

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА
АКАДЕМІЯ**

Ю. М. НАЙДА

**ВЛАСНИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ:
ПОШУКИ ТА ЗНАХІДКИ**

Збірка вибраних науково-методичних статей



ФОП Цюпак А. А.

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ – 2017

УДК 78.02/.071.4

ББК 85.310,7 р

Н 20

Друкується за рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 2 від 25 січня 2017 року).

Рецензенти:

Хижна О. П. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики мистецької освіти, хорового співу і диригування Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Михаськова М. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Щербак І. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Власний стиль викладання музики: пошуки та знахідки: збірка вибраних науково-методичних статей / Ю. М. Найда. – Хмельницький : Видавець ФОП Цюпак А. А., 2017. – 172 с.

У збірці “Власний стиль викладання музики: пошуки та знахідки” подані вибрані науково-методичні статті з питань стильової проблематики кандидата педагогічних наук, доцента, доцента кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Ю. М. Найди. В представленій збірці обґрунтовано новий концептуальний підхід до здійснення фахової підготовки музиканта-педагога, який проявляється у становленні та подальшому формуванні власного стилю викладання музики. Збірка адресована студентам і викладачам вищих навчальних педагогічних закладів музичного напрямку II-IV рівнів акредитації та може використовуватися у науково-дослідній роботі студентів, магістрів та аспірантів.

ISBN 978-617-513-426-9

© Ю. М. Найда

ЗМІСТ

ЗМІСТ	3
ВІД АВТОРА	5

РОЗДІЛ I. Статті у провідних наукових фахових виданнях України

1. Теоретичні аспекти формування індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача музики.....	7
2. Індивідуальний стиль учіння студента як основний чинник його професійної підготовки.....	14
3. Формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності у студентів освітніх закладів в контексті особистісно орієнтовного навчання.....	20
4. Формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності студентів вищих навчальних закладів у системі розвитку демократичних цінностей.....	28
5. Шляхи формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності в процесі фахової підготовки студентів.....	31
6. До проблеми формування власного стилю викладання як системної особистісної якості майбутнього вчителя музики.....	42
7. Зміст стильоутворювальних компонентів власної хормейстерської діяльності у фаховій підготовці студента.....	51
8. До питання власного стилю професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога.....	59
9. Стиль інтелектуально-творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті стильової проблематики.....	66
10. Становлення індивідуальності студента-музиканта в процесі формування власного стилю викладання музики.....	73

11. Власний стиль педагогічного спілкування як складова музично-фахової діяльності майбутнього вчителя.....	81
12. Діагностика рівнів сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх педагогів.....	91
13. Вплив власного стилю педагогічного керування на підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя музики.....	103
14. Особистісний вплив викладача на формування у студентів власного стилю викладання музики.....	114
15. Самовдосконалення у структурі власного стилю викладання музики майбутніх учителів.....	119
16. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів.....	125
РОЗДІЛ 2. Статті у збірниках матеріалів конференцій та в Електронному ресурсі	
17. Проблема власного стилю професійної діяльності вчителя в умовах євроінтеграції.....	136
18. Педагогічні умови формування власного стилю викладання музики у студентів вищих учбових закладів.....	138
19. Індивідуальний стиль викладацької діяльності: традиція та інновація.....	148
20. Імідж учителя музики як компонент його власного стилю професійної діяльності.....	152
21. Характеристика сформованості власного стилю викладання музики у студентів-музикантів.....	154
ДОДАТКИ. Афоризми та висловлювання про феномен “стиль”.....	163
ПРИМІТКИ.....	164
СЛОВО ПРО АВТОРА.....	170

*Моєму вчителю та натхненнику,
шановній Наталії Павлівні Гуральник
із вдячністю та повагою присвячується*

ВІД АВТОРА

Входження України в євроосвітній простір зумовило розробку нової освітньої парадигми. У цьому контексті актуалізується проблема модернізації фахової підготовки вчителя третього тисячоліття, виокремлення власного стилю викладання музики й 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.

Збірка “Власний стиль викладання музики: пошуки та знахідки” не претендує на вичерпність ідей, оскільки вміщує науково-методичні статті, які були написані під час підготовки дисертаційного дослідження “Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів” та надруковані впродовж 2003–2014 років. Місце та час кожної публікації конкретизується в “Примітках”. В “Додатках” подаються афоризми та висловлювання видатних діячів про феномен “стиль”.

Деякі статті в окремих положеннях дещо суперечать викладеним у дисертаційному дослідженні висновкам або знаходяться у стадії поступового усвідомлення. Це пояснюється дидактичною метою автора стосовно подання матеріалів відповідно до їх поетапного становлення для створення умов майбутнім науковцям щодо самонавчання, поступового удосконалення своїх думок, саморозвитку та самокритичного осмислення авторських ідей, які закономірно визрівають у ході науково-дослідної діяльності. Ми не вилучали та не переробляли жодної статті, а подавали їх у тому варіанті, в якому вони були вперше надруковані. Цей крок ми оцінюємо як творчий пошук, що спонукає до подальших роздумів і дій науковців.

Автор сподівається, що висвітлений у збірці матеріал сприятиме позитивному розвитку науково-дослідної справи у

сфері педагогічної стильової проблематики, а також стане засобом обізнаності широкого кола студентів та викладачів вищих навчальних педагогічних закладів музичного напрямку різних рівнів акредитації.

Висловлюю щиру вдячність шановній Наталії Павлівні Гуральник – моєму вчителю та науковому керівнику, доктору педагогічних наук, професору, професору кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за надану допомогу, конструктивну критику, цінні поради та виявлену доброзичливість у спілкуванні.

РОЗДІЛ І. СТАТТІ У ПРОВІДНИХ НАУКОВИХ ФАХОВИХ ВИДАННЯХ УКРАЇНИ

1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИКИ

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. Леонт'єв, 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.

Всі прояви індивідуальності, безумовно, не можна розглядати поза сферами її діяльності. Це повною мірою відноситься й до 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 проявляється в її знаннях та вміннях, які є передумовою власної діяльності. Питання полягає в тому, чи можна і в якій мірі 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” (прикладом, здібності – Б. М. Теплов; темперамент, як прояв 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. Андреевої, 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 областями пізнання про людину [1, 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), 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. Вчений довів, що сукупність індивідуальних властивостей людини є великою ієрархічною

самоврегульованою системою, яку він назвав “інтегральною індивідуальністю <...>”. На його думку, “біохімічні властивості, властивості її нервової системи, темпераменту, властивості особистості та особистісні статуси являють собою різні ієрархічні рівні цієї системи” [4, 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 введенню закономірностей однієї підсистеми у другу, що й дозволяє виділити рівні, які були поки що невідомі. 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” [4, с. 196]. А. В. Брушлінський, [5] доповнюючи цю думку, стверджує, що суб’єктом психологічної діяльності є той, хто творить історію і залишає в ній неповторний, свій власний слід. Він вважав, що в різних професіях індивідуальність та своєрідність її прояву 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, адже він перебуває у постійному пошуку нових засобів і форм роботи). Звіди впливає різна суспільна значущість результату. В масових спеціальностях (будівельник, слюсар) стати особливим, навіть новатором, може практично кожний робітник, який лише засвоїв індивідуальний стиль діяльності в певній конкретній галузі. У творчій діяльності ні науковець, ні викладач обмежитись ніяк не можуть.

