педагогічної діяльності ми розуміємо таку діяльність, де спосіб вираження абсолютно відповідає її змісту. Це визначення багато в чому споріднене з педагогічною майстерністю. Стильові особливості в праці вчителя були виявлені вітчизняними науковцями Ю. Трофімовим, В. Рибалка, П. Гончарук та іншими: “Умовно в його (учителя) діяльності можна виділити підготовчі і виконавські дії. Характерним для діяльності вчителя з інертною нервовою системою є те, що він пожвавлює роботу класу не високою динамікою поведінки (темпова гра), яка складається експромтом, а завчасним створенням певних умов та використанням заздалегідь підготовлених засобів впливу на учнів (емоційно насичений і різноманітний матеріал). Насиченість уроку, що проводить учитель з рухливою нервовою системою, забезпечується саме темповою грою, експромтом” [195, с. 441]. Це підтверджує думку, що “у наші дні вчитель зобов’язаний досконало усвідомлювати системний комплексний підхід ‹...›” [183, с. 61], який містить у собі, крім вище згаданих якостей, ще й наявність власного стилю педагогічної діяльності. “‹...› Для будь-якого стилю, – пише Д. Ліхачов, – найбільш “активною” і значущою його рисою є єдність його стилеформуючих елементів” [110, с. 168]. Власний професійний стиль вчителя надає діяльності продуктивного характеру [127, с. 26].

Стиль педагогічної діяльності, відображаючи її специфіку, містить у собі: стиль спілкування, стиль управління, стиль учіння студента, стиль мислення, стиль поведінки, стиль викладання, стиль (манеру) ведення уроку, стиль психологічних відносин учителя й учня, когнітивний стиль суб’єкта-учителя (ці складові розкрито нами за відповідними теоретичними напрямками).

Стиль у найбільшому ступені виявляється в таких творчих операціях як перенесення знань та вмінь, бачення педагогічної проблеми в нестандартній ситуації, комбінування способів діяльності, або у створенні нового способу, що здатний забезпечити зміну в особистості учня і в самій особистості вчителя.

Стиль педагогічної діяльності виявляється в тому, яким чином нормативне застосування проявляється в нових змінених ситуаціях, коли вчитель отримує свободу вибору і може створювати творчий варіант педагогічного впливу, який є синтезом його попереднього досвіду, знань, умінь та індивідуально-творчих надбань. Ми вважаємо, що не кожний комплекс якостей може бути визначено "стилем". Спираючись на думку про успішність роботи викладача, стиль – це та система якостей, що сприяє позитивному результату, досягненню уявних моделей педагогічної дії.

Проаналізувавши педагогічну літературу, можна впевнитись у необхідності опанування індивідуального стилю педагогічної діяльності (далі ІСПД). Успішне виконання навчально-виховної роботи опирається на професіографічні якості вчителя, серед яких англійський психолог Р. Берне, наприклад, виділяє в першу чергу такі: "уміння надати особистісного забарвлення викладанню" та "опанування стилю неформального, теплого спілкування з учнями" [38, с. 40]. Йдеться про найскладнішу, на наш погляд, проблему педагогіки – формування власного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Порівнюючи роботу викладача із акторською, доцільно розуміти таке. "Немає в нас гриму і костюма, за якими актор ніби відчужується від власної особистості та від переживання власних страхів і хвилювань. Недаремно деякі актори (наприклад велика актриса Єрмолова), хвилюються набагато сильніше, коли їм доводиться читати з естради монологи із зіграних ними п'єс поза сценічних обставин, без гриму, у власному костюмі, не від імені персонажа п'єси, а ніби від свого імені" [211, с. 96]. Ця аналогія є актуальною для викладачів. Оскільки вчитель, маючи власний стиль педагогічної діяльності, схожий на того актора, який читає монолог з естради у "власному костюмі".

“Учитель вносить активний елемент у зміст освіти, пов’язаний з відбором, композицією, оцінкою його компонентів, відбирає форми і методи його подання” [270, с. 33]. Суто фактична інформація подається через особисте осмислення викладача. Тому індивідуальність майбутнього учителя є однією з важливих умов або чинників формування духовних потреб студентів. Індивідуальність учителя має здатність стимулювати пізнавальний інтерес та мотивацію саморозвитку студента. У реальній самостійній практиці вчитель діє не лише із внутрішніх мотивів, а й із зовнішніх ситуації, виявляючи цим самим власний стиль педагогічної діяльності.

Підхід до педагогічного стилю діяльності з позиції єдності внутрішнього та зовнішнього, коли перше визначає друге, дає можливість констатувати наявність двох систем відношень у явищі – “стиль”: внутрішньо-системні і між-системні (зовнішньо-системні) відношення.

Внутрішньо-системні відношення – це внутрішня психологічна будова діяльності, що створює інваріантні її одиниці. Це установки різного рівня і надситуативна активність педагога, які в своїй єдності розкривають цілісність діяльності як у процесі її здійснення, так і під час її руху. Це системна ієрархічна будова мотиваційної сфери педагога, у структурі якої одні мотиви діяльності та спілкування домінують над іншими, ініціюючи дії операції і спілкування педагога, та надають їм певного спрямування.

Реалізуючи зміст діяльності, викладач вступає в різносторонню систему відносин, що стає міжсистемною (зовнішньо-системною): ставлення до суспільства, соціальної та освітньої діяльності студентів, самого себе. У цій системі відносин реалізується позиція педагога, його соціальний статус, його соціальні ролі.

Отже, поняття “стиль діяльності” фіксує два типи відносин: внутрішньосистемні та зовнішньосистемні, які знаходять своє визначення в способі діяльності, резюмуючись у стилі діяльності викладача, породжують якість діяльності, забезпечують її результат та її оцінку” [105, с. 36].

Основою процесу діяльності викладача є потреба, або мотив, становлення якого є неможливим без відносин-передумов, що ініціюють його появу в мотиваційній сфері педагога. Відносинами-передумовами є ієрархія цінностей як один із системоутворюючих чинників професійної діяльності, який визначає її зміст.

Єдність внутрішнього та зовнішнього в педагогічному стилі діяльності відображає єдність особистісного і професійного, загального й одиничного, об'єктивного та суб'єктивного.

М. Савчин наводить такі конкретні види стилів педагогічної діяльності:

1. Емоційно-імпровізаційний;

2. Емоційно-методичний;

3. Інтелектуально-імпровізаційний;

4. Інтелектуально-методичний [209, с. 188].

На ІСПД також впливає рівень зрілості особистості педагога, його самооцінка. Так, педагоги з негативною самооцінкою недоброзичливо ставляться до тих учнів, які їх не люблять. Педагоги з позитивною самооцінкою є носієм іншого стилю діяльності. Їм притаманний стиль легкого, неформального, теплого спілкування з вихованцями. Емоційна врівноваженість, упевненість у собі передається учням" [209, с. 189].

Особистість учителя розглядається не лише як носій знань, етичної норми, традиції, а й як носій своєрідності індивідуальних властивостей. "У педагогічній діяльності особисті якості педагога є надзвичайно важливим чинником його професійної успішності, адекватності обраній соціальній ролі. Риси характеру, інтереси, переконання, зовнішній вигляд, манера вдягатися, розмовляти, слухати – усе це не просто ознаки особистої культури педагога, а й показники і критерії його професіоналізму як вихователя та його професійної майстерності" [85, с. 31].

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – це "зумовлена типологічними особливостями особистості стійка система способів діяльності,

що складається у людини, яка прагне до найкращого здійснення педагогічної діяльності" [270, с. 46].

Таким чином, "власний стиль викладацької діяльності" обґрунтовується нами з позицій винайдених наукових підходів і визначається єдністю суб'єктного (внутрішніх особитісних мотивів), когнітивно-гносеологічного (усвідомлення ставлення та аналітичного узагальнення щодо власних педагогічних дій), індивідуально-визначеного (неповторного вияву манери викладацької діяльності) та праксеологічного (ефективних технологічних методів, прийомів, способів).

1.3. Специфіка трактування поняття "стиль" у музичній освіті та виконавській діяльності

Фахова діяльність викладача музичного мистецтва інтегрує у собі дві невід'ємні складові: власну педагогічну та музично-творчу діяльність. Цей незаперечний факт вносить специфіку не лише у діяльність викладача, а й у розкриття науково-теоретичних проблем, пов'язаних із нею. Тому для з'ясування передумов детального науково-теоретичного обґрунтування досліджуваних процесів, виявлення особливостей музичної складової стильової проблеми, вирішення поставлених у дослідженні завдань необхідно усвідомити специфічно-музичні характеристики стилю та особливості музично-виконавської діяльності, в якій у значній мірі формується власний стиль викладання музики. Ці складові розглянуто у визначених у попередніх розділах науково-теоретичних напрямках *(суб'єктний, когнітивний, індивідуально-визначений та праксеологічний).*

Поняття стилю в музиці формувалося ще в епоху Відродження. Але трактування цієї категорії наближає її до поняття жанру. Вона "така ж давня, міцна і невід'ємна від мистецтва категорія, як жанр" [245, с. 180].

У епоху бароко з'являються в трактатах про музику "поняття стиля як злободенної техніко-практичної категорії і свідомому застосуванні

композиторами різних типів техніки і фактури, визначених поняттями “старий стиль”, “новий стиль” тощо” [214, с. 58]. У той час поняття стилю переживає багато трактувань і, можна сказати, утверджується в музикознавчій науці. У XVII ст. розрізняють такі стилі музичної творчості: церковний, театральний, камерний, канонічний, мотетний, мадригальний, мелізматичний тощо. Пізніше його зближують із поняттям “манери” та майже ототожнюють зі словом “форма”. Той факт, що термін “стиль” трактується в значенні “манери”, “способи вираження”, доводить цитата музикознавця Хіллера (1774 р.), наведена в книзі А. Малінковської: “Країни, національний смак народу, геній автора, місце, час, сюжети (тематика) – усе це відображається в музиці і розкривається в різноманітних манерах письма, тобто визначає стилі” [116, с. 66]. Таке трактування стилю, як певної форми вираження, існує і дотепер.

В епоху просвітництва (XVIII ст.) основи розуміння стилю були закладені як естетичної категорії, яка виражає особливості художньо-творчого мислення. Поняття стилю в музиці стає загальнозастосованим та у зв’язку з цим набуває багато значень. Наприклад, Г. Телеман в автобіографії пише про французьку й італійську театральні манери, трактуючи їх як різні національні стилі.

З’являються тлумачення поняття “стиль” у музичній довідковій літературі. Так, у “Музыкальном словаре” Ж. Руссо подається така його дефініція: стиль є “відмінний характер композиції або виконавства”, залежний “від країни, національного смаку, обдарованості авторів відповідно до змісту, місця, часу, теми” [129, с. 10]. Також йдеться про інструментальний стиль, мелізматичний, імпровізаційний, танцювальний тощо.

Теоретик музики І. Вальтер (1732 р.) у “Музичному лексиконі” вказує на велику багатозначність трактування стилю – виокремлює веселий, величний, важливий, а також високий, низький стиль тощо.

На початку XIX ст. виникають нові орієнтири поняття, що характеризують музично-виконавську манеру, наприклад, “блискучий стиль” виконання та інші. Зацікавленість проблемою стилю підвищується. Над цим питанням працювали багато мислителів-музикантів, таких як Г. Ларош,

В. Одоєвський, А. Серов, а в XX ст. – Б. Асаф'єв, Е. Бюккен, П. Міїс, Б. Яворський.

У XX ст. поняття стилю трактувалось як змістовна система засобів (Л. Мазель) і як "найвищий вид художньої єдності" (С. Скребков). У будь-якому з трактувань стиль – це, перш за все, цілісність, єдність. Таке розуміння стилю повинно домінувати над викладачем та студентом, оскільки опанування стилю – це відчуття естетичної гармонії.

Академік Б. Асаф'єв надав формулювання стилю, що залишається актуальним і до теперішнього часу. Стиль – "властивість або основні риси, за якими можна відрізнити твори одного композитора від іншого, або твори одного історичного періоду від іншого" [16, с. 76–77]. Це формулювання є вражаючим за простотою та точністю.

Схожа думка є у Н. Перельмана: "Стиль – законодавець часу ‹...›" [184, с. 110], а "час в музиці – елемент стилю. При повній тотожності темпу і метронома час у Бетховена не схожий на час Шуберта, час Баха – на час Моцарта, час Шостаковича – на час Прокоф'єва тощо" [184, с. 130].

Упродовж свого життя Б. Асаф'єв подає цілу низку дефініцій. Порівнюючи їх, можна говорити про процес усе більшого заглиблення й уточнення цього поняття. Наведемо основні асаф'євські визначення стилю: "стиль як комплекс засобів вираження, як вияв концепції, скерований художньо-творчою волею"; "стиль – комплекс характерних ознак, які визначають вид твору і час його виникнення за аналогією з художніми творами цієї ж епохи"; "стиль – те, що діалектично обумовлює відхилення від норм, те, на основі чого можна визначити: чи є твір типовим для певного середовища, чи містить у собі елементи індивідуалізовані – провісники нової епохи" [169, с. 235–236].

У перших двох визначеннях предметом є поняття "комплексу" засобів та ознак. У третьому визначенні йдеться про поєднання в стилі норми і відхилення від неї, тобто антинорми.

Б. Асаф’єв в останню редакцію свого словника музичних термінів включає визначення, ключовим словом якого є система: “Стиль – властивість, манера, характерні риси, сукупність та, нарешті, система виразних властивостей” [169, с. 243]. Далі: “Являючись засобом організації масової й особистої психіки (точніше сприйняття) через раціонально організовані засоби художнього вираження, стиль є не формально статичним зведенням прийомів і навичок, а доцільною системою, чуттєвою та мінливою в тому ступені, в якому ідеологія, що життєво визначила його, і мертвою та нерухомою, оскільки ця ідеологія стає пережитком” [169, с. 243–244].

Б. Асаф’єв ставить питання про аксіологію стилю, висовуючи як цінні критерії “новизну винаходу” та інтенсивність мислення композитора. В індивідуальному стилі композитор виявляється як особистість, як виразник епохи, як творець естетичних і загальнокультурних цінностей.

Існує багато дефініцій категорій стилю, які висвітлюють різні аспекти його розгляду. Ось деякі з них: стиль – “система засобів виразності, що слугує втіленню того чи іншого образного змісту” [130, с. 282]; “музичний стиль – це системна єдність формальних засобів і творчих прийомів, що природно виникають на основі певних потреб художньо-образного вираження” [254, с. 323]; “музичний стиль – це система музичного мислення, ідейно-художніх концепцій, образів та засобів їх втілення, яка виникає на певному соціально-історичному ґрунті і пов’язана з певним світоглядом” [113, с. 15]; “стиль музичний – термін у мистецтвознавстві, що характеризує систему засобів виразності, яка служить втіленням того чи іншого ідейно-образного змісту. У музиці – це музично-естетична та музично-історична категорія” [136, с. 288], оскільки “кожна історична епоха висовує в музиці свій ідейно-художній зміст, своє коло образів” [224, с. 97]; стиль “означає характерність виразних засобів” (в їх сукупності й окремості), властивих даному твору, композитору, творчому напрямку тощо” [137, с. 12]. Цим доводиться стиль як системне явище.

Стисле, але ємне визначення дає С. Скребков: “Стиль в музиці як і в усіх інших видах мистецтва – це вищий вид художньої єдності” [219, с. 10]. Ця

внутрішня єдність є дуже важливою. На думку С. Шипа “музичний стиль – це системна єдність формальних засобів і творчих прийомів, що природно виникають на основі певних потреб художньо-образного вираження” [254, с. 323], чим обґрунтовується стиль як системне явище. Внутрішня системна єдність стилю є дуже важливою. Стиль – це сукупність композиційних ознак, характерних для творчості того чи іншого митця або народу, наприклад, стиль бахівський, бетховенський, український, східний тощо (за С. А. Павлюченко).

Сьогодні існує суперечність: до якої категорії належить стиль у музиці, мистецтві взагалі – форми чи змісту? Ця проблема є важливою для музиканта-педагога: “те, яким – формальним чи змістовним – наповненням характеризується стиль як явище, у багатьох випадках визначає ставлення до нього музикантів-практиків – виконавців і педагогів” [230, с. 248]. “Існує давня та стійка традиція, за якою це поняття належить лише до художньої форми” [225, с. 5].

Такого ж твердження дотримується і М. Каган: “стиль продиктований певним змістом, але сам він є якістю форми” [72, с. 443]. Трактування стилю як форми, як властивості, є характерним у цілому для мистецтвознавства. Зовсім по-іншому думає Ю. Кремльов, стверджуючи, що, якщо ототожнювати поняття стилю з поняттям змісту, то поняття стилю стане просто зайвим” [94, с. 53].

Стає очевидним те, що категорія стилю об’єднує і форму, і зміст. Ось приклад єдності форми та змісту в такому визначенні: “Єдність букви і духу становить основу внутрішньої організації стилю. Без такої єдності немає музичного стилю, а є два різних поняття. З одного боку – почерк композитора ‹...›, а з іншого – особистість і темперамент композитора або виконавця ‹...›, світогляд та ідеали, характерні для даної епохи” [121, с. 32].

Стиль не лише виявляє єдність, об’єднуючи форму і зміст – “він живе на межі цих двох явищ. Стиль втілює в собі цей нерозривний зв’язок, будучи знаком, якістю цього зв’язку. Стиль – ніби “точка сходу” двох світів – духовного та матеріального, яка втілює собою їх нерозривність. І як магніт

неможливо розрізати на дві частини – північ та південь, так і стиль неможливо роздвоїти – він завжди буде нести в собі цю єдність” [230, с. 250].

Згадаємо знаменне та крюкове письмо. “Ці визначення переносяться і на сам стиль давньоруського церковного співу, який називається знаменним або крюковим співом” [103, с. 16]. І. Гівенталь та Л. Щукіна вказують на різні мелодичні стилі, що склалися у сфері григоріанського співу: силабічний спів, мелодичний, мелізматичний стиль, силабо-мелізматичний стиль [41, с. 35].

Для нашого дослідження важливим є те, що трактування стилю у музиці зводиться до схожих атрибутивних характерних, які визначають сутність стилю будь-якого з аспектів науково-теоретичного узагальнення. До них належать:

внутрішні мотиви, що спонукають суб’єкта творити саме так, згідно з власним баченням та сприйняттям світу;

єдність змісту і форми, наявність нового, невідомого раніше історії власного вияву стилістичних особливостей;

унікальність індивідуальності, власна особистісна неповторність творця мистецьких шедеврів;

власний уявний відбір засобів та прийомів у створенні музики та її презентації у різних формах музичного виконавства.

Аналізуючи стилі у виконавській діяльності, зазначимо таке. Стиль у співочому виконавстві має власні особливості: “Стилі співочого виконавства вироблялися у взаємодії низки чинників – територіальних, соціальних, індивідуальних” [65, с. 48]. “Взаємодія стилів продовжується і в наші дні ‹...›” [65, с. 49]. “Хоровий стиль – поняття складне; це сукупність всіх особливостей хорової фактури композитора, що визначаються загальним змістом його творчості і відображають характерні риси його музичної мови” [102, с. 17].

“Ідеальне уявлення про стиль – це образ змістовного світу, втіленого в творчості того чи іншого композитора, що виникає у свідомості людини, слухача, виконавця, педагога, учня” [230, с. 253]. А вже в самому процесі вивчення стилю, тобто стильового аналізу цей інтуїтивний образ збагачується. “Значення та розуміння композиторського стилю стають природними вимогами

до музиканта-професіонала – виконавця і педагога" [230, с. 229]. Для К. Ігумнова "стиль – обличчя автора". Г. Нейгауз зазначає, що "стиль – це і є сам композитор". І ще: "хороший стиль – це правда, істина" [162, с. 261].

Одним із перших, хто поставив перед виконавцями проблему стилю, був педагог-музикант К. Черні.

Виконавський стиль характеризують усі сторони особистості виконавця. Як вважав Я. Мільштейн, "у ньому ‹...› відображається і світогляд, і світовідчування, і темперамент, і психологія виконавця" [126, с. 11].

Педагогу-музиканту важливо зрозуміти, яку роль відіграє стиль у виконавському мистецтві – чи є він знаком художньої норми та традиції, чи дає виконавцю волю творчого самовираження. Ми лише скажемо, що в стилі, як у складній діалектичній категорії, сплітаються дві функції, стаючи для музиканта ніби внутрішнім законом, моральною нормою, яка не суперечить його духовній свободі. Педагог повинен знати, якими засобами формувати в учнів чуття і розуміння стилю, як особливого світу ідей та образів, щоб світ цей став для нього своїм, а його музична мова у будь-якому стилі – така ж природна, як висловлювання на рідній мові.

Виконавський стиль виникає не сам собою, а як необхідність втілити певний творчий стилістичний задум. Романтичний стиль, наприклад, виник лише з творчістю великих романтиків – Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Ліста. Так, творчий та виконавський стиль, з'явившись з одного кореня, живуть потім самостійним життям. А виконавський стиль є формою вияву композиторського стилю, оскільки музичний твір не уявляється поза виконавством.

"Музичний стиль є галуззю вияву творчого мислення, відбір стильових засобів (композиційних і виконавських), відбувається під дією особливого психічного утворення – стильової установки" [230, с. 268].

Стиль – "це образ смислового світу, втіленого в творчості того чи іншого композитора, який зароджується у свідомості людини, слухача, виконавця, педагога, учня" [230, с. 253]. Зрозуміти стильовий смисл – означає зрозуміти не один, а багато творів, віднайти в них загальне, специфічне лише цьому автору.

Стильовий підхід у навчанні націлено на те, щоб виявити і відчути цю специфічність, побачити та зрозуміти внутрішній зв'язок між цим світом і виразними засобами музики, тобто зрозуміти їх як засоби вираження.

Ми можемо стверджувати, що стильовий підхід опирається на всі вияви стилю в музиці, об'єднуючи їх у цілісному педагогічному процесі. При цьому основним елементом його структури стає розуміння стилю, яке є основним чинником стильової адекватності виконання та виступає в ролі однієї з важливіших педагогічних цілей. Робота у виконавському класі, що не виходить на рівень розуміння стилю, не може вирішити навіть суто технічних завдань, тим більше завдань інтерпретації, і може перетворитись для учня лише в "копіювання зразків".

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування *власного стилю викладання музики,* який визначає його готовність до музично-педагогічної праці. ВСВМ має особливості, зумовлені специфікою викладацької діяльності як форми активності особи.

У науково-методичній літературі дістали ґрунтовне висвітлення багато аспектів підготовки вчителів мистецьких дисциплін у вищих закладах педагогічної освіти (В. І. Буцяк, Г. А. Гарбар, Н. П. Гуральник, О. В. Єременко, К. В. Завалко, Н. М. Згурська, А. В. Козир, Л. О. Куненко, І. А. Малашевська, М. А. Михаськова, О. М. Отич, О. А. Піхтар, Г. М. Падалка, Г. И. Побережна, О. Є. Реброва, І. О. Ростовська, Ю. О. Ростовська, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, М. І. Сибірякова-Хіхловська, О. П. Хижна, Н. Л. Цюлюпа, О. М. Шпортун, В. Шульгіна, О. М. Щербініна та ін.). У їхніх працях означена проблема висвітлюється з позицій єдності вимог до змісту підготовки та професійної діяльності вчителя музики; сутності музично-виконавської діяльності, її відмінних ознак і особистісних якостей виконавців у контексті практичної підготовки в спеціальних навчальних закладах.

Досліджуючи проблему формування мотивації музично-педагогічної діяльності, П. Анісімов встановив, що структуру цього процесу складають зовнішні (об'єктивно-предметні) та внутрішні (суб'єктивно-особистісні)

складники. До перших автор відносить: музичне мистецтво, мету й завдання програм з музики, особистість учителя, умови проведення музичних занять; до інших – духовні потреби, здібності, мотиви й ціннісні орієнтації. Проблемою мотивації займались О. О. Морозова [135], І. О. Ростовська [200].

Формування ВСВМ поєднує психолого-педагогічну та спеціальну підготовку майбутніх учителів, індивідуальний стиль діяльності та творчу педагогічну взаємодію. З ВСВМ тісно пов'язаний *світогляд* (світовідчуття, світоуявлення і світорозуміння), який спирається на психічні функції переживання, уяви та мислення [267]. Здатність мистецтва, зокрема музичного, виражати реальність, її розмаїття, на думку О. Рудницької, є конче важливою для розвитку особистості в усіх сферах життєдіяльності [206]. Такої ж думки дотримувалась К. М. Васильковська [31].

При цьому, на наш погляд, необхідно враховувати, що формування мотивації майбутнього вчителя музики є, насамперед, розвитком його як особистості, що володіє унікальним, динамічним співвідношенням ціннісних орієнтацій, естетичних і мотиваційно-вольових переживань, змістовною спрямованістю прагнень, рівнів засвоєння і форм реалізації діяльності, життєвим досвідом тощо.

Сучасними дослідниками Г. Падалкою, О. Ростовським, І. Ростовською виявлено співвідношення фахових знань і вмінь у професійній підготовці вчителя, визначено шляхи її удосконалення; встановлено, що інтегруючими якостями особистості майбутнього вчителя музики мають стати *музична розвиненість* (любов до музики, емоційно-ціннісне ставлення до неї), *музична освіченість* (володіння сукупністю знань, умінь і способів музичної діяльності, достатньою для ефективного здійснення професійних функцій), *професійна спрямованість* (ставлення до педагогічної професії, зацікавленість і відповідальність за власну професійну підготовку, цілі, установки, потреби й інтереси, ціннісні орієнтації) [173; 200; 202]; доведено, що по-справжньому високого, творчого рівня викладання може досягти лише той учитель, який має *мотивацію педагогічної діяльності,* володіє розвинутим діалектичним стилем

мислення, здатний до об’єктивного й різнобічного осмислення художньо-педагогічної дійсності, до її самостійної, критичної оцінки і творчого перетворення [163, с. 38].

Головним чинником формування мотивації педагогічної діяльності у студентів, на нашу думку, є індивідуальність кожного педагога (їх освіченість, ерудованість, особиста привабливість, рівень загальної культури тощо). За умови тактовного і справедливого ставлення до студента викладач може стати тим ідеалом, який впливатиме на його індивідуальність, керуватиме його розвитком.

Сучасні дослідники (А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський) виділяють у педагога-музиканта такі якості: педагогічний такт, об’єктивність, самокритичність, витримка, добросовісність, терпіння, справедливість, ерудиція, душевність, високий рівень загальної культури, гуманізм, чуйність та щирість, адекватність самооцінки і рівня домагань, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, спостережливість, контактність. Спеціально підкреслюється необхідність такої якості, як дотепність, а також ораторських здібностей, артистичності натури. Особливо важливими є такі якості педагога, як готовність до розуміння психічних станів учнів і співпереживання, тобто емпатія, і потреба в соціальній взаємодії. Велике значення надається дослідниками і педагогічному тактові, у вияві якого виражається загальна культура педагога і високий професіоналізм його педагогічної діяльності.

Індивідуальність педагога визначає не лише суть творчої атмосфери в музично-педагогічній діяльності, але й сутність методики викладання музики.

У методичній літературі наголошується, що особистісно зорієнтований підхід сприяє створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей студента, враховує його психофізіологічні особливості. Обґрунтування особистісно зорієнтованого підходу до навчально-виховного процесу передбачає використання ідей навчання через взаємодію з іншими; перегляд стилю керівництва навчальним процесом; використання активних методів навчання тощо. У мистецькій педагогіці доцільно вбачати орієнтацію

на суб'єкта навчання, тобто у центр навчання ставити особистість, її мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри. До того ж домінантною ідеєю сучасних вимог до діяльності вчителя є наявність компетентності, як загальна здібність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які вироблені в процесі навчання, є необхідною для кожного вчителя, а особливо для вчителя музики (нормативні освітні документи).

На думку багатьох дослідників, комунікативні здібності майбутнього вчителя музики є одним з основних у діяльності педагога. Адже спілкування має величезне значення як для професійного, так і для особистісного розвитку майбутніх учителів, оскільки воно виступає як фундаментальна умова зосередження індивідів у професійному співтоваристві, одночасно його можна розглядати як спосіб подальшого розвитку. Так, останнім часом дослідники педагогічного спілкування (А. Козир, Н. Плєшкова, Т. Смирнова, Н. Тимошенко) вважають комунікативну культуру вчителя, або культуру спілкування системою соціально-ціннісних орієнтацій учителя, вміння здійснювати продуктивне педагогічне спілкування, в якому вихователь і вихованці стають рівними партнерами взаємодії. Комунікативна сторона спілкування – це такий його аспект, що виражений у процесах обміну інформацією та глибокого розуміння її партнерами.

Досліджуючи компетентність майбутнього вчителя музики, М. Михаськова, наприклад, зазначає, що ця якість є здатністю особистості й вбирає в себе результати навчання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Рівень сформованості фахової компетентності характеризує ступінь підготовленості вчителя музики до музично-освітньої роботи в школі і виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності. Фахова компетентність є ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності [125, с. 1].

Ми погоджуємось з думкою А. Козир, що професійна компетентність виступає гарантом комплексного підходу до організації музично-виховного процесу, створення умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної та професійної реалізації і самореалізації в процесі продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи [82, с. 112]. Дослідниця додає, що психолого-педагогічна компетентність вчителя музики – це сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності під час ефективної взаємодії з учнями у навчальному процесі. Цей процес містить три аспекти психолого-педагогічної орієнтації:

На думку Г. Падалки важливим чинником формування педагогічних переконань майбутнього вчителя музики є еталон його педагогічної культури. Педагогічні переконання, будучи чинником спонукання фахівців до практичної діяльності, дозволяють учителю правильно орієнтуватись у розмаїтті педагогічних явищ, зумовлюють його підходи до вирішення складних завдань, чим визначають індивідуальний стиль роботи та характер взаємодії з колективом [173, с. 188].

Ю. Ростовська зазначає, що педагогічні переконання – це сукупність знань і уявлень про явища педагогічної дійсності, які усвідомлюються вчителем як істинні та зумовлюють його діяльно-вольову поведінку. Це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до педагогічної діяльності, установкою та готовністю до вчительської праці, стійким способом поведінки; визначається рівнем розвитку педагогічних знань і формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення значущості мети професійної діяльності [201, с. 7]. Орієнтація лише на мистецький професіоналізм, недооцінка необхідності формування педагогічних переконань майбутніх учителів ускладнює їх становлення в якості вчителя загальноосвітньої школи.

Ю. Ростовська наголошує, що проблема полягає в тому, щоб за роки навчання у вузі сформувати у майбутніх учителів мистецьких дисциплін

(зокрема музики) стійкі педагогічні переконання, правильні світоглядні установки, готовність до художньо-освітньої діяльності (тобто мотивацію до музично-педагогічної діяльності); виробити особистий творчий стиль діяльності, професійну поведінку; розвинути волю до подолання педагогічних труднощів [201, с. 1–2].

На її думку, знання стають переконаннями лише тоді, коли збагачуються вольовим ставленням особистості до змісту цих знань і практичних результатів, які випливають з них. Відтак обов'язковими елементами переконань є, по-перше, певна сукупність знань, по-друге, діяльнісно-вольове ставлення до них. Тобто, головний шлях формування педагогічних переконань полягає у збагаченні студентів знаннями й уміннями, значущими для їх інтелектуально-емоційного ставлення до цих знань як до істинних; виробленні стійких педагогічних поглядів, упевненості у правильності своїх думок і дій; вихованні професійних потреб, які спонукають до діяльності у відповідності з власними ціннісними орієнтаціями; досягненні органічної єдності знань, переконань і практичної дії [201, с. 16].

Проблемі формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості присвячено дослідження О. М. Шпортун. У роботі доведено, що впровадження методики формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості на основі поетапної її реалізації аналітико-рефлексивним, творчо-пошуковим та етапом творчої самореалізації сприяє позитивним змінам у рівнях сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

У дисертації науково обґрунтовано педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності засобами народнопісенної творчості (створення в процесі навчання етнокультурного освітнього середовища; активізації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики з широким використанням народнопісенної творчості; стимулювання вияву власного творчого потенціалу студентів музичних спеціальностей у

процесі залучення до самостійної музично-педагогічної діяльності на матеріалі народнопісенної творчості; педагогічно доцільного використання народнопісенної творчості в усіх видах фахової підготовки майбутнього вчителя музики); розроблена й експериментально перевірена методика формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості.

У роботі поняття "індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього вчителя музики" інтерпретовано як сукупність способів і прийомів роботи, зумовлену особливостями його індивідуально-психологічних характеристик і професійною специфікою музично-педагогічної діяльності.

Ми з'ясували, що стиль – багатоаспектна категорія, яка у педагогічній діяльності має характеристику "стилеобра́зності" (за В. Кутиревим). У стилі знаходить відображення своєрідність *суб'єкта* як цілісності (у психологічний контекст категорія стилю була введена у 1927 р. А. Адлером). У вітчизняній педагогіці підвалини цього поняття було закладено Ю. Самаріним, В. Мерліним, Є. Климовим. Для розкриття функціонування "стилеобра́зності" у викладанні музики скористуємося комплексом винайдених нами теоретичних підходів: *суб'єктним, когнітивно-гносеологічним, індивідуально-визначеним та праксеологічним.*

Наведені визначення розкривають прагнення *суб'єкта* до найкращого виконання музично-викладацької діяльності, а також гармонізації індивідуальних дій із зовнішніми умовами. Зміст проблеми власного музично-викладацького стилю (із праксеологічних позицій) співвідноситься не лише з поняттям найкращого образу цієї діяльності, а також з привнесенням у неї неповторного внутрішньо усвідомленого суб'єктного відтінку. З огляду на нашу проблему у стилі (за В. Сагатовським) виявляється власне ставлення до музично-викладацької діяльності, оскільки воно є "природним виразом характеру самодостатніх внутрішніх переживань" [212, с. 93].

У стилі (за М. Каганом) відображається і належність *суб'єкта* до певної культури музично-педагогічної діяльності, що у свою чергу є проекцією на

фахову музично-викладацьку діяльність цілеспрямованої загальної активності суб'єкта. Саме культура як універсальна характеристика діяльності визначає її пріоритети у формуванні та вияві певних стилістичних характеристик суб'єкта.

Щодо *когнітивно (свідоме мисл.)-гносеологічного (пізнан.)* підходу, то власний стиль музично-викладацької діяльності безпосередньо пов'язано з проблемою відповідної мотивації. На противагу інстинктивним, рефлекторним діям (елементи домінування, співчуття, дослідництва) присутнє також і наслідування еталонному стилю поведінки сталого музиканта як механізми, що сприяють успішності власного викладання. Іноді несвідомий характер такої поведінки може призвести і до виникнення власних характерних рис, навіть визначати майбутній стиль викладання музики. Намагаючись підвищити власні результати викладання, викладач повинен рефлексувати з приводу усвідомленості власних вчинків, намагаючись вносити відповідні корективи після відповідного обміркування. Ставлення до себе та своєї діяльності може додавати викладачеві рис впевненості, епатажності, артистичності тощо.

Свідомий вибір стилю музично-викладацької діяльності пов'язано зі стилем саморегуляції музиканта, оскільки залежно від ситуацій (навчальних, концертних, навіть різних емоційних станів у різних видах музичної діяльності) відбувається явна або прикрита демонстрація студентам та колегам тих чи інших особливостей власної поведінки у музично-викладацькій активності.

Так, заглиблюючись у сенс стилю власної музично-викладацької діяльності як професійної, можна представити його (стиль) як обумовлену типологічними особливостями (певними музичними здібностями та досягненнями) стійку систему способів, що складається у викладача музики, який прагне до найкращого здійснення цієї діяльності, …*індивідуально-своєрідна* система психологічних засобів, до яких звертається викладач з метою удосконалення власної індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності [64, с. 278].

Зауважимо, що педагогічний стиль як відображення цілісності фахівця, професійної позицій викладача музики необхідно усвідомлювати на значну

різницю зі стилем поведінки дилетанта. Оскільки стиль відображає життєву позицію у музично-викладацькій діяльності, наявність такого вірно орієнтує у сприйнятті цього викладача. Відповідна стилістика викладача музики створює відповідний емоційний фон у взаємодії зі студентами, стимулює включення механізмів копіювання, бажання бути схожим, привласнення кращих рис інших викладачів. Зафіксовані здібності до індивідуально-неповторних властивостей (музичних здібностей, виконавського потенціалу, артистизму, наявність музично-викладацького досвіду тощо) на ранніх етапах навчання гарантують у майбутньому набуття фахової майстерності.

Набути власний стиль викладання музики – це означає стати впізнаним у професії, мати *індивідуальні* ресурси щодо отримання додаткового ефекту від діяльності. Тобто, власний стиль викладання музики складається під впливом індивідуальних особливостей (психофізіології): динаміка нервової системи, що відображається у чуттєво-емоційних музичних реакціях та виявах, спеціально-музична моторика, логіка та грамотність загальних та спеціальних семантичних змістів тощо.

Праксеологічний зміст проблеми власного музично-викладацького стилю співвідноситься не лише з поняттям найкращого образу цієї діяльності, а також з привнесенням у неї неповторного внутрішньо усвідомленого суб'єктного відтінку. У структуру власного стиля викладання музики обов'язково включаються і технологічні елементи дій, сформовані фахові вміння та навички, оскільки стиль обумовлений водночас індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта та специфікою музичної діяльності. Зауважимо, що у стилі можуть, на думку психологів, закріплюватись саме індивідуальні характеристики (не виключаючи стереотипи, загальні риси). Тому можна стверджувати, що у власному стилі музично-викладацької діяльності виявляються технологічні риси, які містять імпровізаційні ситуативні характеристики.

Усі видатні діячі педагогічних наук сходяться в одному: лише тоді вчитель цікавий учням, коли він – особистість, але не старої формації, а з

докорінно новим баченням процесу викладацької діяльності. Саме такий вчитель з власним, характерно ємким стилем викладання стане конкурентно спроможним фахівцем, якого вимагає сучасний ринок праці. Прикметою сучасності є послідовний перехід людства від індустріального до зрілого (у гуманістичній парадигмі) суспільства знань (knowledge society), одним із невід'ємних складників якого є підготовка якісного людського "капіталу", що реалізується освітою.

Іноді поняття власний стиль ідентифікується з поняттям власна інтерпретація, але інтерпретація – це "(тлумачення, роз'яснення) – художнє розкриття змісту музичного твору в творчому процесі виконання" [95, с. 20]. Г. Падалка доводить що "поняття інтерпретації пронизує різні види людської діяльності" [174, с. 4] і розрізняє наукову, педагогічну, мистецьку інтерпретацію тощо. Погоджуючись з нею, спробуємо навести своє розуміння дефініції "власна інтерпретація" – це художнє і творче бачення окремою особистістю через призму своєї індивідуальності результатів авторської роботи (наголошуємо – саме результатів).

Необхідно враховувати, що власний стиль викладання музики – це не лише результат, а власне весь процес від задуму через реалізацію до результату, який означає, що "поки співак, диригент, піаніст не виконає музичний твір, він лишається невідомим широкому загалу. Результат роботи виконавця – інтерпретація музики" [174, с. 4].

Нагадаємо, що в 90-ті роки минулого століття в повний голос заявили про себе вчителі-новатори, які розробляли власні авторські програми педагогічної діяльності, згодом з'явились їх послідовники. Але, незважаючи на популярність новаторського досвіду, спроби його впровадження в педагогічну практику не завжди були успішними. Однією з причин цього феномену є, на нашу думку, розгляд новаторського досвіду у відриві від його автора, від його індивідуальності, механічне запозичення, імітація цього досвіду. Індивідуальність особи автора значною мірою визначає його систему, її життєвість та ефективність, а елементи такої системи – різні форми

педагогічного навчання (уроки, концерти) – є самовираженням творчої особистості вчителя. Саме тому ми не можемо ідентифікувати поняття “власний стиль” з поняттям “власна виконавська інтерпретація”.

Система роботи вчителя є результатом композиції не лише об’єктивно значущих дій для досягнення педагогічних цілей, методів, прийомів, у розробці якої вчитель відшукує індивідуально-характерні стильові особливості власної педагогічної праці, що стверджують його як суб’єкта педагогічної діяльності. Будь-яка розвинена система роботи вчителя складається з поєднання неповторних індивідуальних прийомів роботи і є результатом творчого саморозвитку вчителя. “Викладання – діяльність вчителя в процесі навчання” [44, с. 52]. Але викладання музики – особливе, воно суттєво відрізняється від викладання інших дисциплін, оскільки зумовлено нерозривним поєднанням сприйняття музики із засвоєнням музичних знань (музичною освітою), формуванням виконавських вмінь і навичок. Воно полягає в постановці перед учнями художньо-емоційного завдання, передачі нових знань, самостійної роботи, організації пізнавальних заходів (концерти, музичні вистави, музичні лекторії тощо), керівництві роботою учнів із засвоєння, закріплення й застосування отриманих знань, перевірці їх якості.