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 [4, с. 197]. Принцип ієрархічності інтегрованої індивідуальності та інших системоутворюючих факторів по праву належить психологічній науці С. Л. Рубінштейну [6].

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 непередметної (за В. С. Мерліном, А. В. Петровським). Так, за Мерліном, 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. ін.) та спілкування [3, с. 4]. “Якості особистості аж ніяк не зводяться до її індивідуальних особливостей” [6], між індивідуальними властивостями особистості та особистісними властивостями індивіда зв’язок субординаційний, що підпорядковується законам співвідношення вищого та нижчого.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати психолого-педагогічне трактування змісту поняття – індивідуальний стиль діяльності, усвідомити транзитивну

сутність його між комплексами відносно самостійних складових інтегральної індивідуальності викладача. А процес формування власного стилю діяльності студента може стати умовою реалізації його навчальних перспектив та самовдосконалення.

Суттєвий аспект індивідуалізації в педагогіці пов'язаний з тим, що вона уможлиблює розкриття унікальних педагогічних здібностей, розвиток професійних умінь і навичок викладача, подальше удосконалення його майстерності і як результат – реалізація в самостійній роботі індивідуального стилю викладацької діяльності.

Трансформування психологічного поняття інтегрованої індивідуальності в теорії педагогіки має свої особливості. У практичному застосуванні поняття “індивідуалізація навчання” може йти мова лише про відносну індивідуальність (за Инге Унт). Тобто вона відносна в групі за наступними причинами. По-перше, враховуються індивідуальні особливості не кожного студента, а групи; по-друге – лише відомі властивості, які важливі з точки зору конкретного навчання (в нашому випадку: музичний слух, рівень піаністичних умінь, досвід практичної діяльності в колективі тощо); по-третє, врахування лише деяких властивостей, якщо саме вони важливі для конкретного індивіда (наприклад, талант виконавця, дослідника); по-четверте, індивідуалізація реалізується не в повному обсязі навчальної діяльності студента, а епізодично, або в якомусь окремому виді навчання і інтегрована з неіндивідуалізованою роботою (наприклад, в межах хорového співу, ансамблевого або оркестрового музикування тощо).

Індивідуалізація як психолого-педагогічна категорія безпосередньо пов'язана з дослідженням проблеми формування індивідуального стилю діяльності як навчальної, так і в майбутньому – самостійної; вона передбачає врахування в усіх формах і методах навчання студентів їх індивідуальних особливостей, незалежно від того, які саме можливості і в якій мірі враховуються. В практичній діяльності викладача музики індивідуалізація – це таке поняття, яке не породжує будь-яких протиріч. Ми розглядаємо його: в таких двох аспектах:

врахування індивідуальних особливостей студентів (їх музичних здібностей, психологічних властивостей тощо) та створення умов і використання відповідних методів, які уможливають врахування цих властивостей.

Педагогічна майстерність, стиль діяльності викладача, як і музичне виконавство, є індивідуальним. Як не існує однакових виконавців, не може існувати і схожих за всіма індивідуальними властивостями викладачів, навіть тоді, коли вони навчались професійній майстерності в однієї особи. Якщо викладач – майстер своєї справи, то він здатний розкрити неповторні властивості своїх учнів, удосконалити їх до рис яскравої педагогічної (чи виконавської) індивідуальності.

Приклади яскравого стилю викладацької діяльності ми можемо знайти в музичній педагогіці. Найкращі з педагогів-музикантів створили власні виконавські та педагогічні школи у широкому розумінні цього поняття, які вирізняються характерними стильовими рисами та методичною спрямованістю. Але вихованці цих шкіл, успадкувавши прогресивні ідеї метрів, по-різному їх впроваджують та розвивають. Педагогічна індивідуальність кожного самотнього викладача молодшого покоління має свої індивідуально-неповторні властивості.

Індивідуальні особливості викладання майбутніх викладачів музики обумовлюється, поряд з педагогічними здібностями та практичним досвідом, ще й рівнем музично-виконавської майстерності, загальної культури кожної окремої особи. Є багато чинників від нижчих до вищих, які впливають на цей процес. До них відносяться найтиповіші такі: характер викладача, його темперамент, склад розумової діяльності, досвід, проникливість та чутливість, воля та тактовність, любов до вихованців тощо.

Важливу роль відіграє й рівень розвитку та обдарованість, індивідуальні властивості суб'єкта педагогічного впливу, в процесі занять з якими виробляються і відповідні індивідуальні педагогічні методи. Майстерність викладача формується роками. На початку своєї власної педагогічної діяльності молодий викладач відштовхується, в основному, від навченого. Роки індивідуального впливу викладачів накладають, сподіваємось,

позитивний відбиток на характер викладання його вихованців не тільки на початку їх роботи в навчальних закладах, але й в різній мірі проявляються у стилі їх сталої педагогічної діяльності. Разом з тим вивчення досвіду лише одного викладача не достатньо для формування індивідуального стилю самостійної педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність безпосередньо спрямована на суб'єкт навчання – студента. В сучасній педагогіці розвивається ідея зорієнтованості на формування яскравої індивідуальності, врахування та розвиток властивостей, здібностей та інтересів кожного з них. Гуманізація освіти дає можливість зберегти (принаймні, намагались це робити) індивідуальність особи, що навчається. Вирішення цієї проблеми порушує й іншу – підсилює навчальну мотивацію студента, намагання вчитись, максимально розкриваючи свої професійні можливості, активно вдосконалювати вже існуючі уміння, розвивати здатність самовдосконалення на шляху формування власного стилю діяльності.

Викладачу не можна забувати, що у кожного студента є індивідуальний стиль навчання, який в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу може перерости у функціонування власного відповідного психологічним особливостям стилю творчої діяльності. В процесі навчання не тільки виявляється, а й формується у майбутнього вчителя музики індивідуальний стиль навчальної діяльності, той неповторний, властивий лише йому комплекс способів і прийомів навчання, який забезпечує його успішність.

Таким чином, психологічною наукою розкрита сутність індивідуальних властивостей людини як складного багаторівневого утворення – інтегральної індивідуальності, взаємозв'язок різнорівневих властивостей в якому здійснюється завдяки транзитивній функції індивідуального стилю діяльності, в тому числі і майбутнього викладача музики.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1969. – 340 с.

2. Бех І. Д. Біля витоків особистості / Іван Дмитрович Бех // Шлях освіти, № 2. – 1999.

3. Мерлін В. С. Очерк інтегрального дослідження індивідуальності / Вольф Соломонович Мерлін. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

4. Мерлін В. С. Психологія індивідуальності. Избранные психол. труды / Вольф Соломонович Мерлін ; под ред. Е. А. Климова. – М. : Ин-т практ. психологи ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 448 с.

5. Брушлинський А. В. Проблемы психологии субъекта / Андрей Владимирович Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1957. – 288 с.

7. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 189 с.

2. ІНДІВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ УЧІННЯ СТУДЕНТА ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Процеси гуманізації освіти загострили проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики. Дослідженнями в галузі професійної освіти музиканта займалися такі науковці, як Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Тимошенко-Гуральник, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова та інші.

“Підготовка сучасного педагога, здатного здійснювати ідеї особистісно орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні освітньо-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливих підходів до характеру його практичної та мислительної діяльності” [4, с. 54]. Успішне виконання навчально-виховної роботи спирається на професіографічні якості вчителя, серед яких англійський психолог Р. Бернс, наприклад, виділяє такі: “уміння надати особистісного забарвлення викладанню” і “володіння стилем неформального, теплого спілкування з учнями” [8, с. 40].

Мова йде про найскладнішу, на наш погляд, проблему педагогіки – формування власного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Досвідчені педагоги-музиканти зазначають, що викладачу не можна забувати про те, що у кожного студента є індивідуальний стиль учіння, який в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу з боку викладачів переростає у функціонування власного (відповідного його психологічним особливостям) стилю творчої практичної діяльності.

Учіння, як і виховання, “не може бути шаблонним, до всіх однаково застосованим, але повинно погоджуватися з індивідуальними властивостями характеру і природженими здібностями кожного вихованця” [5, с. 337]. 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 знаннями, 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. Саме тому цей процес передбачає різноманітність стилів учіння. Стиль у такому розумінні є формою вияву індивідуальності.

Дефініція “стиль учіння” з’явилась в історії педагогіки та педагогічно-науковому обігу не так давно. Його ототожнювали з поняттям “індивідуальний стиль”, або “природа” (Н. А. Добролюбов, Я. А. Коменський), “відмінні властивості” (В. А. Дістервег). У другій половині минулого століття у психолого-педагогічній літературі з’являються такі терміни: “внутрішня позиція особистості в учінні” (Л. І. Божович), “стиль розумової діяльності” (В. І. Андреев, Є. О. Климов, В. С. Мерлін).

Як уже було зазначено, “індивідуальний стиль учіння” (далі ІСУ) – поняття нове. Першою стильовою характеристикою, якою почали цікавитись науковці другої половини ХХ століття, стало поняття “індивідуальний стиль діяльності” (далі ІСД). Розробляти це поняття почали в кінці шістдесятих років минулого століття.

Основоположник і теоретик дослідження індивідуального стилю діяльності В. С. 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. За В. С. 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 у своїх заняттях [7, с. 196].

На думку одного з перших дослідників ІСД Є. О. Климова, індивідуальний стиль діяльності – це “індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно вдається людина з метою найкращого урівноваження своєї (типологічно-обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності” [6, с. 64].

З. Н. Вяткіна визначає ІСД як основний шлях пристосування людей з різними властивостями нервової системи до потреб професії. Шляхи пристосування можуть бути різними: індивідуальний підхід, створення позитивного ставлення, тренування окремих властивостей нервової системи, відбір тощо.

У педагогічному дослідженні О. О. Калініної поняття “індивідуальний стиль учіння” представлено трьома групами за своїми суб’єктивними ознаками. У першій групі всі дефініції містять такі ключові понятійні складові – “особливості”, “відмінності”. На думку Калініної, ІСУ має декілька особливостей: вплив віку індивіда, специфіка навчального предмета на формування ІСУ.

М. В. Альошина, наприклад, визначає ІСУ як різновид навчальної діяльності, що використовується в будь-якій типовій

навчальній ситуації та відрізняється від інших різновидів специфічними рисами, а також як індивідуальні особливості навчальної діяльності.

Л. Г. Вяткін, О. Ю. Капічнікова, А. В. Дружкін вважають, що структура ІСУ студента включає мотиваційний і виконавський компоненти. Мотивація навчальної роботи студентів подається як ієрархічно організована система. В ній виділяється дві групи активних внутрішніх спонукань: пізнавальні мотиви (допитливість, цікавість до області знань, навчального предмета) і свідомо вольові мотиви (свідомість необхідності, відповідальність, обов'язок, прагнення до соціального престижу, отримання вищої освіти, опанування обраною професією). Мотивація є важливою умовою успіху студента. 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. А. Самарін розуміє його як систему найбільш ефективних прийомів і способів організації власної самостійної роботи. Отже, ІСУ включає систему прийомів самостійної діяльності студентів.

Третя група являє собою розуміння ІСУ як процес пошуку, вибору засобів. Д. Болд визначає ІСУ як процес пошуку засобів, що допомагає вчитись не тільки індивідуально, але й більш ефективно, а потім просуватись далі, враховуючи особистісні особливості.

Л. Г. Вяткін, А. В. Дружкін виділяють такі індивідуально-типологічні стилі учіння студентів:

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

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

3. Ретроексцентричний стиль (більш-менш виражена самостійність, глибина мислення і 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) [6].

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

За типами стилів учіння С. І. Архангельський виділяє наступні групи студентів: емпірики, аналітики, раціоналізатори, ерудити, генератори ідей, романтики, наслідувачі, перехоплювачі думок [1].

Для формування ІСУ, забезпечення її активності, самостійності, саморегуляції необхідно створити умови для опанування прийомами розумової діяльності, необхідно формувати у студентів навчальні уміння (навички читання, слухання, порівняння, вміння робити висновки, вирішення проблем тощо). Це в повній мірі стосується діяльності вчителя-музиканта, а також учіння студента-музиканта.

Так, самоосвіта та саморозвиток “набуває особливої значущості у створенні власної інтерпретації музичного твору, вияві художньої ініціативи, музичного самоконтролю та оцінки виконання” [3, с. 92]. Авторка вважає, що “особливого значення набуває не готова інформація, а активізація самостійності суб’єкта навчання, його здатності до наукового пошуку, активності мислення, проявів власної ініціативи” [3, с. 92]. На думку Л. Г. Вяткіна, наприклад, самостійна робота – “важливий інструмент формування творчо-активної особистості спеціаліста, його учіння орієнтуватися в теорії і практичних ситуаціях, ставити і самостійно вирішувати різноманітні задачі, що постійно виникають у ході виробничої діяльності” [2, с. 138].