О. Рудницька дає таке визначення “стиль викладу матеріалу – спосіб цілеспрямованого викладу педагогічних знань” [206, с. 299]. Не можна, на нашу думку, ідентифікувати два тотожних, але не однозначних поняття: “стиль викладу” і “стиль викладання”, хоча в них є певна сутнісна спільність.

Чинники реалізації власного стилю викладання музики ми визначаємо такими: поглиблення інтересу до обраної професії; активізація творчих якостей вчителя музики; забезпечення позитивного результату навчання; підвищення загального рівня викладання тощо. Орієнтація вчителя музики на винайдення та ствердження власного стилю викладання є рушійною силою в його практичній освітянській діяльності.

Так, аналіз поняття стиль у музичній освіті надав можливість усвідомити його у декількох векторах вивчення та розуміння. По-перше, стиль у музичному

мистецтві має такі ж наукові смисли, що і в інших сферах наукового знання. По-друге, стильові характеристики визначають не лише митців (композиторів, художників, інших), а й інших суб'єктів творчості (музикантів-виконавців, акторів). По-третє, власна стильна манера визначає діяльність і викладача музики.

Резюмуючи сказане, подамо наше розуміння: ***власний стиль викладання музики*** *– 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.*

Доцільно зауважити, що всі визначені наукові підходи тісно пов'язано смисловими лініями один з одним, оскільки окремі усвідомлення людської сутності та її життєдіяльності не є можливими. Ці поняття розглядаються деякою мірою відокремлено лише умовно. Наприклад, розкриваючи сутність індивідуально-неповторних рис діяльності суб'єкта, учені торкаються його внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтацій, розкриваючи власний суб'єктний комплекс мотивів та установок, а цей гносеологічний комплекс неодмінно пов'язано з унікальною власною технологічною системою дій, яка характеризує кожну індивідуальність за сукупністю неповторних ознак, здібностей, потенційних можливостей та емоційного відчуття, що виявляються у системі відповідних способів відображення та перетворення життєвих ситуацій.

Ґрунтуючись на винайдених науково-теоретичних засадах, а саме, обираючи феноменологічний науковий напрямок щодо дослідження власного стилю викладання музичного мистецтва, застосовуючи відповідні *наукові підходи* щодо розкриття теоретичної сутності та змісту, атрибутивних характеристик власного стилю діяльності: *суб'єктний, когнітивно-гносеологічний, індивідуально-визначений та праксеологічний,* винайшовши та літературно оформивши розуміння цього феномену – власний стиль викладання

музики, ми у наступному розділі обґрунтуємо структурні компоненти власного стилю викладання музики, їх показники та визначимо доцільні засади організаційно-методичної системи його формування у студентів-музикантів.

Висновки до розділу 1

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що здійснено спробу наблизитись до вирішення проблеми усвідомлення феномену власного стиля викладання музики як складного феномену, який розкривається у практичній діяльності будь-якого суб'єкта, у тому числі студента-музиканта.

Проведений аналіз літератури відображає сучасні уявлення про багатовекторність історико-смислових характеристик стильового феномену як складного наукового явища, на ґрунті яких усвідомлено сутність власного стилю викладання музики. Ці характеристики подано чотирма комплексами: загальносмислові, мистецько-творчі, музично-виконавські та психолого-педагогічні. Їх розгляд у науковій літературі різних галузей містить спільні характеристики й обов'язково такі з них, що указують на *власні* стилістичні вияви суб'єктів. Нами ці комплекси було узагальнено з огляду на обрану проблему. Так, характеристики суб'єктного значення об'єднано в комплекс *власна стратегія поведінки,* свідомо пізнавального напрямку – власна *ціннісно-мотиваційна система,* універсальні якості індивіда об'єднано в комплекс під назвою *власна індивідуально-цілісна неповторність,* а група характеристик, що відображає творчий практичний потенціал суб'єкта діяльності, визначено *власним акмерівненим технологічним комплексом.*

Для науково-теоретичного обґрунтування категорії "власний стиль викладання музики" було визначено відповідний *феноменологічний науковий напрямок,* спрямований на вивчення багатовекторності його смислових характеристик. Він передбачав звернення наукової уваги на цілісність людської сутності, її особистісне самовизначення, емоційне ставлення до дійсності,

ціннісні орієнтації та переконання у вивченні поведінки людини як результат сприйняття нею життєвих ситуацій.

Результативність теоретичного обґрунтування власного стилю педагогічної діяльності детермінується застосуванням *суб'єктного, когнітивно-гносеологічного, індивідуально-визначеного, та праксеологічного* наукових підходів.

Виявлено специфіку трактування стилю у музикології, музично-виконавській та викладацькій діяльності, яка виявляється в неоднозначності усвідомлення стильових якостей у музичній творчості та музично-виконавській діяльності, у взаємозалежності змісту та форми, неоднозначності та комплексності суттєвих властивостей феномену "стиль". А також відносну смислову спорідненість із предметом дослідження.

Зазначені положення складають базис для подальшого науково-теоретичного визначення теоретичних засад усвідомлення компонентної структури власного стилю викладання музики, обґрунтування методики формування власного стиля викладання музики у студентів музично-педагогічних та мистецьких відділів і факультетів ВОЗ у процесі фахової підготовки.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях: [144; 147; 152–154; 156; 158; 159; 231].

РОЗДІЛ 2
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ

2.1. Теоретичні засади усвідомлення компонентної структури власного стилю викладання музики

Обраний нами у результаті аналізу наукової категорії “стиль викладання музики” відповідний *феноменологічний напрямок* дослідження багатовекторності смислових характеристик стильового феномену передбачав звернення уваги на цілісність людської сутності, її особистісне самовизначення, емоційне ставлення до дійсності, ціннісні орієнтації та переконання, що забезпечило вивчення поведінки вчителя музичного мистецтва як результат сприйняття ним педагогічних ситуацій.

У феноменологічному науковому напрямку психології (Р. Бернс, К. Роджерс, А. Комбас) на противагу існуючого у науці біхевіоризму (напрямок американської психології, у якому заперечується свідомість як предмет наукового дослідження, психіка зводиться до різних форм поведінки, яку розуміють як сукупність реакцій людини на стимули зовнішнього середовища. Явний механістичний підхід, ігнорування соціально-історичної обумовленості людської свідомості та поведінки не співпадають з обраною нами діяльнісною концепцією гуманістичної та гносеологічної психології) та фрейдизму (напрямок філософсько-психологічного вчення австрійського психіатра З. Фрейда, що опирається на теорію та техніку психоаналітичної терапії, у якій центральною ланкою є інстинктивні ваблення та їх усунення завдяки специфічному емоційному контакту лікаря та пацієнта) основну увагу спрямовано на цілісність суб’єкта діяльності, його особистісну самовизначеність (внутрішню готовність до набуття власного стиля), емоційні реакції, ставлення до власної діяльності (у нашому випадку – музично-педагогічної, емоційно-рефлексивну відповідність), систему усвідомлених

ціннісних орієнтирів, переконань (власну мотивацію та установки), феноменологія поведінки індивіда розглядається і як результат сприйняття ним ситуації та системи відповідних дій (у нашому дослідженні – технології фахової музично-викладацької діяльності).

Отже, зазначений *феноменологічний науковий напрямок* відповідає концепції дослідження власного стилю викладання музичного мистецтва, систематизує визначені нами такі *теоретичні підходи* щодо розкриття теоретичної сутності та змісту, атрибутивних характеристик власного стилю музично-викладацької діяльності: *суб'єктний, когнітивно-гносеологічний, індивідуально-визначений та праксеологічний.*

Розглянемо сутність кожного з визначених нами теоретичних підходів, на ґрунті яких буде визначено узагальнені компоненти власного стилю викладання музики.

Суб'єктний підхід у педагогіці ґрунтується на розумінні суб'єктності як здібності опановувати діяльність, привласнювати життєві явища, перевтілюючи їх на багатоаспектні форми власної життєдіяльності. Суб'єкт у філософії розуміється як носій усвідомленої активності, той, хто пізнає та перетворює власний зовнішній та внутрішній світ в ідеальній та предметно-практичній діяльності (С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв). Але зауважимо, що не слід плутати суб'єктність із суб'єктивністю, що відображає просто неповторність конкретного суб'єкта.

Суб'єктний підхід надає можливість, на думку В. І. Слободчикова, визначити просування, динаміку розгортання певної якості, кваліфікацію діяльності, тобто суб'єкт "може ставати таким стосовно справи, яку він робить предметом власного перетворення". Ми враховуємо і той факт, що проблема суб'єкта у педагогічній діяльності є неоднозначною. З одного боку, кожна людина може стати здатною до викладання (у нашому випадку музичного мистецтва), іншою. Без спеціальної підготовки це може бути зроблено інтуїтивно, навіть можуть з'явитися непогані результати. Натомість така ситуація може продовжуватись, доки не виникне нестандартна педагогічна

проблема (зміни соціальних умов, вікових особливостей учнів тощо) [83, с. 50–51]. Особистий інтелектуальний та музичний досвід стане недостатнім. А з іншого боку, діяльність фахово сформованого викладача є завжди усвідомленою (що відрізняє його від “стихійного” вчителя), грамотною, продуктивною у будь-яких складних ситуаціях. Тобто, фахівець не робить або робить менше помилок. Більше того, він свої фахові недоліки обертає у джерело власного фахового розвитку. Це означає, що суб’єктом педагогічної діяльності можна вважати лише її професійного носія. Студент, як майбутній вчитель, у позиції суб’єкта (у нашому дослідженні музично-викладацької діяльності) виступає в разі сформованості у нього стійкої індивідуальної мотивації щодо викладання музики; здатності до вибору мети, критеріїв оцінки відповідної діяльності; може реалізовувати мету власними зусиллями, незалежно від паралельно діючих колег, за допомогою власного індивідуального механізму досягнення цілей; завжди орієнтується у ситуаціях спілкування і демонструє адекватні емоційно-рефлексивні властивості, що забезпечує високу якість результату праці відповідно до соціально визнаним стандартам.

Розкриваючи суб’єктний підхід, необхідно додати, що суб’єктом як таким викладача робить зацікавленість у власній викладацькій діяльності, готовність до включення в активну музично-педагогічну діяльність та володіння необхідним інтелектуальним потенціалом, знаннями, власними творчими методами. Суб’єктність є виявом не лише окремої особи, а може бути колективним чинником викладацької діяльності. Але це не є предметом нашого дослідження, тому ми свідомо обмежуємось викладеним стосовно кожного конкретного суб’єкта викладацької діяльності.

Отже, для розкриття ефективності вияву власного стилю музично-викладацької діяльності ми обираємо *суб’єктний* підхід. Ґрунтуючись на ньому, ми визначаємо ***особистісно-стратегічний компонент*** як один із структурних елементів власного стилю музично-викладацької діяльності, у якому

розкриваються внутрішні стимули до набуття власного стилю педагогічної діяльності як необхідного професійного статусу кожного викладача.

Другим науково-теоретичним підходом нами обрано *когнітивно-гносеологічний.* Ми свідомо застосовуємо бінарно-змістову характерність цього підходу, оскільки його обидві складові розкривають особливості пізнання та його можливостей суб'єктом реального буття, відношення отриманих знань до самої реальності, умови валідності (реальності) цих знань. Цей підхід розкриває модальність (шлях логічного мислення) осмислення дійсності кожного викладача, усвідомленість мотивації опанування власного стилю викладання музики, власний інтелектуальний досвід, у ньому виявляється обсяг музично-педагогічних знань, відповідних фахових технік тощо.

Когнітивний стиль суб'єкта – відносно стійкі індивідуальні особливості пізнання, які виявляються у використаних кожним викладачем музики пізнавальних стратегіях. Когнітивний підхід забезпечується виявленням сукупності власних пізнавальних установок. На відміну від низки концепцій щодо формального аспекту індивідуальних відмінностей, ми погоджуємося з теоретичними висновками про те, що пізнавальні установки обов'язково містять зміст мотивів, ціннісних орієнтацій особистості музиканта, які по суті і визначають сенс власних установок на унікальну музичну-викладацьку діяльність. Необхідність самовизначення набуває особливого сенсу у сучасних процесах буття відкритого суспільства, оскільки яскраво виявляється ефект множинності педагогічної діяльності.

Звертаючи увагу на цей підхід, ми свідомо активізуємо когнітивну активність викладача, яка іноді непомітно виявляється у логіці структурування музичного матеріалі, способах мислення викладача, модальності сприйняття музично-педагогічної інформації. Наприклад, А. Макаренко цінував разом із ціннісно-смисловим компонентом у фаховій діяльності педагога логіку: логіку розвитку педагогічного процесу, логіку становлення учня, логіку організації експериментальної роботи, у тому числі разом з імпровізаційним характером освітньої практики, які не замінюють у фаховому мисленні та власній поведінці

логічних формул. З огляду на зазначене, можна стверджувати, що важливим для нашого дослідження є трактування логіки як організації процесу та результату застосування логічних прийомів мислення до аналізу та природи викладання музичної теорії, технік застосування музично-виконавських практик, а також як послідовність побажань та настанов щодо розгортання змісту музичного твору засобами музичної виразності або емоційної драматургії музичних творів, які вивчаються студентами.

Отже, другим науково-теоретичним підходом нами обрано *когнітивно-гносеологічний*. Ґрунтуючись на ньому, ми визначаємо ***інтелектуально-логічний компонент*** як один із структурних елементів власного стилю музично-викладацької діяльності.

Третім науково-теоретичним підходом ми обрали *індивідуально-визначений*. Цей підхід, перш за все, актуалізує думку, що кожний викладач музичного мистецтва, як неповторна індивідуальність, є носієм "індивідуально-своєрідної системи психологічних властивостей" (за Є. Климовим), до яких він свідомо або несвідомо звертається з метою найкращого врівноваження власної (безумовно типологічно обумовленої) індивідуальності із зовнішніми умовами діяльності. У нашому випадку, це характерна для музично-викладацької діяльності необхідність врівноважити спеціально-музичні та педагогічні здібності, виконавській та артистичний потенціал, як особливий комплекс природних якостей, процесу їх удосконалення та рівня наявних умінь, як базових щодо подальшого процесу формування власного стилю викладання музики.

Згадаємо, що індивідуальний стиль властивий лише одній особі, індивідууму (від лат. Individuum – неподільне). У психології ця проблема розглядається у зв'язку з цілісністю характеристик окремої людини (з огляду на нашу проблему – в усій багатозначності думок, почуттів викладача, виявів волі кожного музиканта, його потреб, мотивів, бажань, інтересів, розвинутого інтелекту, музичних здібностей тощо). Конкретне співвідношення цих властивостей створює цілісну структуру індивіда, який має неповторний вияв

власних переживань та виявів (за Є. Рапацевичем). Тобто, індивідуальність характеризується сукупністю характерних своєрідних рис, притаманних окремому музиканту, які безумовно відрізняють одного від іншого. Більше того, такий представник соціальної групи (музично-педагогічної спільноти), який завдяки своїм властивостям виходить за межі природної (біологічної) обмеженості та через власні фахові можливості, техніки, засоби діяльності опановує поведінку, психічні процеси тощо.

Індивідуальний стиль викладання музики може бути стійкою системою дій завдяки застосуванню індивідуально-своєрідних способів та прийомів вирішення будь-яких педагогічних завдань. З огляду на усвідомлення багатовекторності змістових характеристик стильового феномену основними ознаками власної музично-викладацької діяльності можна вважати: індивідуальний темп роботи (вивчення музичної нотної літератури, запам'ятовування музично-педагогічної інформації, емоційний відгук на опановану літературу тощо), характер реагування на різні непередбачувані музично-педагогічні ситуації, відбір власних методів роботи (викладання, учіння); власний стиль педагогічного спілкування на "музичній моделі" (за М. Каганом); рефлексивна відповідність у діалоговій музично-педагогічній взаємодії; манера поведінки.

Для викладача-музиканта особливо привабливим стає придбання власного фахового обличчя, набуття такого рівня розвитку та презентації своїх якостей, на якому індивідуальність кожного викладача можна впізнати в його творчій музично-практичній та педагогічній діяльності. До того ж, вивчення особи з позицій цього науково-теоретичного підходу надає можливість глибше пізнавати себе, розкривати та самовдосконалювати власні індивідуальні ресурси для отримання додаткових ефектів власної музично-викладацької діяльності.

Отже, третім науково-теоретичним підходом ми обрали *індивідуально-визначений*. Ґрунтуючись на ньому, ми визначаємо ***потенційно-акмеологічний компонент*** як один із структурних елементів власного стилю музично-

викладацької діяльності, у якому враховуються характерологічні властивості, музично-виконавські, педагогічні здібності та динаміка їх набуття кожною індивідуальністю.

Четвертим визначено *праксеологічний* (технологічний) науково-теоретичний підхід, який є способом аналізу та пояснення особливостей людської практики. Буквально праксеологія – це знання про дії, пізнання про те, що людиною діється. Якщо порівняти з визначенням технології, то вона (технологія) – знання про мистецтво техніки діяння, бажання не лише вчити, а навчити, демонструвати, у нашому випадку, цілеспрямованість музично-викладацької діяльності.

Застосування саме цього теоретичного підходу пов’язано з тим, що ним розкриваються практичні методи, особливість яких повинна опиратися на вміння викладача створювати власні методи успішної діяльності від задуму до кінцевого результату, тобто такі методи, які здатні зробити викладача суб’єктом фахової діяльності та забезпечити методикою вміння долати рецептурний (вузько виконавський, репродуктивний) вид поведінки. У педагогіці (музично-викладацька діяльність не є виключенням) усе частіше зустрічаються роздуми щодо виключно творчого характеру, необхідності мистецької імпровізації у роботі викладача.

Значним явищем у цьому теоретичному напрямку стає і сам процес становлення власного стилю викладацької діяльності, яка у деяких характеристиках розкривається як становлення педагогічної майстерності не лише у професійному сенсі, а і в індивідуально-визначеному. Ці сутнісні ознаки праксеологічного підходу мають безпосереднє відображення у формуванні власного стилю викладання музики (застосовуються при цьому різні методи: експертної роботи, оцінки результатів з точки зору її ефективності, моделювання та проектування, які у нашому дослідженні безпосередньо пов’язані зі створенням проекту, моделі еталонного образу власної індивідуально-неповторної поведінки).

Функціонально педагогічно-праксеологічний підхід співвідноситься із педагогічною технологією, конкретними методиками, оскільки постійно збільшується технологізація педагогічного процесу не лише за рахунок появи нових інформаційних технологій, а й за рахунок інноваційного розвитку соціально-педагогічних систем. Тобто на перший план висувається розуміння освіти як створення людського образу. У змісті навчання зменшується інформаційна частка, а збільшується стимулююча, проективна доля. Ускладнення педагогічної праці вимагає від викладача підвищення ступеня осмисленості дій, з'являється все природніше тяжіння до рефлексії щодо процесу та результатів власних методик. Інакше кажучи, втрачаються риси спонтанності поведінки, а все більше укріплюються суб'єктно-авторська позиція (В. В. Серіков) носіїв педагогічної дії.

Отже, четвертим науково-теоретичним підходом нами було обрано *праксеологічний* (технологічний), заснований на застосуванні раціонально-контрольованих технік, технологій, методик, які уможливлюють отримання гарантованих результатів. Ґрунтуючись на цих ідеях, застосовуючи усвідомлені закономірності перетворювальної практики з позицій "розумного діяння" [82, с. 86–87], ми висуваємо четвертий, ***раціонально-технологічний*** структурний компонент власного стилю викладання музики. Проникнення розумовими зусиллями у структури педагогічних дій сприяє виникненню додаткових можливостей для рефлексії щодо успішності або неуспішності власних музично-викладацьких досягнень.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що всі чотири компонента: ***особистісно-стратегічний, інтелектуально-логічний, потенційно-акмеологічний та раціонально-технологічний*** мають безпосередній сутнісний взаємозв'язок, складаються у комплекс, який відображає особливості структури та функціонування власного стилю викладацької діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва. Усі компоненти відображають внутрішню динаміку формувальних процесів від способів викладання пропедевтичного періоду виявів власних норм

педагогічних дій майбутніх викладачів музики та їх особистісної поведінки до набуття акмерівневого вияву власного стилю викладання музики.

До кожного з компонентів структури власного стилю викладання музики нами було визначено відповідний критерій та його показники. Зазначимо, що відштовхуючись від визначеної у першому підрозділі роботи багатовекторної сутності категорії "стиль", кожний критерій характеризується узагальненістю змісту.

Так, для ***особистісно-стратегічного*** компонента було визначено такий узагальнений критерій – міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки. Для ***інтелектуально-логічного*** компонента ми визначили узагальнений критерій, який розкриває ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності, для ***потенційно-акмеологічного*** – міра власної емоційно-рефлексивної значущості, а для ***раціонально-технологічного*** – ступінь новаторства власної методики.

Кожний з означених критеріїв має низку показників. Для визначення ефективності формування власного стилю викладання музики за першим критерієм "міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки" ми маємо виявити:

а) потребу набуття власного стилю викладання музики;

б) внутрішню активність суб'єкта дослідження;

в) стійкість виявів набутих властивостей.

Для другого критерію "ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності" було визначено такі показники:

а) інтелектуальний досвід;

б) обсяг музично-педагогічних знань;

в) уміння створювати уявний проект поведінки.

За третім критерієм "міра власної емоційно-рефлексивної значущості" ми визначили такі показники:

а) фахова відповідність індивідуальних властивостей;

б) специфічність власної презентації емоційних виявів;

в) старанність у досягненні мети та діалогічних взаєминах.

Щодо четвертого критерію “ступінь новаторства власної методики” було визначено такі показники:

а) системність способів власного викладання музики;

б) вплив протидіючих чинників;

в) творче застосування методів викладання.

Підсумовуючи викладене, для наочності сприйняття пропонуємо узагальнену схему складових компонентної структури власного стилю викладання музики (рис. 2.1).

2.2. Обґрунтування педагогічного спілкування як формотворчої умови власного стилю викладання музики

Основною формотворчою умовою власного стилю викладання музики нами визначено педагогічне спілкування. Для створення у подальшому ході дослідно-експериментальної роботи теоретичної моделі формування ВСВМ було застосовано педагогічне спілкування “на музичній моделі” (за М. Каганом). Наші наукові пошуки грунтувались на положеннях теорії педагогіки про те, що педагогічне спілкування є одним із видів діяльності (серед інших: виховання, викладання, учіння), яке має функціональним призначенням розвиток людських якостей у суб’єкта діяльності [83, с. 46], що забезпечує його формотворчі можливості стосовно формування ВСВМ.

Розгляд музично-педагогічної діяльності як основної в умовах викладання музики для студентів педагогічних навчальних закладів обумовлено тим, що “викладання – один з основних змістоутворюючих компонентів процесу навчання. У структурі навчання викладанням називають процес діяльності викладача (вчителя), який може функціонувати лише в результаті тісної взаємодії з тим, хто навчається, як у безпосередній, так і в опосередкованій формі” [178, с. 153]. Це дає підставу стверджувати, що “учіння

є однією із сторін педагогічного процесу, що охоплює дії учня під керівництвом вчителя” [180, с. 95].

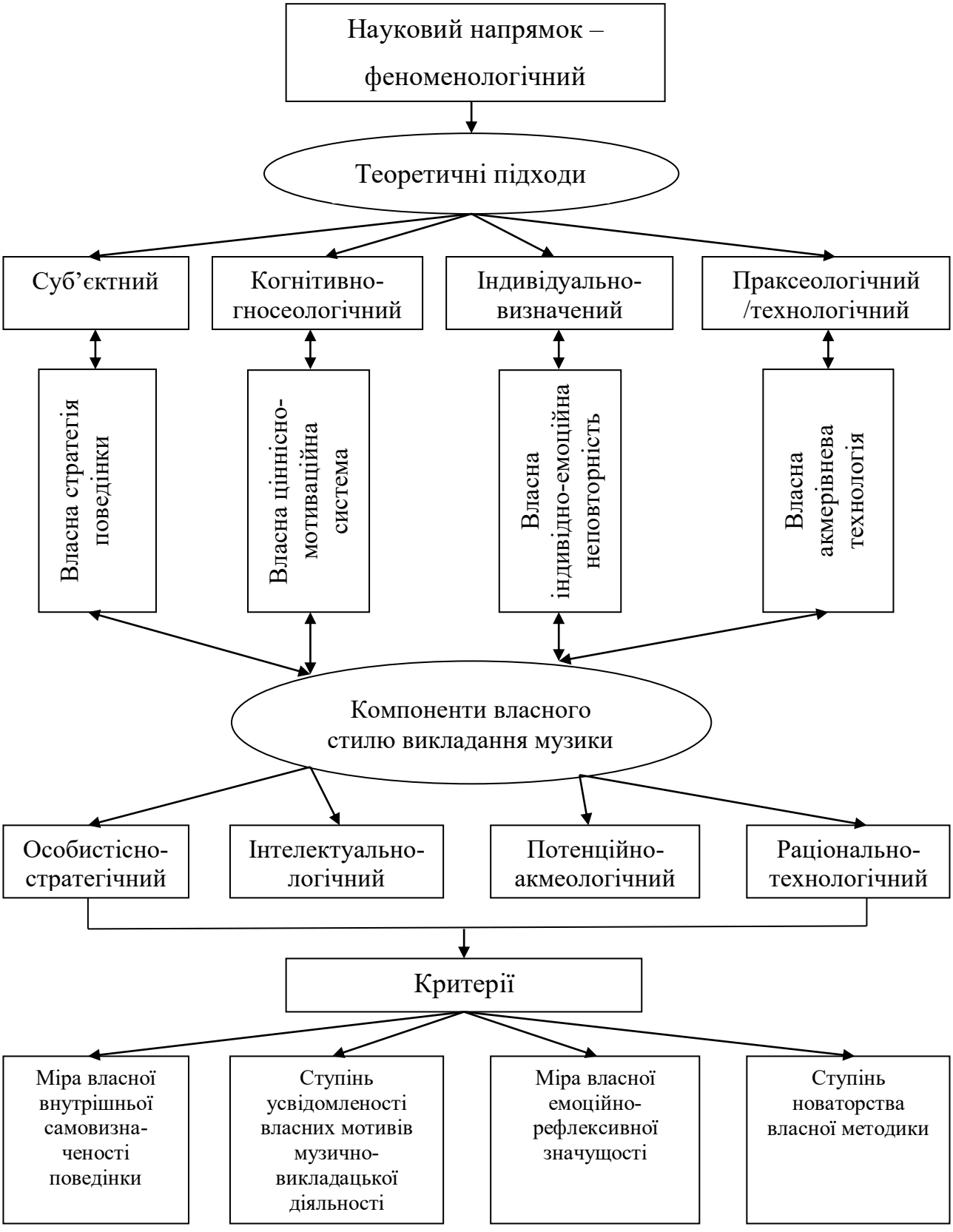


Рис. 2.1. Структура власного стилю викладання музики

(⟶ прямий зв’язок; ⟷ взаємозв’язок)

Створюючи теоретичну структурно-функціональну модель формування власного стилю викладання музичного мистецтва у студентів, ми свідомо обираємо формотворчий діалогічний метод як основний, що передбачає активну участь у музично-педагогічній діяльності обох суб'єктів навчального процесу – викладача та студента. Це обумовлює розкриття змісту участі обох суб'єктів формотворчої діяльності. Ґрунтуючись на визначених у першому розділі науково-теоретичних підходах, ми можемо опиратись на внутрішню активність обох суб'єктів музично-викладацької діяльності, мотиваційну усвідомленість дій кожного з учасників, індивідуально-творчу неповторність та унікальність їх технологічних систем.

Розглянемо зміст участі викладача, якість та фахові характеристики його праці. Успішне виконання навчальної роботи опирається на професіографічні якості вчителя як суб'єкта педагогічної праці. Серед необхідних якостей вчителя англійський психолог Р. Бернс виокремлює такі: "уміння надати особистісного забарвлення викладанню" й "опанування стилю неформального, теплого спілкування з учнями" [38, с. 40], які мають безпосереднє відношення до викладання музики.

Спілкування – це різноспрямований, поліфункціональний, багатовимірний процес. "У розмові завжди беруть участь, як мінімум, двоє, і вона спрямована на передачу й отримання інформації. Більше того, розмова являє собою не лише говоріння. Це також процес сприйняття і слухання. До цього процесу, що складається з двох компонентів, нам слід добавити третій – розуміння. Часто ми думаємо, що розуміємо, про що говорить інший, але це не зовсім так. Нам же, у свою чергу, хочеться, щоб інший не лише чув те, що ми хочемо сказати, але також і розумів сказане" [30, с. 82]. Сутність спілкування полягає в тому, що "у процесі спілкування люди реалізують свою людяність, свою індивідуальність і неповторність" [8, с. 62].

Учитель повинен володіти мистецтвом спілкування. "Його особистість на заняттях розкривається глибоко і повно: учитель не лише виконує твір, але й розповідає про нього, передаючи своє ставлення до композитора, музики і

посилюючи її емоційний вплив" [58, с. 33]. Необхідно наголосити, що навіть за сучасних умов комп'ютерних комунікаційних систем, високих телекомунікаційних технологій, які, поза всяким сумнівом, "стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, підвищують інтерактивність освітнього середовища, ніхто і ніщо не спроможне повністю витіснити і замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу "вчитель-учень" [93, с. 13]. На уроках цей діалог відбувається постійно. Передача цінностей людської культури потребує "таланту спілкування". Вчитель може і повинен дозволити собі бути талановитим. Інакше праця втрачає свій сенс [36, с. 196].

У роботі М. Щербань наголошено, що педагогічне спілкування – це "професійне спілкування вчителя й учнів на уроці або поза ним, що виконує певні педагогічні функції та спрямовано на створення сприятливого психологічного клімату для досягнення їх" [264, с. 183].

Аналізуючи педагогічне спілкування, сучасні дослідники особливу увагу приділяють емоційній функції спілкування. Формування та розвиток міжособистих відносин у системі "студент-педагог" належить до емоційної сфери людини, тому багато психологів, у тому числі Б. Ломов, розглядають спілкування як найважливішу детермінанту стійких емоційних станів [111, с. 8]. Спілкування може бути причиною виникнення як позитивних, так і негативних емоцій, що, безумовно, позначається на успішності й ефективності музично-педагогічної діяльності. Стиль спілкування – "сукупність конкретних прийомів та засобів, які викладач залежно від конкретних умов і можливостей навчання та виховання реалізує у своїй діяльності на основі особистих знань, професійного досвіду, здібностей і вмінь" [182, с. 238].

На думку В. Галузяк, професійно-педагогічне спілкування є "системою способів та прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин. Причому педагог виступає як ініціатор цього процесу, організує його та керує ним" [38, с. 41]. "Педагогічне спілкування – творчий процес як у плані вирішення навчально-виховних завдань, так і в плані

організації стосунків. Творчий характер вносить не лише сам факт вирішення вчителем конкретного педагогічного завдання, але й процес його втілення у спілкування з учнями" [210, с. 222].

В. Кан-Калік так визначає стиль спілкування: це "індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів" [75, с. 97]. Під індивідуальним стилем педагогічного спілкування В. Мерлін розуміє цілісну систему операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію вчителя з учнями, опосередковану цілями, завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога. І. Зязюн із колективом авторів вважає, що "стиль – усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель у взаємодії. Вона залежить від особистісних якостей педагога та параметрів ситуації спілкування" [179, с. 215]. Як вважає С. Мартиненко, індивідуальний стиль педагогічного спілкування "залежить від особистості самого вихователя, його орієнтації у взаєминах з вихованцями, психолого-педагогічних знань, темпераменту, індивідуальних особливостей дітей, чинників і умов, які на них впливають" [118, с. 126].

В основі стилю спілкування вчителя – його загальне ставлення до дітей і професійної діяльності в цілому. Воно може бути: активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким-негативним [22; 35, с. 445]. Стабільно активно-позитивне ставлення вчителя до дітей визначається у вияві ділової реакції на діяльність учнів. Учитель допомагає у важку хвилину, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю в учнях викликає довіру, вони розкуті, комунікабельні. Пасивно-позитивне ставлення вчителя визначається установкою: лише вимогливість та суто ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні. Звідси – сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення взаємин, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. (Негативне ставлення до дітей навіть у репліці "Як мені набрид ваш клас", нестійкість позиції вчителя, який підпадає під вплив своїх настроїв та переживань,

створюють ґрунт для виникнення недовір'я, замкненості, а то й таких форм самоутвердження, як лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, такий учитель працює проти свого предмета, проти школи і проти суспільства в цілому).

Отже, "аналіз стилю свого спілкування слід розпочинати з почуття, яке у вас викликають школа, учні, а також з готовності та вміння виявити своє позитивне ставлення, щоб одержати адекватну відповідь" [179, с. 216]. В. Кан-Калік зауважує, що опанування основ професійно-педагогічного спілкування –"це творче завдання вчителя. Він повинен вирішити його, знаходячи свій індивідуальний стиль спілкування" [74, с. 109]. Ми усвідомлюємо, що специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що "під час його реалізації здійснюється комплексна взаємодія педагога й учня таким чином, щоб забезпечити ефективне навчання, виховання і розвиток нової особистості. Через спілкування здійснюється трансляція досвіду поколінь новому поколінню" [216, с. 37].

У педагогіці та психології традиційно виокремлюють три основні стилі педагогічного спілкування (природно, що всі три типи психологічних відносин – стилі – у чистому вигляді якщо і зустрічаються, то дуже нечасто, у житті ми спостерігаємо змішані типи): жорсткий, або "авторитарний"; м'який, або "демократичний"; гнучкий, змішаний, або "ліберальний". При реалізації стильового підходу в класі основного музичного інструмента (баян, фортепіано тощо) актуальним є другий, тобто демократичний, який "виявляється в перевазі емоційно-особистісних форм контакту" педагога й учня [258, с. 19]. Ми погоджуємось, що основним стилем підтримання художньо-емоційних контактів між викладачем і студентами має бути спільна творчість, спільний пошук істини, рівноправне партнерство в обміні думками [164, с. 19].

На думку Ш. Амонашвілі, характер спілкування викладача з учнями – "це фундамент, на якому будується вся діяльність школи". Ним було виявлено два типи спілкування: імперативний і, як його називають, гуманістичний. Перший

тримається на примушенні, покаранні, побоюванні оцінок, другий – на рівноправному співробітництві педагога з учнями, довірі, взаємній повазі" [9].

За В. Кан-Каліком, виокремлюються п'ять основних стилів педагогічного спілкування [75, с. 97–100]. Найбільш продуктивним є стиль спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Досить продуктивним є стиль педагогічного спілкування, який ґрунтується на основі дружньої прихильності і захоплення спільною справою. Часто молоді вчителі, не вміючи встановити дружніх стосунків на ґрунті самовіддачі, вдаються до обмеження спілкування формальними взаєминами й обирають стиль спілкування-дистанція. Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до такого негативного стилю, як спілкування-залякування. Застерігаємо молодого вчителя і від такого стилю спілкування, який поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Такий стиль називають спілкуванням-загравання.

Практикою доведено, що спрямованість на дитину, її розвиток, "захопленість своєю справою, професійне опанування організаторської техніки і делікатність – ось що стає запорукою продуктивного стилю у педагогічній праці" [179, с. 220].

Сучасні вчені виробили таку своєрідну типологію стилів спілкування. В її основу вони поклали характеристики таких восьми особистісних параметрів: схильність до лідерства, упевненості в собі, вимогливості до інших, негативізму, покірності (поступливості), залежності (потреби у підтримці інших), доступності зовнішнім впливам, чуйності. Відповідно до характеру поєднання зазначених властивостей виокремлено такі стилі спілкування: 1) довірчо-діалогічний; 2) альтруїстичний; 3) конформний; 4) пасивно-індиферентний; 5) рефлексивно-маніпулятивний; 6) авторитарно-монологічний; 7) конфліктний.

Стиль педагогічного спілкування суттєво впливає на характер міжособистісних взаємин, на ефективність практичної діяльності. Той викладач, який уміє організовувати навчання, створити хороше враження про

себе, виявляє відповідальність, обов'язковість, упевненість, відкритість та щирість у стосунках, той ефективніше власними діями впливає на творення власного стилю музично-виконавської діяльності студента. Чуйність, делікатність, терпимість, доброзичливість, емоційна врівноваженість викладача позитивно позначаються на поведінці студентів, правлять за хорошу соціальну модель. І навпаки, жорстка суворість педагога, стриманість, прямолінійність, неврівноваженість, недовірливе ставлення до інших, непоступливість у взаєминах, зайвий конформізм або егоцентризм, байдужість до думки про себе інших людей, закритість контактам, формальне ставлення до соціальних ролей негативно позначаються на характері педагогічного спілкування, на емоційному реагуванні молоддю, на виявах їхньої соціальної поведінки, призводять до виникнення конфліктів [87, с. 237].

В обраній нами діалоговій взаємодії потрібна умова зорієнтованості один на одного. Цікавим є для нашої роботи дослідження В. Болгаріної з колективом авторів, які дають характеристику рівнів спілкування вчителя й учнів за ступенем орієнтації вчителя на особистість учня (табл. 2.1).

Цікавою для нас є думка, що досягнення вчителем особистісного (іноді його називають духовного) рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога й учня. "Досягнення такого рівня потребує від учителя великої самовіддачі та є притаманним лише тим учителям, для яких їхня професія є покликанням" [181, с. 108].

Дотримуємось думки, що основою справжньої культури спілкування є гуманне ставлення людини до людини, ми вважаємо, що викладачеві "слід виходити з правила, згідно з яким відкрите спілкування з людиною, котру ми хочемо зрозуміти та вивчити, відбуватиметься лише тоді, коли ми здатні створити довірчі взаємовідносини (клімат, атмосферу, психологічний контакт)" [23, с. 71].

Оригінальність мислення відображає оригінальність мови вчителя, душу освіченої людини. Студенти цінять у вчителеві, перш за все, самобутність особистості [178, с. 271]. Утворившись у системі конкретних взаємовідносин

людей, внутрішні ставлення особистості, згідно з Б. Ананьєвим, “перетворюються у певні вольові якості, уподобання, смаки, моральні звички, у певний стиль внутрішнього життя людини” [10, с. 79]. Він наголошує, що з віком у міру розширення соціальних зв’язків суб’єкта цей стиль зазнає суттєвих змін, набуваючи нового якісного змісту.

Таблиця 2.1

Рівні спілкування вчителя та учнів (за В. Болгаріною)

Рівні спілкування	Позиція вчителя	Позиція учня
Примітивний	В основу ставлення до учня покладено примітивні правила і реакції поведінки – амбіції, самовдоволення, заздрощі, зловтіха, захоплення, агресія. Учитель демонструє свою зверхність над учнем	Учень для вчителя є засобом досягнення цілей
Маніпулятивний	Взаємини з учнем будує на грі, суть якої – будь-що виграти. Використовуються прийоми лестощів, загравання, залякування тощо	Учень – об’єкт маніпуляцій. Він незрілий, заляканий, інфантильний
Стандартизований	Домінує формальна структура спілкування. Слабкою є орієнтація на особистість. Учитель дотримується стандартів етикету, але така поведінка є поверховою та, не зачіпаючи особистісного рівня, реалізується на рівні “масок”	Учень – самотній. Відчуває байдужість учителя поза “маскою”. Фактично залишається об’єктом маніпуляцій
Діловий	Орієнтуючись на справу, учитель бере до уваги особистісні характеристики учня лише в контексті ефективності діяльності. Учитель дотримується стандартів етикету, визнає за учнем право на самостійність	Учень для вчителя є цінним залежно від внеску у спільну діяльність. В особистісному плані залишається самотнім
Особистісний	Спілкування базується на глибокій зацікавленості до учня, визнанні самоцінності його особистості. Учитель любить учнів. Уся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності. Особистісне спілкування стає спілкуванням духовним	Учень довіряє вчителеві. Учитель – авторитет і найкращий посередник між ним та знаннями про навколишній світ, людей, себе

Педагогічна праця – соціономний тип професії. Її стрижнем є фахово-педагогічне спілкування. Вивчення стилів спілкування є важливим напрямком пошуку шляхів оптимізації педагогічної діяльності вчителів та їхніх взаємин з учнями. Сьогодні “різні педагоги вдаються до різних, подекуди дуже відмінних, стилів спілкування, тобто сукупності засобів індивідуальної і спільної роботи,

що надають їм змогу використовувати свої цінні якості та компенсувати недоліки” [87, с. 237].