Отже, сформований ІСУ є першим ступенем самоосвіти студента. Цілеспрямованість підсилює потребу студентів у

розвитку навчальної діяльності. 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.

Таким чином, погоджуючись з О. О. Калініним, можна стверджувати, що ІСУ – це сукупність індивідуальних прийомів навчальної діяльності спрямованих на успішне опанування майбутньою професією. Роботу, за формуванням ІСУ, краще проводити в умовах розвиваючого педагогічного процесу, коли студенту надана відносна свобода (в межах годин на самостійну роботу) навчальної діяльності. Оскільки, за словами І. Е. Унт, працюючи самостійно, людина отримує можливість працювати у своєму індивідуальному стилі. Всі здібності будуть яскравіше виражені у студента, якщо він навчатиметься у своєму власному стилі. І зрозуміло, що формування індивідуального стилю учіння в умовах особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі є одним із пріоритетних напрямів сучасної музичної педагогіки. Формування індивідуального стилю учіння позитивно впливає на становлення професійної підготовки вчителя музики.

Література

1. Архангельський С. И. Учебный процесс в ВШ, его закономерные основы и методы / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

2. Вяткин Л. Г. Основы педагогики высшей школы / Леонид Григорьевич Вяткин. – Саратов : Изд-во Поволжского межрегионального учебного центра, 1998. – 196 с.

3. Гризоголазова Т. І. Формування навичок самостійної роботи студентів в класі фортепіано / Таміла Іванівна Гризоголазова // 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.

4. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.

5. Клизовский А. И. Основы миропонимания Новой Эпохи / Александр Иванович Клизовский. – М. : Фаир-Пресс, 2002. – 816 с.

6. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань : Изд. Казанского ун-та, 1969. – 278 с.

7. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

8. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.

3. ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНОГО НАВЧАННЯ

Соціальне замовлення сучасного суспільства полягає в утвердженні “особистісно орієнтовної педагогічної системи, яка могла б реалізувати принцип дитиноцентризму в навчально-виховному процесі як відображення людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного світу. Це завдання набуває особливої актуальності для України, де цілу епоху свобода особистості не культивувалася” [3, с. 3]. Індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності, доцільно формувати у майбутніх педагогів в період вузівської підготовки, оскільки “навчання в педагогічних навчальних закладах у наш час виступає як стихійно діючий механізм “тиражування” певних якостей особистості. За його допомогою розповсюдження соціально типових якостей особистості через пряме наслідування певним зразкам супроводжується її стандартизацією, утратою індивідуальної своєрідності” [1, с. 4]. Отто Вільман стверджував,

що лише через індивідуальну діяльність у суспільному середовищі є можливою особистісно орієнтовна освіта [5, с. 17].

Актуальність вирішення проблеми полягає у розкритті одного із шляхів модернізації освіти України, яка, “вибудовуючись на національному ґрунті, дедалі більше орієнтується на апробований практикою принцип гуманізації навчально-виховного процесу особистісно орієнтовного навчання” [5, с. 19]. В цих умовах ми вбачаємо функціонально доречною спробу формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності студентів вищих освітніх закладів з метою підвищення їх професійної майстерності. Наше завдання полягає в усвідомленні гуманістичної спрямованості особистісно орієнтовного навчання, винайденні засобів застосування індивідуального стилю учіння студентів, вищих освітніх закладів, теоретичному обґрунтуванні моделі його формування та практичного застосування в майбутній самостійній викладацькій діяльності.

У сучасній науково-педагогічній літературі містяться різні визначення, пов’язані з вирішенням проблем особистісної орієнтації, а саме: “особистісно орієнтована освіта”, “особистісно орієнтоване навчання”, “особистісно орієнтований підхід”. Так, Національна програма “Освіта: Україна XXI століття” містить сукупність концептуальних положень щодо формування нової освітньої парадигми, сутність якої – перехід до особистісно орієнтовної освіти. Це зумовлює появу гуманістичних цінностей у музично-педагогічній діяльності, які уможливають максимальну індивідуалізацію навчання і виховання, створення умов для осмисленого визначення своїх власних можливостей, що відповідно стосується, насамперед, студентів з метою підвищення їх професіоналізму.

З середини 90-х років минулого століття під впливом процесів гуманізації особливо гостро постала проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, який би відповідав вимогам фахівця світового рівня, являв собою зразок високих духовних і професійних переконань, творчої особистості, здатної досягти вершин самореалізації. Вирішення

цієї проблеми у відповідності до цього ми вбачаємо в реалізації особистісно орієнтовної моделі навчання студентів вищої педагогічної школи.

Багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками докладено багато зусиль до створення теоретичного обґрунтування особистісно-орієнтовного навчання студентів: В. Айнсідлер, І. Бех, О. Вільманн, В. Кан-Калік, І. Колесникова, Н. Посталюк, О. Савченко, Н. Щеліхова та інші. Особливої уваги заслуговують наукові позиції Т. Гумекевича, Є. Климова, Н. Левітова, В. Мерліна, які розкривають характер індивідуального стилю діяльності особистості. З цих фундаментальних досліджень можна зробити висновок, що педагогічний професіоналізм є високим рівнем вияву інтегрованої індивідуальності викладача, який детермінується власним стилем і реалізується в його педагогічній діяльності.

Розробляючи теорію особистісно орієнтовного навчання студентів музичних спеціальностей вищої педагогічної школи, ми виходимо з того, що воно повинно сприяти професійній самоосвіті студентів і реалізується у взаємопов'язаних процесах самовиховання і самонавчання, які стимулюють саморозвиток студентів в особистому та професійному аспектах [2]. Іншими

словами, особистісно орієнтовне навчання майбутніх учителів полягає в розвитку у них потреби в професійному самовдосконаленні, неможливого без особистісного зростання в цілому [8].

Особливого забарвлення отримує особистісно орієнтовна система навчання дисциплінам естетичного циклу, де глибока психологізація підготовки вчителя музики, самопізнання, особистісне музично-педагогічне спілкування в процесі опанування й виконання творів мистецтва природно впливає із його комунікативної сутності, що безпосередньо відбивається на професійно-педагогічній діяльності суб'єктів навчання (викладача і учня). За таких умов майбутній учитель опановує не лише різні методики, технології навчання, а й викладення теоретичного матеріалу, практично здійснює власні варіанти інтерпретації, виконуючи музичний матеріал перед слухацькою

аудиторією. “Забезпечення успішної мистецької діяльності в умовах навчально-виховного процесу передбачає не тільки “засвоєння” того чи іншого виду мистецтва у його спеціально художніх атрибутах: структурно-формальних проявах, образному змісті і т. д. (мистецтвознавчий підхід), а й з точки зору його концептуально-авторського, стильового, естетично-ціннісного уявлення (філософсько-естетичний підхід), без якого неможлива творчість” [6, с. 10].