У процесі педагогічного спілкування на “музичній моделі” відбувається і самотворення викладача як суб’єкта педагогічної дії разом із творенням та самотворенням майбутнього вчителя музики. Отже, викладач як суб’єкт педагогічного спілкування стає носієм внутрішньої мотивації, результату власних дій, усієї технологічної системи. До того ж, викладач є організатором та ініціатором, керівником процесу педагогічного спілкування, загалом прикладом для майбутнього вчителя музики. Інакше кажучи, нами було усвідомлено, що для викладача музики педагогічне спілкування на “музичній моделі” є унікальною умовою формотворення власного стилю викладання музики.

Процеси гуманізації освіти загострили проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики. Дослідженнями в галузі професійної освіти музиканта у різні часи займалися такі науковці Н. Білова, Т. Завадська, А. Козир, П. Ніколаєнко, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Смирнова, Н. Тимошенко-Гуральник, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова та інші.

І. Дичківська зазначає, що “підготовка сучасного педагога, здатного здійснювати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні освітньо-виховні і соціокультурні проблеми, вимагає особливих підходів до характеру його практичної та мислительної діяльності” [57, с. 54]. Йдеться про найскладнішу, на наш погляд, проблему педагогіки – формування власного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Т. Франчук наголошує, що “індивідуальний стиль майбутньої діяльності ‹...› є абсолютною ознакою професіоналізму будь-якого спрямування” [241, с. 21]. Досвідчені педагоги-музиканти зазначають, що викладачу не можна забувати про існуючий у кожного студента індивідуальний стиль учіння (далі ІСУ), що в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу з боку викладачів переростає у функціонування власного (відповідного його психологічним

особливостям) стилю творчої практичної діяльності. “Основною діяльністю в студентському віці є навчальна діяльність, яка визначає характер та хід розвитку інших діяльностей: науково-дослідницької діяльності, майбутньої професійної діяльності, громадської діяльності” [191, с. 74]. Психологи наголошують, що “система виховання творчої індивідуальності передбачає виявлення, розвиток та закріплення в учня, перш за все, сильних сторін його обдарування, адже вони є основою його творчої своєрідності” [84, с. 58].

З огляду на процес формування ВСВМ, у студентів необхідно визначити роль учіння як процесу привласнення знань, норм поведінки тощо. Учіння не може бути шаблонним, до всіх однаково застосованим, воно повинно погоджуватися з індивідуальними властивостями характеру та природженими здібностями кожного вихованця. Саме в процесі учіння не лише виявляється, а й формується у майбутнього вчителя музики індивідуальний стиль навчальної діяльності, той неповторний, властивий лише йому комплекс способів і прийомів опанування знань, що забезпечує його успішність.

Індивідуальний стиль учіння студентів у процесі професійно-музичного становлення є відправною позицією, формою та засобом, тобто інтегрованим чинником, рушійною силою у формуванні яскравої педагогічної індивідуальності вчителя музики. Оскільки процес учіння більшою мірою є індивідуальним, він допускає розмаїття неповторних методів і способів діяльності студента-музиканта. Саме тому цей процес передбачає різноманітність стилів учіння (стиль у такому розумінні є формою вияву індивідуальності).

Оскільки “індивідуальний стиль учіння” – поняття нове, дефініція “стиль учіння” з’явилась в історії педагогіки та педагогічно-науковому обігу не так давно. Його ототожнювали з поняттям “індивідуальний стиль” або “природа” (М. Добролюбов, Я. Коменський), “відмінні властивості” (В. Дістервег). У другій половині минулого століття в психолого-педагогічній літературі з’являються такі терміни: “внутрішня позиція особистості в учінні”

(Л. Божович), “стиль розумової діяльності” (Е. Климов, В. Мерлін), “індивідуальний стиль навчально-творчої діяльності” (В. Андрєєв).

На думку А. Фурмана, “основою паритетної освітньої діяльності вчителя й учня, викладача і студента є їхня неперервна розвивальна взаємодія ‹...›” [243, с. 104]. До такої діяльності, на наш погляд, належить учіння, оскільки воно є спільною навчально-виховною діяльністю. Саме у спільній діяльності формується досвід фахівця. Тут виявляється важлива перевага діяльнісного підходу [228, с. 201].

Ми розглядаємо навчальну діяльність, її характерні особливості для формування в ній ІСУ студента, тому розглянемо різні трактування поняття “учіння” та різні психологічні школи, що неоднаково уявляють зміст і сутність учіння. Серед учених, які займалися проблемами учіння, назвемо С. Архангельського, В. Беспалька, С. Гончаренка, Г. Костюка, І. Лернера, І. Якиманську та інших.

Історично однією з перших концепцій структури учіння була концепція Я. Коменського [86]. В його працях учіння розглядалось як набуття знань з різних наук, уміння вирішувати різні завдання і виконувати дії з використанням знань. Основними компонентами структури учіння, за Я. Коменським, є розуміння, заучування напам’ять, умовна та зовнішня маніпулятивно-ручна дія.

Й. Гербарт розрізняв учіння як засвоєння знань і вмінь та розвиток загальних пізнавальних процесів (увага, пам’ять, мислення) [40]. За В. Дістервегом, учіння – це набуття знань, умінь і навичок у певних наукових дисциплінах. Учіння дає матеріальний ефект навчання. Вихідними загальними фазами процесу учіння В. Дістервег вважає отримання або надходження знань та його закріплення, заучування.

Аналіз структури учіння проводив П. Каптерев та П. Лесгафт. Найбільш розгорнуту концепцію структури учіння запропонував та обґрунтував К. Ушинський. Він розрізняв учіння з отриманням знань від учителя й учіння шляхом вирішення проблем [237]. П. Каптерев називав учіння внутрішньою стороною педагогічного процесу, підкреслюючи активний характер учіння як

внутрішню самодіяльність учня [76]. І. Лернер учінням називав діяльність учня з організації умов, які забезпечують засвоєння ним змісту освіти. Головне, що характеризує процес учіння – це зміна якостей учня, його особистих властивостей. Зміна відбувається незалежно від успіху, від досягнення його мети. Учень, який не засвоїв навчальний матеріал, не залишається таким самим. Він або розчаровується у навчанні, у собі, в учителеві, або подвоює старання.

С. Архангельський визначає учіння як специфічний вид цілеспрямованої та спеціально організованої діяльності людини, що відбувається на основі синтезу пізнавальних інтересів, здібностей людини і відповідних рівнів її розвитку [15]. Завдання навчального процесу не зводяться лише до повідомлення навчальної та наукової інформації. Також важливими є систематичне формування творчого мислення студентів, спрямована мобілізація їх розумових здібностей для ефективного вирішення всіх завдань навчання. Учінням називають “діяльність учня, спрямовану на засвоєння певних знань, умінь і навичок” [38, с. 50].

В. Крутецький розглядає учіння як творче засвоєння та в зв’язку з цим виокремлює залежність його від трьох чинників:

1) матеріалу, що засвоюється, його змісту і системи, в якій він подається;

2) методичної майстерності та досвіду вчителя;

3) особливостей учня – індивідуальних характеристик його психологічного розвитку та ставлення до учіння [96].

Джерелом навчальної діяльності завжди є пізнавальний інтерес. Навчальна діяльність формується під впливом потреби. Потреба в набутті знань реалізується у мотивах. Мотиви навчальної діяльності мають динамічний характер, змінюються залежно від соціальних установ особистості, умов її формування і розвитку в процесі навчання. У зв’язку з цим, потрібно постійно підтримувати інтерес до учіння у студентів, використовуючи різні прийоми розвиваючого та проблемного навчання. Крім інтересу, важливими є наполегливість, зосередженість, схильність до подолання труднощів, почуття відповідальності.

За думкою І. Якиманської, навчальна діяльність – це система дій (розумових і практичних), здійснення яких забезпечує засвоєння знань, набуття вмінь та навичок, застосування їх до вирішення різних завдань. Вона виокремлює дві функції навчальної діяльності: пізнавальну і перетворюючу [269].

І. Ільясов виокремлює такі компоненти навчальної діяльності:

– навчальні ситуації та завдання;

– навчальні дії;

– дії з контролю за процесом засвоєння.

На емпіричному рівні автор визначає учіння як процес засвоєння конкретних видів знань, умінь і навичок. Макрокомпоненти учіння він зводить до двох:

– отримання засвоєних знань про об’єкт та дії з ними;

– відпрацювання, засвоєння знань і дій [67, с. 76].

Е. Шиянов стверджує, що навчальна діяльність має своєю метою розвиток особистості самого студента шляхом присвоєння ним духовних цінностей [255]. Навчальна діяльність характеризується такими особливостями:

– спрямуванням на опанування навчального матеріалу та вирішення навчальних завдань;

– засвоєнням загальних способів дій і наукових понять під час її здійснення;

– спонуканням до саморозвитку в процесі задоволення пізнавальної потреби студентів;

– набуттям психічних та особистісних змін студента залежно від результатів його власних дій.

Н. Тализіна підкреслює, що навчальна діяльність складається із специфічних і загальнологічних навчальних дій. Специфічні навчальні дії забезпечують засвоєння знань в їх конкретному (предметному) змісті. Загальнологічні навчальні дії забезпечують формування загального підходу до

аналізу навчального матеріалу, способів орієнтацій у ньому незалежно від усього змісту.

“Терміни “учіння” та “навчальна діяльність” у педагогічній психології і на практиці використовуються як синоніми” [180, с. 98]. На нашу думку, ці поняття не є тотожніми. “Навчальна діяльність має своїм змістом опанування узагальнених способів дій у сфері наукових понять, це діяльність учнів з опанування системи знань, умінь та навичок у процесі навчання. Прямою метою і продуктом навчальної діяльності є учіння. Учіння є необхідною умовою й основним механізмом психічного розвитку людини і триває в тій чи іншій формі впродовж усього її життя” [180, с. 93].

У концепції Г. Щедровицького також розрізняються учіння та навчальна діяльність як процеси присвоєння громадського досвіду [261]. Учіння – це стихійне засвоєння, навчальна діяльність – організоване засвоєння з використанням навчальних засобів. Він вважає, що учіння – це “опанування культури, накопиченої людством ‹...›, переймання або засвоєння її”.

Б. Лівер пов’язує поняття “стиль учіння” і “стиль навчання” [109, с. 37]. М. Альошина вважає, що цей погляд походить від зовнішнього сприйняття проблеми учіння, оскільки стиль навчання є внутрішньою передумовою успішного учіння [7].

“Проблема учіння, – пише С. Гончаренко, – є, мабуть, найбільш складною та найменш опрацьованою” [43, с. 20]. Ось як він “розводить” поняття “навчання” і “учіння”, які часто вживаються як синоніми. “Навчання – це система педагогічних впливів, спрямованих на привласнення дитиною нормативних зразків пізнання та поведінки, що створюються суспільством” [43, с. 21].

Учіння, за І. Якиманською, є складним процесом переробки (переосмислення) власного досвіду, його зміни під впливом навчання і формування психічних новоутворень: когнітивних, операційних, мотиваційних. Звернемо увагу на схожі науково-теоретичні підходи, які обрані у нашому дослідженні. На думку С. Гончаренка, “навчання – це соціально організований і

заданий норматив сприймання картини світу в наукових поняттях, які “викристалізовані” соціально-історичним досвідом та існують об’єктивно, тобто незалежно від учня” [43, с. 21].

“Навчання ‹...› – це навчання індивіда, що відбувається в межах його індивідуального особистого життя” [34, с. 218]. “Взаємозв’язок стилю і тону навчання і життя студентів у стінах інституту є одним із важливих питань”, як зазначає Н. Савін [208, с. 50], у науково-обґрунтованій системі педагогічних дисциплін.

“Учіння – це створення учнем уявлень про навколишню дійсність за допомогою формування особисто значущого образу світу, побудови індивідуальних моделей пізнання. Іншими словами, учіння – це прийняття нормативу (який має соціальну цінність), але обов’язково “пропущеного” через суб’єктивний досвід (“зовнішнє через внутрішнє”, за висловом С. Л. Рубінштейна)” [43, с. 21].

У зарубіжній науці багато уваги приділено учінню. Так, біхевіористи (Д. Уотсон, Е. Торндайк) вважають, що учіння (научіння) – це набуття організмом нових форм поведінки. “Формула “ситуація – відповідна реакція” виражає будь-який процес учіння” – так сформулював вихідну позицію біхевіоризму Е. Торндайк [232, с. 16].

В обґрунтування теорії учіння біхевіористи поклали структуру “стимул – реакція – підкріплення”. Індивід є лише пасивним елементом. Він лише реагує на зовнішні стимули, на зовнішній вплив. Діяльність студентів зводиться в цьому випадку до механічного виконання конкретних операцій. Згідно з концепцією гештальтпсихологів (М. Вертхаймер, В. Келер, К. Каффка, Л. Левін), діяльність учня зводиться до ролі стимулятора внутрішніх змін цілісних структур і мотивацій, основаних на розсуді та осяянні (інсайт).

Представники когнітивизму, у тому числі Дж. Брунер, розглядають учіння як процес створення студентами власного “культурного досвіду”, який має соціальний характер та зумовлений культурно-історичним контекстом. Згідно з іншим представником цього ж напрямку (швейцарського психолога

Ж. Піаже), студент у процесі навчання опановує структуровану інформацію, виконує формально-логічні операції. Його діяльність повністю детерміновано віковими стадіями розумово-пізнавального розвитку: від сенсорної і доопераційної стадії (дошкільний вік) через стадію конкретних операцій (молодший, шкільний вік) до стадії формально-логічних операцій (вік – 15 років).

Особливу роль в обґрунтуванні теорії учіння зіграла діяльнісна теорія (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). “Навчання” вони уявляють як діяльність студента та викладача й обґрунтовують посилення ролі студента в процесі навчання. Згідно з цією теорією, учіння в процесі навчання виконує конкретні формально-логічні і творчі операції, передбачені запрограмованою та повністю соціально детермінованою діяльністю. При цьому в студента високим є ступінь осмисленого учіння.

Учіння в розумінні представників гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу) являє собою самокероване структурування особистого досвіду з метою саморозвитку і самоорганізації особистості. Навчання вони трактують як самостійну діяльність студента, визнають за ним провідну роль у процесі навчання, обґрунтовують необхідність використання студентом особистого досвіду у вирішенні навчальних та творчих завдань і зберігання за ним свободи вибору форм діяльності.

Ґрунтуючись на наданих теоретичних положеннях, можна зробити висновок, що розкриття різних характеристик власного стилю відбувається безпосередньо або опосередковано з різних наукових позицій. Так, О. Калініна, М. Альошина схиляються до вияву індивідуальних неповторних якостей студентів у процесі учіння; Л. Вяткін, А. Дружкін, О. Капічнікова, О. Калініна, Л. Мацько зосереджуються на гносеологічній природі змісту учіння, особливостях мотивації до індивідуального стилю учіння; В. Мерлін, Є. Климов вбачають суб’єктність важливим науково-теоретичним підходом до виявлення спонукальних мотивів до самотворення у процесі формування власного стиля

педагогічної діяльності; Ю. Самарін, Д. Болз звертають увагу на привласнення ефективних якостей іншого, його ефективних педагогічних технік.

Підсумовуючи, зазначимо, що виявлені нами науково-теоретичні підходи специфічно розкриваючись в учінні, спонукають до виявлення в ньому, як виді навчальної діяльності, достатнього потенціалу для розкриття власного стилю. На це вказують такі характеристики: свобода самовираження, набуття необхідного інтелектуального досвіду, власної системи технологічних принципів у самостійній педагогічній практиці тощо. Це надає можливість розглянути стиль учіння студентів у комплексі педагогічного спілкування на "музичній моделі".

За В. Мерліним, стиль виникає там, де є свобода самовираження. Якщо діяльність є регламентованою, то стилю дуже важко виявитись. Це означає, що студент повинен мати певну свободу для самовираження, творчості в своїх заняттях [112, с. 196]. Це надасть можливість виявити у нього стиль учіння та визначити стратегію підвищення його ефективності.

Л. Мацько зазначає, що "для курсу педагогічної майстерності важливим є поняття стилів навчання, що визначають шляхи здобування знань" [119, с. 422]. Умовно їх називають так: стиль діяча, стиль мислителя, стиль теоретика, стиль практика, стиль активіста, стиль рефлектора [33, с. 10]. Така система стилів окреслює всі етапи навчального процесу, які становлять цілісність, але окрема особистість може надавати перевагу якомусь одному чи кільком етапам і мати в ньому більше успіху. Важливо при цьому зорієнтуватись у послідовності етапів і зрозуміти, що є найважливішим і прийнятним для конкретного суб'єкта навчального процесу. Взаємозалежність між етапами навчального циклу і стилями навчання згідно з Л. Мацько можна подати так, як показано на рис. 2.2.

Досягти значних успіхів у навчальному процесі можна, якщо добре розвинути стилі навчання на кожному етапі. Якщо людина розвине в собі риси активіста, передусім волю до дії, то це одночасно робить її успішним практиком. Стаючи практиком, людина має що рефлексувати, тобто аналізує й оцінює свою практичну діяльність, а отже, стає теоретиком (мислителем).

Ставши теоретиком і практиком, людині легше стати вмілим прагматиком, успішно планувати свою діяльність надалі, яка знову ж таки даватиме матеріал для аналізу й осмислення досвіду [119, с. 422].

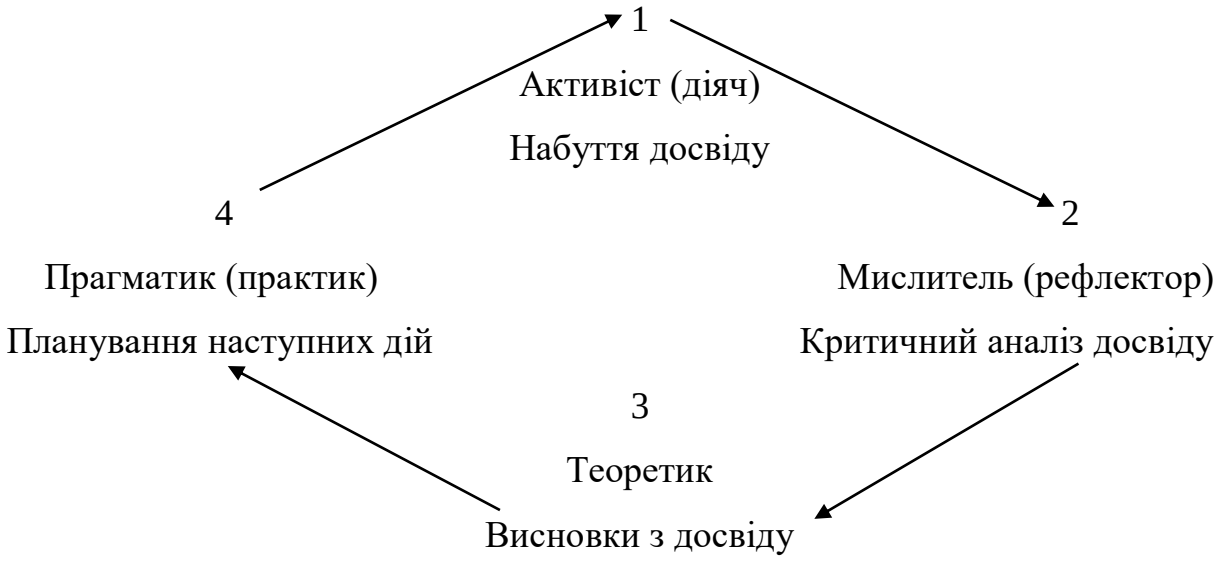


Рис. 2.2. Взаємозалежність між етапами навчального циклу і стилями навчання

Опанування всіх стилів навчання забезпечує студенту багатогранність та всебічність розвитку особистості майбутнього спеціаліста. Проте природні дані і попередня підготовка не в усіх студентів однакові. Більшість студентів мають схильність до якогось одного стилю: один – практик, інший – теоретик. У студентських групах це створює додаткові можливості для логічного аналізу, вирівнювання стилів навчання, пошуку свого “Я” – свого стилю навчання і праці, критичного аналізу і запозичення досвіду колег, які мають інший, розвиненіший стиль. Тому у викладача є можливість спостерігати за динамікою стилів навчання та опанування навичок того стилю, якого студенту бракувало. Вимоги і консультації педагога мають спрямовувати індивідуальність студента на вдосконалення всіх стилів навчання та інтенсивного розвитку того стилю, до якого схильний конкретний індивід [119, с. 427].

У педагогічному дослідженні О. Калініної поняття “індивідуальний стиль учіння” подано трьома групами за своїми суб’єктивними ознаками. У першій групі всі дефініції містять такі ключові понятійні складові – “особливості”,

“відмінності”. На думку О. Калініної, ІСУ має декілька особливостей: вплив віку індивіда, специфіка навчального предмета на формування ІСУ.

М. Альошина, наприклад, визначає ІСУ як різновид навчальної діяльності, який використовується в будь-якій типовій навчальній ситуації і відрізняється від інших різновидів специфічними рисами, а також як індивідуальні особливості навчальної діяльності.

Л. Вяткін, О. Капічнікова, А. Дружкін вважають, що структура ІСУ студента містить мотиваційний та виконавський компоненти. Мотивація навчальної роботи студентів подається як ієрархічно організована система. У ній виокремлюються дві групи активних внутрішніх спонукань: пізнавальні мотиви (допитливість, цікавість до галузі знань, навчального предмета) і свідомовольові мотиви (свідомість необхідності, відповідальність, обов’язок, прагнення до соціального престижу, отримання вищої освіти, опанування обраної професії [37].

Виконавський аспект ІСУ студента можна подати як систему стійких індивідуальних властивостей (якісних особливостей сприймання, мислення, пам’яті, уваги, уяви).

Друга група визначень ІСУ пов’язана із системою прийомів. Ю. Самарін розуміє його як “систему найбільш ефективних прийомів та способів організації власної самостійної роботи” [213, с. 201]. Він вважає, що хід вирішення розумового завдання зумовлено виробленим у людини методом розумової діяльності, яка є системою знань і ставлень до тих чи інших явищ дійсності, умінням відібрати потрібні знання та співвіднести їх між собою відповідно до конкретних умов.

Ю. Самарін виокремлює чинники, що ведуть до формування методу розумової діяльності, вироблення власного стилю розумової роботи:

– режим самостійної розумової роботи;

– планування навчальних завдань;

– підвищення знань у будь-якій спеціальній улюбленій галузі;

– правильна організація самого процесу засвоєння знань.

Ускладнення завдань, розширення обсягу матеріалу, вікові вимоги до знань ставлять питання про формування раціонального стилю учіння.

Отже, ІСУ містить у собі систему прийомів самостійної діяльності студентів.

Третя група являє собою розуміння ІСУ як процесу пошуку, вибору засобів. Д. Болз визначає ІСУ як процес пошуку засобів, який допомагає вчитись "не лише індивідуально, але й більш ефективно, а потім просуватись далі, ураховуючи особистісні особливості" [27, с. 64].

В. Мерлін зауважує, що суб'єкт, орієнтуючись у певних вимогах, може брати більш або менш адекватні цілі, операції, рухи, які більшою чи меншою мірою відповідають індивідуальним особливостям і тому більшою або меншою мірою є ефективними. Вибір таких цілей, дій та операцій, що найбільш ефективні при даних індивідуальних властивостях, характеризують засвоєння індивідуального стилю діяльності.

Отож, основу поняття ІСУ складає індивідуальність, яка впливає на вибір особистістю тих засобів, що призводять до успішної діяльності.

Є. Климов виокремлює три основні види діяльності: праця, учіння і спорт; а учіння "за своєю природою неминуче характеризується взаємодією індивідуального суб'єкта з деякими об'єктивними вимогами: особливостями зовнішніх умов діяльності, громадсько-фіксованими завданнями, способами та знаряддями діяльності і з вимогами людей, які уособлюють громадські сили". Він дійшов висновку, що до встановлення взаємовідповідності об'єктивного та суб'єктивного чинників ведуть два шляхи:

1. Пристосування завдань, знаряддя і способів діяльності до особливостей суб'єкта;

2. Пристосування самого діяча до цих умов.

Ми поділяємо думку Є. Климова, що в учінні на перший план виступає зміна, формування суб'єкта відповідно до об'єктивних вимог. У дослідженнях цього автора визначається мета навчальної діяльності й обґрунтовується її відмінність від трудової. У навчальній діяльності на перший план виступає

завдання підняти функціональні можливості людини до певного рівня. Продуктом навчальної діяльності є нові знання, уміння, навички, якості учнів. Є. Климов вважає, що людина повинна шукати індивідуально-своєрідні шляхи опанування потрібних якостей і навичок з урахуванням своїх природних задатків.

Л. Вяткін, А. Дружкін виокремлюють такі індивідуально-типологічні стилі учіння студентів:

1. Креативно-відповідальний стиль (активність, свобода від стереотипності, чутливість до нових наукових фактів).

2. Креативно-виборчий стиль (виражений творчий характер інтелектуальної діяльності, широке коло пізнавальних інтересів, чітка послідовна організація, але все це розповсюджується на цікавий для них навчальний матеріал).

3. Ретроевристичний стиль (більш-менш виражена самостійність, глибина мислення та схильність переоцінювати оригінальність своєї особистості).

4. Репродуктивно-узагальнюючий стиль (схильність до обережного мислення, орієнтація на засвоєння всього навчального матеріалу, підвищена добросовісність, посидючість, старанність).

5. Репродуктивно-формальний стиль (послідовна установка на заучування).

6. Інактивний стиль (слабка вираженість пізнавальних інтересів) [112].

Автори підкреслюють, що індивідуально-психологічні стилі не виключають один одного і не вичерпують своєї індивідуальної різноманітності.

За типами стилів учіння С. Архангельського виокремлюють такі групи студентів: емпірики, аналітики, раціоналізатори, ерудити, генератори ідей, романтики, наслідувачі, “перехватчики” думок [15].

Нам надана можливість виявити зв’язок між рівнями засвоєння знань та ІСУ студента. Можна сказати, що рівень засвоєння знань є результатом індивідуального стилю. Рівень засвоєння – це певна якість діяльності, можливої на основі даної інформації. Іншими словами, це ступінь опанування

особистістю майстерності, яка накопичена людством та матеріалізована у вигляді закодованої інформації. В. Беспалько вважає, що індивідуальний досвід діяльності виявляється в досягненні різних рівнів засвоєння знань:

перший рівень – упізнавання об'єктів, властивостей, процесів даної галузі, явищ дійсності;

другий рівень – відтворення інформації, операцій, дій;

третій рівень – продуктивна діяльність за зразком;

четвертий рівень – продуктивна діяльність шляхом самостійного конструювання програми діяльності [21]. Кожному рівню відповідає певний стиль учіння.

С. Архангельський указує на деякі послідовні ступені інтелектуального рівня студентів у процесі учіння – про рівні наукового пізнання і виокремлює чотири рівні наукового пізнання:

1. Оперування уявленнями, ознаками явищ.

2. Оперування поняттями, логічними зв'язками понять.

3. Узагальнення ознак, уявлень і понять.

4. Вільне оперування абстрактними поняттями та відверненою науковою символікою [15].

І. Лернер і М. Скаткін також розглядали цю проблему. Вони виокремлюють три рівні засвоєння знань:

– рівень сприйняття, осмислення та запам'ятовування;

– рівень застосування знань у подібній ситуації, за певним зразком;

– рівень застосування знань у новій ситуації [107].

Деякі вчені вказують на існування чотирьох етапів послідовного засвоєння знань: сприйняття, розуміння, запам'ятовування, застосування.

Для формування ІСУ людини, забезпечення її активності, самостійності, саморегуляції необхідно створити умови для опанування прийомів розумової діяльності, формувати у студентів навчальні вміння (навички читання, слухання, порівняння, уміння робити висновки, вирішення проблем тощо). Це

повною мірою стосується діяльності вчителя-музиканта, а також учіння студента-музиканта.

О. Калініна виокремлює низку вмінь, які характеризують учіння:

– робота з книгою;

– складання простого і складного плану;

– конспектування;

– реферування;

– бібліографічна робота;

– визначення черговості для засвоєння;

– робота з довідниковим апаратом;

– правильне поєднання роботи та відпочинку;

– знання способів заучування тощо [73, с. 35].

І. Унт так класифікує навчальні вміння:

– уміння, пов’язані зі сприйняттям навчального матеріалу (навички читання, уміння спостерігати, слухати);

– уміння логічно оперувати навчальним матеріалом (виокремлення суттєвого, структурованого навчального матеріалу, порівняння, уміння робити висновки тощо);

– творчі вміння (вирішення проблем) [235].

Необхідно формувати ці вміння у студентів для розвитку в них ІСУ.

І. Унт вважає, що, працюючи самостійно, людина отримує можливість працювати в своєму індивідуальному стилі. Тому вона приділяє велику увагу дослідженню власної самостійної роботи [235].

Важливими якостями діяльності учня є “самостійність, яка виражається в самокритичності і критичності; пізнавальна активність, що виявляється в інтересах, прагненнях та потребах; готовність до подолання труднощів, пов’язаних із посидючістю і волею; оперативність, яка передбачає правильне розуміння поставлених перед студентами завдань, вибір потрібної дії та темпу їх вирішення” [178, с. 159].

Різні трактування поняття “самостійна робота” залежить від того, який зміст вкладається в слово “самостійний”. Існують три значення цього поняття:

– студент повинен виконувати роботу сам;

– від учня вимагаються самостійні розумові операції, самостійне орієнтування в навчальному матеріалі;

– виконання роботи чітко не регламентовано, студенту дається свобода вибору змісту і способів виконання завдання.

І. Унт так визначає самостійну роботу студентів: “Це такий спосіб, де:

– студентам пропонуються навчальні завдання і порадник для їх виконання;

– робота проводиться без участі вчителя, але під його керівництвом;

– виконання роботи потребує від студентів розумового напруження.

В. Сластьонін стверджує, що у студентів існують певні рівні самоосвіти:

1. Студент не усвідомлює значення самоосвіти.

2. Студент усвідомлює значення самоосвіти, але не вживає заходів щодо її здійснення.

3. Студент ставить перед собою завдання щодо розширення своїх навчально-пізнавальних можливостей.

4. Студент свідомо виробляє стійку потребу в самоосвіті, яка є вже рисою особистості [220].

Так, самоосвіта та саморозвиток “набуває особливої значущості у створенні власної інтерпретації музичного твору, вияві художньої ініціативи, музичного самоконтролю й оцінки виконання” [48, с. 92]. Автор вважає, що “особливого значення набуває не готова інформація, а активізація самостійності суб’єкта навчання, його здатності до наукового пошуку, активності мислення, виявів власної ініціативи” [48, с. 92]. На думку Л. Вяткіна, наприклад, самостійна робота – “важливий інструмент формування творчо-активної особистості спеціаліста, його вміння орієнтуватися в теорії і практичних ситуаціях, ставити та самостійно вирішувати різноманітні завдання, які постійно виникають під час виробничої діяльності” [194, с. 138].

В умовах вищої освіти частка самостійної роботи студентів є дуже великою, оскільки тоді виникають оптимальні можливості для роботи в індивідуальному стилі. У зв'язку з цим виникає проблема розвитку самоосвіти студентів вищого навчального закладу. Г. Сєріков приділяє велику увагу дослідженню цієї галузі і виокремлює чинники, що впливають на якість підготовки спеціалістів.

Отже, сформований оптимальний ІСУ є першою сходинкою в розвитку самоосвіти студента.

Г. Сєріков вважає, що навчальна діяльність студентів є важливим компонентом системи їх взаємовідносин з викладачем у процесі навчання. Вона стає об'єктом аналізу викладача, який опирається при виборі методів і способів на певну модель своїх уявлень про поведінку студентів у конкретних ситуаціях навчання. Діяльність студентів у навчанні являє собою активний пошук рішень, зумовлюючих поведінку в конкретних ситуаціях. При цьому студенти є активними суб'єктами системи взаємовідносин. Важливою умовою діяльності студентів є їх активна позиція, мотивована внутрішніми потребами.

Залежно від навчальних ситуацій та змісту завдань навчання викладач вибирає спосіб вираження навчальної інформації, плануючи вид взаємозв'язку зі студентами. Існує два види взаємозв'язку:

– безпосередні "викладач-студент". Це пряме спілкування, основним способом вираження навчальної інформації є мова, мова викладача і студента, а міжособистісні взаємозв'язки можуть мати характер монологу або діалогу;

– опосередковані (відсутність безпосереднього контакту). Цей вид взаємозв'язку існує при плануванні занять, коли викладач прогнозує майбутню реалізацію та діагностику, орієнтується на сформований образ студентів. Такі зв'язки виражені в самостійній роботі студентів.

Г. Сєріков вважає, що розумно поступово перетворювати навчання в самонавчання. Студенти, беручи участь у такому процесі, природним шляхом набудуть умінь самостійно продовжувати своє навчання. Самонавчання – це процес пошуку й опанування знань людей, здійснений відповідно до їх

особистих планів, які є результатом внутрішньо мотивованих потреб. Мотиви самонавчання пов'язано з розумінням необхідності освіти. Цілеспрямованість посилює потребу студентів у розвитку навчальної діяльності, що може стати мотивом їх самонавчання.

Основними компонентами самонавчання є мотивована діяльність студентів та організована різними способами навчальна інформація. У процесах самонавчання центральне місце займають проблеми взаємовідносин студентів і літературних джерел.

Великі можливості при організації реалізації самонавчання існують у взаємовідносинах студентів з викладачами. Їхньою особливістю є рівноправний характер. Діалог між ними має за мету зорієнтувати діяльність студентів на більш ефективні способи організації та реалізації самонавчання.

Студенти, які займаються самоосвітою, можуть не лише адаптуватись до умов, що виникли на початковому етапі їх діяльності, але й, отримавши нові знання, уміння і навички, активно розвивати свою навчальну діяльність.

У цьому розумінні самонавчання студентів є педагогічним процесом, який розвивається. Воно спрямовано не лише на набуття певних знань з предмету учіння, але й на формування специфічних механізмів добування цих знань, що сприяє розвитку ділових якостей спеціалістів. Ці специфічні механізми, за думкою О. Калініної, складають основу формування ІСУ студентів.

Рівень сформованості ІСУ залежить від того, як студенти уявляють мотивацію учіння. Вона може бути різноманітною, а саме:

– усвідомлення студентами мети учіння;

– прагнення займатись науковою роботою;

– бажання отримати освіту в суміжній стосовно професійної галузі знань.

Мотиви складають основу будь-яких дій. Під ними розуміємо конкретизацію тих чи інших потреб у випадку, коли людина поставила перед собою завдання і для її вирішення застосовує певні дії. І. Якиманська дає таке визначення поняття "мотив": "Мотив – це спонукальна сила діяльності, те,

заради чого вона здійснюється” [269, с. 95]. К. Фріз вважає, що “мотивація є важливою умовою успіху студента. Джерела мотивації є різними. Мотивація виходить від індивіда, але на неї можуть впливати і зовнішні чинники. Застосування теорії мотивації може бути обмежено лише уявою людини” [278, с. 12].

За К. Фрізом, мотивацію можна визначити як “внутрішній порив, що спрямовує поведінку до певного результату. Люди працюють довше, наполегливіше та з більшою інтенсивністю, коли вони мотивовані. Основне завдання у викладанні – використовувати допитливість як мотив. Задавайте студентам запитання, створюйте проблемні ситуації замість констатації фактів. Це підвищує зацікавленість студента і викликає цікавість взнати більше з теми. Основними компонентами навчальної мотивації є допитливість, відношення, потреба, компетентність” [278, с. 10].

Здійснення цілей учіння пов’язано з діяльністю студентів, де можна виокремити три послідовні операції:

1. Пошукова операція, спрямована на виокремлення із різнорідного потоку частини інформації, яка є цікавою для студентів з позиції цілей учіння.

2. Реалізуюча операція самоосвіти, пов’язана з організацією студентами діяльності щодо перетворення у дійсність вибраного раніше варіанту. У цьому випадку студент самостійно передбачає різні комбінації форм і способів прийому навчальної інформації, організує свою розумову діяльність з переробки, усвідомлення прийнятої інформації та використання для отримання нових знань. Форми реалізації самонавчання студентів є різними: від самостійної роботи з літературним джерелом або електронно-обчислювальною технікою до взаємодії зі спеціалістом-консультантом, прослуховування лекцій, участь у конференціях.

3. Самодіагностична операція, покликана оцінювати якість реалізованого самонавчання. Важливим її вираженням є самооцінка своєї діяльності.

Суб’єктивна оцінка студентів є основним чинником удосконалення їхньої навчальної діяльності при самонавчанні.

Отже, погоджуючись з О. Калініною, можна стверджувати, що ІСУ – це сукупність індивідуальних прийомів навчальної діяльності, спрямованих на успішне опанування майбутньої професії. Формування ІСУ краще проводити в умовах педагогічного процесу, що розвивається, коли студенту надана відносна свобода навчальної діяльності.

Необхідно подолати погляд на навчання як на процес, основу якого складають запам'ятовування та відтворення. Навчання у вищій школі повинно давати студенту таку інформацію, яка забезпечує широту орієнтування в навколишньому світі, узагальнені знання і способи дій. Узагальнення неможливо передати студенту без його особистої активності, спрямованої на їх дійсне засвоєння. Найкращий режим розвитку розумової активності у студентів створює творча діяльність, спрямована на відкриття нового. Цим новим можуть бути знання, добуті шляхом самостійного пошуку або методи набуття знань.

Творча пізнавальна діяльність передбачає вихід із стереотипного в план перетворюючого мислення, яке характеризується рухливістю, гнучкістю, оригінальністю, критичністю. У процесі творчої діяльності студенти здійснюють проникнення в суть того, що вивчається, опановуючи явища в нових зв'язках, систематизуючи пізнане на різних рівнях, застосовуючи знання та засвоєні прийоми розумової діяльності в нових ситуаціях. У творчій діяльності ступінь сформованості прийомів мислення є більш високим, звідси і більш високий рівень узагальненості навчального матеріалу.

Оскільки, за словами І. Унт, працюючи самостійно, людина отримує можливість працювати в своєму індивідуальному стилі, то всі здібності будуть яскравіше виражені у студента, якщо він буде вчитися у своєму власному стилі. І зрозуміло, що формування ІСУ в умовах особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі є одним із пріоритетних напрямків сучасної музичної педагогіки. Кожний студент-випускник мріє про таке працевлаштування, яке надавало б можливість реалізувати себе як фахівця і задовольнити свої запити. Для цього треба знати, який у нього тип домінує, "знайти себе". Цю роботу полегшить

формування ІСУ, яке позитивно впливає на становлення професійної підготовки вчителя музики.

Керуючись визначенням змісту учіння зробимо спробу визначити зміст власного стилю учіння студентів-музикантів у педагогічних навчальних закладах.

З проблем ІСД до теперішнього часу накопичено різносторонній теоретичний та експериментальний матеріал. Формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності студентів присвячено низку дисертаційних досліджень. Проблеми ІСД аналізуються в роботах Пермської психологічної школи (Л. Дорфман та М. Щукін). Л. Дорфман розглядає наукові підходи до стилю на основі вивчення емоційних стилів. Проблема індивідуальних стилів досліджується на фоні системного уявлення людської індивідуальності, де "внутрішнє" має більш суттєве значення як чинник індивідуальної поведінки.

Вивчення сутності ІСД пов'язано з проблемою його формування. Процес формування ІСД являє собою становлення особистості через навчання шляхом вироблення стійкої системи, базується на стихійному або свідомому відборі зручних для себе способів виконання робочих прийомів, плануванні дій, здійсненні контролю за їх виконанням. При цьому професійна діяльність людини, як правило, є свідомою та цілеспрямованою, і тому основна роль у формуванні ІСД належить свідомому та цілеспрямованому вибору нею способів здійснення професійних дій. Отож, необхідною умовою для виникнення індивідуального стилю в людини є осмислення нею вимог діяльності і прагнення результативно вирішити її завдання.

Обов'язковою вимогою для формування ІСД є також засвоєння людиною системи знань, умінь та навичок, необхідних для виконання конкретної діяльності. Лише в цьому випадку вона може вибрати з них ті, які більшою мірою відповідають її індивідуальності і допомагають їй усвідомити процес навчання та самоосвіти.

Аналізуючи процес формування ІСД у суб'єкта учіння, слід пам'ятати, що наявність певних вимог діяльності і достатніх знань, умінь та навичок не

завжди гарантують вироблення в усіх людей доцільного і результативного стилю діяльності, тобто, знання та вміння були б основними й єдиними вимогами формування стилю. “Пошуки свого шляху в усіх видах діяльності ‹...› завжди поєднані тією чи іншою мірою з подоланням труднощів, пов’язаних з особливостями власної особистості” [6, с. 13]. Це – сором’язливість, скованість тощо. Слід пам’ятати, що індивідуальність особистості визначається, у першу чергу, її природними задатками, під якими в психології прийнято розуміти властивості вищої нервової діяльності людини. Особливості вищої нервової діяльності самі собою не визначають наявності або відсутності стилю у людини, але залежно від типу стиль діяльності набуває якісної своєрідності і стає по-справжньому індивідуальним.