В цих обставинах засвоєння психолого-педагогічних та спеціально-музичних знань, виконавчих умінь стає, передусім, засобом збагачення і розвитку особистості студента як майбутнього фахівця, вирішення фахових завдань, оптимального поєднання об’єктивних і суб’єктивних складових, тобто процесом формування неповторного власного підходу до викладання мистецьких дисциплін як індивідуально-особистісного феномену, що уможливорює самореалізацію майбутнього вчителя в професійній діяльності, та формування індивідуального стилю, який включає процес навчання, практичне використання в межах педагогічної практики та самостійне викладання мистецьких дисциплін. Це дає підстави стверджувати, що формування індивідуального стилю найкраще реалізується в мистецтві. Дана теза набуває особливої значущості в аспекті підготовки вчителів мистецьких спеціалізацій – музики, хореографії, образотворчого мистецтва, “фахова освіта яких має бути педагогічно орієнтованою” [4, с. 15].

Ми погоджуємось з тими дослідниками мистецької галузі педагогіки, які вважають, що відповідні мистецькі дисципліни мають потужні потенційні ресурси для здійснення особистісно орієнтовного навчання, оскільки вони визначаються в межах навчально-виховної роботи в ВНЗ здатністю до творчого розкриття та цілеспрямованого формування особистості студентів.

Мистецькі дисципліни природно інтегруються в контекст предметно-дидактичної моделі особистісно орієнтовного навчання. Щоб створити в межах цих дисциплін відповідну

дидактичну модель, потрібно, на наш погляд, теоретично обґрунтувати та практично перевірити проект інноваційних підходів до його здійснення. Для цього необхідно побудувати цей процес з урахуванням до вузівського суб'єктивного музично-педагогічного, життєвого досвіду студента, оскільки в запропонованій моделі ми спираємось на принципову позицію, якою стверджуємо, що студент не стає, а з самого початку навчання вже є суб'єктом пізнання. Так, на думку Н. І. Щеліхової, “процес навчання студентів буде особистісно орієнтовним тоді, коли педагогічний вплив буде здійснюватись “прицільно”, орієнтуватись на певну рису особистості, що дасть можливість визначити потенціал професіоналізму, прослідкувати його динаміку в процесі цілеспрямованого розвитку” [7, с. 54].

Педагогічний процес, орієнтований на особистісний компонент, дає можливість зробити навчання особистісно-значущим для студентів через задіяння механізму мотивації, що спонукає студентів до професійного зростання. Здійснюючи особистісно-орієнтовний підхід суб'єкти навчання впливають на зміни в структурі педагогічного процесу, оскільки його основним елементом стає особистість студента, яка безпосередньо втручається у визначення першочерговості та порядок засвоєння елементів змісту і впливає на спрямування технологічного процесу навчання відповідно власним

потенційним можливостям. Врахування індивідуальних особливостей студентів забезпечує ефективність диференційованого навчання, яке і будується на цих засадах, тобто вияву різних компонентів структури їх особистості.

Функція викладача вищої школи в умовах особистісно орієнтовного навчання, як зазначає Н. І. Щеліхова, полягає не в автоматичній передачі знань студентам, а в “запуску” механізму їх професійного росту на основі аналізу потенційних можливостей студентів. “Запуск” цього механізму адекватний розвитку рефлексії студентів і спрямований на усвідомлення ними своїх власних особливостей, що впливають на якість майбутньої викладацької діяльності. Це обумовлює формування у

студентів ціннісної мотивації, яка спонукає їх до досконалого опанування професії викладача музики.

Дана модель характеризується значними дидактичними можливостями, розкриттям особистісних потенційних сил студентів. За принципом особистісно-орієнтовного навчання педагогічна майстерність формується як вищий рівень педагогічного професіоналізму і залежить від індивідуальних можливостей кожного студента. Виходячи із власного особистого потенціалу, музично-виконавського, загальнокультурного досвіду, студенти залучаються до створення еталону музично-педагогічної діяльності власноруч.

З огляду на викладене в навчальному процесі спостерігаються певні зміни, створюються такі умови, в яких студенти як суб'єкт навчання, самостійно висувають власну мету, планують рівень майбутніх професійних досягнень (усвідомлюють свою "планку") в музично-педагогічній діяльності, під педагогічним керівництвом викладача обирають засоби її досягнення.

Ми припускаємо, що індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності є своєрідним засобом прояву особистості майбутнього спеціаліста, власним індивідуально-неповторним шляхом досягнення вищого рівня фахової компетентності. Формування такого стилю має стати відправною позицією в усвідомленні та організації особистісно орієнтовного навчання, розширення професійних можливостей, набуття студентом відповідного практичного досвіду.

Ми погоджуємось з Н. Аміновим, який надає модель із тривірневою будовою, в якій прогнозується реалізація індивідуального стилю викладацької діяльності. Перший рівень – це рівень природних передумов стилів педагогічної діяльності (задатків стилів). Характеристики природних задатків – активізація, лабільність, сила нервових процесів. Другий рівень – виявлення стилів. Цей рівень дає можливість урахувувати вплив соціальних умов розвитку особистості майбутнього вчителя та відображає спрямованість особистості як кандидата на педагогічну професію. Дана спрямованість виражається в одній із

трьох установок особистості: спрямованість на себе; спрямованість на партнерство, тобто на розвиток; спрямованість на завдання, тобто на результат. На відміну від установки, що відображає спрямованість особистості на себе, дві інших (спрямованість на партнерство і спрямованість на завдання) сприяють опануванню педагогічної професії. Ці установки закладаються в ранньому дитинстві і є результатом впливу соціальних чинників, у тому числі виховання в сім'ї, на психолого-педагогічний генезис стилю. Так, другий рівень характеризується задатками в поєднанні з професійною спрямованістю стилю діяльності. Третій рівень – рівень майстерності характеризується наявністю задатків стилю, прояву стилю на рівні установок і рефлексій. Іншими словами, майстерність педагога на цьому рівні виражається в адекватній рефлексії власних особливостей; свідомому використанні їх в добиранні відповідних педагогічних технологій навчально-виховної роботи; засобах дидактичних комунікацій у спілкуванні з дітьми, тобто цілеспрямованому найефективнішому “використанні” власної особистості як інструменту педагогічної техніки. Таким чином, виходячи з даної моделі, яскраво виражений індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності є показником високого рівня викладання музичного мистецтва, досягнення педагогічної майстерності.

Розуміння фахової компетентності викладача музичного мистецтва уможливує цілеспрямоване формування вищого рівня професіоналізму ще в умовах навчання в педагогічному освітньому закладі мистецького профілю. Таке формування здійснюється через розвиток у студентів задатків індивідуального стилю власної викладацької діяльності в умовах особистісно орієнтовного навчання. Відповідно, особистісно орієнтовне навчання студентів полягає у визначенні задатків індивідуального стилю та винайденні шляхів спирання на них.