В. Шадріков підкреслює, що ІСД може формуватися цілеспрямовано або стихійно, причому стихійне формування ІСД не завжди відбувається успішно. У зв’язку з цим виникає завдання формування ІСД у процесі професійної підготовки. При цьому окремі професійно важливі якості набувають властивості оперативності. У процесі засвоєння діяльності не лише розвиваються якості суб’єкта, але й сама діяльність набуває своєрідного вираження залежно від якостей того, хто навчається, формується індивідуальний стиль. Учений вважає, що під час засвоєння діяльності, з одного боку, способи діяльності набувають якісно-своєрідного вираження залежно від якостей того, хто навчається. З іншого боку, самі якості набувають нових властивостей залежно від потреб діяльності. Це виявляється у формуванні ІСД.

При формуванні уяви про спосіб діяльності не можна обмежуватись описанням нормативного способу, необхідно давати учню уявлення про індивідуальні способи діяльності. При цьому ІСД повинні бути типізовані і співвіднесені з умовами діяльності та індивідуальними якостями суб’єкта діяльності. Кажучи про ІСД, В. Шадріков має на увазі, перш за все, вплив на спосіб діяльності індивідуальних якостей робітника, внутрішніх умов діяльності. В індивідуальному способі індивідуально-стильові особливості діяльності можуть скласти вагому частину.

Природний чинник, що впливає на індивідуальний стиль, не надає можливості ототожнювати наявність стилю діяльності з її успішністю. Стиль діяльності, який вибирається людиною відповідно до своєї психофізіологічної структури, скоріше маскує недоліки її роботи, ніж їх компенсує, та не підмінює наявність існуючих можливостей. Тому стиль діяльності не завжди гарантує її ефективність і сприяє її успішності.

Так, узагальнюючи зазначені положення про учіння як вид діяльності студента, ми дійшли висновку, що для студента-музиканта власний стиль учіння – це привласнені кращі риси своїх викладачів, бажання повторювати базові ефективні методи роботи, усвідомлена мотивація щодо презентації власних способів навчання та подачі музичного матеріалу у самостійній роботі в школі, створення уявної моделі власної поведінки із застосуванням неповторної манери поведінки, розкриття власної харизми.

Таким чином, було встановлено, що обидва суб'єкти музично-викладацької діяльності (викладач та студент) виявляють характерні якості власного стилю. Серед них: демократичність, творча активність, усвідомленість власної мотивації до формування стилю викладання музики, відчуття емоційно-рефлексивної значущості тощо. Основна формотворча педагогічна умова – педагогічне спілкування на "музичній моделі" – має унікальний потенціал щодо формування власного стилю викладання музики у студентів педагогічних освітніх закладів та спонукає до набуття кожним суб'єктом викладацької діяльності власного неповторного вияву своїх природних можливостей.

Отже, узагальнюючи досвід учіння як компонентної складової педагогічного спілкування на "музичній моделі", можна стверджувати, що цей процес відображає активне ставлення студентів до творчого опанування знань та вмінь, вияв внутрішньої мотивації. Він є змінною величиною, здатною до вдосконалення. Учіння може здійснюватись без викладача, виявом самостійності студента, натомість для процесу творення власного стилю викладання музики необхідно активно застосовувати уявний образ майбутнього

стилю, що формується за допомогою привласнення кращих виявів сталих викладачів.

Підсумовуючи, зазначимо, що педагогічний стиль спілкування на “музичній моделі” стає універсальною формотворчою умовою власного стилю викладання музики завдяки:

– спільній фаховій діяльності двох суб’єктів цього процесу: викладача та студента;

– усвідомленню вмотивованості обох самобутніх суб’єктів педагогічного спілкування на акмерівневий результат;

– використанню найбільшої кількості неповторних властивостей кожного індивіда музичних та педагогічних здібностей;

– позитивному емоційному тону у спілкуванні;

– стійкому застосуванню обох унікальних усталених технологічних, методичних систем.

2.3. Структурно-функціональна модель формування власного стилю викладання музики

Ґрунтуючись на виокремлених у першому розділі науково-теоретичних підходах щодо усвідомлення науково-теоретичної сутності феномену “стиль викладання музики”, а саме: *суб’єктному, когнітивно-гносеологічному, індивідуально-визначеному та праксеологічному;* з метою визначення шляхів формування власного стилю викладання музики нами було визначено відповідні *компоненти* його структури: *особистісно-стратегічний, інтелектуально-логічний, потенціально-акмеологічний, раціонально-технологічний*. Для досягнення ефективності наміченої мети щодо його формування у студентів було визначено адекватні узагальнені критерії, які обґрунтовані у другому розділі: *міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки, ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької*

діяльності, міра власної емоційно-рефлексивної значущості, ступінь новаторства власної методики з відповідними показниками.

Під час наукового узагальнення та створення уявної теоретичної моделі було обґрунтовано формотворчу умову формування у студентів власного стилю викладання музики, якою визначено педагогічне спілкування "на музичній моделі" (за М. Каганом).

Розглянувши педагогічні принципи, запропоновані В. Генецинським, ми обрали для нашого дослідження такі: а) результативності; б) ефективності (технологічність); в) суб'єктивації; г) індивідуалізації; д) рефлективності; є) гармонічності.

Отже, принципами конкретного змістового рівня для нашого дослідження визначено такі:

суб'єктивації у створенні внутрішніх стимулів просування до наміченої мети;

індивідуалізації стосовно врахування психологічних властивостей суб'єкта та набуття несхожого з іншими результату;

рефлективності у власному відчутті своєї причетності до ефекту педагогічної дії;

ефективності (технологічність) набуття власного стилю викладання музики;

гармонічності у загальній системі педагогічної діяльності.

Як уже зазначалося, визначаючи принципіальні засади щодо формотворення, у нашому дослідженні було застосовано принципи узагальнюючого та конкретного змістового рівня. Наголошуючи на узагальнюючих принципах: *цілеспрямованого посилення мотивації* щодо здобуття власного стилю викладання музики та *стилеспрямування,* який сприяв фаховій конкретизації у процесі його формування у студентів на практиці, доцільно розкрити їх детальніше.

Усі ці компоненти, переплітаючись між собою, утворюють цілісність феномену – власного стилю викладання музики. Аналізуючи всі складові, які

входять до цієї структури, зазначимо, що доки в теорії педагогіки її як єдиної загальновизнаної ще немає. Тобто, питання визначення структури власного стилю викладання музики лишається в музичній педагогіці до кінця нерозкритими.

Структура власного стилю викладання музики, на нашу думку, є єдиною синкретичною будовою, поділ у якій на підсистеми може бути лише умовним. Її специфічна інтегральна якість розкривається у здатності функціонування в єдності спеціально-музичного, психолого-педагогічного компонентів, внутрішніх та зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність музично-викладацької діяльності. Наявність усього комплексу в особистісно-діяльнісній сфері вчителя музики вказує на вищий (елітний) рівень сформованості власного стилю викладання музики.

Принцип *цілеспрямованого посилення мотивації.* Мотив, мотивація діяльності, навчання є одними з ключових понять у психології особистості. Цими питаннями займалися вітчизняні вченні М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Н. Сура. Відомо, що мотиви є рушіями діяльності та визначаються сукупністю актуальних проблем [215, с. 505]. Так, одним із визначених нами узагальнених принципів є *цілеспрямоване посилення мотивації,* який виявлятиметься у стимулюванні фахової мотивації студента методом спонукання до усвідомлення його сенсу. Характеризувати це явище можна через поняття інтенції діяльності. Брак такої мотивації веде до низьких результатів роботи, невдоволеності своєю професією, низької самооцінки, психологічного напруження, а це призводить до загальмованості самореалізації особистості в цілому.

Будь-яка діяльність, у тому числі музично-педагогічна, здійснюється завдяки усвідомленню мотивації. Розглядаючи сутність формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних закладів (див. розділ 1), ми з’ясували, що основним джерелом його ефективності є саме усвідомлення студентом необхідності набуття музично-педагогічних знань, практичних умінь і навичок у музично-педагогічній діяльності. Потреба, у свою

чергу, як стан особистості, що виражає залежність від конкретних умов існування, виявляється через мотивацію, тобто спонукання до діяльності [91].

Як свідчать результати педагогічних досліджень, підвищення ефективності загальної музично-педагогічної підготовки студентів залежить від багатьох чинників. Деякі з них мають чітку вираженість, стійкість, завдяки чому суттєво впливають на рівень музично-педагогічної підготовленості. Так саме впливають відповідні чинники і на формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних закладів. Сукупність мотивів щодо формування власного стилю викладання музики називається мотивацією, яка складає основу формування особистості, тому усвідомленість її – це, свого роду, спонукання, до необхідної активності [92], система взаємопов'язаних і взаємообумовлених мотивів діяльності особистості, які свідомо визначають її поведінку [91].

Дієвість посилення мотивації студентів до опанування ВСВМ значною мірою залежить від попереднього шляху розвитку їхніх особистостей, є суб'єктивною реакцією на зовнішні впливи. Музично-педагогічні та музично-психологічні знання, які отримують студенти під час навчання, мають для них особистісне значення. Мотиви об'єктивно відкриваються свідомості студентів шляхом аналізу своєї музично-педагогічної діяльності. У вигляді потреб, інтересу, схильності, переконань, ідеалів, прагнень досягти певних музично-педагогічних цілей, мотиви є суб'єктивними. Провідними чинниками посилення мотивації студентів до опанування ВСВМ є, на нашу думку:

усвідомлення необхідності, тобто професійної та особистісної значущості певних стійких музично-педагогічних знань, умінь та навичок для майбутньої педагогічної діяльності;

зацікавленість конкретними методами, прийомами та заходами музично-педагогічної праці як основою забезпечення успішної діяльності;

потреба у творчій самореалізації.

Ці мотиви є джерелом захоплення майбутньою педагогічною діяльністю. Позитивна мотивація забезпечує свідоме прагнення студентів до виконання

музично-педагогічних цілей. Маючи стійке мотивоване позитивне бажання набути конкретних педагогічних знань, студенти виявляють наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, інтелектуальну гнучкість, навчаються без “тиску” з боку викладачів, ще й отримуючи при цьому певне задоволення результатами навчання.

Позитивна мотивація у студентів не виникає спонтанно. Зацікавленість музично-педагогічною діяльністю, прагнення опанувати педагогічні знання, отримати задоволення від своєї педагогічної роботи, намагання вдосконалити власну педагогічну підготовку потрібно викликати через вплив оточення студентів – викладацького складу. Необхідно сформувати у студентів гордість за обрану професію та впевненість в її відповідальності.

Суттєві можливості щодо посилення мотивації у студентів належать педагогічній практиці в різних її видах. Більшість студентів саме тут розвивають інтерес до педагогічної праці, оскільки вперше зустрічаються з реальною можливістю нею займатися. Належним чином організована і здійснена практика є необхідною умовою глибокого творчого і свідомого засвоєння студентами психолого-педагогічної теорії. Досвід педагогічної діяльності (як позитивний, так і негативний), що отримали студенти під час практики, спонукає їх до активного опанування особливостей своєї професії.

Усвідомленість мотивації багато в чому визначає психічну діяльність людини: процеси мислення, пам’яті вольові зусилля тощо. Від глибини та всебічності мотиваційних складових залежать й якості особистості. Тому і посилення мотивації, що спрямована на забезпечення позитивного впливу на свідомість, волю та почуття студентів, ми вважаємо однією з найважливіших педагогічних умов формування ВСВМ.

Позитивні зміни в мотиваційній сфері студентів відбуваються тоді, коли уявлення про музично-педагогічну працю, яке отримане на заняттях, співпадає з реальними умовами їхньої музично-педагогічної діяльності. Виникає необхідність у педагогічному впливі на розвиток музично-педагогічного світогляду студентів. Для цього потрібно своєчасно, з перших занять, з перших

бесід переконувати майбутніх вчителів музики у суспільно-особистісній значущості їхньої музично-педагогічної діяльності, у необхідності підготувати себе під час навчання у навчальному закладі в психолого-педагогічному плані до подолання різноманітних труднощів у праці вчителя.

Отже, усвідомленість мотивації та цілеспрямоване її посилення у майбутніх вчителів музики до музично-педагогічної діяльності є одним із найважливіших узагальнюючих принципів ефективного формування ВСВМ та здійснюється комплексом заходів навчально-виховної діяльності, що спрямований на забезпечення позитивного впливу на свідомість, волю та почуття студентів.

Другий узагальнюючий принцип *стилеспрямування* виявляється у різних складових власного стилю. Стилевідповідність в індивідуально-педагогічному вияві викладання музики відображає її специфіку. Весь комплекс цих виявів разом із вихованням, освітою, темпераментом, характером особистості, ціннісними орієнтаціями тощо, що характерний певній особистості, складають зміст індивідуального педагогічного стилю діяльності. Оскільки ці особистісні якості вчителів є різними, будуть різними і стилі їх педагогічної діяльності. Кожний вчитель має свій власний методичний комплекс: звичний спосіб розвитку власної думки, індивідуальну манеру викладу матеріалу, дар відчувати стан душі учня, неповторну палітру засобів педагогічного впливу.

Під “стильністю” власної педагогічної діяльності ми розуміємо таку діяльність, у якій спосіб вираження, як форма відображення ідеї суб’єкта викладання, абсолютно відповідає її змісту. Незважаючи на неповторність кожного суб’єкта у власному стилі викладання, за їхніми виявами можна розподілити викладачів на декілька типів. У нашому дослідженні, з огляду на структуру власного стилю викладання музики, ми визначили 4 групи осіб за принципом домінантності виявів у практиці викладання.

Бінарна природа фахової діяльності музиканта впливає на змістовне наповнення й усвідомлення стилевідповідності в індивідуально-музичному вияві. Звичайно, у межах однієї роботи не уявляється можливим розглянути всі

компонентні характеристики індивідуально-музичного стилю, але є підстави впевнено стверджувати про взаємозв'язок та взаємозалежність індивідуально-музичного стилю та індивідуально-педагогічного стилю. Можна припустити, що функціонування музичного стилю як узагальнення полінаукового явища, інтегрує всі "стильові" аспекти, створюючи їх природній і закономірний синтез. Природною є стилевідповідність як принцип у музичній педагогіці.

Стилевідповідність, якщо порівняти зміст творення музики та музичного виконання, має низку загальних виявів щодо кожної своєї сфери. І в музичному мислені у стилі є єдність форми і змісту, і своєрідний вияв автора музики залежно від психологічних рис і музично виконавська рефлексія тощо. Навіть віддалене порівняння дає підстави усвідомлення деякої тотожності стилевідповідності у музичному мистецтві і педагогіці.

З огляду на виокремлені узагальнюючі принципи ми обрали інші стилевідповідні чинники нашої структури. Відмітимо можливу ‹…› принципу стилевідповідності інших чинників. Саме так ми об'єднали складові, які лежать на різних змістових векторах, але є обов'язковими, на наш розсуд, у формуванні власного стилю викладання музики.

Отже, власний стиль викладання музики ми розуміємо як систему особистісних характеристик, що є результатом філогенезу індивідуально-психологічних явищ. Розглядаючи особливості й зміст власного стилю викладання музики, враховувалася діалектика загального, особливого й одиничного. По-перше, власний стиль викладання музики – це загальноприйняті вимоги до вчителя, що розглядаються через призму власної індивідуальності. По-друге, специфіка власного стилю викладання музики пов'язана з особливостями музично-педагогічної діяльності вчителя, його впливу на стан естетичного розвитку студентів. По-третє, загальноприйняті вимоги, специфіка викладання музики й особливості музично-педагогічної діяльності суб'єктивно ("стильно") трансформуються в діяльності окремого індивіда через призму власної індивідуальності на шляху до вершинного фахового вияву.

Аналіз теорії та практики формування ВСВМ у студентів вищих педагогічних закладів у процесі фахової підготовки уможливило визначення нами основних узагальнюючих принципів, а саме: цілеспрямоване посилення мотивації студентів до володіння власним стилем викладання; стилеспрямування вдосконалення щодо музично-педагогічної підготовки студентів у процесі навчання та практики.

Узагальнивши всі складові нашої теоретичної моделі організаційно-методичної системи формування ВСВМ у студентів, ураховуючи винайдені науковий напрямок, науково-теоретичні підходи, компоненти ВСВМ, критерії та їх показники, формотворчу умову – педагогічне спілкування на "музичній моделі", принципові засади та відповідні етапи формування (включаючи систему завдань), можемо запропонувати схематичне відображення цієї уявної моделі (рис. 2.3).

Висновки до розділу 2

Використовуючи феноменологічний науковий напрямок, ґрунтуючись на визначених науково-теоретичних підходах, а саме: суб'єктному, когнітивно-гносеологічному, індивідуально-визначеному та праксеологічному, було визначено комплекси, що узагальнюють багатовекторність історико-смислових характеристик стильового феномену: загальносмислові, мистецько-творчі, музично-виконавські та психолого-педагогічні. Їх розгляд у науковій літературі різних галузей містить спільні характеристики й обов'язково такі з них, що вказують на *власні* стилістичні вияви суб'єктів. З огляду на обрану проблему характеристики суб'єктного значення були нами подано в комплекс *власна стратегія поведінки;* свідомо пізнавального напрямку – у власну *ціннісно-мотиваційну систему,* універсальні якості індивіда об'єднано у комплекс під назвою *"власна індивідуально-цілісна неповторність",* а група характеристик, що відображає творчий практичний потенціал суб'єкта діяльності, визначено *власним акмерівненим технологічним комплексом.*

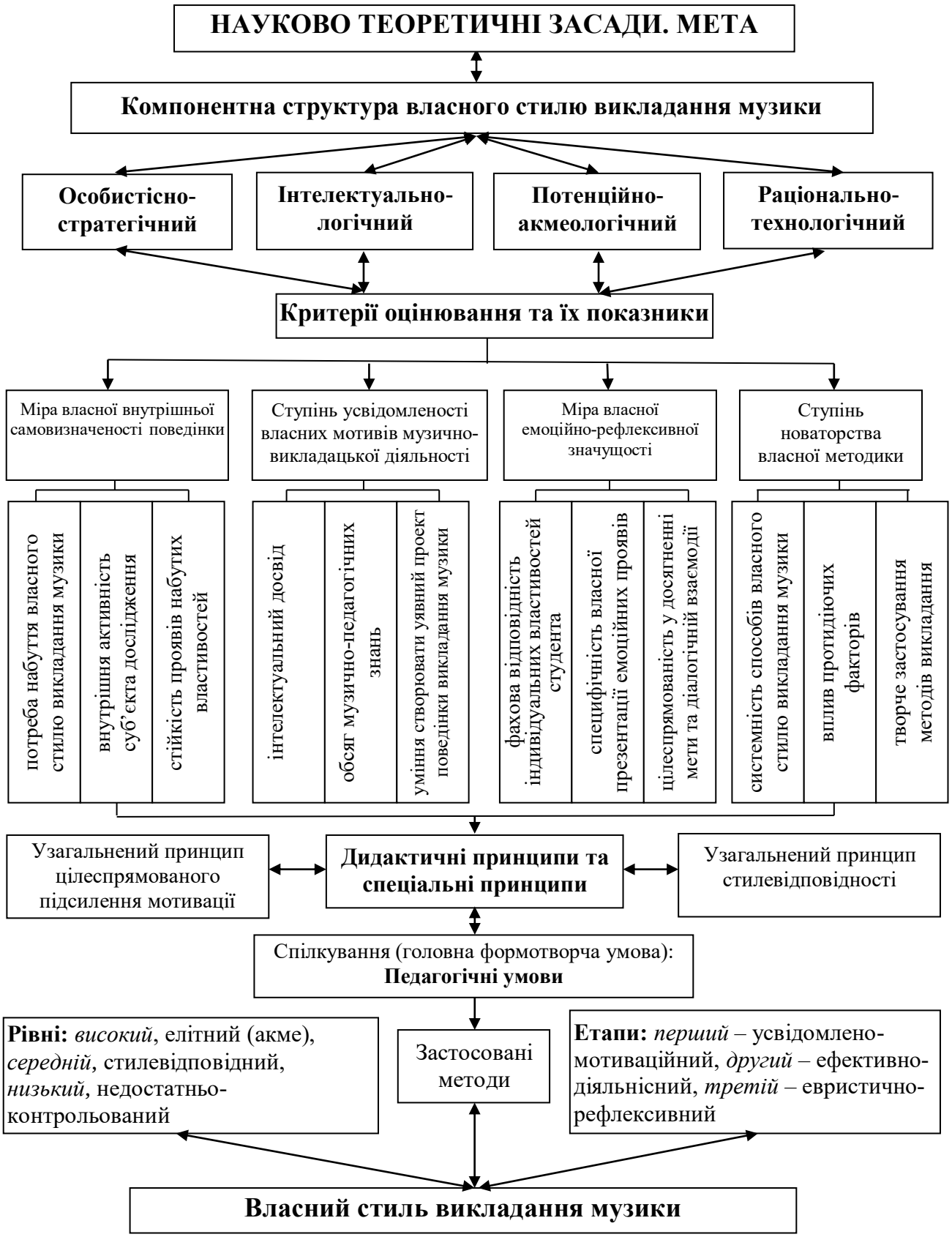


Рис. 2.3. Структурно-функціональна модель формування власного стилю викладання музики

На підставі аналізу науково-теоретичних досягнень, висновків психолого-педагогічної науки ВСВМ було нами конкретизовано як *набуте системне 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.*

На підставі узагальнення психолого-педагогічних науково-теоретичних положень щодо сутності власного стилю педагогічної діяльності нами було визначено відповідну структуру власного стиля викладання музичного мистецтва. До неї внесено чотири структурні *компоненти: особистісно-стратегічний, інтелектуально-логічний, потенційно-акмеологічний та раціонально-технологічний.*

Для створення теоретичної моделі організаційно-методичної системи формування ВСВМ та визначення ефективності формування ВСВМ у майбутніх вчителів музичного мистецтва було розроблено основні критерії для виміру якості сформованості зазначеного феномену, які відповідають кожному з указаних його компонентів. Ними визначено такі: **першому** компоненту, *особистісно-стратегічному,* відповідає такий узагальнений критерій – міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки, який маємо виявити за такими показниками: а) потреба набуття власного стилю викладання музики; б) внутрішня активність суб'єкта дослідження; в) стійкість виявів набутих властивостей; **другому** компоненту, *інтелектуально-логічному,* відповідає узагальнений критерій ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності, було визначено такі показники: а) інтелектуальний досвід; б) обсяг музично-педагогічних знань; в) уміння створювати уявний проект поведінки; **третьому,** *потенційно-акмеологічному*, відповідає узагальнений критерій – міра власної емоційно-рефлексивної значущості, для виміру якого нами визначено такі показники: а) фахова відповідність індивідуальних властивостей; б) специфічність власної презентації емоційних

виявів; в) старанність у досягненні мети та діалогічних взаєминах; **четвертому** компоненту, *раціонально-технологічному,* відповідає узагальнений критерій – ступінь новаторства власної методики, для якого було визначено такі показники: а) системність способів власного викладання музики; б) вплив протидіючих чинників; в) творче застосування методів викладання.

У результаті аналітичної узагальнюючої роботи було теоретично розроблено структурно-функціональну модель методики формування ВСВМ у студентів-музикантів, яка враховує всі набуті наукові результати дослідницької роботи та містить відповідну систему завдань, методів і способів формування досліджуваного феномену і відображення поетапності самого процесу.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях: [138–140; 142; 143; 145; 146; 148; 157].

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Особлива увага нами було приділена дослідженню основних шляхів формування власного стилю викладання музики у студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів у процесі фахової підготовки.

Основу дослідно-експериментальної роботи складають принципи: об'єктивності, детермінізму, розвитку та єдності особистості, свідомості, її психіки та діяльності, зв'язку теорії з практикою та інші, які забезпечують реалізацію основних методичних прийомів педагогічного дослідження [4; 13; 26; 59; 79; 104; 187; 248; 251].

3.1. Аналіз стану проблеми щодо наявності власного стилю викладання музики у майбутніх учителів (констатувальний експеримент)

Будь-якому педагогічному явищу притаманні кількісна та якісна визначеність. Щоб винайти систему впливу на формування власного стилю викладання музики у студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів в ході навчання, ми виробили засіб діагностики сформованості цієї якості. Потреба у розробці такого засобу обумовлена необхідністю своєчасного визначення стану сформованості власного стилю викладання музики у студентів та важливістю коригування зовнішнього (з боку викладацького складу) і внутрішнього (з боку самих студентів) впливів на формування цієї властивості.

Виходячи із принципу діалектики – зв'язку теорії і практики, а також розглядаючи практику як критерій істини, ми вважаємо за необхідне визначити якісні та кількісні показники сформованості власного стилю викладання музики

у студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів. Цей процес здійснювався в два етапи:

1. Аналіз існуючих підходів до розуміння сутності критеріїв та їх показників сформованості.

2. Безпосереднє визначення критеріїв сформованості та їх показників.

Аналіз наукової літератури, вивчення проблеми розробки критеріїв та їх показників у педагогічних та музично-педагогічних дослідженнях показали наявність декількох основних аспектів їх трактування. Так, наприклад, С. Ожегов визначає критерій як мірило оцінки, судження, а показник – як те, по чому можна судити про розвиток і хід будь-чого [167, с. 248]. В. Даль розглядає критерій як вірну ознаку для розпізнання істини [56, с. 195]. В енциклопедичному словнику в редакції Прохорова, під критерієм розуміється засіб судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінки [223, с. 663]. “В педагогіці поняття критерію визначається значно ширше і не завжди коректно, – писав В. Полонський, – при цьому маються на увазі найрізноманітніші вимоги, яким повинен задовольняти будь-який об’єкт. “Здоровий глузд”, “добрий смак”, “добре серце” – ось, наприклад, ті міри, критерії, з якими підходили педагоги XIX століття до оцінки особистості вихованця” [187, с. 35]. Проаналізувавши думки різних авторів, можна сформулювати наступні вимоги до визначення критеріїв:

а) об’єктивність, тобто відображення ознак, які притаманні предмету, що вивчається, незалежно від свідомості і волі суб’єкту;

б) відображення суттєвих ознак предмету;

в) стійкість та постійність ознак;

г) зв’язок з цілями, завданнями, функціями та змістом конкретного музично-педагогічного дослідження.

Ю. Бабанський пропонує оцінювати педагогічні явища за декількома критеріями [177, с. 58–64].

Критерій виражає найбільш суттєву ознаку, за якою оцінюється педагогічне явище. Ступінь вияву та якісна сформованість критерію виражається певними показниками, які, в свою чергу, характеризуються низкою ознак. Виступаючи в ролі мірила, норми, критерій служить нібито ідеальним зразком, еталоном, виражає найвищий, найдосконалий рівень явища, що вивчається. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Але для цього критерій повинен бути достатньо розгорнутим, розчленованим, тобто містити в собі певні компоненти, одиниці виміру, що дозволяють "виміряти" дійсність, порівняти її з нормою. Розгорнутий критерій являє собою сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку явища, що досліджується [132, с. 68].

Аналіз науково-педагогічних джерел показує, що більшість науковців дотримуються думки, що питання визначення критеріїв, їх якісні і кількісні характеристики є стрижневим при вивчені педагогічних проблем. Сучасна педагогічна наука орієнтує педагогів на те, що основним критерієм виховання повинен бути рівень свідомості й активності особистості.

С. Морозов визначає *критерій* як ознаку, на основі якої можна визначити оцінку, порівняння реального педагогічного явища, процесу або якості з еталонним. Будучи компонентом критерію, *показник* виступає як конкретне й типове виявлення однієї з суттєвих сторін, за яким можна "визнати" наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку. У нашому випадку можна сказати, що показник виражає ступінь вияву критерію. Показник має вигляд судження про наявність або відсутність, а також – про інтенсивність вияву певної властивості об'єкта, що емпірично безпосередньо або опосередковано спостерігається [20, с. 123].

Щоб відповідати своєму призначенню, показники повинні всебічно розкривати сутність якості, охоплювати всі основні види відповідної діяльності, характеризувати уміння і дії об'єкту, відображати досить стійкі, постійні ознаки якості, що спостерігається.

Використовуючи визначені показники та запропонований ряд оцінок, можна визначити рівень сформованості власного стилю викладання музики

Вивчення музично-педагогічної практики студентів та практики прищеплення знань із стильової проблематики професорсько-викладацьким складом, а також аналіз наукових літературних джерел, дисертаційних досліджень надали змогу визначити основні показники сформованості ВСВМ у майбутніх учителів музики (див. рис. 2.3). Визначення здійснювалося методом групових експертних оцінок [248]. Експертами були обрані провідні викладачі кафедр музичних дисциплін.

Для проведення констатувального експерименту використано додаткову експериментальну педагогічну умову, яка була пов’язана із пропозицією автора та згодою викладачів експертної групи деяких інших викладачів до самовдосконалення, які погодились взяти участь у експериментальній роботі з формування власного стилю викладання музики у студентів музичних відділень педагогічних ВОЗ.

Відбір груп експертів здійснювався в два етапи, з урахуванням вимог, що висуваються до експертів в галузі педагогіки, а саме – щоб вони мали такі якості як: компетентність, зацікавленість, діловитість та об’єктивність [2, с. 144]. Під час першого етапу були обрані викладачі ХГПА, які займаються навчально-виховною діяльністю зі студентами. Основними ознаками для відбору експертів на цьому етапі були:

а) безпосередня участь у навчально-виховному процесі;

б) достатній стаж музично-педагогічної діяльності (не менше 10 років);

в) наявність у кандидата в експерти авторитету досвідченого педагога в колективі.

Таким чином було обрано 50 кандидатів в експерти.

На другому етапі відбору, застосувавши метод самооцінки, ми відібрали 25 експертів, з яких залишили 15 експертів з найвищою ранговою оцінкою компетентності.

З метою виявлення вихідного стану та рівнів сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх учителів музики було проведено педагогічне діагностування досліджуваного феномена (констатувальний експеримент) за розробленими критеріями та показниками. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. Експериментальним дослідженням було охоплено 320 студента ВОЗ міст Хмельницького, Мелітополя, Одеси, Києва.

Програма констатувального експерименту була спрямована на:

– виявлення комплексу показників сформованості ВСВМ згідно розроблених критеріїв:

1) міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки;

2) ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності;

3) міра власної емоційно-рефлексивної значущості;

4) ступінь новаторства власної методики –

та з'ясування особливостей їх вияву у процесі навчання;

– виявлення рівнів сформованості ВСВМ за розробленими критеріями;

– визначення перешкод на шляху формування ВСВМ та окреслення необхідних заходів щодо їх усунення у подальшому педагогічному експерименті.

Орієнтуючись на розроблені критерії та їх показники, за якими ми визначатимемо стадії формування власного стилю викладання музики, узагальнюємо їх якісну складову за відповідними рівнями: низьким, середнім та високим таким чином.

На *низькому* рівні, який ми визначаємо як *недостатньо контрольований,* очікується вияв компонентів до 30–40 %, тобто нестабільне поєднання компонентів (як комплекс не зафіксовано), стихійний, некерований, варійований вияв окремих компонентів; обмеженість та одноманітність стильового кругозору.

На *середньому* рівні, який ми визначили як *стильовідповідний,* очікується 41–70 % наявності кількості компонентів, дії майбутніх вчителів свідомо контрольовані; недостатньо розкриті компонентні складові, натомість відбувається контроль власних виявів у поведінці; уміння спілкуватись і виявляти достатній рівень рефлексії та достатній діапазон стильового кругозору.

На *високому* рівні, який ми визначили як *елітний* (акме), очікується 71–100 % наявність кількості компонентів, а саме: наявність всього комплексу компонентів та стабільність їх вияву у педагогічній практиці, віртуозне володіння всіма компонентними діями, висока культура спілкування, природна впевненість у власних діях та творчий самобутній підхід до методики викладання музики.

Система основних показників, критеріїв, оцінок та рівнів сформованості ВСВМ, що розроблена під час дисертаційного дослідження, дозволила нам розробити систему засобів формування ВСВМ у студентів музичних підрозділів педагогічних ВОЗ.

На виявлення показників першого критерію – *міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки* та другого критерію – *ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності* було спрямовано *перший етап* констатувального експерименту.

На даному етапі педагогічного діагностування використовувалися ***методи*** усного та письмового *опитування, анкетування, тестування* студентів музично-педагогічних факультетів, *спостереження* за їх навчальною діяльністю, дані якого за необхідністю уточнювалися у процесі індивідуальних *бесід* з майбутніми вчителями.

З метою визначення *міри власної внутрішньої самовизначеності поведінки* та *ступеня усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності* було проведено анкетування майбутніх учителів, перш за все, на предмет мотивації вибору професії вчителя музики та усвідомленості власного вибору.

Так було виявлено, що провідними мотивами вибору професії були:

на першому місці – потреба *набуття власного стилю викладання музики* (57 % респондентів);

на другому місці – вияв *внутрішньої активності суб'єкта* дослідження щодо набуття власного стилю викладання (41 %);

на третьому – розкрилася *стійкість виявів* набутих у попередньому досвіді *властивостей* кожного респондента, що виявлялися у: власному бажанні створити свою манеру викладання (39 %), демонструвати власні музичні досягнення (38 %), вияві бажання працювати з молоддю (27 %), спілкуватись за допомогою музики та задля музичного виховання молоді (загальна сума відсоткових показників не дорівнюють у сумі 100 %, оскільки кожним респондентом було надано можливість дати відповіді по декількох питаннях водночас).

З метою уточнення *міри власної внутрішньої самовизначеності поведінки* було проведено письмове опитування, основу якого склали такі запитання:

1. Що у Вашому розумінні означає набуття власного стилю викладання музики?

2. Чи готові подолати деякі незручності у процесі цього набуття у навчанні?

3. Які стилі викладання Вас приваблюють у Ваших наставників і що саме у фаховій діяльності більше впливає на стиль викладання?

Як виявилось, студенти за ознаками *власної внутрішньої самовизначеності* розподілилися так: 41 % опитаних відмітили бажання завжди відрізнятися від інших викладачів своєю манерою викладання матеріалу; 44 % респондентів мали наміри оволодіти майстерністю гри на фортепіано та іншому музичному інструменті 15 %; частина студентів відзначили, що більше їх приваблюють у педагогах працездатність, увага до студентів, яскраве виконання музичних творів та глибокі знання музичного матеріалу – 20 %. Зазначимо, що значна кількість опитаних відмітили бажання більше знати з

різних дисциплін (43 %), віднайти власний імідж у зовнішньому вигляді (26 %), опанувати різні види музичні діяльності та ін. (21 %).

Здобувати знання та фахові уміння, за даними проведеного опитування, у більшості студентів викликає потреба стати яскравим викладачем з особливою манерою поведінки, умінням висловлювати свої власні думок, відчувати впевненість у своїх діях; частина студентів відмітила бажання наслідувати деякі характерні особливості своїх викладачів, якими вони захоплюються та довіряють, для подальшого привласнення цих манер (54 %); інтерес до здобуття свого неповторного іміджу, набуття зацікавленого ставлення до себе, своїх здобутків фахової діяльності у процесі спілкування із музичною культурою та колегами (45 %) (один відсоток респондентів не визначився у власних намірах щодо необхідності набуття власного стилю викладання музики).

Серед якостей, характерних їх улюбленим педагогам, були визначені: любов до обраної професії, бажання грати на музичному інструменті (61 % респондентів); досягнення високих результатів у їх науково-педагогічній діяльності (48 %); уміння завжди зберігати власну гідність, доброзичливу поведінку, повагу до особистісної гідності студента (24 %) (загальна сума відсоткових показників не дорівнюють у сумі 100 %, оскільки кожним респондентом було надано можливість дати відповіді по декількох питаннях водночас).

У результаті аналізу даних стає очевидним, що переважна більшість студентів цікавляться практичним результатом навчального процесу на музично-педагогічного факультету, особистісними якостями викладачів, їх ставленням до фахової діяльності та відмічають внутрішню потребу у яскравості та самобутності власної поведінки, вважають необхідним докладати активних зусиль для формування неповторної зовнішності, власного іміджу та завжди зберігати, протягом всього творчого життя та педагогічної діяльності ті якості та властивості, які є незвичайними та визначають неповторність кожної особистості майбутнього викладача.

Для уточнення отриманих результатів було проведено опитування за методикою “незакінчених речень” (додаток А). Використання відповідної методики “незакінчених речень” (розроблена Д. Саксом у середині ХХ ст.) поширена у сучасних педагогічних дослідженнях. Ця методика належить до проективних досліджень особистості і ґрунтується на припущенні, що цілі, які виявляє людина, відображають її мотиви, тому визначити їх можна згідно асоціаціям того словесного тексту, який використовує респондент.

Для отримання *якості власної внутрішньої самовизначеності поведінки* майбутнього викладача музики ми розробили модифікований варіант щодо нашого дослідження та запропонували чотири незакінчених речення. Їх формулюванням ми мали не меті спонукати студентів до розкриття їх внутрішніх намірів щодо виявлення: а) понять про власний стиль викладання музики, б) відповідних знань, в) спостережень у життєвих обставинах та г) бажання самим досягти необхідного рівня власного стилю викладання музики.

Так, для нашої проблеми методика згідно мети дослідження містила 4 незакінчених речення. У їх зміст було закладено такі поведінкові варіанти, щоб розкрити у відповідях студентів їх наміри набувати та вдосконалювати відповідні знання та вміння, виявити рівень спостережливості для уміння у подальшому привласнювати кращі риси своїх педагогів, прагнення досягти самостійно гідного рівня власного стилю викладання музики. Наприклад, було запропоновано речення такого змісту: “Для мене цікаво як мій педагог ‹…›”, “Навчаючись в університеті я б із задоволенням дізнався ‹…›”, “Найкращою поведінкою педагога я вважаю, якщо ‹…›”, “Свій власний імідж повинен містити ‹…›”.

Після обробки отриманих результатів можемо засвідчити, що студенти у більшості позитивно ставляться до набуття власного стилю викладання, безпосередньо пов’язують його із своїм фаховим становленням вчителя-музиканта, прагнуть мати найповніше уявлення про сутнісні характеристики стильових особливостей поведінки людей. Проте, відповіді мали, переважно,

спонтанний, емоційний характер. Лише 13 % опитаних відзначили наміри серйозно звернути увагу на свій імідж, самостійно набувати необхідні поведінкові характеристики, що безпосередньо стосується формування власного стилю музично-педагогічної діяльності.

Узагальнення отриманих результатів усного та письмового опитування, а також паралельно проведених бесід дали змогу розподілити респондентів на три рівні сформованості власної внутрішньої самовизначеності поведінки студентів: низький, середній та високий. Під *рівнем* сформованості ВСВМ музики автор розуміє ступінь розвиненості у студента найважливіших якостей, які переконливо і достовірно свідчать про наявність ВСВМ, тобто є показниками цієї властивості особистості студента (табл. 3.1).

Використовуючи визначені показники та запропонований ряд оцінок, доцільно визначити рівень сформованості власного стилю викладання музики.

З метою виміру знань студентів використовувалися, переважно, методи письмового та усного опитування, тестування, а також безпосереднього та опосередкованого (використання даних, отриманих з повідомлення викладачів) спостереження за навчальною діяльністю студентів під час індивідуальних та групових занять з профілюючих дисциплін.