На цих засадах в процесі навчання відповідно до типологічних особливостей нервових процесів розвивається і вдосконалюється стилістичні прояви тих студентів, у яких проявляються відповідні задатки або відбувається формування

ознак стилю у тих осіб, у яких вони слабо виражені. Результатом особистісно орієнтовного навчання студентів мистецького профілю є підвищення рівня педагогічної майстерності, поява ознак індивідуального стилю, що виявляються в цілеспрямованому відборі студентами засобів навчально-виховної комунікації відповідно до індивідуальних можливостей кожного.

Отже, особистісно орієнтовне навчання студентів, побудоване на формуванні в них індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності, уможлиблює розкриття власного стилю викладання, професійне зростання студентів. Цей процес відбуватиметься ефективніше, якщо його впроваджувати у вищих навчальних закладах за відповідною технологічною моделлю з перших курсів навчання студентів.

Література

1. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.
2. Коджаспирова Г. М. Культура професійного самообразования педагога / Галина Михайловна Коджаспирова. – М., 1994. – 342 с.
3. Кремінь В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / Василь Григорович Кремінь // Шлях освіти. – 2003. – № 2 (28).
4. Рудницька О. П. Творча діяльність учителя і рефлексія / Оксана Петрівна Рудницька // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., УДПУ, 1997. – 319 с.
5. Скомаровський Б. Індивідуально-орієнтоване навчання в педагогіці Німеччини / Б. Скомаровський // Шлях освіти. – 2002. – № 2 (24).
6. Уєбб І. Т. Гуманітаризація як засіб формування і розвитку творчого потенціалу майбутнього спеціаліста / І. Т. Уєбб // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К. : УДПУ, 1997. – 319 с.
7. Щелихова Н. И. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и условия его формирования у студентов

педколеджа с позиции личностно-ориентированного подхода к обучению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Ивановна Щелихова. – М., 1996. – 191 с.

8. Щербакова Т. Н. Профессиональный рост учителя: формирование механизмов субъективного контроля / Татьяна Николаевна Щербакова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. облИУУ, 1994. – 78 с.

4. ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

На сучасному етапі реформування освіти в Україні демократичні цінності зумовлюють зміну дисциплінарної моделі навчання на ціннісно-орієнтовану. Таку модель вбачаємо у формуванні індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності. Це передбачає зміну ціннісних орієнтацій та формування індивідуальної свободи. “Нова ситуація розвитку педагогічної освіти ставить як першочергове завдання утвердження нових цінностей у шкільній практиці і, відповідно, нових цінностей у підготовці та перепідготовці учителів” [2, с. 3]. Отже, назріла необхідність прискорити процес оновлення системи освіти у напрямку демократизації. А привести її до таких сучасних стандартів можна за допомогою індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності. Це буде причиною оздоровлення процесу формування ціннісних орієнтацій у студентів вищих навчальних закладів.

Аналізуючи цю проблему, ми керувалися педагогічними дослідженнями цінностей Г. Тарасова, О. Щербакова, а також дослідженнями в царині музичної педагогіки Н. Лисіної, О. Рудницької, Н. Тимошенко-Гуральник, О. Щолокової та ін. Працюючи над проблемою ціннісно-орієнтованого навчання, ми впевнилися, що воно реалізується в особистому та професійному аспектах і полягає у формуванні в студентів індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності.

“Взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу в межах музично-педагогічного факультету на його “музичній моделі” є організуючим чинником формування професійних умінь вчителя музики, оскільки сутність будь-якої педагогічної діяльності – це спілкування” [3, с. 46]. Особливе забарвлення має ціннісно-орієнтована система навчання музики, де особистісне музично-педагогічне спілкування зумовлене музично-педагогічною діяльністю. У процесі музично-педагогічної діяльності майбутній вчитель опановує різні методики, технології викладу матеріалу, варіанти інтерпретації тощо. За таких умов засвоєння психолого-педагогічних знань, виконавчих умінь стає засобом збагачення і розвитку особистості студента – майбутнього фахівця, процесом формування неповторного власного підходу до викладання музики як індивідуально-особистісного феномену.

На нашу думку, музично-педагогічні дисципліни (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, диригування, вокал тощо) мають величезний потенціал для здійснення ціннісно-орієнтованого навчання, оскільки вони формують особистість студента. Музично-педагогічні дисципліни побудовані в контексті предметно-дидактичної моделі ціннісно-орієнтованого навчання. Щоб створити в межах цих дисциплін ціннісно-орієнтовану модель, потрібно змінити напрям педагогічного процесу. Для цього необхідно побудувати його на базі попереднього суб’єктивного досвіду студента, оскільки студент є суб’єктом пізнання.

Педагогічний процес, орієнтований на ціннісний компонент, дає можливість зробити навчання ціннісно-важливим. Однак у цьому разі повинен діяти механізм мотивації, який стимулює студентів до саморозвитку та професійного зростання. У процесі ціннісно-орієнтованого навчання змінюється структура педагогічного процесу, оскільки особистість студента стає його головним елементом. Це і визначає зміст і технологію навчання. Опора на індивідуальні особливості студентів веде до диференційованого навчання, яке побудоване відповідно до особливостей вияву цих компонентів у студентів.

Викладач вищого навчального закладу повинен “зуміти викликати у студента бажання вчитися” [1, с. 95] на основі його потенційних можливостей. А це веде до формування у студентів ціннісної мотивації, що спонукає їх до досконалого опанування обраної професії. Така модель ґрунтується на особистих цінностях студентів. У процесі ціннісно-орієнтованого навчання поняття “педагогічна майстерність” формується як вищий рівень педагогічного професіоналізму і залежить від індивідуальних можливостей студента. Відповідно до власного особистого потенціалу студенти мають можливість самі створювати еталон музично-педагогічної майстерності.

Ми вважаємо, що індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності є “ядром” особистості майбутнього спеціаліста. Формування такого стилю повинно стати точкою відліку в організації ціннісно-орієнтованого навчання студентів. Яскраво виражений індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності є показником високого рівня музично-педагогічної майстерності. Розглядаючи індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності як вищий рівень професіоналізму вчителя, ми можемо навести нове трактування музично-педагогічної майстерності.