Таблиця 3.1

Критерії та показники сформованості власного стилю викладання музики за рівнями сформованості

Рівні	Критерії	Показники	Відповідні вияви
Високий, елітний (акме)	1. Міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки	– потреба набуття власного стилю викладання музики; – внутрішня активність суб'єкта; – стійкість виявів набутих властивостей	– усвідомлене бажання набути власного стилю викладання; – готовність до відповідної діяльності; – постійне використання власних здобутків
	2. Ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності	– інтелектуальний досвід; – обсяг музично-педагогічних знань; – уміння створювати уявний проект поведінки	– широка ерудиція, легко долає труднощі у проблемних ситуаціях; – відмінні знання; – усвідомлена мета, завдання і поведінкові вияви згідно із задумом

Рівні	Критерії	Показники	Відповідні вияви
	3. Міра власної емоційно-рефлексивної значущості	– фахова відповідність індивідуальних властивостей; – специфічність власної презентації емоційних виявів; – старанність у досягненні мети та діалогічних взаємин	– наявність яскравих музичних здібностей, позитивне ставлення до педагогічної діяльності; – відкритість почуттів, артистичність; – уважне ставлення до суб'єктів сумісної діяльності
	4. Ступінь новаторства власної методики	– системність способів власного викладання музики; – вплив протидіючих чинників; – творче застосування методів викладання	– продуманість і зацікавленість у відмінній презентації власної методики; – готовність до роботи за власною методикою; – незвичність і самобутність творчого задуму
Середній, стиле-відповід-ний	1. Міра власної внутрішньої самовизначе-ності поведінки	– потреба набуття власного стилю викладання музики; – внутрішня активність суб'єкта; – стійкість виявів набутих властивостей	– бажання бути не гірше за інших; – можливість виконувати відповідну діяльність; – майже постійне використання набутих можливостей
	2. Ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності	– інтелектуальний досвід; – обсяг музично-педагогічних знань; – уміння створювати уявний проект поведінки	– проектує, фантазує, орієнтується у проблемних педагогічних ситуаціях; – добрі знання; – виконує запропоновану мету, завдання, копіює поведінкові вияви педагога
	3. Міра власної емоційно-рефлексивної значущості	– фахова відповідність індивідуальних властивостей; – специфічність власної презентації емоційних виявів; – старанність у досягненні мети і діалогічних взаємин	– наявність середніх музичних здібностей, позитивне ставлення до педагогічної діяльності; – стриманість почуттів, недостатня артистичність; – небайдуже ставлення до суб'єктів сумісної діяльності
	4. Ступінь новаторства власної методики	– системність способів власного викладання музики; – вплив протидіючих чинників; – творче застосування методів викладання	– намагання добре презентувати власну методику; – бажання усувати помилки у роботі за власною методикою; – застосування окремих оригінальних методичних задумок

Рівні	Критерії	Показники	Відповідні вияви
Низький, недостатньо контрольований	1. Міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки	– потреба набуття власного стилю викладання музики; – внутрішня активність суб'єкта; – стійкість виявів набутих властивостей	– байдуже ставлення до набуття власного стиля викладання; – без бажання, за вимогою педагога; – невпевненість у власних діях
	2. Ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності	– інтелектуальний досвід; – обсяг музично-педагогічних знань; – уміння створювати уявний проект поведінки	– замалі загальні знання, погано орієнтується у нових педагогічних ситуаціях; – задовільні знання; – не в змозі виконати запропонованої мети, завдань, не контролює випадковість власних поведінкових виявів
	3. Міра власної емоційно-рефлексивної значущості	– фахова відповідність індивідуальних властивостей; – специфічність власної презентації емоційних виявів; – старанність у досягненні мети і діалогічних взаємин	– наявність слабких музичних здібностей, байдуже ставлення до педагогічної діяльності; – скутість почуттів, без вияву артистичності; – байдуже ставлення до суб'єктів сумісної діяльності
	4. Ступінь новаторства власної методики	– системність способів власного викладання музики; – вплив протидіючих чинників; – творче застосування методів викладання	– бажання лише пройти моніторинг з методики; – невпевненість у власних діях; – традиційне повторення вивчених методичних прийомів

За основу письмового опитування студентів з метою визначення їх обізнаності у галузі музично-історичних знань було запропоновано такі запитання:

1. Назвіть представників віденської класичної школи. Які характерні риси музичної мови віденських класиків?

2. Які особливості художнього змісту творів композиторів-романтиків? Назвіть представників музичного романтизму.

3. Які новаторські риси змісту та естетики у музичних творах К. Дебюссі, М. Равеля? До якого художнього напрямку належить творчість цих композиторів?

4. Яких Ви знаєте видатних композиторів України? Які твори українських авторів Вам подобаються найбільше? Чому?

Як виявилося, такі питання не були складними для студентів. Все ж, значна частина респондентів не повністю відповіли на запитання. Ці студенти становили *низький рівень* знань особливостей національних композиторських шкіл, ідейно-естетичних поглядів видатних композиторів світу (39 %).

Частина респондентів дала неповні або стереотипні відповіді. Називаючи композиторів Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена як представників віденського класицизму респонденти охарактеризували їх творчість переважно однією або декількома фразами (типу "ясність форми", "виразна мелодія", "чітка артикуляція" тощо). Серед представників музичного романтизму респонденти переважно називали Ф. Шопена та Р. Шумана. Втім, зазнавали деякі труднощів у визначенні особливостей композиторського письма та художнього змісту музичних творів цих композиторів. З художнім напрямком імпресіонізму студенти виявилися менш ознайомленими. Серед українських композиторів було названо М. Лисенка, а серед сучасних – М. Скорика. Респонденти відмічали мелодійність української музики, її зв'язок з народною пісенністю.

До *середнього рівня* було віднесено респондентів, що дали вірні, але занадто стислі і не повні відповіді. Таких виявилося 52 %.

До *високого рівня* віднесена незначна кількість респондентів (9 %), які надали майже вичерпні відповіді на питання.

Узагальнення результатів діагностування першого етапу констатувального експерименту подано у табл. 3.2 та 3.3.

Аналіз кількісних показників свідчить про сформованість *міри власної внутрішньої самовизначеності поведінки* у студентів переважно на середньому рівні (майже половина опитаних респондентів), згідно вихідних даних

констатувального діагностування. До того ж, показники високого рівня не перевищують третьої частини досліджуваних. Зафіксовано також значний кількісний показник сформованості міри внутрішньої власної самовизначеності поведінки низького рівня. Такі результати вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи з надання допомоги студентам у навчанні.

Таблиця 3.2

Розподіл студентів за показниками сформованості міри внутрішньої власної самовизначеності поведінки

(констатувальний етап дослідження)

Показники І критерію (195 осіб)	Рівні вияву показника					
	Високий		Середній		Низький	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
Потреба набуття власного стилю викладання музики	63	32,3	89	45,8	43	21,9
Внутрішня активність суб'єкта	60	30,9	92	46,5	43	22,6
Стійкість виявів набутих властивостей	62	31,8	89	45,8	44	22,4

Таблиця 3.3

Розподіл студентів за показниками ступеня усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності

(констатувальний етап дослідження)

Показники критерію	Рівні вияву показника					
	Високий		Середній		Низький	
	особи	%	особи	%	особи	%
Інтелектуальний досвід	0	0	99	51,0	96	49,0
Обсяг музично-педагогічних знань	13	6,5	70	35,9	112	57,6
Уміння створювати уявний проект поведінки	36	18,4	114	58,7	45	22,9

Кількісні показники свідчать про переважання у майбутніх вчителів низького та середнього рівнів усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності. Лише незначна частина опитаних продемонструвала розуміння стилевідповідний обсяг знань, відповідний інтелектуальний досвід та уміння створювати уявний проект власної викладацької діяльності у основних поведінкових показниках. Теоретичне осмислення означеного критерію переконує у важливості формування визначених показників щодо майбутньої викладацької діяльності, проте низькі результати, які зафіксовані у вимірах, потребують застосування спеціальних методів педагогічної роботи.

На визначення третього критерію, *міри власної емоційно-рефлексивної значущості,* емоційних реакцій не лише на музику, а й ставлення до власних реакцій на особистісні вияви у музично-педагогічній діяльності, згідно показників: фахова відповідність індивідуальних властивостей, специфічність власної презентації емоційних виявів та старанність у досягненні мети та діалогічних взаємин було спрямовано *другий етап* констатувального дослідження.

На даному етапі згідно окреслених показників третього критерію діагностика відбувалася в умовах практичних музичних занять та в процесі педагогічної практики і доповнювалася під час підсумкового моніторингу студентів (практичні заняття, концертні виступи).

Для цього використовувалися такі ***методи:*** педагогічного спостереження, самооцінки, експертних оцінок та опитування.

Для з'ясування стану сформованості третього компонента *(потенційно-акмеологічного)* за критерієм міри *власної емоційно-рефлексивої значущості* щодо формування власного стилю викладання музики студентів згідно визначених показників проводилися педагогічні спостереження за навчальною діяльністю студентів з різних музичних дисциплін упродовж семестру, бесіди з викладачами та відповідна фіксація здобутків майбутніх учителів за означеними показниками. З цією метою ведучим методом було використано експертні оцінки.

Оскільки цей метод (експертних оцінок) є одним із поширених у педагогічних дослідженнях та поєднує безпосереднє педагогічне спостереження і опитування, для його здійснення були залучені оцінки компетентних фахівців.

Експертам було запропоновано розглянути всі показники сформованості (наявності) власного стилю викладання музики, серед яких вони повинні були обрати ті, що, на їхню думку, з найбільшою достовірністю свідчать про розвиненість у студентів цієї якості. До завдання експертів також входила визначення кількісної міри розвитку окремого показника. У результаті проведеної роботи на основі здійсненого теоретичного аналізу та встановлених істотних ознак стилю будь-якої діяльності нами були визначені чотири основні критерії та найбільш суттєві показники сформованості власного стилю викладання музики у студентів, а також розроблено кількісний ряд оцінок рівня розвитку окремого показника цієї властивості особистості студента:

“5” – якщо якість добре розвинена, ознаки показника у студента виявляються постійно, в усіх видах навчально-виховної та самостійної музично-викладацької діяльності, підтверджуються глибокими знаннями сутності психолого – педагогічних явищ;

“4” – якість розвинена, ознаки показника у студента виявляються майже завжди, у більшості видів навчально-виховної та самостійної музично-викладацької діяльності;

“3” – якість розвинена недостатньо, ознаки показника виявляються періодично;

“2” – якість не розвинена, ознаки показника виявляються рідко;

“1” – якість не розвинена, ознаки показника не виявляються.

Спеціально підібрана група експертів робила свої висновки на основі логіко-інтуїтивного аналізу з використанням порівняльної оцінки фактів. Від простого збору відгуків і думок метод експертних оцінок відрізняється чіткою та цілісною програмою оцінювання, застосуванням шкали кількісного аналізу і певних критеріїв виставлення балів.

Для оцінювання *власної емоційно-рефлексивної значущості* студентів було запрошено викладачів профільних музичних дисциплін музично-педагогічних факультетів. Під час екзаменаційного виступу та інших форм звітності студентів з музичної підготовки (заліки, академічні концерти, контрольні уроки тощо) групі експертів було запропоновано виявити рівні вияву показників критеріїв за указаною п’яти бальною шкалою. До показників оцінювання було віднесено (фахова відповідність індивідуальних властивостей, специфічність власної презентації емоційних виявів, старанність у досягненні мети у діалогічних взаєминах із колегами по праці):

– музично-педагогічні здібності;

– наявність власних особливостей у емоційних виявах, своєрідність харизми, відкритість почуттів;

– старанне та уважне ставлення до власних дій у рішенні педагогічних завдань, ансамблева співдружність у музично-педагогічній діяльності.

Результати оцінювання виконавської підготовки студентів виявилися досить високими. Середній бал коливався у межах 7–10. Загалом, очевидною була наявність у студентів музичних здібностей до різних видів фахової підготовки (музично-інструментальне виконавство, диригування, вокал, теоретична підготовленість). Однак, діагностування суб’єктивного ставлення студентів до виконуваних творів, їх емоційних реакцій як складника вияву власної артистичності, відкритості, своєрідності, даним методом повною мірою не зафіксовано, відчувалась деяка скутість у вияві власної своєрідності, сором’язливість. Натомість студенти дуже старанно намагались вслуховуватись у дії своїх однокурсників, намагались відчувати їх успіхи та пристосовуватись один до одного у спільній музичній діяльності.

Оскільки вимір емоційного суб’єктивного ставлення студента до музичних образів є досить складним явищем для діагностування, дослідження вияву потенційно-акмеологічного компоненту за критерієм міри власної емоційно-рефлексивної значущості згідно показників вираженості емоційних реакцій на музику було доповнено діагностичною методикою виміру емоційних

станів людини – САН. Дана методика була розроблена вченими-психологами В. Доскіним, Н. Лаврентьєвою, В. Шарай, М. Мирошниковим як різновид діагностування станів та настроїв людини. Вона представляє собою опитувальний лист з набором полярних характеристик самопочуття (С), активності (А) й настрою (Н) – всього 15 пар емоційних модальностей, міру інтенсивності яких респонденти повинні оцінити за 9-бальною шкалою. Така методика є досить суб'єктивною, однак вона дає певну інформацію про ставлення опитуваних до музичних явищ, настроїв, відображених у творах, загальну сенситивність до музики і адекватність емоційного пізнання музичних образів (додаток Б).

Отримані дані були співвіднесені з відповідями студентів у процесі опитування, бесід з викладачами, результатами педагогічного спостереженнями, тому доповнювали картину уявлень про особливості емоційно рефлексивної значущості щодо ставлення студентів до спільної музично-педагогічної діяльності та своїх однокурсників.

Обчислення результатів діагностування та узагальнення отриманих даних дало змогу розподілити студентів на групи відносно високого, середнього і низького рівнів вияву показників критерію.

Як виявилося, чисельність груп респондентів високого, середнього і низького рівнів за виявом показників міри власної емоційно-рефлексивної значущості майже тотожна. Переважна частина респондентів емоційно включається у музично-педагогічну діяльність, старанно вслуховується у власні дії та намагається відрефлексувати дії своїх колег. Однак, при цьому зафіксована і байдужість значної частини респондентів до відповідної діяльності, нейтральність їх особистісної оцінки та ставлення до інших.

Розподіл рівнів вираження показників емоційно-рефлексивної значущості подано у табл. 3.4.

Кількісні дані, наведені в табл. 3.4, свідчать, що вияв показників третього критерію у студентів щодо міри власної емоційно-рефлексивної значущості відбувається переважно на низькому та середньому рівнях. Загальні емоційні

реакції та старанність у власних виявах є важливими показниками, фіксуючи особистісну неповторність кожного, його сприйняття один одного та відповідне відношення у сумісній музично-педагогічній діяльності. Такі результати констатувального діагностування орієнтують на посилення спеціальної підготовки студентів з означеного компоненту щодо розвитку власної емоційно-рефлексивної значущості.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів за показниками емоційно-рефлексивної значущості

(констатувальний етап дослідження)

Показники критерію	Рівні вияву показника					
	Високий		Середній		Низький	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%
Фахова відповідність індивідуальних властивостей	26	13,1	82	41,9	87	45
Специфічність власної презентації емоційних виявів	47	24,2	77	39,9	71	35,9
Старанність у досягненні мети та діалогічних взаєминах	42	21,7	95	48,8	58	29,5

Третій етап констатувального дослідження спрямовувався на виявлення *ступеня новаторства власної методики* у студентів-практикантів за показниками: системності способів власного викладання музики, впливу протидіючих чинників та творчого застосування методів викладання.

На цьому етапі провідними методами діагностування сформованості раціонально-технологічного компоненту власного стилю викладання музики згідно критерію ступеня новаторства власної методики було обрано *творчі завдання*. Використовувалися також методи усного опитування студентів з метою виявлення труднощів запропонованої роботи, а також впливу протидіючих чинників, прямі та опосередковані спостереження, самоспостереження та обговорення результатів виконання завдань.

Студентам було запропоновано самостійно спроектувати свій урок музики, застосувати у ньому ряд власних прийомів викладання, які не вивчались у курсі методики, визначити, які протидіючі чинники найбільш ускладнюють творче застосування методів викладання.

Дане завдання зі створення власної методики виявилось досить складним для студентів. Більшість респондентів звертались по допомогу до викладачів, методистів з педагогічної практики або колег. Зазначимо, що впевненіше почували себе під час виконання музичних творів ті студенти, які творчо підходили до їх вирішення, на попередніх випробуваннях досягли середнього та вищого рівнів.

Для з'ясування рівня сформованості четвертого компонента, *ступеня новаторства власної методики,* було проведено анкетування серед студентів старших курсів музично-педагогічних та мистецьких факультетів педагогічних навчальних закладів міст Хмельницького, Мелітополя, Одеси, Києва. Анкета складалась із дев'яти питань з варіантами відповідей (додаток В).

Метою цієї розширеної анкети було опосередковано з'ясувати, які ж протидіючі чинники впливають, як гальмуючі, у процесі розкриття самобутності студентів. Так, студентам пропонувалось відповісти на таке запитання:

Що вплинуло на зроблений Вами професійний вибір? (потрібно було підкреслити необхідне або дописати своє):

а) бажання отримати вищу освіту;

б) можливість займатися улюбленою справою;

в) прохання батьків, родичів;

г) Ваш варіант.

Це запитання було запропоновано студентам для того, щоб отримати інформацію про їхню мотивацію.

Були отримані такі відповіді: на перше запитання (а) схвально відповіли 49,4 % – студентів; на друге (б) – 39,8 % студента; на третє (в) – 10,8 % студентів;

З аналізу відповідей робимо висновок, що більшість студентів орієнтовані на позитивну мотивацію щодо творення власного стилю викладання музики.

Друге запитання висвітлило самокритичність студентів і разом з тим наявний стан ВСВМ:

Що заважає Вам вчитися краще:

а) психологічна несумісність з викладачем;

б) якість викладання;

в) недостатній контроль з боку викладачів;

г) відсутність інтересу до навчання;

д) відсутність навичок самостійної роботи;

е) Ваш варіант.

Отримані такі відповіді: на першу причину (а) вказали 14,5 % студентів; на другу причину (б) – 12 % студентів; в) 27,7 % студентів; г) 9,6 % студентів; д) 15,7 % студентів; е) нестача часу 13,3 % студентів; ніщо не заважає, навчаюсь добре – 7,2 % студентів.

Аналізуючи відповіді ми зробили висновок, що більшість студентів воліють кращого впливу на себе та зізнаються у відсутності навичок самостійної роботи.

Третє запитання спрямованео на з’ясування суті поняття “яскрава особистість”. Студентам було запропоновано визначити, що, на їхню думку, є яскравою особистістю – природжена якість, чи її можна сформувати? Якщо можна, то за яких умов:

а) активне та усвідомлене самовдосконалення;

б) спостерігаючи інших;

в) Ваш варіант.

Ми отримали такі відповіді: а) 84,4 % студентів; б) 9,6 % студентів; в) природжена якість 6 % студентів;

Переважна частина респондентів (84,4 %, студентів вважають, що цю якість можна сформувати в процесі самовдосконалення). Цікаво, що студенти

визнали за потрібне назвати поняття “яскрава особистість” природженою якістю.

Четверте запитання було поставлено з метою з’ясування, які вміння необхідні вчителю музики для ефективного виконання своєї діяльності. Було запропоновано такі варіанти:

а) презентувати власні найкращі особистісні якості;

б) ґрунтовні знання;

в) Ваш варіант.

Аналіз відповідей на це запитання показав, що 24 % студентів сподіваються на особистісний вплив, можливо і зовнішній; а 76 % студентів розраховують на глибоку освіту.

Пропонуючи п’яте запитання, ми хотіли з’ясувати, у чому ж, на думку студентів, виявляється стиль викладання музики:

а) у поведінці, в одязі, у манерах;

б) Ваш варіант.

Ми отримали такі відповіді: а) 41 % студентів; б) різні відповіді 38,5 % студента, не знають 20,5 % студентів.

Нас дуже здивувало і вразило те, що дехто з респондентів не зміг дати відповідь на це запитання. Типова відповідь таких студентів – “не знаю”. Можливо це пояснюється тим, що деякі студенти просто не розуміють суті поняття ВСВМ.

Шосте питання спрямовано на з’ясування складових власного стилю фахової діяльності, а саме: в чому виявляється власний стиль фахової діяльності:

а) у стилі спілкування;

б) у стилі педагогічного впливу;

в) у стилі викладання; г) у стилі інтелектуально-творчої діяльності;

д) у поєднанні всіх складових;

е) Ваш варіант.

Це запитання дало такі результати: а) 9,6 % студентів вважають, що в стилі спілкування; б) 3,6 % студентів –у стилі педагогічного впливу; в) 10,9 % студентів – у стилі викладання; г) 9,6 % студентів – у стилі інтелектуально-творчої діяльності; д) 66,3 % студентів – у поєднанні всіх складових.

Як ми і очікували, більшість студентів відповіли на варіант д) – у поєднанні всіх складових.

Пропонуючи наступне запитання "Якого викладача Ви вважаєте таким, який має власний стиль викладання?" ми навмисно не давали точної відповіді, надаючи змогу зробити це самим студентам. Було запропоновано такі варіанти відповідей – це той хто:

а) володіє різними методиками;

б) має яскраву індивідуальність;

в) поєднує всі складові;

г) Ваш варіант.

На це запитання було отримано такі відповіді: а) 17 % студентів вважають, що викладач з власним стилем викладання повинен володіти різними методиками; б) 12 % студентів думають, що справа в яскравій індивідуальності; в) 71 % студентів поєднують всі складові.

Можна зробити висновок, аналізуючи результати, що переважна більшість студентів усвідомлює необхідність поєднання фахової компетентності з індивідуальними властивостями.

Восьме запитання "Чи допоможуть Вам знання про стиль викладання музики в подальшій педагогічній діяльності? " було запропоновано студентам для того, щоб отримати інформацію про їх знання та бажання стосовно володіння ВСВМ.

Ми отримали такі відповіді: "так, допоможуть" відповіли 90,4 % студентів; "ні, не допоможуть" відповіли 2 % студентів; "не знаю?" – 8,4 % студентів.

Дев'яте запитання було таке: "Чи хотіли б Ви відчувати наявність власного стилю викладання музики?"

Ми отримали такі відповіді: “так” – 90,4 % студентів; “ні” – 3,6 % студента; “не знаю?” – 6 % студентів.

Таким чином, ретельний аналіз останньої анкети дав можливість опосередковано виявити, що розмірковуючи про свою самостійну майбутню діяльність, власні досягнення та приклад викладачів студенти виявили деякі негативні явища, протидіючі чинники, які заважатимуть та гальмуватимуть процес набуття власного стилю викладання музики, серед яких ми виокремили такі загальні протидіючі чинники:

– недостатня усвідомленість сутності та переваг набуття ВСВМ;

– розкриття вузько спрямованих музичних та педагогічних здібностей;

– тимчасовість їх виявів у власній методичній роботі.

Ці висновки зорієнтовують подальшу експериментальну роботу з формування власного стилю викладання музики у майбутніх вчителів.

За оцінками експертів (викладачів, одногрупників, які залучалися до оцінювання результатів проведеної роботи), а також самооцінками респондентів були виявлені результати переважно середнього та низького рівнів, згідно чого досліджувані були розподілені на групи, які відповідали низькому, середньому та високому рівням.

Отримані узагальнені результати третього етапу діагностування щодо четвертого *раціонально-технологічного* компоненту ВСВМ виявленого у відповідному компоненті, *ступеня новаторства власної методики* наведені у табл. 3.5.

На основі проведеного констатувального експерименту за критеріями сформованості власного стилю викладання музики було узагальнено рівні розвитку означеного феномена у студентів 1–6-х курсів музично-педагогічних факультетів з наданням якісних та кількісних характеристик. Узагальнені рівні із якісними показниками виглядають так:

Низькому рівню (недостатньо контрольований) відповідали респонденти, які демонстрували байдуже ставлення до набуття власного стилю викладання музики, керуючись лише вимогами керівника педагогічної практики,

демонстрували невпевненість у власних вчинках; вони користувалися недостатніми знаннями, погано орієнтувались у нових педагогічних ситуаціях, не в змозі самостійно виконати запропонованих завдань, не завжди контролюють випадковість власних поведінкових вчинків; демонстрували недостатні власні музичні здібності, скутість почуттів, без уваги ставились до суб'єктів сумісної музичної діяльності, хотіли лише пройти моніторинг, використовуючи вивчені традиційні педагогічні дії без будь-якої творчої ініціативи. Таких респондентів виявилося у середньому 19 %.

Таблиця 3.5

Розподіл студентів за показниками ступеня новітності власної методики

(констатувальний етап дослідження)

Показники критерію	Рівні вияву показника					
	Високий		Середній		Низький	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
Системність способів власного викладання музики	62	31,9	87	44,5	46	23,6
Вплив протидіючих чинників	23	11,8	68	34,7	104	53,5
Творче застосування методів викладання	21	10,7	49	24,8	125	64,5

Середнього рівня (стилевідповідного) досягли респонденти, які продемонстрували наявність середніх музичних здібностей, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, деяку стриманість почуттів, недостатню артистичність. В їх музичній діяльності не вистачало уважного ставлення до суб'єктів сумісної діяльності. Натомість вони намагались презентувати деякі властивості своєї методики, застосовували окремі оригінальні методичні задумки, що справляло враження стильності у викладанні музики. Ці респонденти демонстрували намірами удосконалювати музичні вміння та навички. Проте, у майбутньому вони не вдавались до активних заходів щодо

власної самореалізацію у самостійній діяльності. Таких респондентів зафіксовано 45 %.

Високого рівня, елітного (акме), сформованості власного стилю викладання музики досягли ті студенти, які усвідомлювали бажання набувати власного стилю викладання; демонстрували готовність до відповідної діяльності; постійне використання власних здобутків; вони виявляли високу загальну ерудицію, відмінні знання, цілеспрямованість у подоланні складнощів; поведінкові вияви повністю відповідали власному задуму. Ці студенти мали яскраві музичні здібності, позитивне ставлення до педагогічної діяльності та уважне ставлення до суб'єктів сумісної діяльності, які супроводжувалися відкритістю почуттів, артистичністю. Такі респонденти продумували власну методику та були зацікавлені у відмінній її презентації, яка виглядала незвично та самобутньо, згідно власного творчого задуму, вони мали бажання опанувати велику кількість музичних творів, розширювали свій виконавський репертуар. Таких студентів виявилось 36 %.

Результати констатувального експерименту засвідчили переважання середнього та низького рівнів формування ВСВМ. Система основних показників, критеріїв, їх оцінок та рівнів сформованості ВСВМ, що розроблена під час дисертаційного дослідження, надала нам можливість розробити засоби формування ВСВМ у студентів, що реалізовуватимуть необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на набуття досліджуваного феномена, що включає надання студентам необхідної інформації, стимулювання та активізації особистісних чинників щодо розуміння студентами ВСВМ.

Орієнтуючись на зміст сучасних нормативних документів з проблем вищої педагогічної освіти, у яких звернено увагу на забезпечення необхідних умов для підготовки майбутніх фахівців та реалізації набутих ними умінь та навичок в практичній викладацькій діяльності, а також розкриття їх інтелектуально-творчого потенціалу у майбутній самостійній практичній діяльності, кар'єрного зростання, відсутність гідного матеріального

забезпечення було виявлено суперечність між соціальною значущістю діяльності вчителя та відсутністю його зацікавленості в обранні цієї професії, втрати інтересу до неї, необхідної вмотивованості до її придбання.

Результати констатувального експерименту загострили вияв проблеми у практиці підготовки майбутніх вчителів музики, поглибили її актуальність, спонукали до пошуку відповідних умов, які б забезпечували підвищення вмотивованості майбутнього фахівця до обраної професії, поглиблення його компетентності за рахунок формування власного стилю викладання музики.

3.2. Етапи практичної реалізації запропонованої моделі (формувальний експеримент)

Згідно поставленої мети нами було проведено поетапний формувальний експеримент відповідно до визначених компонентів ВСВМ, який містив три етапи. Для цього було сформовано дві групи, експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ), по 51 особі у ЕГ, 53 особи у КГ, усього 104 особи (студенти з 1 по 6 курсів).

На **першому етапі** експериментальної роботи для розкриття дієвості першого, *особистісно-стратегічного компонента,* конкретизованого у визначенні його критерію – міри власної внутрішньої самовизначеності, ми з навчальною метою запропонували нашим студентам тест В. Ф. Ряховського, який спрямований на визначення ступеня товариськості студентів. За його допомогою ми мали отримати два результати:

по-перше, розкрити власну психологічну якість, що пов’язана із особистісною можливістю студентів орієнтуватись та застосовувати у власній самостійній фаховій діяльності свої характерні особливості;

по-друге, вчитись студентам критично ставитись до самовизначення власної емоційно-рефлексивної значущості формувані та здійснені необхідних поведінкових дій.

Різнобічне порівняння отриманих характеристик за допомогою відповідного навчального тестування, як одного із визначених формувальних завдань, було проведено на музичних відділеннях ВОЗ педагогічного спрямування. Отримані результати (табл. 3.6) демонструють, що студенти, які з дитинства спілкуються з музичним мистецтвом, мають доволі високий рівень товариськості.

Таблиця 3.6

Зміни ступеня товариськості студентів
на початку та у кінці формувальної роботи

Студенти, курс ЕГ	Ступінь товариськості, %		
	“Нормальна”, I ступінь	“Зверх товариськість”, II ступінь	“Товариськість б’є ключем”, III ступінь
Перший	14	58,5	27,5
Останній	39	47,4	13,6

Доречно зауважити, що у класифікаторі цього тесту, надається сім груп людей за ступенем товариськості. Студенти, учасники експерименту, розподілились у межах трьох з них (не заявленими були такі характеристики товариськості, які визначали людей з дуже низьким її ступенем, та, навпаки, з дуже високим, навіть хворобливим). Так, тест, який спрямований не лише на виявлення, а й на формування цієї якості, у студентів музичного фаху виявив такі характеристики, які розташовані у “золотій середині” класифікатора. Ми вбачаємо, що такі результати додають впевненості, що фахова якість майбутніх вчителів музичного мистецтва, природно впливатиме на формування власного стилю викладання, до того ж цей тест допоможе студентам тримати під контролем власну психологічну якість, товариськість, що є необхідною умовою для нашого експерименту, оскільки системоутворюючою умовою формування власного стилю викладання музики, нами визначено процес спілкування між його суб’єктами.

Нами подані дані змін вияву цієї психологічної якості у студентів від перших курсів навчання до старших курсів. Позитивні зрушення у формуванні

вільного стилю спілкування ми можемо віднести і за рахунок періодичної перевірки цієї якості впродовж експерименту (раз на рік), а значить постійне звернення уваги студентів до власної поведінки. У таблиці результатів, де подані три стадії товариськості, ми подаємо термінологію автора, а саме: “нормальна”, “зверх товариськість” та “товариськість б’є ключем”. У своїй початковій стадії, ці групи мали показники, що свідчать про доволі високу ступінь товариськості у музикантів, які іноді можуть заважати у процесі формування власного стилю викладання музики своєю надмірною нав’язливістю, що ми вважаємо недоречним для високого рівня поведінкового стилю.

У результаті педагогічного втручання у процес формування ми отримали такі результати, що нас задовольнили, оскільки гнучкість цієї психологічної якості дає можливість втручатись у її вияв, а значить формувати необхідну якість для створення власного стилю викладання музики. Ми досягали необхідного результату, запропонувавши такий спосіб.

Необхідне вирішення наступних педагогічних завдань було запропоновано вирішувати не лише кожною особою самостійно, але й вирішувати деякі проблемні педагогічні ситуації парами. Для цього поєднували двох осіб з полярними показниками цієї якості. Деякі виховні музичні заходи, навіть залучення до окремих фрагментів проведення уроків під час педагогічної практики, ми пропонували двом практикантам. Це дало змогу у колективному творчому процесі пристосовувати власну внутрішню позицію до не менш значущої поведінки партнера з педагогічної практики, що у свою чергу сприяло необхідності пристосування один до одного, а в кінцевому результаті – позитивним змінам у вияві такої психологічної якості, як товариськість (у сумі кількість осіб з педагогічно витриманою ступеню товариськості склали в результаті завдань формувального спрямування 86,4 %, тобто “нормальна” та “зверх товариська”).

Для створення умов формування у студентів другого, *інтелектуально-логічного компонента* ми запропонували такі педагогічні завдання – письмова

обробка даних власного педагогічного спостереження за діяльністю викладачів під час проведення занять та у вільний час, яке проводилося протягом всього періоду навчання у ВОЗ. Цей блок завдань було надано з метою набуття студентами вміння спостерігати за педагогами для можливості додаткової інформації щодо власного поведінкового досвіду. Для усвідомлення та набуття визначеного компоненту, власних мотивів музично-викладацької діяльності, які ми вирішили вимірювати як один з критеріїв власного стилю викладання музичного мистецтва, нами поставлена мета: навчити манері відбору кращих рис поведінки наставників з метою привласнення таких з них, що ще не застосовуються майбутніми вчителями у власній педагогічній діяльності. Тобто, ми мали на меті з'ясовувати, які риси та якості хотіли б мати у собі студенти із тих, які їм подобаються у поведінці педагога. Звісно, мова йде про позитивні якості.

Для цього було розроблено структуру з трьох груп психолого-педагогічних якостей професіографічного змісту. До таких якостей увійшли: музичні, педагогічні та якості щодо спілкування [117; 128; 229; 240; 263].

Музичні якості:

1) володіння музичним інструментом;

2) широка ерудиція в галузі музики, художньої культури, мистецтвознавства, естетики;

3) володіння практичними уміннями і навичками (хормейстерськими, інструментально-виконавськими, умінням словесної інтерпретації музичного образу тощо);

4) здатність до оригінального тлумачення музичного твору, до творчості;

5) артистизм (здатність зацікавити учнів, заразити бажанням та волею до розучування, відхід від структури уроку);

6) музично-педагогічна інтуїція (ігрові моменти, жарт, переключення уваги тощо);

7) любов до музики;

8) здатність до імпровізації;

9) чуттєво-емоційне виконання музичних творів.

Педагогічні якості:

1) здатність відчувати ситуацію, адекватно її вирішувати;

2) здатність до співпереживання;

3) самостійність творчої діяльності;

4) наполегливість, працездатність;

5) справедливість;

6) організованість;

7) винахідливість;

8) здатність “передавати” навчальний матеріал;

9) уміння планувати роботу та навчання, враховуючи індивідуальність учня;

10) самоосвіта;

11) педагогічна спостережливість;

12) вимогливість до себе та оточуючих;

13) працездатність;

14) об’єктивність.

Якості спілкування:

1) любов до дітей;

2) здатність викликати до себе повагу;

3) тактовність;

4) упевненість у собі;

5) стриманість;

6) щирість;

7) уміння контактувати з учнями;

8) харизматичність;

9) людяність;

10) уміння переконувати;

11) комунікативність.

Із студентами було проведено письмову роботу, під час якої кожен визначив найкращі якості (на його думку) свого викладача однієї з фахових спеціальностей. Наведемо приклади робіт деяких студентів експериментальної групи.

Так, **Дмитро В.** (викладач Ю. М. Найда) вважає найкращими якостями викладача такі:

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями і навичкам, артистизм, чуттєвість виконання музичних творів; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, здатність "передавати" навчальний матеріал, вимогливість до себе та оточуючих; спілкування – здатність викликати до себе повагу, тактовність, вміння контактувати з учнями, людяність.

Андрій К. (викладач В. С. Гершанік):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями і навичками, імпровізація, емоційність; педагогічні – самостійність, справедливість, самоосвіта, працездатність; спілкування – стриманість, товариськість, вміння контактувати з учнями, вміння переконувати.

Костянтин М. (викладач В. Л. Общанський):

музичні – володіння музичним інструментом, широка ерудиція, володіння практичними уміннями і навичками, імпровізація; педагогічні – здатність відчувати ситуацію, справедливість, вимогливість до себе і до оточуючих, працездатність; спілкування – здатність викликати до себе повагу; упевненість у собі, харизматичність, комунікативність.

Андрій О. (викладач С. В. Філіпчук):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними навичками і уміннями, імпровізація, емоційність; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, здатність до співпереживання, справедливість, вміння планувати роботу, враховуючи індивідуальність учня; спілкування – упевненість у собі, стриманість, людяність, комунікативність.

Володимир С. (викладач О. В. Бубнов):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями та навичками, артистизм, музично-педагогічна інтуїція; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, здатність “передавати” навчальний матеріал, вимогливість до себе і до оточуючих; спілкування – тактовність, стриманість, вміння контактувати з учнями, людяність.

Микола К. (викладач О. В. Грудський):

музичні – володіння музичним інструментом, імпровізація, чуттєвість виконання музичного твору, емоційність; педагогічні – здатність до співпереживання, вміння планувати роботу, враховуючи індивідуальність учня, самоосвіта, працездатність; спілкування – товариськість, вміння контактувати з учнями, людяність, комунікативність.

Павло Ш. (викладач А. Н. Грищенко):

музичні – широка ерудиція, любов до музики, імпровізація, чуттєвість виконання музичних творів; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, самостійність, винахідливість, здатність “передавати” навчальний матеріал; спілкування – тактовність, стриманість, вміння контактувати з учнями, людяність.

Дмитро Ш. (викладач В. Г. Розгон):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями та навичками, здатність до оригінального тлумачення музичних творів, до творчості, імпровізація; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, наполегливість, педагогічна спостережливість, вимогливість до себе і до оточуючих; спілкування – здатність викликати до себе повагу, упевненість у собі, стриманість, вміння переконувати.

Віталій М. (викладач Н. А. Олійник):

музичні – здатність до оригінального тлумачення музичних творів, до творчості, музично-педагогічна інтуїція, любов до музики, емоційність; педагогічні – здатність до співпереживання, наполегливість, справедливість,

здатність “передавати” навчальний матеріал; спілкування – тактовність, стриманість, вміння контактувати з учнями, людяність.

Наталія А. (викладач В. Ф. Баюн):

музичні – володіння музичним інструментом, широка ерудиція, імпровізація, чуттєве виконання музичних творів; педагогічні – наполегливість, педагогічна спостережливість, вимогливість до себе і до оточуючих, працездатність; спілкування – стриманість.

Юля К. (викладач Г. В. Яківчук):

музичні – володіння практичними уміннями та навичками, артистизм, чуттєвість виконання музичних творів, емоційність; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, здатність “передавати” навчальний матеріал, працездатність; спілкування – упевненість у собі, харизматичність, вміння переконувати, комунікативність.

Тетяна П. (викладач М. Ф. Ружицька):

музичні – володіння практичними уміннями та навичками, здатність до оригінального тлумачення музичних творів, до творчості, артистизм, чуттєве виконання музичних творів; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, винахідливість, здатність “передавати” навчальний матеріал; спілкування – тактовність, вміння контактувати з учнями, харизматичність, людяність.

Катерина П. (викладач Л. І. Циганюк):

музичні – широка ерудиція, любов до музики, чуттєвість виконання музичних творів, емоційність; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, самостійність, вміння планувати роботу, враховуючи індивідуальність учня, педагогічна спостережливість; спілкування – тактовність, стриманість, товариськість, вміння переконувати.

Роман Л. (викладач В. Л. Общанський):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними вміннями і навичками, артистизм, імпровізація; педагогічні – самостійність,

наполегливість, винахідливість, працездатність; спілкування – здатність викликати до себе повагу, упевненість у собі, товариськість, людяність.

Олександра Л. (викладач В. Й. Гевал):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями і навичками, артистизм, емоційність; педагогічні – здатність до співпереживання, організованість, винахідливість, здатність "передавати" навчальний матеріал; спілкування – здатність викликати до себе повагу, харизматичність, вміння контактувати з учнями, людяність.

Вадим М. (викладач В. Ю. Найда):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями і навичками, артистизм, чуттєве виконання музичних творів; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, здатність до співпереживання, справедливість, здатність „передавати" навчальний матеріал; спілкування – здатність викликати до себе повагу, харизматичність, вміння контактувати з учнями, людяність.

Інна Ч. (викладач О. О. Морозова):

музичні – володіння музичним інструментом, здатність до оригінального тлумачення музичних творів, до творчості, артистизм, імпровізація; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, здатність "передавати" навчальний матеріал, педагогічна спостережливість; спілкування – здатність викликати до себе повагу, тактовність, вміння контактувати з учнями, людяність.

Катерина Б. (викладач І. В. Каленик):

музичні – володіння музичним інструментом, широка ерудиція, володіння практичними уміннями і навичками, музично-педагогічна інтуїція; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, здатність до співпереживання, наполегливість, справедливість; спілкування – тактовність, стриманість, людяність, комунікативність.

Марія О. (викладач С. В. Коханська):

музичні – володіння музичним інструментом, артистизм, імпровізація, емоційність; педагогічні – наполегливість, організованість, здатність “передавати” навчальний матеріал, вимогливість до себе і до оточуючих; спілкування – упевненість у собі, товариськість, харизматичність, вміння переконувати.

Надія Д. (викладач Н. С. Ілініцька):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями і навичками, здатність до оригінального тлумачення музичних творів, до творчості, імпровізація; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, самостійність, здатність “передавати” навчальний матеріал, вимогливість до себе і до оточуючих; спілкування – упевненість у собі, стриманість, людяність.

Ганна Д. (викладач Л. О. Путішина):

музичні – здатність до оригінального тлумачення музичних творів, до творчості, любов до музики, чуттєве виконання музичних творів, емоційність; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, вимогливість до себе і до оточуючих, працездатність; спілкування – стриманість, щирість, вміння контактувати з учнями, людяність.

Євген К. (викладач Т. М. Тімашева):

музичні – володіння музичним інструментом, артистизм, музично-педагогічна інтуїція, чуттєве виконання музичних творів; педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, здатність до співпереживання, справедливість, здатність “передавати” навчальний матеріал; спілкування – упевненість у собі, вміння контактувати з учнями, харизматичність, людяність.

Тетяна К. (викладач Н. І. Журавльова):

музичні – володіння музичним інструментом, широка ерудиція, любов до музики, чуттєве виконання музичних творів; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, організованість, вміння планувати роботу,

враховуючи індивідуальність учня; спілкування – любов до дітей, здатність викликати до себе повагу, вміння контактувати з учнями, людяність.