Розуміння музично-педагогічної майстерності дає можливість для цілеспрямованого формування вищого рівня музично-педагогічного професіоналізму ще в умовах навчального закладу. Таке формування повинно здійснюватися шляхом розвитку в студентів задатків індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності в умовах ціннісно-орієнтованого навчання в системі розвитку демократичних цінностей. Відповідно до ціннісно-орієнтованого навчання студентів визначатимуться задатки їхнього стилю. На цій підставі в процесі навчання розвиватиметься і вдосконалюватиметься стиль у тих студентів, в яких є задатки, або формуватимуться ознаки стилю в тих, у кого вони не виражені, відповідно до типологічних особливостей їхніх нервових процесів. Результатом ціннісно-орієнтованого навчання студентів музично-педагогічній майстерності повинні стати ознаки стилю, що виявляються в

цілеспрямованому відборі студентами засобів комунікації відповідно до їхніх індивідуальних можливостей.

Індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності доцільно формувати у майбутніх учителів на етапі інститутсько-університетської підготовки уже з перших курсів навчання. Ціннісно-орієнтоване навчання студентів у системі розвитку демократичних цінностей побудоване на формуванні в них індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності, стимулює професійне зростання студентів.

Формування нової освітньої парадигми базується на принципі демократизації освіти, що відображається в навчально-виховному процесі демократичних тенденцій розвитку сучасного суспільства.

Література

1. 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.

2. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / Олександра Яківна Савченко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. – С. 3–5.

3. Тимошенко Н. П. Современный взгляд на демократические тенденции педагогического творчества / Наталия Павловна Тимошенко // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури. – К. : КГПИ, 1992. – С. 45–47.

5. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Індивідуальна інструментально-виконавська діяльність як один із компонентів власного стилю викладання, має характерні ознаки. З проблеми індивідуального стилю діяльності накопичено

різнобічний теоретичний та експериментальний досвід. Це питання успішно розробляли О. Галян, Н. Дудниченко, Є. Йоркіна, О. Катрич, Л. Кондратова, Г. Мишко, О. Овсяннікова, Т. Пушкарьова та інші. Мета статті – з'ясувати шляхи вирішення протиріччя, що виникає в навчальному процесі на музично-педагогічних факультетах, між формуванням власного стилю інструментально-виконавської діяльності студентів та традиційними методами, які спираються на загальні психолого-педагогічні закономірності індивідуалізації навчання.

Після закінчення навчального закладу багато дипломованих спеціалістів займаються інструментально-виконавською діяльністю. І не обов'язково вона складається з сольних виступів. Це здебільшого гра в ансамблі або оркестрі, акомпанемент солісту-вокалісту чи інструменталісту. “Звичайно, далеко не всі можуть стати “артистами великих залів”, але періодично грати перед учнями або в шефських концертах повинен кожен педагог” [5, с. 137]. Ці слова підтверджують думку, що виконавська практика не закінчується з початком самостійної педагогічної діяльності музиканта. Вона із навчальної дисципліни переростає в одну із форм самостійної діяльності. А тому формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності є, на наш погляд, одним із завдань вирішення якого ще не знайшло адекватного висвітлення у відповідних планах та програмах фахової підготовки студентів.

Проблема формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності є багатоаспектною та залежить від низки внутрішніх і зовнішніх чинників. Один із шляхів вирішення цієї проблеми – диференціація методів навчання на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей та особливостей вияву професійних якостей студентів, закономірностей їх розвитку, специфіки інструментально-виконавської діяльності на музично-педагогічному факультеті. “Лише вивчивши і зрозумівши суттєві індивідуальні особливості студента (рівень довузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний

інтерес до предмета тощо), з'ясувавши їх джерела, викладач може створити оптимальні умови для найповнішого розвитку його як творчої особистості <...>” [2, с. 45]. Цим шляхом уможливується конкретизація індивідуальності, що позитивно відбивається на формуванні в студента власного стилю інструментально-виконавської діяльності. Вивчення досвіду формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності переконує в доцільності та поетапності цього процесу.

За В. Овсянніковою, наприклад, воно складається з двох етапів [8, с. 110]. Перший етап передувє виходу студента на активну інструментально-виконавську практику і включає діагностику особливостей нервової системи і професійно важливих якостей студентів та спостереження за виявленням стильових компонентів інструментально-виконавської діяльності у навчальній роботі студентів під час опанування предметами інструментального циклу (основного та додаткового музичного інструменту, акомпанементу, грі в ансамблі, оркестрі).

Другий етап – це активна інструментально-виконавська практика, де формування власного стилю продовжується в умовах концертної, лекційно-просвітницької, викладацької діяльності. Результати цього процесу відбивають взаємозалежність та взаємозв'язок методів навчання предметам інструментального циклу і власне самої інструментально-виконавської практики.

На першому етапі експериментальної роботи формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності ми поставили завдання: виявити професійні якості студента та визначити його психологічний тип. Отримана інформація сприяє розкриттю внутрішніх чинників, які впливають на прояв індивідуальності студента в навчальному процесі: рівень сформованості його професійних якостей, особливості поведінки при здійсненні інструментально-виконавської діяльності.

Так, діагностику індивідуально-типологічних особливостей студентів було проведено за спеціальною методикою вияву властивостей нервової системи, що дає відомості про психологічні прояви цих властивостей у конкретних ситуаціях

навчального процесу. З метою вияву властивостей поведінки сили-слабкості нервової системи студентів доцільно, на наш погляд, використати варіант опитувальника темпераменту Я. Стреляу (в інтерпретації В. Л. Маришук та ін., 1984), який дає можливість на рівні цілісної поведінки студента в навчальному процесі визначити силу збудження і силу гальмування його нервової системи. Лабільність-інертність нервової системи визначається за допомогою теплінг-теста (Т. А. Пантелєєва, Н. Ф. Шляхта, 1973), який виявляє оптимальний та мінімальний темп нервових процесів. Такі методики “поведінки” включають у себе і цілеспрямовані спостереження за діяльністю студентів у навчальному процесі. Основою таких спостережень стають знання про особливості зовнішнього прояву властивостей нервової системи, що допомагають виявити їх у поведінці студентів [7].

Сильна нервова система виявляється у великій працездатності студента, його прагненні до лідерства в спілкуванні з оточуючими, упевненості в собі. Слабку нервову систему можна виявити в емоційній чуттєвості студента, його бажанні створити комунікативні зв'язки з оточуючими, невпевненості в собі.

Прояв лабільної нервової системи виявляють в активному характері діяльності студента, частоті всіх його дій, яскравій емоційності, швидкому сприйнятті та переробці ним навчальної інформації. Інертна нервова система виявляється в спокійному характері діяльності студента, охайності і потягу до скрупульозності дій, повільній переробці матеріалу, слабковиражених виконавських якостей.

Ці методики дозволяють педагогу скласти уявлення про психологічний тип студента, що дає можливість визначити стиль його навчальної діяльності взагалі, тобто особливості поведінки і спілкування в навчальному процесі для проектування педагогічного впливу.