Анна Б. (викладач О. М. Лось):

музичні – володіння музичним інструментом, широка ерудиція, здатність до оригінального тлумачення музичних творів, до творчості, імпровізація; педагогічні – самостійність, наполегливість, організованість, здатність "передавати" навчальний матеріал; спілкування – здатність викликати до себе повагу, упевненість у собі, харизматичність, вміння переконувати.

Оксана Г. (викладач Г. І. Сікора):

музичні – володіння практичними уміннями і навичками, артистизм, музично-педагогічна інтуїція, емоційність;педагогічні – здатність відчувати ситуацію та адекватно її вирішувати, здатність до співпереживання, вміння планувати роботу, враховуючи індивідуальність учня, педагогічна спостережливість; спілкування – любов до дітей, стриманість, людяність, комунікативність.

Іра П. (викладач Н. І. Літвін):

музичні – володіння музичним інструментом, володіння практичними уміннями і навичками, здатність до оригінального тлумачення музичного твору, до творчості, любов до музики; педагогічні – здатність до співпереживання, справедливість, здатність "передавати" навчальний матеріал, самоосвіта; спілкування – здатність викликати до себе повагу, тактовність, стриманість, вміння контактувати з учнями.

За результатами виконання цього педагогічного завдання можна зробити такі висновки.

Викладачу необхідні такі **музичні** здобутки:

1. Володіння музичним інструментом (краще декількома) – 73 % студентів;

2. Володіння комплексом практичних умінь і навичок (хормейстерські, інструментально-виконавські, уміння словесної інтерпретації музичного образу тощо) – 57, 6 % студентів;

3. Застосування імпровізаційних умінь – 46,1 % студентів;

4. Емоційно-чуттєве виконання музичних творів та артистизм (здатність зацікавити учнів, заразити бажанням оволодіти новими творами, спонукати до відповідних вольових зусиль, творчих новацій щодо форм проведення уроків) – 42,3 % студентів.

Далі розкривалися такі якості, як емоційність, здатність до оригінального тлумачення музичного твору, широка ерудиція, любов до музики та музично – педагогічна інтуїція.

Головними **педагогічними** якостями викладача є:

1) здатність до співпереживання – 61,5 % студентів;

2) справедливість – 57,6 % студентів;

3) здатність "передавати" навчальний матеріал – 53,8 % студентів;

4) здатність відчувати ситуацію та адекватно її оцінювати – 38,4 % студентів.

Менш важливими, але необхідними, на думку студентів, є такі якості, як вимогливість до себе та оточуючих, працездатність, наполегливість, самостійність, індивідуальний підхід, спостережливість, організованість, винахідливість та самоосвіта.

Серед якостей **спілкування** необхідними є такі:

1. Людяність – 16 студентів (61,5 %).

2. Уміння контактувати з учнями – 14 студентів (53,8 %).

3. Стриманість – 13 студентів (50 %).

4. Здатність викликати до себе повагу – 10 студентів (38,4 %).

Загальна кількість студентів у групах та відсоткова сума не дорівнює заявленій кількості студентів та еталонній кількості відсотків (100 %), оскільки деякі якості повторювались у оцінках студентів. Студентам до вподоби і такі якості у викладачі, як тактовність, упевненість у собі, харизматичність, вміння переконувати, комунікативність та товариськість.

З вищезазначеного ми з'ясували, що для студентів найкращий викладач – справедливий та людяний, який вміє контролювати свої емоції та

налагоджувати контакт із учнями, водночас має запас сучасних знань та зрозуміло, в доступній формі передає їх учням, добре володіє музичним інструментом і необхідними практичними навичками, непогано імпровізує, має неповторний артистизм, здатний до співпереживання, чим і викликає до себе повагу учнів.

Таким чином, ми навчаємо студентів умінню розглядати "еталонність", а потім вміти привласнити найкращі риси своїх викладачів, тобто вчимо студентів певній поведінковій манері, яка виявляється в умінні привласнювати найкращі фахові риси.

Педагогічні завдання та методичні прийоми цього періоду було організовано таким чином, щоб забезпечити практичне застосування основного формотворчого методу, процесу спілкування суб'єктів експерименту, оскільки процес привласнення кращих педагогічних якостей уможливлюється засобами привласнення норм поведінки інших осіб, тобто відбуваються лише у безпосередньому спілкуванні через різні поведінкові вияви і не можуть бути сформовані теоретичним шляхом.

Визначаючи ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності кожного студента, ми складали відповідні карти результативності позитивних змін у поведінці кожного під час навчання.

Другий етап експерименту націлено на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва виявів *потенційно-акмеологічного компоненту,* який ми вбачаємо за доцільне визначити за допомогою усвідомлення власної емоційно-рефлексивної значущості (3 критерій). Визначивши потребу у сформованості власного стилю викладання музики, необхідно за нашою методикою, намагатися спиратись на власні вольові якості, здатність до розвитку у собі педагогічного потенціалу до набуття кращих поведінкових рис, а не лише їх спостереження у інших.

Для цього було застосовано метод створення ускладненої педагогічної ситуації. Цей метод застосовано з двох причин. По-перше, з метою формування волі до фахового самоудосконалення; по-друге, з метою виявлення ускладнень

у педагогічному процесі, які заважають студенту набувати бажані стилістичні поведінкові властивості.

Для практичного здійснення наміченої мети ми вважали необхідним створити такі педагогічні ситуації, вихід з яких допомагав студенту вчитися швидко приймати рішення, орієнтуватися в можливих засобах ‹…›, спонукав до залучення своїх знань та життєвого досвіду. Адже людина, яка виробляє власний стиль, обов'язково повинна вміти пристосовуватися до реальних обставин (тобто знайти вихід із складної ситуації). Так як ми формуємо власний стиль викладання музики у студентів, майбутніх вчителів загальноосвітньої школи, тому моделюємо можливі ситуації під час уроку музики, наприклад у 7–8-х класах. Проводимо цей блок завдань під час педагогічної практики у загальноосвітній школі. У експериментальній групі залишається 31 студент.

У цей блок входять такі педагогічні завдання:

1) знайти вихід у змінній навчальній ситуації перед уроком (безпосередньо перед проведенням уроку ставили студента перед фактом, що тема уроку змінена);

2) зорієнтуватись в умовах заміни пісенного матеріалу (замінювали пісню, переконавшись, що є можливість використати інший музичний матеріал (перевірена наявності нот);

3) подолати заміну музичного матеріалу для слухання музики (було замінено музичний твір для прослуховування на інший (з урахуванням програмного матеріалу (забезпечуючи наявність нот або аудіо запису);

4) зорієнтуватись у незручних у технічному відношенні обставинах (створено несприятливі умови (у технічному забезпеченні) для проведення уроку (відсутність магнітофона, музичного інструмента, дидактичних матеріалів тощо).

Після проведення педагогічного спостереження під час відвідування уроків музики, на яких студентам створювали ускладнені педагогічні ситуації, ми узагальнили та систематизували здобуті відомості.

У виконанні першого завдання взяли участь студенти експериментальної та контрольної груп. Наведемо деякі приклади його виконання.

Так, для **Анатолія Г.** вчитель запропонував провести урок, присвячений темі Великої Вітчизняної війни (далі ВВВ). Студент з гідністю справився: провів бесіду, спираючись на свої знання про війну, сюжети художніх та документальних фільмів; учні згадали пісні про ВВВ, які вивчили раніше, а студент підіграв їм на баяні; у фонотеці вчителя музики віднайшов запис фрагменту епізоду нашестя із "Сьомої симфонії" Д. Шостаковича; взявши гітару до рук, проспівав пісню О. Розенбаума "Чёрный тюльпан".

Для **Олександра Г.** запропонували провести урок, присвячений темі "Осінь – золота пора". Студент виявив креативність у подоланні цієї ситуації. З дозволу завуча і вчителя музики, весь клас вийшов на галявину поза школою, де Олександр провів урок: це бесіда на тему; на прохання практиканта, учні згадували пісні про осінь (міні-конкурс) під баянний акомпанемент. Після повернення до класу студент запропонував учням твір для слухання "Осінь" з циклу "Пори року" А. Вівальді.

Для студентки **Світлани Г.** потрібно було провести заняття, присвячене Т. Г. Шевченку. Ситуація вирішилась теж вдало. Практикантка провела бесіду про Кобзаря, використавши свій матеріал, заграла і розучила з учнями пісні "Зоре моя вечірняя", "По діброві вітер виє" (студенти вчать ці пісні на уроці диригування в ХГПА), на слухання музики заграла по пам'яті "Заповіт", який теж вивчають на уроках з диригування.

Віра Г. отримала завдання провести урок на тему "М. Леонтович – найобдарованіший український музикант". Урок пройшов вдало. Студентка змогла зорієнтуватися: провела бесіду з учнями про М. Леонтовича, відомості про нього і про його твори взяла з діючої "Програми"; прослухали існуючі у фонотеці вчителя музики обробки пісень "Пряля", "Гаю, гаю, зелен розмаю"; вивчили пісню "Щедрик", мелодію якої студентка підібрала на фортепіано; прослухали декілька разів аудіо запис хорового твору "Щедрик".

Реґіна З. із завданням не справилась. Вчитель запропонував провести заняття на тему “Веснянки”. Незважаючи на те, що в наявності були ноти з веснянками, запис на диску веснянок у виконанні автентичного ансамблю, практикантка не змогла зібратися. Причини: низький рівень володіння музичним інструментом, погана читка з аркуша, не залучила досвід учнів тощо. Ситуацію виправила вчителька музики.

Аліна К. одержала завдання провести урок музики на тему “Сучасність і музика”. Виявила ініціативу і весь урок грала на гітарі (добре володіє цим інструментом, на відміну від фортепіано). Співала сама, підбирала акомпанемент до пісень, які співали учні – відомих рокових, попсових та бардівських виконавців. Урок пройшов цікаво, але все ж таки методично невірно.

Друге завдання виконували студенти експериментальної групи. Пісні для заміни були взяті з додаткового матеріалу “Програми”.

Ірина О. повинна була замінити пісню для розучування “Калино-малино, чого в лузі стоїш” на пісню “Туман яром, туман долиною”. Студентка справилась з завданням: розповіла про характер, музичний образ пісні, виразно заспівала і заграла, якісно вивчила пісню з учнями.

Роману Л. потрібно було замінити українську народну пісню “Розпустили кучері дівчата” на українську народну пісню “Взяв би я бандуру”. Практикант справився із завданням: це і бесіда про пісню, гарний та виразний показ, грамотне розучування із учнями.

Аліна М. отримала завдання замість пісні А. Шашкевича “Мамина вишня” використати у роботі твір В. Шаповаленко “Пісня про мрію”. Справилась із завданням частково: дуже мало розповіла про пісню, зіграла, проспівала та розучила з учнями лише вокальну партію, не зіграла акомпанемент – погане володіння інструментом.

Для **Віталія В.** ми запропонували замінити пісню О. Білаша “Ясени” на пісню О. Білаша “Два кольори”. Відмінно справився: Використав портрет

композитора, відомості з біографії, розповів про пісню (характер, художній образ), гарно і виразно проспівав, розучив з учнями під баянний акомпанемент.

Ганна Д. отримала завдання замінити пісню П. Майбороди "Пісня про рушник" на пісню Б. Янівського "Журавочка". Студентка справилась погано: не розповіла про композитора, художній образ пісні, невиразно показав пісню учням, неграмотно розучив вокальну партію, погано зіграв партію акомпанемента.

Марина С. отримала завдання замінити українську народну пісню "Та й орав мужик край дороги" на веснянку "Плету, плету плетеницю". Студентка справилась дуже добре: розповіла про веснянки, якісно виконала її, грамотно розучила з учнями.

Максим Ф. здобув завдання замінити пісню К. Молчанова "А зорі тут тихі" на пісню О. Александрова "Священна війна". Справився гарно: розповів про війну, привів приклад пісень про війну, проспівав по одному куплету, виразно виконав потрібну пісню, розучив і довів виконання пісні до концертного – з динамікою, гарним супроводом, відповідним характером.

Третє завдання було запропоновано студентам експериментальної та контрольної груп. Музичні твори для заміни були взяті з додаткового матеріалу "Програми". Наведемо деякі приклади з його виконання.

Марія Н. – завдання замінити музичний твір Л. Ревуцького "Друга симфонія" (фрагмент фіналу) на твір М. Лисенка "Друга рапсодія". Студентка справилась відмінно: провела бесіду про композитора, про твір, зіграла на фортепіано деякі уривки з твору (ноти були в наявності), звернула увагу учнів на українські мотиви, використані композитором. Після цього включив запис музичного твору, що ще більше посилило враження від музичного твору.

Микола П. отримав завдання замінити музичний твір В.-А. Моцарта "Симфонія g-mool" на твір Е. Гріга "Соната для віолончелі". Справився студент частково: не провів бесіду про композитора, включив запис музичного твору на диску, бесіда після прослуховування була досить короткою.

Ольга М. – завдання замінити слухання українських народних пісень в обробці М. Леонтовича “Козака несуть” та “Дударик” на українські народні пісні “Розпрягайте, хлопці, коней” та “Взяв би я бандуру”. Практикантка справилась добре: розповіла про пісні, зіграла та проспівала, провела бесіду про характер та художній образ; під час другого виконання пісень, завдяки гарному голосу, спонукала учнів співати з нею, увійти в образ.

Тарас П. отримав завдання замінити музичний твір П. Чайковського “Увертюра-фантазія “Ромео і Джульєтта” на музичний твір Г. Давидовського хорова сюїта “Бандура”. Справився студент погано: Відомостей про композитора повідомив мало, бесіду перед прослуховуванням не провів, після прослуховування бесіда також не вдалась через недостатньо обізнаність.

Лілія М. – завдання замінити слухання “Пісні Тараса” з опери М. Лисенка “Тарас Бульба” на музичний твір Л. Бетховена “Аппасіоната”. Студентка справилася частково: бесіду про Л. Бетховена провів, дещо розповів про характер та художній образ твору, після прослуховування задавав учням питання, які не зміг належним чином підтримати.

Ірина К. отримала завдання замінити музичний твір А. Хачатуряна “Вальс” із сюїти “Маскарад” на “Увертюру” до кінофільму “Діти капітана Гранта” М. Дунаєвського. Студентка справилася відмінно: розповіла про композитора, представила звучання головної теми, використав нотний матеріал, провела бесіду про твір перед слуханням. Після прослуховування твору ставила запитання, відповіді на які змогла грамотно підсумувати.

Іван Г. – замінити слухання “Вальсу cis-moll” Ф. Шопена на твір О. Скрябіна “Прелюдія № 4 – e-moll”. Справилася погано: не було бесіди про композитора, бесіди перед слуханням та після слухання. Студентка лише включила запис цього твору.

Наведемо приклади виконання студентами музично-педагогічного відділення четвертого завдання.

Олена Ш. перед початком уроку стикнулася з проблемою, що музичний інструмент (фортепіано) не в робочому стані, грати на ньому не можна.

Справилася студентка з ситуацією добре: слухали багато творів для слухання, проводили бесіди щодо їх характеру та змісту. В кінці уроку проспівали улюблені пісні учнів, “акомпануючи” собі оплесками.

У **Миколи З.** також перестав “працювати” його інструмент (баян). З гідністю вийшов студент із цієї ситуації: віднайшли гітару, за допомогою якої змогли проспівати пісні, які учні вже вивчили на минулих заняттях.

Юрію С. перед початком уроку також попередили про поломку музичного інструменту. Не змогла справитися із ситуацією: почала співати і розучувати пісню без супроводу, але це було з поганою інтонацією, незрозуміло, нечітко, тому діти відмовились співати. Ситуацію на уроці врятувало слухання музики і деякі коментарі до неї.

У **Вікторії Ш.** на уроці зломився магнітофон. Студентка досить вдало вирішила цю проблему: знайшла в нотах учителя музики збірник Ф. Шопена “Вальси” і виконала на фортепіано фрагменти “Вальсу cis-moll” та “Вальсу Des-dur” з бесідами до і після прослуховування.

Ольга К. також була збентежена ситуацією з неробочим магнітофоном. Вийшла із ситуації непогано: цілий урок розучувала із учнями пісні, повторювала ті, що вже вони вивчили. Урок пройшов вдало, але порушена структура – не було слухання музики.

Андрій Д. потрапив у ситуацію, коли музичний зал не змогли відчинити – заклинило замок. Студент не розгубився, швидко зорієнтувався: посадив всіх учнів в актовій залі, поділив на команди і влаштував музичний конкурс – “Хто знає більше пісень”? Теми були різні: “Дитячі”, “Про зиму”, “Починаються на слово “ой” та інші. Щоб провести слухання музики, Павло включив свій мобільний телефон, де була записана “Пісня Сольвейг” Е. Гріга.

Проаналізувавши всі уроки наших студентів, дії для усунення різних педагогічних проблем, ускладнених ситуацій, ми зробили такі висновки.

При виконанні першого завдання 66,6 % студентів справилися із поставленим завданням, 16,7 % студентів не справилися, стільки ж студентів

справилися частково. Нами виявлено, що успішність подолання ситуації залежала від таких обставин:

1) якості володіння музичними інструментами;

2) методичного забезпечення студентів;

3) ініціативності, винахідливості майбутніх вчителів музики;

4) креативності, творчого підходу до ускладненої проблемної ситуації.

Заважало студентам:

1) нерішучість, безініціативність, невпевненість у своїх силах тощо;

2) погане володіння музичним інструментом;

3) недостача методичного забезпечення.

Виконуючи друге завдання 71,4 % студентів справилися із завданням, а решта, 28,6 % студентів справилися з ним частково. Нами було виявлено, що успішність виконання цього завдання залежала від таких обставин:

1) якості володіння музичними інструментами;

2) рівня розвиненості вокальних здібностей;

3. Володінням методикою розучування пісні тощо.

Певні ускладнення створили:

1) відсутність потрібних музичних нот;

2) погане володіння музичним інструментом та голосом.

При виконанні третього завдання 42,8 % студентів знайшли вихід із ускладненої педагогічної ситуації, 28,6 % студентів не змогли це зробити, стільки ж студентів частково вправились із завданням.

Успішність вдалого виходу із ускладнених педагогічних ситуацій залежала від таких обставин:

1) теоретичної грамотності;

2) рівня володіння музичними інструментами;

3) зібраності, тобто докладених вольових зусиль.

Завадило студентам:

1) недостатнє методичне забезпечення;

2) “вузький” кругозір, недостатня обізнаність з музичних дисциплін.

При виконанні четвертого завдання 4 студента не розгубилися, справилися із проблемою, 2 студента справилися, але частково. Успішність цього завдання залежала від:

1) сміливості, швидкої реакції, винахідливості;

2) креативності;

3) володіння музичними інструментами;

4) володіння методикою проведення уроку тощо.

На заваді до успішного вирішення стали, перш за все, не яскраво виражені психологічні якості (впевненість у своїх силах, винахідливість тощо).

З метою закріплення власних зусиль кожним студентом, за їх проханням низка створених ускладнених педагогічних ситуацій було повторено таким чином, щоб інші студенти виконали ті педагогічні завдання, які у першій низці завдань виконували їх товариші, тобто використано метод обміну завданнями.

Для затвердження емоційно-рефлексивної значущості студентів нами було запропоновано такий педагогічний прийом. Результати зрушень у власному викладанні музики оцінювали на цьому етапі самі студенти, складаючи оцінні листи один одному.

Ми переслідували додаткову мету. Приймаючи безпосередню участь у педагогічній дії у якості включеного у складні дії спостерігача, студенти отримували можливість відчути власну емоційно-рефлексивну значущість, та у процесі оцінної діяльності набути додаткових умінь приймати опосередковану участь у подальшому формуванні та закріпленні власних потенційних можливостей для наближення до акмерівня сформованості власного стилю викладання музики.

Отже, під час формувального експерименту за розробленою методикою було створено, змодельовані різні ускладнені педагогічні ситуації, які сприяли формуванню у студентів умінь пристосовуватися до реальних педагогічних ситуацій. Ця важлива умова застосована нами для сприяння формуванню та закріпленню власного стилю викладання музики у майбутніх учителів. Наведемо виокремлені нами позиції, які безпосередньо впливають на

досягнення ефективного результату у формуванні власного стилю викладання музики, це:

– рівень володіння музичним інструментом (краще не одним, а декількома) та голосом;

– методичне забезпечення студентів (наявність дидактичних матеріалів, біографічних відомостей про композиторів, опис програмних творів, необхідних таблиць термінів тощо);

– рівень володіння методикою проведення уроку;

– теоретична грамотність з музичних предметів, широкий кругозір;

– наявність навичок управління хором (диригування);

– креативність, творчий підхід до здійснення педагогічної роботи під час викладання музики на уроці;

– набуття психологічних якостей та постійна потреба в їх удосконаленні та самовдосконаленні: швидка реакція на змінюючи педагогічні ситуації, сміливість та винахідливість у подоланні ускладнених педагогічних ситуацій, зібраність тощо.

На заваді до успішного вирішення педагогічних завдань стали:

– недостатнє методичне забезпечення студентів;

– низький рівень володіння музичним інструментом та голосом;

– “вузький” кругозір, недостатня обізнаність з музичних дисциплін;

– нерішучість, безініціативність, невпевненість у своїх силах тощо.

На **третьому етапі** експериментальної роботи продовжувалась діяльність по розробленій методиці із експериментальною групою (студенти 5–6 курсів музично-педагогічного відділу факультету мистецтв) Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Цей етап формувального експерименту був спрямований на удосконалення четвертого компоненту, *раціонально-технологічного,* який вимірювався відповідним критерієм – ступенем новаторства власної методики. Метою цього етапу формувальної роботи було спонукати майбутніх учителів музики до вияву власних можливостей, пошуку неповторних засобів організації та розкриття змісту окремих тем. Студентам

пропонувалось розробити уроки музики за власною методикою, що вносило неповторність у проведення уроків, розкривало приховані можливості нестандартних методик, які студенти наповнювали власним методичним інструментарієм, власними творчими методами.

Першим завданням було запропоновано студентам старших курсів (5 і 6 курси) скласти план або сценарій нестандартного креативного уроку музики в загальноосвітній школі з метою розкриття сформованих якостей власного стилю викладання музики та удосконалення його показників. Нами було акцентовано на тому, що урок повинен максимально виявити всі кращі якості, таланти, вміння, ідеї та задуми студента-практиканта. До того ж, щоб зацікавити студентів та розраховуючи на максимальне виявлення творчої уяви, ми дозволили їм при створенні творчого, "ідеального", на їх погляд, уроку, дещо відійти від методики проведення уроку музики в школі (але притримуючись програми "Музика" для 1–4-х класів, укл. О. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко, у випадку проведення уроку у молодших класах, та програми "Музичне мистецтво" для 4–8-х класів, укл. Б. М. Фільц, І. М. Бєлова, Г. Б. Букреєва, М .С. Демчишин, Л. М. Масол, О. В. Мільченко, О. М. Павленко, у випадку проведення уроку у середніх класах).

Наведемо приклад декількох уроків, які на наш погляд заслуговують детальнішого ознайомлення.

Так, студентка 5 курсу **Інна Ш.** вибрала для свого уроку тему 6 класу: "Музика як мова почуттів". У своєму письмовому завданні продемонструвала такі власні досягнення:

"Цілий урок я присвячу творчості Ф. Шопена. Це мій улюблений композитор, я б хотіла трохи наблизити учнів до розуміння його творчості, навчити їх любити його музику. На мій погляд, музика Ф. Шопена не може залишити байдужим жодну людину. На уроці діти будуть слухати музичні твори Ф. Шопена (у моєму виконанні на фортеніано), після прослуховування аналізувати почуте, читати вірші (я їх роздам деяким учням), співати пісню.

Перед уроком необхідно створити відповідну обстановку – запалити свічки, поставити на фортепіано портрети Ф. Шопена та Констанції Гладковської (перше кохання Ф. Шопена). Було б чудово використати медіа проектор, де б проектувалися на екран мальовничі картини природи, портрети композитора у різні роки життя тощо. Ще до початку уроку звучить музика (ноктюрни або вальси композитора), я (як вчитель музики) в одязі, який відповідає темі уроку – блуза, довга спідниця, волосся зібрані у пучок на потилиці, і, коли учні заходять до музичного класу, відразу попадають в атмосферу чарівної, таємничої старовини, яка інтригує, змушує забути про сучасні проблеми і налаштуватися на сприйняття.

Мета уроку: ближче ознайомити учнів з польською культурою, з творчістю великого композитора Ф. Шопена.

Завдання уроку: прищепити щиру любов, цікавість до музики Ф. Шопена; розвивати смаки, розширювати кругозір у учнів; виховувати слухача класичної музики.

План уроку:

– Звертаю увагу учнів на портрет Ф. Шопена. Пропоную послухати “Ноктюрн cis-moll”.

– Розповідь про дитинство, про роль матері у житті композитора, про його перше кохання (Констанція Гладковська). Спів пісні “Бажання”.

– Розповідь про любов до рідної Польщі Ф. Шопен висловив у своїх неперевершених мазурках. Вірш (читає учень), звучить “Мазурка A-dur”. Після прослуховування аналізуємо твір: який характер, форма, засоби музичної виразності тощо.

“Небо синее ласково, ручьи говорливы, цветы пестры, красивы, а на сердце пасмурно...”.

– Розповідь про одну з найбільших трагедій в житті Ф. Шопена – неможливість перебування у своїй країні, яку він так любив, особливо під час її загарбання.

“Там в горьком трауре мои собратья,

И воздух тяжелеет от проклятья.

В ту сферу страшную лететь боится

И буревестник – грозовая птица...”.

(А. Міцкевич).

Його відчай вилився у написанні відомого “Етюду № 12” (революційного). Вірш (читає учень), прослуховування етюду, аналіз музичного твору.

“Пусть я не видел – я слушал Шопена.

Слились с роялем чуткие руки...

В самое сердце стучатся аккорды

И, как живые, просятся в душу,

Бьются о струны призывно и гордо...

Ты научи меня музыку слушать.

Зов ее тонок, прекрасен и вечен,

Вечен как воды, как синие горы...

Слышишь? К кому-то, наверное, навстречу

Мчится неистовый шквал до минора”.

(Вл. Диковський).

– Розповідаю про те, що серце Ф. Шопена захоронено у м. Варшаві. Вірш (читає учень), розпитую в довільній формі про враження учнів від почутого на уроці.

“Стоит в Варшаве церковь. Там стена

Скрывает человечества святыню –

Шопена сердце. Тишина полна

Биением сердца этого доныне”.

(М. Рыльский).

– Закінчую такими словами: “Які б не були слухачі – Ф. Шопен підкорює усіх. Кожен любить та розуміє музику Ф. Шопена по-своєму, але всім вона близька своєю красою, досконалістю та поетичністю. Музика Ф. Шопена легка,

лірична, ніжна, але ще вона змушує замислитися, сколихнутися. Його музика насичена такою величезною силою думки та почуттів, що вона не просто хвилює, але часто зворушує нас, слухачів, до глибини душі".

Такий урок сподобається учням, змусить їх по-новому подивитися на людські відносини, замислитися про вічне – любов, кохання, відданість. А головне, навчить їх любити та розуміти класичну музику".

Студент 5 курсу **Анатолій Ц.** вибрав собі тему 8 класу "Музика в діалозі з сучасністю".

Мета уроку: вивчення сучасних течій музичної культури, ознайомлення з бардівською піснею.

Завдання уроку: розширення кругозору учнів; виховання смаку та цікавості до гітарної музики, бардівської пісні тощо.

"Для реалізації своїх творчих задумів я б хотів провести не один, а два уроки, провести їх творчо, незвично. І якщо дозволяється на час відійти від методики проведення уроків музики, то я запрошу учнів у світ справжньої гітарної музики, де ми з ними і поговоримо про "сучасність у музиці".

Перший урок проведемо у музичному класі. Я принесу гітару і, так як я володію нею непогано, буду грати на ній і співати. Також залучу до гри і співу учнів, які вміють це робити. Обов'язково вдягнуся відповідно – джинси і сорочка, буду вести себе трохи вільніше, адже сам задум уроку це передбачає.

План уроку:

– Розповідь моя про тему уроку, про музику, яку можна виконувати на гітарі. Розмірковуємо на тему – авторська або бардівська пісня.

– Граю і співаю декілька своїх власних пісень.

– Розповідь про "бардів". Читаю оповідання В. Мегре.

– Гра і спів під гітару учнів із класу.

– Слухання інструментальної гітарної музики (аудіо запис).

– Аналіз почутого. Зосередитись на таких питаннях: чим бардівська пісня відрізняється від класичної, популярної та рок музики? Що особливого у

виконання бардівських пісень? Чим акустичне виконання відрізняється від електронної музики? Підсумовую сказане.

– У кінці уроку знову співаю свої пісні, а потім всі разом співаємо пісні, які учні вже знають (наприклад, пісня С. Молчанова “Пісня туристів” з опери “А зорі тут тихі”, пісня О. Мітяєва “Как здорово” тощо).

Другий, наступний урок. У місті саме у цей час проходить регіональний фестиваль бардівської пісні “Вальс-Бостон”, періодично відбуваються творчі вечори бардів. Тому, з дозволу завуча, проведемо це заняття на концерті, де будуть виступати справжні професіонали. Цим учні закріплять враження, які вони здобули під час першого уроку. Якщо дозволить час і погода, після концерту можна всім разом дійти до найбільшого скверу чи парку і обговорити концерт – що кому сподобалося і чому.

Можливо, такий підхід до вивчення сучасних течій музичної культури дітям більше до вподоби і хтось з них, так само, як і я зробить бардівську пісню метою всього свого життя, бо це, на мій погляд, добрий вибір.

Студентка 6 курсу **Анна Ш.** запропонувала провести урок по темі 4 класу “Музика мого народу”.

“Я полюбляю співати колядки, щедрівки, долучаю до співу своїх подруг, знайомих, рідних, тому вирішила провести урок весело, творчо, щоб учням сподобалося, і вони самі захотіли на канікулах колядувати і щедрувати. Перш за все, потрібно прикрасити музичний клас українськими рушниками, атрибутами української хати, взятих зі шкільного музею. Учні будуть одягнені у вишиванки, принесуть їстівні страви (за бажанням) – вареники, пироги, узвар тощо. Я вдягну також український костюм і велику українську хустку. Для посилення враження від святкової атмосфери, ще на перерві поставлю аудіо диск із записом українських народних пісень.

Мета уроку: розкрити роль календарно-обрядової пісні в житті людини.

Завдання уроку: прищепити любов до народної пісні та українських традицій; виявити разом із учнями найхарактерніші риси української народної музики тощо.

План уроку:

– Заходжу до класу після дзвінка. Стукаю у двері і питаю “Пане Господарю, дозвольте заколядувати?” Заходжу до класу і співаю колядку.

– Розповідь про українські народні звичаї та традиції, про колядки та щедрівки. Учні розповідають, що знають, а я доповнюю, уточнюю, узагальнюю.

– Розучування колядки “Тиха радість стала”. Спів вже вивченого матеріалу: колядки “Добрий вечір, тобі, пне, Господарю” та щедрівки “Ой, сивая зозуленька”.

– Діти згадують віншування до колядок і щедрівок, у захопленні їх вигукують.

– Слухання у запису (аудіо чи відео) звучання академічного козачого ансамблю пісні і танцю “Козаки Поділля” Хмельницької обласної філармонії, який виконує і старовинні, і авторські колядки та щедрівки. Аналізуємо: Як багатоголосся впливає на красу звучання, загальне враження? Яка форма побудови у колядках? Який характер музичного твору? Та інше. Систематизую відповіді.

– Сюрпризний момент – виступ вчителів, які заздалегідь зі мною вивчили декілька колядок і щедрівок. Учні підспівують.

– Куштуємо страви, які зготували для нас батьки наших учнів.

Гадаю, що такий урок пройде невимушено, яскраво і запам’ятається дітям надовго. До того ж, ще раз учні переконаються, що наш український народ багатий на традиції, звичаї, гарну народну пісню. Такий урок змусить учнів по-новому глянути на свою приналежність до своєї національності та пишатися, що вони українці”.

Студент 6 курсу **Артур М.** вибрав урок музики в початковій школі по темі 4 класу “Музика не знає кордонів”.

“Я володію багатьма музичними інструментами, вважаю, що на уроках музики в загальноосвітній школі було б дуже добре їх використати, учням напевно сподобається. Перед початком уроку потрібно прикрасити клас національними елементами різних народів – рушниками, глечиками,

елементами національних костюмів (українського, білоруського, грузинського, російського тощо); розмістити музичні інструменти – баян, акордеон, труба, гітара, сопілка та фортепіано.

Мета уроку: показати спорідненість музики слов'янських народів та інших національностей.

Завдання уроку: ознайомити учнів із звучанням різних музичних інструментів; виявити спільні й відмінні риси в музиці різних народів; заохотити до опанування будь-якого музичного інструмента тощо.

План уроку:

– Урок розпочну бесідою, що кожен народ має власну музику. В музиці різних народів є багато спільного. Зокрема українська музика споріднена з музикою інших слов'янських народів, насамперед російською та білоруською.

– Слухання української народної польки – виконую на баяні. Перед виконанням розповідаю про будову та особливості цього інструменту. Після слухання – аналіз характеру української народної музики. Використовую трубу, програю мелодію польки, також розповідаю про цей музичний інструмент.

– Слухання грузинського танцю "Лезгінка" – виконую на акордеоні. Перед виконанням розповідаю про цей музичний інструмент, чим він відрізняється від баяну та чим схожий з ним. Після слухання питаю, до якого народу відноситься ця музика, які її особливості, чим відрізняється від української тощо. Звертаю увагу на те, що танець має такі особливості: "гострий ритм", яскраві акценти, велика роль ударних інструментів.

– Слухання російської народної пісні "Вниз по матушке по Волге" – виконую на фортепіано. Розповідаю про будову та особливості музичного інструменту. Після слухання вказати на характерне розспівування складів російської музики, які властиві також і українським народним пісням.

– Розучування української веснянки "Вийди, вийди, Іванку" на фортепіано і слухання фіналу Першого фортепіанного концерту російського композитора П. Чайковського, що стане яскравим прикладом взаємозв'язку музичних культур різних народів. Пропоную зосередити увагу учнів на тому, як

лірична веснянка перетворилася у концерт на стрімку танцювальну тему. При співі дітьми веснянки підігрувати на сопілці. Перед цим розповісти про будову та особливості цього інструменту (для прикладу можна награти деякі народні мелодії).

– Слухання білоруського народного танцю “Бульба” – виконую на баяні. Учні назвуть народ, до якого відноситься цей музичний твір, та разом зі мною дійдуть висновку, що білоруська “Бульба” близька до української музики.

– Слухання “Пісні про Дніпро” – виконую на фортепіано або на акордеоні. Звертаю увагу учнів, що написаний твір в народному дусі, в ньому відчувається і російська, й українська пісенність.

– Представляю учням ще один інструмент – гітару. Розповідаю про будову та особливості звучання, виконую російську народну пісню “Коробочка”. Після цього співаю із дітьми пісні, вивчені раніше на уроках музики.

– Пропоную дітям творче завдання. Ділимо клас на 4 групи (назви – “Україна”, “Росія”, “Білорусь”, “Грузія”). Кожна група показує танцювальні рухи “своєї країни”. Я акомпаную на різних музичних інструментах.

– Згадуємо всі інструменти, які звучали, музичні твори різних народів. Питання: Які особливості музичних інструментів, як вони звучать та чим різняться? Який більше сподобався? Чим схожі та чим відрізняються музичні твори, які сьогодні слухали? Що є особливого в музиці кожного народу? Які особливі рухи до кожного танцю? Тощо. Підвожу учнів до думки, що в кожного народу є своя національна музика, яка може бути пов’язана з музикою іншого народу.

Гадаю, такий урок зацікавить учнів, допоможе їм краще орієнтуватися в особливостях національної музики, заохотить до опанування будь-якого музичного інструмента”.

При плануванні уроків студенти виявили певні якості – музичні та педагогічні:

1. Володіння музичним інструментом;

2. Широка ерудиція в галузі музики, художньої культури, мистецтвознавства, естетики;

3. Самостійність творчої діяльності;

4. Винахідливість;

5. Творчість, фантазія, нестандартність мислення тощо.

Їм було запропоновано провести ці уроки музики, які до цього вони лише уявляли. Проводили студенти уроки (кожний свій урок) під час педагогічної практики у загальноосвітній школі. Після уроку кожний студент відзвітувався з приводу того, що вийшло, а що ні.

Так, сподівання студентки 5 курсу **Лариса П.** яка провела урок на тему 6 класу: “Музика як мова почуттів”, на те, що урок учні сприймуть на вищому рівні, не виправдалися. З початку уроку діти були зацікавлені, заінтриговані, відповідали на питання, сприймали розповідь вчителя, слухали уважно музику. Після середини уроку увага учнів почала розсіюватися, студентка дещо губилася, відволікалася на зауваження по дисципліні. На нашу думку, учні психологічно не були готові сприймати цей урок, він виявився складним для них. Урок цікавий, творчий, нестандартний, але студент не врахував вік обраного класу, ця тема більше підійшла б учням старших класів.

Експертна оцінка уроку, який провів студент 5 курсу **Андрій С.** по темі 8 класу “Музика в діалозі з сучасністю”, підтвердила, що вдалося все, тільки дещо довелося змінити. На першому уроці діти були у захопленні, сама тема уроку не вбачала цілковитої тиші, учні вели себе розкуто і вільно, тому сприймали все легко, співали пісні, слухали музику, відповідала на питання. Друге заняття студент планував провести на концерті, де б виступали справжні барди. На жаль, урок проходив у той час, коли не передбачалися бардівські концерти. Студент виявив винахідливість – запросив до школи знайомого музиканта і разом із ним дав невеликий концерт бардівської пісні в актовому залі, де були запрошені і учні з других класів. Урок сподобався, студент переконався у доцільності втілення своїх творчих ідей проведення уроку.

Студентка 6 курсу **Олена Я.**, яка провела урок по темі 4 класу “Музика мого народу”, була задоволена результатом. Урок пройшов весело, жваво, цікаво. Сюрприз (виступ вчителів на уроці) викликав бурхливі емоції у школярів. Учні із задоволенням співали, віншували, слухали професійне виконання колядок і щедрівок, а в кінці пригощалися стравами. Єдине, що не вдалося – важко було дітей організувати, починаючи з другої половини уроку. Учні були дуже збуджені, знімалися з місць, заважали іншим. Багато сил, емоцій та часу витрачала студентка на приборкування учнів. Але, в цілому, все вдалося.

Студент 6 курсу **Дмитро З.**, що вибрав урок по темі 4 класу “Музика не знає кордонів”, багато планував зробити, вмістити в один урок. Учням було дуже цікаво, пізнавально. Студент, який володіє стількома музичними інструментами, викликав величезну повагу зі сторони учнів. Вони слухали його, затамувавши подих, активно сприймали, висловлювали свої думки, співали пісні. Під час творчого завдання дітям було доволі складно показати танцювальні рухи. Учні просто бешкетували, але були дуже задоволені. Ми не вважаємо це недоліком, тому що учні виявляли свою фантазію, уяву і залюбки рухалися під музику (що дуже важливо). Єдине, що не вдалося – студент не розрахував час, не встиг закінчити до кінця уроку, зайняв всю перерву.

Підводячи підсумки формувальної роботи, можемо констатувати, що кожний з компонентів ВСВМ формувався неоднаково. Перші два компоненти: *особистісно-стратегічний та інтелектуально-логічний* були сформовані більш ефективно, ніж інші два, *потенційно-акмеологічний та раціонально-технологічний.* Ми пояснюємо це тим, що відповідний критерій (міра власної внутрішньої самовизначеності) відбив досить активну внутрішню потребу студентів у придбанні власного стилю викладання музики, які ураховували не лише володіння музичними уміннями з різних видів фахової діяльності (гра на музичному інструменті, диригування, спів, теоретичні знання), а й усвідомлювали необхідність власного фахового зростання від бажання мати достойні оцінки у заліковій книжці до відчувати себе кращим вчителем

музичного мистецтва. До речі, одна з наших студентів представляла ХГПА на конкурсі “Кращий вчитель року” (Запоріжжя, 2009 р.), продемонструвала власний стиль викладання музики.

Ефективніше сформувався і другий компонент. Відповідний до нього критерій стосовно ступеня усвідомленості власних мотивів викладацької діяльності виявив невипадкове бажання майбутніх вчителів досягти кращого рівня у формуванні ВСВМ. Ми це пояснюємо тим, що низка педагогічних завдань та інших заходів (застосування теоретичного модуля, за допомогою якого студенти ознайомились із історією, науковою сутністю поняття “власний стиль діяльності”, “власний стиль викладання музики”, розширеною стилістичною тематикою), стимулювання мотивів студентів щодо розкриття власного педагогічного потенціалу, поповнила розуміння глибини фазової підготовки студентів стосовно бажання досягти вищих щаблів у власній фаховій самостійній діяльності.

Узагальнені дані отриманих результатів щодо сформованості компонентів власного стилю викладання музики у студентів наведемо у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Розподіл студентів за рівнями формування ВСВМ згідно компонентної структури

Компоненти ВСВМ ЕГ (31 особа)	Рівні сформованості ВСВМ					
	Високий		Середній		Низький	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
Особистісно-стратегічний	10	32,3	15	48,4	6	19,3
Інтелектуально-логічний	14	45,2	12	38,7	5	16,1
Потенційно-акмеологічний	9	29	18	58	4	13
Раціонально-технологічний	8	25,8	16	51,6	7	22,6

Отримані результати засвідчили, що не всі сформувались однаково. Натомість ефективність їх підтверджують дані, що констатують, що переважна більшість студентів експериментальної групи досягла бажаних результатів і

розмістилась на вищому та середньому рівнях – дві третини загальної кількості студентів експериментальної групи, а менше третини загальної кількості осіб залишились на низькому рівні.

Для порівняння результатів формуювального експерименту наведемо кількісні показники двох груп студентів (ЕГ та КГ), які наведені у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Порівняльні дані за рівнями формування власного стилю викладання музики згідно з компонентною структурою експериментальної та контрольної груп

Групи, учасники ФОЕР	Рівні сформованості ВСВМ					
	Високий		Середній		Низький	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
ЕГ	34	66,7	17	33,3	-	-
КГ	26	49,1	27	50,9	-	-

Стосовно нульових показників на низькому рівні в кінці експерименту зазначимо наступне. Результати обчислювань за кількісними показниками виявили пограничні результати між низьким та середнім рівнями у деяких студентів. Тому, для уточнення результатів ці студенти (3 особи) отримали додаткові завдання на виявлення музично-виконавської майстерності, відповідно до їх індивідуальних здібностей (після виконання яких, співу або відмінної гри) вони отримали додаткові бали, що і змінило загальні результати та вплинуло на їх відповідність показникам середнього рівня).

Дані засвідчують значний позитивний результат, якого досягли студенти експериментальної групи у порівнянні зі студентами контрольної групи. Це підтверджує ефективність запропонованої методики формування у студентів вищих педагогічних закладів освіти власного стилю викладання музики в загальноосвітній школі та можливість її застосування у підготовці майбутніх фахівців.

3.3. Результати експериментальної роботи

Формувальний експеримент полягав у впровадженні запропонованої моделі організаційно-методичної системи формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів. На початку і наприкінці формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах було проведено діагностування за допомогою відповідних методик. Одержані результати подано в табл. 3.9 і у вигляді діаграми (рис. 3.1).

Таблиця 3.9

Результати діагностування ступеня сформованості у студентів власного стилю викладання музики

Рівні сформованості виявлених компонентів	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
Високий, елітний (акме)	22	41,5	26	49,1	20	39,2	34	66,7
Середній, стиле-відповідний	29	54,7	27	50,9	28	54,9	17	33,3
Низький, недостатньо контрольований	2	3,8	0	0	3	5,9	0	0

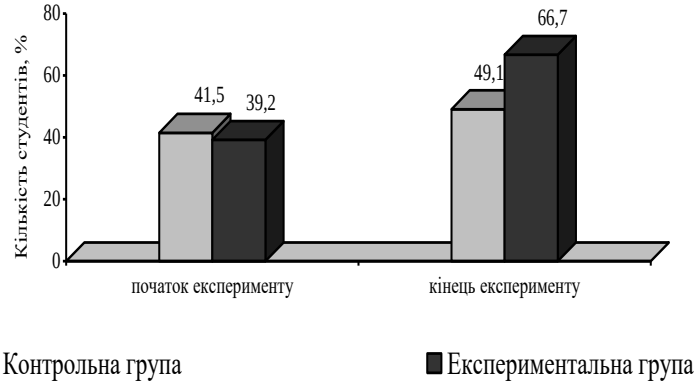


Рис. 3.1. Результати впливу формувального експерименту на підвищення значення високого рівня сформованості власного стилю викладання музики (у відсотках)

З метою доведення значущості змін, які відбулись у розподілах студентів експериментальної групи під час формувального експерименту, нами було застосовано статистичні виміри, зокрема критерій кутового перетворення Фішера та критерій Колмогорова-Смірнова [218].

Аналіз результатів формувального експерименту було здійснено за допомогою метода кутового перетворення Фішера (за результатами високого рівня).

Як видно з табл. 3.9, у розподілі студентів за рівнями сформованості наприкінці експериментального дослідження відбулись зміни як у контрольній, так і в експериментальній групах. Нам необхідно показати, що ці зміни в контрольній групі є несуттєвими та зумовлені випадковими причинами, а в експериментальній групі ці зміни є результатом цілеспрямованого впливу розробленої структурно-функціональної моделі методики формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів.

Оскільки основна мета проведеної роботи полягала у тому, щоб якомога більше студентів експериментальної групи мали високий рівень сформованості компонентів ВСВМ, то за допомогою критерію φ^* – кутового перетворення, Фішера було оцінено достовірність відмінностей між відсотковими частками студентів саме з високим рівнем сформованості показників двох вибірок – експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту. Аналогічне завдання було вирішено і для контрольної групи.

Суть кутового перетворення Фішера полягає у переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці буде відповідати більший кут φ, а меншій частці – менший кут, але співвідношення тут є нелінійними:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin\left(\sqrt{P}\right),$$

де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці.

При збільшенні розходжень між кутами φ_1 та φ_2 та збільшенні обсягу вибірок значення вимірювальних величин збільшується. Чим більшою є величина φ^*, тим більш ймовірно, що відмінності є достовірними. Такі

особливості критеріїв дали нам можливість застосувати його для оцінки значущості змін у рівнях сформованості у студентів показників критеріїв під час формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах.

Нами було сформульовано відповідне припущення:

H_0: частка студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв наприкінці формувального експерименту не є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі на початку експерименту.

H_1: частка студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв наприкінці формувального експерименту є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі на початку експерименту.

Для зручності розрахунку емпіричного значення критеріїв прийнято використовувати чотириклітинкову таблицю (табл. 3.10), яка фактично є таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки “є ефект” – “немає ефекту”.

Таблиця 3.10

Розрахунок критеріїв при зіставленні результатів формувального експерименту за показниками експериментальної групи

Етапи експерименту	“Є ефект”: високий рівень		“Немає ефекту”: середній та низький рівень	
	Кількість студентів	% частка	Кількість студентів	% частка
На початку експерименту	20	39,2	31	60,8
Наприкінці експерименту	34	66,7	17	33,3

Емпіричне значення критерію φ^* розраховується за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, який відповідає меншій відсотковій частці;

n_1, n_2 – кількість студентів в експериментальній групі ($n_1 = n_2$).

У цьому випадку:

$$\varphi^*_{емп} = (1{,}911 - 1{,}353) \cdot \sqrt{\frac{51 \cdot 51}{51 + 51}} = 2{,}82.$$

За таблицею критичних значень визначено критичні значення обчислювального критерію φ^*, які відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31 (p \le 0{,}01) \end{cases}.$$

Очевидним є те, що $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$.

Для наочності побудуємо "вісь значущості" (рис. 3.2).

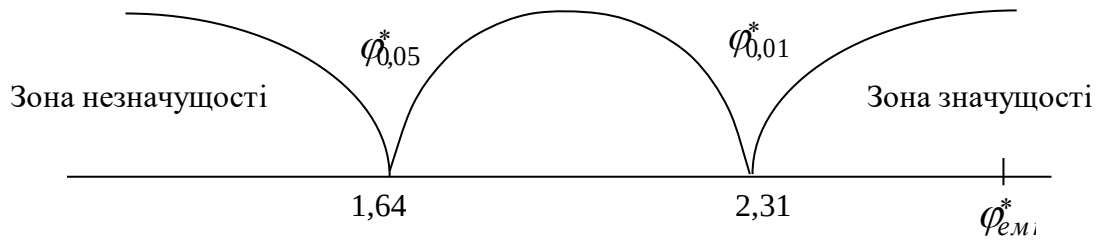


Рис. 3.2. Розташування емпіричного значення критерію φ^* – кутове перетворення Фішера на "осі значущості"

Одержане емпіричне значення критерію потрапило в зону значущості на рівні $p \le 0{,}01$. На підставі цього та згідно з правилом прийняття рішення для цього критерію прийнято альтернативне припущення H_1. Це означає, що частка студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв наприкінці формувального експерименту є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі на початку експерименту, і ці відмінності є достовірними та зумовлені впливом розробленої структурно-функціональної моделі методики формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів.

Аналогічну процедуру розрахунку емпіричного значення критерію φ^* – кутове перетворення Фішера було проведено для контрольної групи. У

результаті було одержано його значення, яке дорівнює $\varphi^*_{емп}$ = 0,79. На "осі значущості" це значення потрапляє в зону незначущості. Крім того, очевидним є те, що $\varphi^*_{ем\,п} < \varphi^*_{кр}$, і згідно з правилом прийняття рішення можна стверджувати, що у відсотковій частці студентів контрольної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв впродовж формувального експерименту не відбулось статистично значущих змін, а виявлені незначні відмінності зумовлено випадковими причинами.

Для виявлення статистично значущих відмінностей у рівні сформованості у студентів обох груп показників критеріїв нами було використано інший критерій, а саме λ-критерій Колмогорова-Смірнова, який надає можливість співставляти два емпіричних розподіли. Цей критерій дає змогу знайти точку, в якій сума накопичених розходжень між двома розподілами є найбільшою (d_{max}), та оцінити достовірність цього розходження [207].

Виконання всіх обмежень критерію λ дало можливість використати його для співставлення розподілів студентів за рівнями сформованості показників компонентів експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту. Аналогічне завдання було вирішене і для контрольної групи. Розрахунок значення d_{max} для експериментальної групи подано у табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Розрахунок значення d_{max} для експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту

Рівні сформованості власного стилю викладання музики	Емпірична частота (початок експерименту)	Емпірична частота (кінець експерименту)	Емпірична частість (початок експерименту)	Емпірична частість (кінець експерименту)	Накопичена частість (початок експерименту)	Накопичена частість (кінець експерименту)	Різниця накопичених частот по модулю
Високий	17	32	0,333	0,627	1	1	0
Середній	29	18	0,569	0,353	0,667	0,373	0,294
Низький	5	1	0,098	0,02	0,098	0,02	0,096
Сума	51	51	1	1	–	–	–

Отже, $d_{max} = 0{,}294$. Розрахункова формула емпіричного значення критерію λ має такий вигляд:

$$\lambda_{емп} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість студентів у експериментальній групі ($n_1 = n_2$).

Таким чином,

$$\lambda_{емп} = 0{,}294\sqrt{\frac{51 \cdot 51}{51+51}} = 1{,}49,$$

$$\lambda_{кр} = 1{,}36 (p \le 0{,}05).$$

Згідно з правилом прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова можна стверджувати, що відмінності в розподілах студентів експериментальної групи за рівнями сформованості показників критеріїв на початку і наприкінці формувального експерименту є статистично значущими на рівні значущості $p \le 0{,}0$, оскільки $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ (1,49 > 1,36). Крім того, цей вимір дає можливість визначити для розрахованого емпіричного значення рівень значущості відмінностей між двома розподілами. У цьому випадку для $\lambda_{емп} = 1{,}49$ відповідний рівень значущості $p \le 0{,}02359$ є досить високим. Це дає підстави стверджувати, що запропонована в роботі модель організаційно-методичної системи формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів позитивно впливає на підвищення рівня навчальної діяльності.

Крім того, нами було розраховано емпіричне значення критерію Колмогорова-Смірнова для випадку порівняння двох емпіричних розподілів студентів контрольної групи за рівнями сформованості показників критеріїв. У результаті було одержано $d_{max} = 0{,}038$, а $\lambda_{емп} = 0{,}196$ ($\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$ (0,196 < 1,36). Одержані результати свідчать про те, що зміни, які відбулись у розподілах студентів за рівнями сформованості показників у контрольній групі під час формувального експерименту, зумовлені впливом випадкових причин.

Отже, реалізація розробленої структурно-функціональної моделі методики формування власного стилю викладання музики у студентів надала

можливість підвищити в експериментальній групі значення високого рівня його сформованості за показниками критеріїв оцінки рівня викладання майбутніх учителів музики.

Для визначення загального рівня формування власного стилю викладання музики, після формувального експерименту наприкінці експерименту було проведено діагностичний зріз за методикою констатувального експерименту. У ньому брали участь студенти 6-го курсу факультету мистецтв ХГПА, які складали експериментальну групу. Результати проведеного експерименту подано в табл. 3.12.

Таблиця 3.12

Результати діагностичного зрізу (у відсотках)

Рівні сформованості власного стилю викладання музики	Кількість студентів (%) за рівнями показників					
	Першого критерію			Другого критерію		
	1	2	3	1	2	3
Високий	91,8	80,3	67,1	68,3	87,6	87,3
Середній	0	19,7	32,9	31,7	12,4	0
Низький	8,2	0	0	0	0	12,7

Примітка.

Показники першого критерію “Міра внутрішньої власної самовизначеності поведінки“: 1 – потреба набуття власного стилю викладання музики; 2 – внутрішня активність суб’єкта; 3 – стійкість виявів набутих властивостей.

Показники другого критерію “Ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності”: 1 – інтелектуальний досвід; 2 – обсяг музично-педагогічних знань; 3 – уміння створювати уявний проект поведінки.

Аналіз динаміки щодо результатів констатувального та формувального етапів експерименту свідчить, що розроблена структурно-функціональна модель методики формування власного стилю викладання музики сприяла підвищенню значень високого рівня сформованості критеріїв (на 16,6 % і 22,8 % відповідно). Збільшення значень високого рівня сформованості якостей за всіма показниками критеріїв, на наш погляд, є наслідком цілеспрямованого педагогічного втручання у формування власного стилю викладання музики.

Розроблена структурно-функціональна модель методики формування у студентів власного стилю викладання музики сприяла вдосконаленню їх діяльності, що свідчить про ефективність запропонованої моделі.

Висновки до розділу 3

Орієнтуючись на зміст сучасних нормативних документів з проблем вищої педагогічної освіти, у яких звернено увагу на забезпечення необхідних умов для підготовки майбутніх фахівців та реалізації набутих ними умінь та навичок у практичній викладацькій діяльності, а також розкриття їх творчого потенціалу у майбутній самостійній практичній діяльності, кар'єрного зростання, відсутність гідного матеріального забезпечення, було виявлено суперечність між соціальною значущістю діяльності вчителя та відсутністю його зацікавленості в обранні цієї професії, втрати інтересу до неї, необхідної вмотивованості до її придбання.

Аналіз навчальних планів, змісту лекційних курсів, що засвідчив відсутність стильової проблематики у процесі навчально-виховної роботи із майбутніми вчителями музики, спонукав до необхідності розв'язання існуючих суперечностей, усунення протидіючих факторів. Результати констатувального експерименту загострили вияв проблеми у практиці підготовки майбутніх вчителів музики, поглибили її актуальність, спонукали до пошуку відповідних умов, які б забезпечували підвищення вмотивованості майбутнього фахівця до обраної професії, поглиблення його компетентності за рахунок формування власного стилю викладання музики.

За результатами вивчення стану проблеми (констатувальний експеримент) було встановлено переважання середнього та низького рівнів формування ВСВМ. На *низькому рівні* (недостатньо контрольованому) таких респондентів виявилося у середньому 19 %; на *середньому рівні* (стилевідповідному) зафіксовано 45 % студентів; на *високому рівні, елітному* (акме) таких студентів виявилось 36 %. Система основних показників,

критеріїв, їх оцінок відповідно рівням сформованості ВСВМ, що розроблені в ході дисертаційного дослідження, дозволила нам розробити відповідні засоби формування ВСВМ у студентів, які забезпечили необхідне проведення спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на набуття досліджуваного феномена (що включало надання студентам необхідної інформації, стимулювання та активізації особистісних чинників щодо розуміння студентами та вияву у самостійній педагогічній діяльності власного стилю викладання музики).

Проведений формувальний експеримент, який проходив у три етапи, спрямовувався на досягнення поставленої мети: формування відповідних компонентів ВСВМ, а саме, на перших двох *(особистісно-стратегічному та інтелектуально-логічному).* За результатами експерименту ці компоненти більше за інші піддалися формувальній роботі, про що свідчать отримані результати.

Результати другого етапу експерименту, метою якого було активізація зусиль студентів у розкритті потенційно-акмеологічного компонента, було формування умінь та навичок, які б сприяли власному зростанню кожного студента від його потенційних можливостей до набуття кращих для кожного властивостей та здобутків, засвідчили активну діяльність студентів у власному фаховому зростанні. Динаміка формування цього компонента засвідчила достатнє зростання відповідних властивостей за показниками контрольного зрізу.

За результатами третього етапу, метою якого було зафіксувати набуті властивості та уміння, творчо реалізувати всі сформовані стилістичні показники та виявити власні неповторні якості у педагогічній практиці, було встановлено, що сформованість четвертого компоненту (раціонально-технологічного) виявилась і у кількісних показниках, за якими у експериментальній групі вони виявилися вищими на 30 % у порівнянні з контрольною групою.

Результати формувального експерименту свідчать, що реалізація розробленої структурно-функціональної моделі методики формування власного

стилю викладання музики надала можливість підвищити у експериментальній групі значення високого рівня сформованості всіх визначених компонентів ВСВМ. Зокрема, за показниками першого та другого критеріїв (міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки та ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності) отримані результати засвідчили, що за третім показником (власної емоційно-рефлексивної значущості) динаміка змін щодо підвищення рівня ВСВМ відбулася на 27,5 %, а за четвертим (ступінь новаторства власної методики) – на 29,4 %. Вірогідність результатів формувального експерименту доведено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера (критерію φ^*), який продемонстрував рівень $p \leq 0{,}01$ (показник 2,31 – у зоні значущості) та критерію Колмогорова-Смірнова – $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ (1,49>1,36).

Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив, що розроблена методика формування у студентів педагогічних навчальних закладів ВСВМ у процесі фахової підготовки сприяла підвищенню значень високого рівня сформованості ВСВМ за всіма показниками.

Отже, запропонована модель формування ВСВМ у студентів педагогічних закладів у процесі фахової підготовки сприяла підвищенню його рівня, що свідчить про її ефективність. Дані формувального експерименту дали можливість констатувати позитивну динаміку щодо рівнів сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх вчителів.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях: [141; 149–151; 155; 160].

ВИСНОВКИ

У дисертації викладене теоретичне узагальнення власного стилю викладання музики як складного феномену, який формується у навчальній діяльності студентів педагогічних вузів, обґрунтовано структурно-функціональну модель методики її реалізації в системі вищої освіти, запропоновано та перевірено ефективність методики формування ВСВМ у майбутніх вчителів музики. Результати завершеного дослідження підтвердили правомірність обраної проблеми, засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для таких **висновків:**

1. Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики актуалізують обрану проблему формування неповторного іміджу кожного фахівця шляхом застосування традиційних і нетрадиційних методів навчання. Запропонована концепція спрямована на підвищення мотивації кожного студента до створення власного стилю викладання музики.

Аналіз науково-методичної літератури відбиває сучасні уявлення про багатовекторність історико-смислових характеристик стильового феномену як складного наукового явища, на ґрунті яких усвідомлено сутність ВСВМ. Ці характеристики у дослідженні узагальнені нами у чотири комплекси: загально-смисловий, мистецько-творчий, музично-виконавський та психолого-педагогічний на основі спільних характеристик, які обов'язково указують на *власні* стилістичні вияви суб'єктів та об'єктів. Ці смислові комплекси були узагальнені нами з огляду на обрану проблему. Так, характеристики суб'єктного значення об'єднані у комплекс *власна стратегія поведінки,* свідомо пізнавального напрямку – власна *ціннісно-мотиваційна система,* універсальні якості індивіда об'єднані у комплекс під назвою *власна індивідуально-цілісна неповторність,* а група характеристик, що відбиває творчий практичний потенціал суб'єкта діяльності, визначено *власним акмерівненим технологічним комплексом*.

З метою науково-теоретичного обґрунтування категорії “ВСВМ” було визначено *феноменологічний науковий напрям,* спрямований на вивчення багатовекторності його смислових характеристик. Він передбачав звернення наукової уваги на цілісність людської сутності, її особистісне самовизначення, емоційне ставлення до дійсності, ціннісні орієнтації та переконання у вивченні поведінки людини як результату сприйняття нею життєвих ситуацій.

Результативність теоретичного обґрунтування власного стилю педагогічної діяльності було досягнуто застосуванням *суб’єктного, когнітивно-гносеологічного, індивідуально-визначеного, та праксеологічного* наукових підходів.

Виявлено специфіку трактування стилю у музикології, музично-виконавській та викладацькій діяльності, яка проявляється у неоднозначності усвідомлення стильових якостей у музичній творчості та музично-виконавській діяльності, у взаємозалежності змісту та форми, неоднозначності та комплексності суттєвих властивостей феномену “стиль”, а також відносну смислову спорідненість із предметом дослідження.

2. На підставі аналізу науково-теоретичних досягнень, висновків психолого-педагогічної науки поняття “власний стиль викладання музики” було нами конкретизовано як ***набуте цілісне особистісно-фахове, якісно-своєрідне стійке новоутворення, сформоване з урахуванням сукупності взаємопов’язаних і взаємозалежних природних індивідуально-неповторних властивостей студент, на тлі емоційно-позитивного ставлення до акмерівневої досконалості та її реалізації у самостійній практиці викладання музики.***

3. Використовуючи феноменологічний науковий напрям, ґрунтуючись на визначених науково-теоретичних підходах, визначені узагальнені смислові комплекси, на підставі узагальнення психолого-педагогічних науково-теоретичних положень щодо сутності власного стилю педагогічної діяльності, нами було визначено відповідну структуру власного стилю викладання музичного мистецтва. До неї віднесено чотири структурні ***компоненти:***

особистісно-стратегічний, інтелектуально-логічний, потенційно-акмеологічний та раціонально-технологічний.

Було розроблено узагальнені критерії для виміру якості сформованості указаного феномену, які відповідають кожному з указаних його компонентів з метою визначення ефективності формування власного стилю викладання музики у майбутніх вчителів музики. **Першому** компоненту, *особистісно-стратегічному*, відповідає такий узагальнений критерій – міра власної внутрішньої самовизначеності поведінки, який визначається такими ***показниками:*** а) потреба набуття ВСВМ; б) внутрішня активність суб'єкта дослідження; в) стійкість виявів набутих властивостей; **другому** компоненту, *інтелектуально-логічному,* відповідає узагальнений критерій – ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності з відповідними ***показниками:*** а) інтелектуальний досвід; б) обсяг музично-педагогічних знань; в) уміння створювати уявний проект поведінки викладання музики; **третьому**, *потенційно-акмеологічному*, відповідає узагальнений критерій – міра власної емоційно-рефлексивної значущості, для виміру якого нами визначено такі ***показники:*** а) фахова відповідність індивідуальних властивостей студента; б) специфічність власної презентації емоційних виявів; в) цілеспрямованість у досягненні мети та діалогічній взаємодії; **четвертому** компоненту, *раціонально-технологічному,* відповідає узагальнений критерій – ступінь новаторства власної методики, для якого було визначено такі ***показники:*** а) системність способів власного викладання музики; б) вплив протидіючих чинників; в) творче застосування методів викладання.

Запропонована методика формування у студентів педагогічних навчальних закладів ВСВМ спирається на визначені нами узагальнюючі принципи: – *цілеспрямованого посилення мотивації* щодо здобуття власного стилю викладання музики, який проявлявся у стимулюванні фахової мотивації студента методом спонукання до усвідомлення його сенсу. Виявлено, що брак такої мотивації веде до низьких результатів роботи, невдоволеності своєю професією, низької самооцінки, психологічної напруги, що призводить до

загальмованості самореалізації особистості в цілому, та – *стилеспрямування,* який сприяв фаховій конкретизації у процесі його формування у студентів на практиці. Під “стильністю” власної педагогічної діяльності ми визначили таку діяльність, спосіб вираження якої, як формі відбиття ідеї суб’єкта викладання, абсолютно відповідає її змісту.

У ході дослідження доведено, що провідною формотворчою педагогічною умовою, що сприяла ефективності формування ВСВМ, було музично-педагогічне спілкування.

У результаті аналітичної, узагальнюючої, інтелектуально-творчої власної діяльності було розроблено теоретичну структурно-функціональну модель методики формування ВСВМ у студентів-музикантів, яка враховувала всі набуті наукові результати дослідницької роботи, містила відповідну систему завдань, методів й способів формування досліджуваного феномену та показ поетапності самого процесу.

4. За результатами визначення стану проблеми (констатувальний експеримент) було встановлено переважання середнього та низького рівнів формування ВСВМ. *На низькому рівні* (недостатньо контрольованому) таких респондентів виявилося у середньому 19 %; на *середньому рівні* (стилевідповідному) зафіксовано 45 % студентів; на *високому рівні, елітному* (акме) таких студентів виявилось 36 %. Система основних показників, критеріїв, їх оцінок відповідно рівням сформованості ВСВМ, що розроблені в ході дисертаційного дослідження, дозволила нам розробити відповідні засоби формування ВСВМ у студентів, які забезпечили необхідне проведення спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на набуття досліджуваного феномена (що включало надання студентам необхідної інформації, стимулювання та активізації особистісних чинників щодо розуміння студентами та прояву у самостійній педагогічній діяльності ВСВМ).

5. Проведений формувальний експеримент, який проходив у три етапи, спрямовувався на досягнення поставленої мети: формування відповідних компонентів ВСВМ, а саме, на перших двох *(особистісно-стратегічному та*

інтелектуально-логічному). За результатами експерименту ці компоненти більше за інші піддалися формувальній роботі, про що свідчать отримані результати.

Результати другого етапу експерименту, метою якого було активізація зусиль студентів у розкритті потенційно-акмеологічного компонента, було формування умінь та навичок, які б сприяли власному зростанню кожного студента від його потенційних можливостей до набуття кращих для кожного властивостей та здобутків, засвідчили активну діяльність студентів у власному фаховому зростанні. Динаміка формування цього компонента засвідчила достатнє зростання відповідних властивостей за показниками контрольного зрізу.

За результатами третього етапу, евристично-рефлексивного, метою якого було зафіксувати набуті властивості та уміння, творчо реалізувати всі сформовані стилістичні показники та проявити власні неповторні якості у педагогічній практиці, було встановлено, що сформованість четвертого компоненту (раціонально-технологічного) підтвердилась кількісними показниками, вищими у ЕГ порівняно з КГ, по сумі яких на вищому та середньому рівнях сформованості ВСВМ у ЕГ опинилось більше на понад 30 % осіб.

Результати формувального експерименту свідчать, що реалізація розробленої структурно-функціональної моделі методики формування ВСВМ надала можливість підвищити у експериментальній групі значення високого рівня сформованості всіх визначених компонентів ВСВМ. Вірогідність результатів формувального експерименту доведено за допомогою критерію кутового перетворення (Фішера) (критерію φ^*), який продемонстрував рівень $p \leq 0{,}01$ (показник 2,31 – у зоні значущості) та критерію Колмогорова-Смірнова – $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ (1,49>1,36).

Порівняльний аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив, що розроблена методика формування у студентів педагогічних навчальних закладів ВСВМ у процесі фахової підготовки сприяла підвищенню значень високого

рівня сформованості ВСВМ за всіма показниками і довела практичну доцільність.

Ефективність методики формування ВСВМ підтверджена результатами проведеного педагогічного експерименту. У студентів експериментальних груп, на відміну від контрольних, відбулися статистично значущі позитивні зміни у рівнях сформованості власного стилю викладання музики. Значна кількість студентів (66,7 %) досягла високого рівня сформованості власного стилю викладання музики (у контрольній групі цей показник склав 49,1 %). Відповідні дані для середнього рівня – 33,3 % (ЕГ), і 50,9 % (КГ), для низького рівня – 0 % (ЕГ), і 0 % (КГ). Одержані результати показали позитивні тенденції формування власного стилю викладання музики, що свідчить про ефективність і доцільність запропонованої методики і дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження у практику професійної підготовки студентів.

Отже, запропонована модель формування ВСВМ у студентів педагогічних закладів у процесі фахової підготовки сприяла підвищенню його рівня, що свідчить про її ефективність. Дані формувального експерименту дали можливість констатувати позитивну динаміку щодо рівнів сформованості ВСВМ у майбутніх вчителів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх складових феномену власного стилю викладання музики у студентів педагогічних закладів. Подальшої розробки потребують питання з’ясування функціональних меж власного стилю викладання музичного мистецтва та інших шкільних предметів, їх співвідношення з традиційними методичними системами викладання мистецьких дисциплін; актуальними залишаються питання методичного забезпечення формування власного стилю викладання музики у навчальних умовах сучасних освітніх педагогічних закладів. Наукового обґрунтування потребують питання поглиблення теоретико-методичних основ організації фахової підготовки студентів музично-педагогічних відділень, розробки нових технологій оптимізації навчально-педагогічної діяльності з точки зору розкриття сучасного змісту стильової проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 337 с.

2. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании / Вадим Сергеевич Аванесов. – М. : Наука, 1982. – 144 с.

3. Адамс Е. Секреты красоты / Елена Адамс. – Харьков : Книжный Клуб “Клуб Семейного Досуга”, 2003. – 256 с.

4. Адлер Ю. П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Ю. П. Адлер, Е. В. Маркова, Ю. В. Грановский. – М. : Наука, 1978. – 279 с.

5. Алексєєв І. Д. Викладання гри на баяні : основи методики / Іван Дмитрович Алексєєв. – К. : Держ. вид-во образотворч. мистецтва і муз. л-ури, 1957. – 143 с.

6. Алексеев А. Д. Лекционный метод обучения и пути его совершенствования : монография – пособ. для пед. и студ. высш. учеб. завед. (на материале курса “История фортепианного искусства”) / Александр Дмитриевич Алексеев. – М. : Рос. акад. музыки им. Гнесиных, 1995. – 72 с.

7. Алёшина М. В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников : автореф. дис. на соиск. науч. ступ. … канд. пед. наук : спец. : 13.00.01. / М. В. Алёшина. – Саратов, 1999. – 21 с.

8. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Шалва Александрович Амонашвили. – К. : Освита, 1991. – 380 с.

9. Амонашвили Ш. А. Школа без отметок? / Шалва Александрович Амонашвили // Комс. правда. – 1984. – 15 авг. – С. 3.

10. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и её становление в процессе индивидуального развития человека / Борис Герасимович Ананьев // Избранные психологические труды в 2-х т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева и др. – М., 1980. Т. 2. – С. 26–51.

11. Ананьєв Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьєв. – Л. : ЛГУ, 1969. – 340 с.

12. Андреева Г. М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева. – М. : МГУ, 1980. – 416 с.

13. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Людмила Ивановна Анциферова // Психол. журн. – 1991. – № 2, С. 8–18.

14. Аристотель. Риторика / Аристотель // Античные риторики. – М. : МГУ, 1978. – С. 15–64.

15. Архангельський С. И. Учебный процесс в ВШ, его закономерные основы и методы / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

16. Асафьев Б. В. Путеводитель по концертам. Вып. 1. / Борис Владимирович Асафьев. – Пг., 1919. – . Вып. 1. – 138 с.

17. Асафьев Б. В. Шопен, каким мы его слышим / Борис Владимирович Асафьев – М. : Музыка, 1970. – 71 с.

18. Асмус М. О современном состоянии церковного пения / Михаил Асмус // Камо грядеши. – 2004. № 1 (24). С. 20 – 21.

19. Бабанский Ю. К. Передовой опыт учителей и педагогическая наука / Юрий Константинович Бабанский // Сов. пед-ка. – 1977. – № 11. – С. 42–49.

20. Батыгин Г. С. Обоснование научного вывода в прикладной социологии / Геннадий Семенович Батыгин. – М. : Наука, 1986. – 271 с.

21. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 95 с.

22. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : БГУ, 1978. – 32 с.

23. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади : [навч.-метод. посіб.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

24. Бирмак А. О художественной технике пианиста / Ариадна Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 73 с.

25. Бунин В. В. Педагогика С. Е. Фейнберга / Виктор Владимирович Бунин. – М. : Музыка, 2000. – 80 с.

26. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Лидия Ильинична Божович // Возрастная и педагогическая психология : тексты. – М. : МГУ, 1992. – С. 190–210.

27. Болз Д. Индивидуальные стили обучения / Деннис Болз // Перспективы гуманитарного образования в средней школе : доклады рос.-амер. конф. / [ред. М. Мацковского, Р. Штейермана]. – М. : 1992. – С. 63–71.

28. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика музичного навчання” / Вікторія Іванівна Буцяк. – К., 2003. – 21 с.

29. Брушлинський А. В. Проблемы психологии субьекта / Андрей Владимирович Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

30. Ван Пелт Н. Найти и удержать / Нэнси Ван Пелт; [пер. с англ.]. – Заокский : Источник жизни, 1996. – 224 с.

31. Васильковська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика музичного навчання” / Катерина Миколаївна Васильковська. – К., 2006. – 20 с.

32. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТ “Перун”, 2001. – 1440 с.

33. Використання вашого стилю навчання // Навчання викладачів : Проект Tasic “Державне управління в Україні”. – К., 1996. – С 4–60.

34. Винер Н. Человек управляющий / Норберт Винер. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

35. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576 с.

36. Воспитание музыкой : из опыта работы / сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. – М. : Просвещение, 1991. – 205 с.

37. Вяткин Л. Г. Организация самостоятельного умственного труда студентов как важный фактор мотивации учения / Леонид Григорьевич Вяткин // Формирование внутренних стимулов учения у студентов : тезисы докладов. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1991. – Ч. I. – С. 79–82.

38. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.

39. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. – 452 с.

40. Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения / Иоганн Фридрих Гербарт. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – 292 с.

41. Гивенталь И. Музыкальная литература : учеб. пособие / И. Гивенталь, Л. Щукина. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Музыка, 1986. – Вып. 1. – 444 с.

42. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования : [монография] / Александр Владимирович Глузман; Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины. – К. : Поиск.-издат. агентство, 1998. – 251 с.

43. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.

44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

45. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Йозеф Гофман. – М. : Классика – XXI, 2002. – 192 с.

46. Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. … доктора пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Борисовна Гребенюк. – Ярославль, 2000. – 452 с.

47. Григорьєв С. С. Учебник полифонии / С. С. Григорьев, Т. Ф. Мюллер. – [3-е изд.] – М. : Музыка, 1977. – 583 с.

48. Гризоглазова Т. І. Формування навичок самостійної роботи студентів в класі фортепіано / Таміла Іванівна Гризоглазова // Теорія в методика мистецької освіти : зб. наук. праць, вип. 4. [ред. кол. О. П. Щолокова та ін.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – С. 92–96.

49. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики : введение в психологию активности / Леонид Павлович Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.

50. Грум-Гржимайло Т. Н. Искусство фортепиано / Тамара Николаевна Грум-Гржимайло. – М. : Знание, 1979. – 56 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия “Искусство”).

51. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя / Наталія Василівна Гузій // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова [ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін.]. – К. : УДПУ, 1997. – С. 28–31.

52. Гуляницкая Н. С. Введение в современную гармонию : учеб. пособие / Наталия Сергеевна Гуляницкая. – М. : Музыка, 1984. – 256 с.

53. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів / Наталія Павлівна Гуральник. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.

54. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти [монографія] / Наталія Павлівна Гуральник. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 460 с.

55. Давидов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / Василий Васильевич Давыдов // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 20–27.

56. Даль В. И. Толковый словарь : в 4-х т. / Владимир Иванович Даль. – М. : Рус. язык, 1991. – Т. 2. – 683 с.

57. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.

58. Дмитриева Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. для учащ. пед. училищ / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.

59. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 175 с.

60. Евсеева Т. И. Творчество С. С. Прокофьева-пианиста / Татьяна Ивановна Евсеева. – М. : Музыка, 1991. – 110 с.

61. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Ольга Володимирівна Єременко. – НПУ ім. М. П. Драгоманова – 2010. – 502 с.

62. Жадько В. О. Історична пам’ять в розвитку духовності особистості (соціально-філософський аспект) [монографія] / Віктор Олексійович Жадько. – К. : Ніка – Принт, 2006. – 480 с.

63. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (музика)” / Наталія Миколаївна Згурська. – Київ, 2001. – 16 с.

64. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

65. Іваницький О. І. Українська народна музична творчість : посіб. для вищ. та серед. навч. закл. / Олександр Іванович Іваницький. – К. : Муз. Україна, 1990. – 336 с.

66. Ильенков Э. В. Что такое личность? / Э́вальд Васильевич Ильенков // С чего начинается личность. – М. : Политиздат, 1979. – С. 198–236.

67. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Илья Имранович Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 198 с.

68. Исполнительское искусство зарубежных стран : антология. – М. : Музыка, 1962. – Вып. 1. – 172 с.

69. Исполнительское искусство зарубежных стран : антология. – М. : Музыка, 1981. – Вып. 9. – 248 с.

70. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : [кн. для учителя] / Дмитрий Борисович Кабалевський. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

71. Кабаченко Т. С. Личностный компонент индивидуального способа деятельности / Т. С. Кабаченко, Г. Ф. Рыбина // Психологические проблемы повышения ефективности деятельности производственных коллективов : тезисы докладов научн.-практ. конф. – Курган, 1981. – С. 110–114.

72. Каган М. С. Эстетика как философская наука / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : ТОО ТК “Петрополис”, 1997. – 544 с.

73. Калинина Е. А. Развитие индивидуального стиля учения студентов вузов образования : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / Елена Алексеевна Калинина.Калинина. – Саратов, 2001. – 173 с.

74. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с. (Б-ка учителя и воспитателя).

75. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

76. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология / Петр Федорович Каптерев. – СПб. : Земля, (тип “Виктория”), 1912. – 489 с.

77. Карастоянов А. Полифоническая гармония. Гармония в практике композитора / Арсен Карастоянов. – М. : Музыка, 1964. – 160 с.

78. Кашкадамова Н. Фортепіанне мистецтво Шопена : наук.-метод. нарис / Наталія Кашкадамова. – Тернопіль : СМП “АСТОН”, 2000. – 80 с.

79. Клименюк А. В. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования : учеб. пособ. / А. В. Клименюк, А. А. Калита, Э. П. Бережная. – К. : ГП ППО “Укрвузполиграф”, 1988. – 100 с.

80. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань : Изд. Казанского ун-та, 1969. – 278 с.

81. Коган Г. М. Вопросы пианизма / Григорий Михайлович Коган. – М. : Советский композитор, 1968. – 461 с.

82. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / Алла Володимирівна Козир. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

83. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2005. – 251 с.

84. Колос М. Г. Проблема формування індивідуальної техніки майбутніх диригентів хору / Микола Григорович Колос // Наукові записки НДПУ ім. М. Гоголя. Сер. : Психол.-пед. науки. – Ніжин, 2002. – Вип. 1. – С. 58–59.

85. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя / І. Комарова // Шлях освіти : наук.-метод. журнал. № 1 (19), 2001.

86. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 267 с.

87. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.

88. Корінний М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М. Корінний, В. Шевченко. – К. :Україна, 2003. – 384 с.

89. Корыхалова Н. Интерпретация музыки : теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетики / Наталия Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.

90. Кошиць О. А. Про українську пісню й музику : репринт. вид. / Олександр Антонович Кошиць. – К. : Муз. Україна, 1993. – 48 с.

91. Краткий педагогический словарь пропагандиста / [сост. : М. Н. Колмакова, В. С. Суров; под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова]. – 2-е изд., доп. и дораб. – М. : Политиздат, 1988. – 367с.

92. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

93. Кремінь В. Г. Філософія освіти XXI століття / Василь Григорович Кремінь // Персонал 2003. – № 1 – С. 8–13.

94. Кремлев Ю. А. Стиль и стильность / Юлий Анатольевич Кремлев // Вопросы теории и эстетики музыки. – Л., 1965. – [Вып. 4]. – С. 53–68.

95. Кропивницький В. І. Про музику і композиторів : навч. посіб. для вчителів та учнів загальноосвітніх і дит. муз. шкіл / Володимир Іванович Кропивницький. – Хмельницький : Поділля, 1993. – 176 с.

96. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологи / Вадим Андреевич Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.

97. Крючатов А. П. Место и функции стиля педагогической деятельности преподавателя педагогического колледжа в ориентации учащихся на гуманизацию образования : дисс. …кандидата пед. наук : 13.00.01 / Анатолий Петрович Крючатов. – Самара, 1998. – 199 с.

98. Культурология XX век : словарь. – Спб. : Универ. книга, 1997. – 610 с.

99. Куненко Л. О. Теоретико-методичні засади інтеграційної спрямованості музичної освіти молодших школярів з порушенями зору : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02, 13.00.03 / Людмила Олександрівна Куненко. – К., – 2010. – 599 с.

100. Кучменко Е. М. Кучменко Б. А. Політологія в схемах та визначеннях : [навч. посіб.] / Е. М. Кучменко, Б. А. Кучменко. К. : ІПК ДСЗУ, 2011. – 176 с.

101. Лапицкий В. В. Структура и функции субъекта познания / Валерий Васильевич Лапицкий. – Л. : ЛГУ, 1983. – 159 с.

102. Левандо П. П. Анализ хоровой партитуры : метод. пособ. для студ. дир.-хор. отд. / Петр Петрович Левандо – Л. : ЛГИК, 1971. – 194 с.

103. Левашова О. Е. История русской музики : в 10 т. Т. 1. От древнейших времён до середины XIX века / Ольга Евгеньевна Левашова. – М. : Музыка, 1973. – 596 с.

104. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

105. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – 332 с.

106. Леонтович К. Ф. Стадии морального развития личности, стиль поведения и художественный вкус / Кирилл Федорович Леонтович // Психологические механизмы регуляции социального поведения. / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1979. – С. 204–218.

107. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Знание, 1980. – 143 с.

108. Либин А. В. Единая концепция стиля человека : метафора или реальность? / Александр Викторович Либин // Стиль человека : психологический анализ. – М. : Смысл, 1998. – С. 109–124.

109. Ливер Б. Л. Обучение всего класса / Бетти Лу Ливер; [пер. с англ. О. Е. Биченковой]. – М. : Новая школа, 1995. – 48 с.

110. Лихачёв Д. С. Развитие русской литературы X – XVII веков. Эпохи и стили / Дмитрий Сергеевич Лихачёв. – Л. : Наука, 1973. – 254 с.

111. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Борис Федорович Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124–135.

112. Любомудрова Н. К вопросу о подготовке пианиста-педагога в музыкальном вузе / Н. Любомудрова // Музыкальное исполнительство и педагогика : история и современность [сб. ст., сост. Т. Гайдамович]. – М. : Музыка, 1991. – С. 130–142.

113. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений / Лео Абрамович Мазель. – М. : Гос. муз. изд-во, 1960. – 466 с.

114. Макаренко О. П. Нариси з історії етномузичної культури Півдня України : навч. посіб. / Олександр Петрович Макаренко. – Миколаїв : МДПУ, 2001. – 166 с.

115. Малашевська І. А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів на історійко-стильовій основі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Ірина Анатоліївна Малашевська. – К., 2005. – 20 с.

116. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование / Августа Викторовна Малинковская. – М. : Музика, 1990. – 189 с.

117. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Знание, 1996. – 190 с.

118. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

119. Мацько Л. І. Стилістика української мови : підруч. / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.

120. Мечнікова Г. С. Ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті некласичної естетики : автореф. дис. на здобуття наук. ступення докт. філософ. наук : спец. 09.00.08 “Естетика” / Г. С. Мечнікова. – К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2005. – 36 с.

121. Медушевский В. В. Музыкальный стиль как семиотический объект / Вячеслав Вячеславович Медушевский // Сов. музыка. – 1979. – № 3. – С. 30–39.

122. Медушевский В. В. О содержании понятия “Адекватное восприятие” / Вячеслав Вячеславович Медушевский // Восприятие музыки. – М., 1980.

123. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

124. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. Избранные психол. труды / Вольф Соломонович Мерлин ; под ред. Е. А. Климова – М. : Ин-т практ. психологи ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 448 с.

125. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

13.00.02 ”Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Марина Анатолієвна Михаськова. – К., 2007. – 20 с.

126. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Яков Исаакович Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 161 с.

127. Мисечко О. Є. Проблема єдності традиційного та інноваційного у становленні професійної індивідуальності вчителя / Ольга Євгеніївна Мисечко // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / [ред. кол. : Н. В. Гузій, (відп. ред.) та ін.]. – К. : УДПУ, 1997. – 319 с.

128. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Лариса Максимовна Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.

129. Михайлов М. К. Стиль в музыке / Михаил Кесаревич Михайлов. – Л. : Музыка, 1981. – С. 117–148.

130. Михайлов М. К. Этюды о стиле в музыке / Михаил Кесаревич Михайлов. – Л. : Музыка, 1990. – 288 с.

131. Могильний А. П. Культура і особистість : [монографія] / Аркадій Павлович Могильний. – К. : Вища шк., 2002. – 303 с.

132. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания : теория и методика / Николай Иванович Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 144 с.

133. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавсьої майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка і історія педагогіки” / Інна Володимирівна Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.

134. Мордовская А. В. Формирование готовности студентов к осуществлению педагогической деятельности / Анна Васильевна Мордовская // Профессиональное самоопределение студентов : [метод. реком. науч.-метод. конф. препод. и студ. / ред. кол. : В. Г. Аржаков и др]. – Якутск : ЯГУ, 2000. – С. 39–41.

135. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ольга Олександрівна Морозова. – Хмельницький, 2011. – 248 с.

136. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. Т. 5. Симон-Хейлер / [гл. ред. Ю. В. Келдыш.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – 1056 с.

137. Музыкальная форма : учеб. / [Ю. Тюлин, Т. Бершадская, И. Пустыльник и др.] ; под общ. ред. Ю. Н. Тюлина. – [2-изд., испр. и доп.]. – М. : Музыка, 1974. – 360 с.

138. Найда Ю. М. Власний стиль педагогічного спілкування як складова музично-фахової діяльності майбутнього вчителя / Юрій Михайлович Найда // Вісн. Луган. Нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Ч. II / ред. кол. В. С. Курило та ін. – Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010.– Вип. 6 (193).– С. 59–67. (Сер. : Педагогічні науки).

139. Найда Ю. М. Вплив власного стилю педагогічного керування на підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя музики / Юрій Михайлович Найда // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал № 7 (9) / гол. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 180–188.

140. Найда Ю. М. Вплив власного стилю педагогічного керування на підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя музики / Юрій Михайлович Найда // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : теоретичні та методичні засади розвитку : матер. II Міжнар. наук. конф. (28 – 32 вересня). / гол. ред. Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 125–126.

141. Найда Ю. М. Діагностика рівнів сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх педагогів / Юрій Михайлович Найда // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал : матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. : Музична освіта України : проблеми теорії, методики, практики, 7 травня 2009 року / ред. кол. : М. Вачевський та ін. – Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2010. – № 4 (63). – С. 140–145.

142. Найда Ю. М. До питання власного стилю професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога / Юрій Михайлович Найда // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – № 18 (Спец. вип. : Мистецько-

педагогічна освіта – 2007) / ред. кол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – Ч 1. – С. 303–310.

143. Найда Ю. М. До проблеми формування власного стилю викладання як системної особистісної якості майбутнього вчителя музики / Юрій Михайлович Найда // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 12. Ч. 1. – С. 9–15.

144. Найда Ю. М. Єдність слов'янських культур в розбудові стилю музично-освітнього буття західного регіону України (друга половина XIX – перша половина XX століття) / Юрій Михайлович Найда // Наук. віс. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. (Спец. вип. Мистецька освіта : сучасний стан і перспективи розвитку. Ч. II). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 248–254.

145. Найда Ю. М. Зміст стильоутворюючих компонентів власної хормейстерської діяльності у фаховій підготовці студента / Юрій Михайлович Найда // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти", 26 – 27 квітня 2007 р. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 105–108.

146. Найда Ю. М. Імідж учителя музики як компонент його власного стилю професійної діяльності / Юрій Михайлович Найда // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : зб. матер. IX Міжнар. пед.-мист. читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / гол. ред. І. А. Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – Вип. 3 (7). – С. 473–475.

147. Найда Ю. М. Індивідуальний стиль викладацької діяльності : традиція та інновація / Юрій Михайлович Найда // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матер. VII пед.-мист. читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 380–382.

148. Найда Ю. М. Індивідуальний стиль учіння студента як основний чинник його професійної підготовки / Юрій Михайлович Найда // Наук. зап.

Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психол.-пед. науки № 2. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – С. 145–147.

149. Найда Ю. М. Методика формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : метод. реком. / Юрій Михайлович Найда. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – 27 с.

150. Найда Ю. М. Особистісний вплив викладача на формування у студентів власного стилю викладання музики / Юрій Михайлович Найда // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер. Психол.-пед. науки / [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2011. – № 6. – С. 88–90.

151. Найда Ю. М. Педагогічні умови формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних закладів / Юрій Михайлович Найда // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / ред. кол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступник голови) та ін. – К. ; Черкаси : "Черкаський ЦНТЕІ", 2008. – Вип. V. – С. 67–73.

152. Найда Ю. М. Персональний стиль А. Г. Гаєвського та творчі особливості його музики / Юрій Михайлович Найда // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко.– Хмельницький : ХГПА, 2009.– Вип. 6.– С. 135–138.

153. Найда Ю. М. Проблема власного стилю професійної діяльності вчителя в умовах Болонського процесу / Юрій Михайлович Найда // Болонський процес та проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів : матер. міжвуз. наук.-теор. конф. (25 травня 2006 року). – Хмельницький : Вид-во НАДПС України ім. Б. Хмельницького, 2006. – С. 15–17.

154. Найда Ю. М. Регіональний фестиваль бардівської пісні "Вальс-Бостон" як ознака стилю мистецького життя Хмельниччини / Ю. М. Найда, В. Ю. Найда // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2010. – Вип. 4. С. 313–317.

155. Найда Ю. М. Становлення індивідуальності студента-музиканта в процесі формування власного стилю викладання музики / Юрій Михайлович

Найда // Наук. часоп. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 16 : Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / ред. кол. Н. В. Гузій та ін. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 10 (20). – С. 80–83.

156. Найда Ю. М. Стиль життєтворчості А. Г. Гаєвського – подільського педагога та митця. Світлій пам'яті учителя присвячується (09.02.1937–09.04.2009) / Ю. М. Найда, В. Ю. Найда // Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури : зб. матер. IV Міжнар. наук.-прак. конф. молод. учен. та студ. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2011. – С. 115–117.

157. Найда Ю. М. Стиль інтелектуально-творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті стильової проблематики / Юрій Михайлович Найда // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал. – № 5 (52). / Ред. кол. : М. Вачевський та ін. – Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. – С. 76–78.

158. Найда Ю. М. Формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності студентів вищих навчальних закладів у системі розвитку демократичних цінностей / Юрій Михайлович Найда // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагогічна. Вип. 21. Ч. 2. – Львів : Вид-во ЛНУ імені І. Франка, 2006. – С. 247–250.

159. Найда Ю. М. Формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності у студентів освітніх закладів в контексті особистісно-орієнтованого навчання / Юрій Михайлович Найда // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 2 (7). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 94–98.

160. Найда Ю. М. Шляхи формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності студентів в мистецькій освіті / Юрій Михайлович Найда // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. (Сер. : Педагогіка). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – № 5. – С. 64–69.

161. Нариси української культури : нарис / [упоряд. З. О. Діденко, В. І. Горбатюк]. – Хмельницький : Поділля, 1992. – 112 с.

162. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Генрих Густавович Нейгауз. – М. : Музгиз, 1961. – 319 с.

163. Обзорная информация “Профессиональное самоопредиление и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием” под ред. Т. В. Кудрявцева – М. : Отдел науч. информ. НИИВШ, 1977. – 52 с.

164. Общанський В. Л. Основний музичний інструмент (баян, акордеон) у системі ступеневої підготовки вчителя музики, етики та естетики : навч. прогр. та метод. реком. щодо її реалізації / Володимир Лаврентійович Общанський. – Хмельницький : ХГПІ, 2002. – 22 с.

165. Овсянникова В. А. Индивидуальные особенности как основа формирования стиля хормейстерской деятельности студентов музыкально-педагогического факультета : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вера Александровна Овсянникова. – М., 1996. – 159 с.

166. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – М. : Русский язык, 1978. – 846 с.

167. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Ок. 5700 слов / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – 20-е изд., стереотип / Сергей Иванович Ожегов. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.

168. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.

169. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления / Елена Михайловна Орлрва. – М. : Музыка, 1984. – 302 с.

170. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : книга для учителя / Юрий Михайлович Орлов – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

171. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

172. Основи загальної та військової акмеології : підручник / [Б. М. Олексієнко, Т. С. Яценко, І. М. Предборська та ін.]. – Хмельницький : Національна академія Прикордонних військ України, 1999. – 379 с.

173. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання муз. дисциплін в системі педагогічної освіти / Галина Микитівна Падалка; [за ред. В. Г. Бутенка]. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.

174. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Галина Микитівна Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць, вип. 5. [ред. кол. О. П. Щолокова та ін.]. – К., 2004.– Вип. 5. – С. 3–11.

175. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

176. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Борис Дмитриевич Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.

177. Педагогика: учебник / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

178. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 640 с.

179. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

180. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін. ; [за ред. Л. М. Проколієнка, Д. Ф. Ніколенка]. – К. : Вища шк., 1991. – 183 с.

181. Педагогічна соціологія : навч. посіб. / В. С. Болгаріна, М. М. Шимановський, Л. Й. Гуменюк та ін. – Т. : Підруч. і посіб., 1998. – 144 с.

182. Педагогічні технології : [навч. посіб.] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолик, О. Т. Шпак. – К. : Укр. енц-педія ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с.

183. Петров В. Основы начального обучения на кларнете французской системы / Виктор Петров // Вопросы музыкальной педагогіки : сб. статей / [сост. Ю. Усов]. – М., 1991. – Вып. 10. – С. 61–78.

184. Перельман Н. Е. В классе рояля : Короткие рассуждения / Ната́н Ефи́мович Перельман. – М. : Классика–XXI, 2002. – 152 с.

185. Побережная Г. И. П. И. Чайковський : диалектика личности и стиля : дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.03 / Галина Ионовна Побережная. – К., 1999. – 395 с.

186. Політологія : терміни, поняття, персоналії, схеми, таблиці : навч. словник-довідник для студ. / [уклад. : В. М. Піча, Н. М. Хома ; наук. ред. В. М. Пічі]. – К. : Каравела ; Л. : Новий Світ–2000. – 320 с.

187. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / Валентин Михайлович Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.

188. Поплавський М. М. Менеджер культури : підручник / Михайло Михайлович Поплавський. – К. : МП “Леся”, 1996. – 416 с.

189. Попович О. І. Виховна робота в підрозділі : навч.-вихов. посіб. / О. І. Попович, В. І. Петрович, В. В. Стасюк. – К. : ВГІ НАОУ, 2000. – 196 с.

190. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Наталья Юрьевна Посталюк. – Казань : Казан. ун-т, 1989. – 208 с.

191. Поцюте Б. Индивидуальная работа куратора со студентами, имеющие личностные проблемы в деятельности и поведении / Б. Поцюте // Педагогические проблемы подготовки учителей в университете : тезиси докл. / [отв. ред. А. Шпона]. – Рига : ЛГУ им. П. Стучки, 1985. – С. 35–44.

192. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.]; за ред. Н. Г. Никало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

193. Психология : [учеб. для техн. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина]. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с. – (Серия “Учебник нового века”).

194. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова [2-е изд. доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

195. Психологія : підручник / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.

196. Рабинович Д. А. Исполнитель и стиль / Давид Абрамович Рабинович. М. : Сов. Композитор, 1979–1981. – Вып. 1. Проблемы пианистической стилистики. – 1979. – 320 с.

197. Реброва О. Є. Музичний стиль як категорія мистецької освіти (на матеріалі романтизму) / Олена Євгенівна Реброва // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психол.-пед. науки № 2. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – С. 17–20.

198. Реброва О. Є. Музичне мислення у виконавській підготовці майбутнього вчителя : ментальний аспект / Олена Євгенівна Реброва // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 6. – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – Вип. 5. – С. 100–107.

200. Ростовська І. О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ірина Олександрівна Ростовська. – К., 2009. – 257 с.

201. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Олександрівна Ростовська. – К., 2005. – 207 с.

202. Ростовський О. Я. Методика викладання фахових дисциплін у системі музично-педагогічної освіти / О. Я. Ростовський, Ю. О. Ростовська // Проблеми мистецької освіти : зб. наук.-метод. статей викладачів, студентів і аспірантів фак-ту культ. і миств. – Вип. 2. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2008. – 243 с.

203. Ростовський О. Я. Музична педагогіка : навч. прогр., метод. реком. та матеріали : [навч. посіб.] / Олександр Якович Ростовський. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 191 с.

204. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

205. Руденко Ю. Д. Національна самосвідомість як компонент всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя / Юрій Дмитрович Руденко

// Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічності освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти) : матер. Міжнар. наук. конф. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 52–55.

206. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Перівна Рудницька. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

207. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / Василий Васильович Рыжов. – Нижний-Новгород : Нижненовгородский ун-т, 1994. – 164 с.

208. Савин Н. В. О некоторых научно-педагогических предпосылках в подготовке будущего учителя / Николай Васильевич Савин // Профессионально-педагогическая направленность учебно-воспитательной работы в педагогическом институте [ред. кол. : А. Л. Бондарев и др.]. – Краснодар, 1966. – С. 188–194.

209. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб / Мирослав Васильович Савчин. – Дрогобич : видав. фірма “Відродження”, 1998. – 200 с.

210. Савчин М. В. Соціальна психологія : підручник / Мирослав Васильович Савчин. – Дрогобич : видав. фірма “Відродження”, 2000. – 274 с.

211. Савшинский С. И. Режим и гигиена работы пианиста / Самарий Ильич Савшинский. – Ленинград : Сов. композитор, 1963 – 120 с.

212. Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии. Антропология : в 3 ч. Ч. 3 / Валерий Николаевич Сагатовский. – СПб., 1999. – 288 с.

213. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума / Юрий Александрович Самарин. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 503 с.

214. Сапонов М. А. Искусство импровизации : импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения / Михаил Александрович Сапонов. – М. : Музыка, 1982. – 77 с.

215. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс психологии [модуль “Направленность”] / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

216. Семиченко М. В. Психологія спілкування / М. В. Семиченко. – К. : Магістр S, 1998. – 152 с.

217. Сибірякова-Хіхловська М. І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Мар'яна Ігорівна Сибірякова-Хіхловська. – К., 2007. – 285 с.

218. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

219. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / Сергей Сергеевич Скребков. – М. : Музыка, 1973. – 448 с.

220. Сластёнин В. А. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / Виталий Александрович Сластёнин. – М. : Просвещение, 1980. – 123 с.

221. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука – К. : УРЕ, 1977 – 775 с.

222. Смирнова М. В. Артур Шнабель / Марина Вениаминовна Смирнова. – Л. : Музыка, 1979.

223. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – 1600 с.

224. Соколов О. В. Жанры музыки / Олег Владимирович Соколов // Книга о музыке : популярные очерки [сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн]. – М. : Сов. Композитор, 1988. – 220 с.

225. Сохор А. Н. Стиль, метод, направление. К определению понятия / Арнольд Наумович Сохор // Вопросы теории и эстетики музыки. – М. ; Л., 1965. – Вып. 4. – С. 3–15.

226. Соціологія : терміни, поняття, персоналії : навч. словник-довідник / [уклад. : В. М. Піча, Н. М. Хома та ін. ; за заг. ред. В. М. Пічі]. – К. : Каравела; Л. : Новий Світ–2000, 2002. – 480 с.

227. Стиль жизни личности : теоретические и методологические проблемы / Р. А. Ануфриева и др. – К. : Наукова думка, 1982. – 372 с.

228. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Юрий Константинович Стрелков. – М. : Академия; Высшая школа, 2001. – 360 с.

229. Сухомлинский В. А. Избранные произведения в 5-ти т. / Василий Александрович Сухомлинский – Рад. школа, 1979. – Т. 1. – 1979. – 719 с.

230. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / [под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

231. Тимошенко-Гуральник Н. П. Теоретичні аспекти формування індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача музики / Н. П. Тимошенко-Гуральник, Ю. М. Найда // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / ред. кол. О. П. Щолокова та ін. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 4. – С. 17–23.

232. Торндайк Э. Л. Процесс учения у человека / Эдвард Ли Торндайк. – М. : Учпедгиз, 1935. – 160 с.

233. Тульчинський Г. Л. Проблемы осмысления действительности / Григорий Львович Тульчинський. – Л. : ЛГУ, 1986. – 178 с.

234. Тюлин Ю. Н. Теоретические основы гармонии / Ю. Н. Тюлин, Н. Г. Привано. – М. : Музыка, 1965. – 276 с.

235. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 189 с.

236. Устюгова Е. Н. Проблема стилю в контексте теории деятельности. Понятие деятельности в философской науке / Елена Николаевна Устюгова. – Томск : ТГУ, 1978. – 181 с.

237. Ушинський К. Д. Собрание сочинений / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948. – 250 с.

238. Философская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1960 – 1970. – Т. 1 – 5. – С. 721.

239. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

240. Фіцула М. М. Педагогіка : посіб / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Видав. центр “Академія”, 2001. – 528 с.

241. Франчук Т. Й. Історія педагогіки в структурі загальнопедагогічної підготовки студента / Тетяна Йосипівна Франчук // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : зб. наук. праць Кам.-Под. держ. пед. ун-ту; вип. 3, том 2 / [ред. кол. : Ю. М. Ковальчук, О. В. Сухомлинська]. – Кам’янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – 312 с.

242. Фрейджер Р. Личность : теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.

243. Фурман А. В. Психокультура української ментальності : наук. вид. / Анатолій Васильович Фурман. – Т. : Екон. думка, 2002. – 132 с.

244. Хижна О. П. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. П. Хижна. – К., 2008. – 41 с.

245. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства Ч. 1–2 / Валентина Николаевна Холопова. – М. : Изд-во Моск. консерватории, 1994. – 320 с.

246. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

247. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис. … кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 / Наталя Леонідівна Цюлюпа. – К., 2009. – 230 с.

248. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / Вячеслав Сергеевич Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.

249. Черничкина Е. К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Елена Константиновна Черничкина. – Волгоград, 1991. – 18 с.

250. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Рафаил Хайрулович Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

251. Шапарь В. Б. Практическая психология: инструментарий / Виктор Борисович Шапарь. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 768 с.

252. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко [3-тє вид., стер.]. – К. : Знання-Прес, 2003. – 295 с.

253. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / Анатолій Іванович Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

254. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навч. посіб. / Сергій Васильович Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.

255. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова.– М. : Академия, 1999. – 288 с.

256. Шкаруба Л. М. Російсько-український словник художніх термінів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. М. Шкаруба, Л. С. Спанатій. – К. : Каравела, 2004. – 320 с.

257. Шкаруба Л. М. Художественные стили, направления, течения, школы : учеб.-метод. пособ. / Леонид Михайлович Шкаруба. – Николаев : НГПУ, 2000. – 78 с.

258. Шкуратова И. Исследование стиля в психологи : оппозиция и консолидация / Ирина Шкуратова // Стиль человека : психологический анализ. – М., 1998. – С. 190–204.

259. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Оксана Миколаївна Шпортун. – Вінниця, 2009. – 22 с.

260. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. :ДАКККіМ, 2005. – 271 с.

261. Щедровицкий Г. П. Место логики в психолого-педагогических исследованиях / Георгий Петрович Щедровицкий // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. – М., 1963. – Вып. 2. – С. 162–163.

262. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / Анна Иосифовна Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15–25.

263. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / Александр Иванович Щербаков. – Л. : ЛГУ, 1968.– 120 с.

264. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / Петро Миколайович Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

265. Щербініна О. М. Проблема стилю в музично виконавській інтерпретації / Ольга Миколаївна Щербініна // Наукові зап. Ніжин. держ. ун-ту – Ніжин. 2002 – С. 115–117. – (Сер. : Психолого-педагогічні науки. – № 1).

266. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Миколаївна Щербініна. – К., 2005. – 241 с.

267. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Ольга Пилипівна Щолокова. – К., 1996. – 394 с.

268. Щукин М. Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования : автореф. дисс. на соиск. науч. степени доктора психол. наук / М. Р. Щукин. – Новосибирск, 1994. – 41 с.

269. Якиманская И. С. Развивающее обучение / Ираида Сергеевна Якиманская. – М. : Просвещение, 1979. – 143 с.

270. Янгирова Р. В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности учителя сельской общеобразовательной школы :

дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Раиса Валишиновна Янгирова. – Уфа, 2002. – 159 с.

271. Adler A. The practice and theory of individual psychology / A. Adler. – New York : Harcourt, Brace – 1927. – 190 p.

272. Allport G. The trend in motivation theory / G. Allport // Amer J. Orthopsychiat. – 1953. – Vol. 23. – P. 38-51.

273. Atkinson J. W. An introduction to motivation / J. W. Atkinson. – Princeton etc. : Van Nostrand, 1978. – 405 p.

274. Buber M. Bitween Man and Man N. V. Macmillen / M. Buber. – 1968. p. 78.

275. Cattell R. B. The scientific analysis of personality and motivation / R. B. Cattell. – N. Y. : Acad. Press, 1977. – 385 p.

276. Davies J. The psychology of Music / J. Davies. – London, 1980. – 240 p.

277. Downey J. E. A musical Experiment / J. E. Downey // American J. of Psychol. 1987. – Vol.9.-p. 63-69.

278. Frith C. Connie Motivation to Learn. Educational Communications and Techno Logy / C. Frith. – University of Saskatchewan. – p. 1 – 12.

279. Glover J. I. The Philosophy and Psychology of Personal Identity / J. I. Glover. – L. : – Penguin book, 1991. – 208 p.

280. Hall J. A. Personal Transformation : the Inner Image of Initiation / J. A. Hall // Betwixt and Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation. – Illinois, 1988. – P. 330–335.

281. Hazier R. J., Kottler J. A. The Emerging Professional Counselon; Student Dreams to Professional realities. / R. J. Hazier, J. A. Kottler. – Alexandria (VA) : American Concealing Association, 1994.-170 p.

282. Kattel R. The Scientific Analysis of Personality / R. Kattel. – Penguin Books, 1987. – 83 p.

283. Madsen K. B. Modern theories of motivation / K. B. Madsen. – Copenhagen : Verl. Psychol., 1974. – 464 p.

284. McPherson G. Giftedness and Talent in Music / G. McPherson // Journal of Aesthetic Education. – 1997. – vol. 31, – p. 65–7.

285. Meyerson R. The sociology of popular culture / Locking Backward and – Forwards / R. Meyerson. // Communication Research – 1988. Vol.5. – p. 330–339.

286. Nuttin J. Motivation, planning and action. A relational theory of behavioral dynamics / J. Nuttin : Transl. – Louvain : Louvain univ. press; Hills. (NJ) : Erlbaum, 1984. – 251 p.

287. Psychology applied to teaching / Robert F. Biehler, Jack Snowman. – Boston, 1988. – 519 p.

288. Reynolds R. Mind Models. New Forms of Musical Experience / R. Reynolds. (New – York, 1975), 80 p.

289. Whiting J. Training and Personality : A Cross-Cultural Study / J. Whiting, L. Child – New Haven : Yale University Press, 1953. – 353 p.

290. Большая универсальная гипертекстовая электронная энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.wikiznanie.ru. – Назва з екрана.

291. Педагогический энциклопедический словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dirtop.ru/link-28990.html. – Назва з екрана.

292. Психологическая энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mirslovarei.com/psy_a. – Назва з екрана.

293. Психологический толковый словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://magazine.mospsy.ru/dictionary/. – Назва з екрана.

294. Реброва О. Є. Імідж та індивідуальний стиль вчителя музики в контексті педагогічної ментальності [Електронний ресурс] / Олена Євгенівна Реброва. – Режим доступу : http://www.neasmo.org.ua. – Назва з екрана.

295. Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wik. – Назва з екрана.

296. Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.slovnyk.net. – Назва з екрана.

Д О Д А Т К И

Додаток А

Опитувальний лист

(адаптація методики “незакінчених речень” Д. Сакса)

Інструкція:

Прочитайте уважно незакінчені речення і завершіть їх першою своєю думкою.

1. Для мене навчання гри на фортепіано є …
2. Під час навчання в університеті я прагну …
3. У вивченні музичних творів я намагаюсь …
4. Розучування музичного твору я починаю з …
5. У вивченні музичних творів найбільш цікавим для мене …
6. У майбутньому я мрію …

Додаток Б

Опитувальний лист

на визначення самопочуття, активності, настрою (САН)

під час виконання музичних творів

1. При виконанні музичних творів я переживаю їх образи повною мірою	3 2 1 0 1 2 3	1. При виконанні музичних творів я не відчуваю сильних почуттів
2. Я розумію зміст музичних образів і намагаюсь його відтворити	3 2 1 0 1 2 3	2. Я не розумію зміст музичних образів і не намагаюсь його відтворювати
3. Під час виконання музичних творів я відчуваю окрилення від спілкування з музичним образом	3 2 1 0 1 2 3	3. Виконання музичних творів для мене не є цікавим і у зміст музичних образів я не заглиблююсь
4. Під час екзаменаційного виступу я не можу зосередитися на змісті музичного твору	3 2 1 0 1 2 3	4. Під час екзаменаційного виступу я зосереджуюся на змісті музичного твору
5. Під час публічного виконання музичних творів надмірне хвилювання заважає мені переживати зміст музичного образу	3 2 1 0 1 2 3	5. Під час публічного виконання музичних творів я відчуваю особливе піднесення у переживанні змісту музичного образу
6. Я завжди намагаюсь грати вивчені музичні твори друзям	3 2 1 0 1 2 3	6. Я ніколи не граю друзям музичні твори
7. Під час виконання музичних творів я відчуваю духовне збагачення	3 2 1 0 1 2 3	7. Під час виконання музичних творів я нічого не відчуваю
8. Виконання музичних творів приносить мені задоволення, насолоду	3 2 1 0 1 2 3	8. Виконання музичних творів не приносить мені задоволення

Додаток В

Анкета для дослідження наявного стану стилістичної проблематики

Шановний студенте!

Просимо Вас уважно ознайомитися з усіма питаннями анонімної анкети і вибрати одну з відповідей (підкреслити) або ж запропонувати свій варіант. Від чіткості Ваших відповідей буде залежати достовірність наших висновків. Ваші відповіді будуть використані винятково з науковою метою. Ми розраховуємо на Вашу допомогу і дякуємо за співробітництво.

Курс, факультет, спеціалізація _____

1. Що вплинуло на зроблений Вами професійний вибір? (підкресліть необхідне або допишіть своє):

а) бажання отримати вищу освіту;

б) можливість займатися улюбленою справою;

в) прохання батьків, родичів;

г) Ваш варіант_____

2. Що заважає Вам вчитися краще? (підкресліть необхідне або допишіть своє):

а) психологічна несумісність з викладачем;

б) якість викладання;

в) недостатній контроль з боку викладачів;

г) відсутність інтересу до навчання;

д) відсутність навичок самостійної роботи;

е) Ваш варіант_____

3. Яскрава особистість – це природжена якість, чи її можна сформувати? Якщо можна, то за яких умов? (підкресліть необхідне або допишіть своє):

а) самовдосконалення;

б) спостерігаючи інших;

в) Ваш варіант_____

Продовження додатку В

4. Які вміння необхідні вчителю музики для ефективного виконання своєї діяльності? (підкресліть необхідне або допишіть своє):

а) презентувати власні найкращі особистісні якості;

б) ґрунтовні знання;

в) Ваш варіант_____

5. В чому, на Вашу думку, проявляється стиль викладання музики? (підкресліть необхідне або допишіть своє):

а) в поведінці, в одязі, в манерах;

б) Ваш варіант_____

6. В чому, на Вашу думку, проявляється власний стиль фахової діяльності? (підкресліть необхідне або допишіть своє):

а) в стилі спілкування;

б) в стилі педагогічного впливу;

в) в стилі викладання;

г) в стилі інтелектуально-творчої діяльності;

д) в поєднанні всіх складових;

е) Ваш варіант_____

7. Якого викладача Ви бачите з власним стилем викладання? Той хто (підкресліть необхідне або допишіть своє):

а) володіє різними методиками;

б) має яскраву індивідуальність;

в) поєднує всі складові;

г) Ваш варіант_____

8. Чи допоможуть Вам знання про стиль викладання музики в подальшій педагогічній діяльності?_____

9. Чи хотіли б Ви мати власний стиль викладання музики?_____

Дякуємо за відповідь!

Дата_____ Підпис_____

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Хмельницька обласна рада
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
29013, м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
телефони: (0382) 79-53-55, 79-59-45, 79-51-68, факс (0382) 79-53-55. E-mail: kgpa@ukr.net
Розрахунковий рахунок 35424001001229 в ГУДКУ Хмельницької області,
МФО 315013, (код 02138872)

20.06.2011р. № 420/1
На №____ від _____

„ЗАТВЕРДЖУЮ”
Проректор з наукової роботи ХГПА
проф. Галус О.М.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему „Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів” на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання музики

Протягом 2005 р. до 2011 р. результати наукового дослідження Ю.М. Найди з проблем формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних закладів щодо впровадження нових педагогічних технологій було застосовано у навчально-виховному процесі у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії в теоретичних курсах та практичних заняттях. У курсах лекцій з дисципліни „Методика музичного виховання у дитячому садку” (ст. викл. Л.С. Гут), „Методика викладання музики в загальноосвітній школі” (ст. викл. Н.І. Незнакова).

У навчальному процесі кафедри теорії та методики мистецтв, у змісті індивідуальних занять з баяна, акордеона, бандури, сопілки, фортепіано впроваджувалися теоретичні відомості про перспективність володіння власним стилем викладання музики. В курсах з теорії музичної педагогіки впроваджено методичні підходи до усвідомлення теоретичних понять із стильової

проблематики як загально наукових. У практичних заняттях знайшли застосування традиційні педагогічні позиції та перспективні технологічні прийоми творчого оволодіння музичного інструменту та новітні підходи, які відбито у методичних рекомендаціях, наукових статтях, програмах для баяна та акордеона різних кваліфікаційних рівнів з урахуванням компетентнісних стандартів європейської освітньої системи. Ці результати використано у роботі педагогів-музикантів академії – заслуженого працівника культури України В.Л.Общанського, к.пед.н. Г.В.Яківчук, к.пед.н. Н.С.Ілініцької, к.пед.н. О.О.Морозової, кандидата мистецтвознавства Н.А.Туровської та ін.

Застосування нових відомостей, уведення нового теоретичного матеріалу у навчальний процес сприяло підвищенню фахового рівня майбутніх вчителів, їх педагогічної компетентності, викликало зацікавленість у їх вивченні, що сприяло ефективності навчально-виховного процесу з музично-інструментального навчання, з дисциплін психолого-педагогічного циклу бакалаврів, спеціалістів, магістрів та педагогічної практики.

Результати впровадження обговорено на засіданні кафедри теорії та методики мистецтв. Протокол № 13 від 20.06.2011 р.

Зав. кафедрою теорії та методики мистецтв
кандидат педагогічних наук О.І. Попик

Підписи Галуса О.М., Попика О.І. засвідчую

Начальник відділу кадрів ХГПА В.М.Барановська

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20
Телефон, факс 440464, 440360
E-mail: rectorat@mdpu.org.ua

Министерство образования, науки, молодежи и спорта Украины

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого
72312, г. Мелитополь, ул. Ленина, 20
Телефон, факс: 440464, 440360
E-mail: rectorat@mdpu.org.ua

"15" 07 2011 р. вих. 06/1288

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
"Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів"
Найди Юрія Михайловича

Матеріали наукового дослідження Найди Юрія Михайловича дійсно впроваджувались у процес підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького з 2007 по 2010 рік. Під час експериментальної роботи серед студентів та магістрів застосовувалась розроблена Найдою Ю.М. методика формування власного стилю викладання музики у межах дисциплін кваліфікації магістерської підготовки та практичних індивідуальних занять із студентами II-V курсів з дисципліни "Основний музичний інструмент". Було впроваджено теоретичні психолого-педагогічні положення про специфіку педагогічного застосування індивідуально-неповторної манери викладання музики, психологічні тренінги з її створення й методики вдосконалення у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Розроблена методика позитивно вплинула на розвиток мотивації педагогічного самовираження, формування компетентності майбутніх вчителів музики та підвищила якість дидактичних заходів під час проведення педагогічної практики, викликала зацікавленість у формуванні індивідуально-неповторного стилю власної самостійної викладацької діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва, що сприяло підвищенню загальної ефективності навчально-виховного процесу.

Результати впровадження обговорювалися на засіданні кафедри оркестрових інструментів (протокол №18 від 16 червня 2011 року).

Т.в.о. ректора **В.В.Молодиченко**

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 30.06.11 № 1458

на № _____ від _____

ЗАТВЕРДЖУЮ"
Проректор з наукової роботи
проф. Захарченко І.Г.....

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
„Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів"

Протягом 2010-2011навчальних здійснювалося впровадження результатівдисертаційного дослідження Ю.М.Найди з проблеми формування власного стилю викладацької діяльності майбутнього вчителя музики. Теоретичні висновки було застосовано у навчально-виховному процесі інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського у курсах лекцій з „Методики музичного виховання" кандидатом педагогічних наук, доцентом Печерської Е.П. (кафедра музичногомистецтва та хореографії) та доцентом Демідовою М.Г., старшим викладачем Корчевною С.О. (кафедра музично-інструментальної підготовки) у змісті індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано, баян), а саме: власні педагогічні позиції фундаторів баянних шкіл України, теоретичні відомості про їх технології викладання баяну та принципи прояву індивідуальної майстерності деяких викладачів фортепіано; лекційно-концертна діяльність та практичне використання традиційних перспективних методів та прийомів щодо творчого оволодіння музичним інструментом, які знайшли

відображення у методичних рекомендаціях з формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних педагогічних закладів. Ці результати використано у роботі педагогів інституту мистецтв кандидатів педагогічних наук, доцентів Горожанкіної О.Ю., Клюєвої С.Д., Сибірякової –Хіхловської М.І. , інших викладачів.

Використання нових методологічних підходів, теоретичних висновків, методичних прийомів у теорію і практику музичної освіти сприяло підвищенню рівня усвідомлення самоцінності особистісно спрямованої підготовки майбутніх вчителів, поглибило уявлення студентів про шляхи винайдення власного стилю викладання музики як індивідуально неповторної, сукупної фахової якості, викликало зацікавленість у вивченні необхідного теоретичного матеріалу та його застосування у практичній роботі. Це сприяло ефективності засвоєння загально педагогічних знань, методичних систем та навчально-виховного процесу з удосконалення фахової підготовки бакалаврів та магістрів.

Результати впровадження обговорювались на засіданні кафедр музичного-мистецтва та хореографії (протокол № 10 від 13... червня 2011) та кафедри музично-інструментальної підготовки (протокол №10 від 6 червня 2011 року.

Директор
інституту мистецтв,
завідуюча кафедрою
музично-інструментальної підготовки Білова Н.К.,к.п.н., доцент,



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9
Телефон 234-11-08

№ 01-10/1578
На № _____ від 22.06.11

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження Найди Ю. М.
„ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ”

Протягом чотирьох навчальних років, з 2007 до 2011 рр. результати педагогічного дослідження Ю. М. Найди з проблеми формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів було застосовано у навчально-виховному процесі Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова в курсах лекцій „Методика викладання гри на баяні та акордеоні” заслуженого діяча мистецтв України, професора, завідувача кафедри інструментального та оркестрового виконавства Семешка А. А.; у змісті індивідуальних занять з баяна, акордеона, гітари, а саме: музична інтерпретація творів, теоретичні відомості з питань стильової проблематики, технології викладання баяна, акордеона та гітари, педагогічна, лекційно-концертна діяльність та практичне використання традиційних перспективних методів та прийомів щодо творчого оволодіння власним стилем викладання музики, сучасні новації. Ці результати використано у роботі педагогів-баяністів та акордеоністів – заслуженого артиста України, доцента М. Л. Гуральника, заслуженого діяча мистецтв України, професора А. А. Семешка, ст. викладача П. Г. Ковшаря.

Використання нових методичних підходів, теоретичних висновків сприяло підвищенню рівня усвідомлення необхідності формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів, поглибило уявлення студентів про викладача із власним стилем викладання музики, викликало зацікавленість у питаннях стильової проблематики. Це сприяло ефективності засвоєння загальнопедагогічних знань та навчально-виховного процесу з фортепіанної підготовки бакалаврів та магістрів.

Результати впровадження обговорювались на засіданні кафедри інструментального та оркестрового виконавства. Протокол № 10 від 22 червня 2011 року.

Зам. проректора-директора Інституту мистецтв,
кандидат педагогічних наук, професор А. Г. Болгарський

Проректор з наукової роботи
Доктор філософських наук, професор Г. І. Волинка