Наступний етап формування стилю – практична реалізація запроєктованих дій з індивідуального навчання студента інструментально-виконавській майстерності та створення

сприятливих умов для виникнення та закріплення стильових компонентів. Сутністю цього процесу є диференціація методів педагогічного впливу на студентів у залежності від їх психологічного типу і рівня сформованості професійних якостей.

Індивідуалізація методів навчання уможливорюється за таких умов: врахування особливостей засвоєння студентами навчального матеріалу, підбору для них відповідного репертуару, врахування темпу роботи студентів над репертуаром.

Педагогічні прийоми з формування стильових компонентів у діяльності студентів повинні бути індивідуалізовані у відповідності до особливостей засвоєння ними навчального матеріалу. Мова йде про врахування характеру, обсягу та темпу переробки студентами навчальної інформації.

Переваги “сильного” типу виявляються у можливостях запам’ятовування великого обсягу інформації. “Лабільний” тип відрізняється швидкістю переробки та легкістю сприйняття навчальної інформації. Переваги “слабкого” типу – в його переробці і засвоєнні інформації. “Інертний” тип має перевагу в процесі невимушеного запам’ятовування і відрізняється глибиною та послідовністю засвоєння навчального матеріалу [3, с. 122].

Спираючись на методику індивідуалізації методів, навчальний процес необхідно спроектувати і практично здійснювати наступним чином. Для “слабкого” й “інертного” типу студентів процес їх навчання в класі основного музичного інструменту зробити послідовним і систематичним у відповідності до принципу поступового ускладнення отриманих знань, умінь та навичок. В свою чергу такий процес сприяє виявленню стильових компонентів навчальної діяльності даного типу студента: можливість планомірно і послідовно здійснювати професійну діяльність, зберігати емоційну стійкість при засвоєнні нових знань, умінь та навичок.

Для “сильного” й “активного” типу доцільно використовувати метод “забігання вперед”, що розширює коло професійних знань та обсяг умінь і навичок студента. Це сприятиме виявленню стильових компонентів власної навчальної

дїяльностї даного типу студента: можливїсть проявити свою самостїйност, активност та працездатност. Формування спочатку стильових ознак, а пїзніше їх закрїплення у компонентах власної навчальної і майбутньої викладацької дїяльностї студентів залежить також від пїдбору репертуару.

“Сильний” тип вїддає перевагу творам великої форми, насиченої фактури, контрастної динамїки. “Лабїльний” тип вїддає перевагу яскравїй за характером музицї, задовольняючи свою схильност до змїни вражень та рїзноманїтностї емоцїйної сфери [9]. “Слабким” та “їнертним” типам є ближчими камернї і програмнї твори, яскравї за звучанням” [6]. Викладачу потрїбно також враховувати й особливостї засвоєння навчального матерїалу студентами рїзних типів засобом їндивїдуалїзованого пїдбору.

Так, студентам “слабкого” та “їнертного” типу в основному (або для концертних виступів) слїд пїдбирати твори не лише з врахуванням маломаштабностї – невеликого об’єму п’єс (рїзнохарактерност репертуару залишається для всїх студентів обов’язковою), а й можливостї працювати над ними послїдовно та скрупульозно. Для “сильних” та “їнертних” типів репертуар є рїзнобїчним, оскїльки даний тип з однаковим успїхом працює як над камерними, так і над великими творами, по-рїзному буде процес розучування. Для “сильних” та “лабїльних” студентів твори повиннї вїдрїзнятись яскравою образностю й емоцїйною насиченїстю.

їндивїдуальнї особливостї студента мають враховуватись в процесї роботи над репертуаром, який будується в залежностї від музично-психологїчних здїбностей студента. Врахування особливостей засвоєння репертуару дають можливїсть їндивїдуалїзувати педагогїчний процес і спрямувати його на вияв та закрїплення основних показників дїяльностї студентів з метою формування стильових компонентів власної навчальної і викладацької дїяльностї.

Робота над репертуаром студентів “слабкого” й “їнертного” типу не вїдрїзняється самостїйностю та вмїнням без допомоги педагога “переносити” отриманї знання на схожї навчальнї

завдання. Тому засвоєння твору відрізняється одноманітністю застосованих методів роботи над ними й обмеженою можливістю самостійно інтерпретувати відтворення музичного образу.

У роботі “сильних” і “лабільних” студентів, навпаки, переважає емоційний підхід до засвоєння репертуару, який обмежує можливість осмислювати музичний образ та свою власну виконавську манеру. Тому процес роботи над твором часто відбувається поверхнево, без потрібної уваги до всіх компонентів виконання.

Засвоєння репертуару студентів “сильного” й “інертного” типу відбувається в єдності інтелектуального та емоційного підходів, що дають можливість їм охоплювати всі компоненти музичного образу, поєднувати в своїй діяльності ініціативу і послідовність. Тому робота над твором відрізняється різноманітністю видів діяльності, вмінням самостійно переосмислювати отримані знання та навички, створювати цілісну художньо-емоційну інтерпретацію музичного твору.

Викладач має можливість орієнтувати свою діяльність щодо засвоєння репертуару зі студентом у відповідності до його індивідуальних особливостей. “Сильним” і “лабільним” студентам потрібно створювати умови для проявлення власної ініціативності з метою вияву таких показників, як самостійність, активність, бажання утвердити себе у виконавській діяльності. “Слабким” та “інертним” студентам необхідний тісний контакт із педагогом з метою можливості регулювання їхньої діяльності та “підштовхування” їх до вирішення навчальних завдань. Таким чином, у студентів різних типів під систематичним впливом педагога поступово з’являється своя система методів роботи над музичним твором, манера поведінки на уроці, тобто власний стиль інструментально-виконавської діяльності як компонента майбутнього стилю викладацької діяльності.

Стильові компоненти, які формуються в навчанні, мають бути закріплені в процесі становлення власного стилю викладання музики. Основною і рушійною силою пізнання є практика, бо вона дає фактичний матеріал. Тому наступним етапом формування власного стилю

інструментально-виконавської діяльності, як компонента власного стилю викладання, повинна стати активна інструментально-виконавська практика студентів, в якій формується, закріплюється та індивідуалізується стиль в умовах реальної самостійної роботи.

Другий етап формування в навчальній роботі інструментально-виконавського стилю – найбільш важливий ступінь цього процесу. Він передбачає пристосування напрацьованого в класі комплексу стильових компонентів учіння студента до умов та вимог концертної діяльності. На цьому етапі студент повинен усвідомлювати і підпорядковувати власні індивідуальні особливості з потребами реальної інструментально-виконавської практики.

Роль педагога на цьому етапі формування інструментально-виконавського стилю у студентів зростає, оскільки методи педагогічного впливу зорієнтовані на умови інструментально-виконавської практики. Виходячи з цього, ми пропонуємо індивідуалізувати методи навчання з урахуванням підбору репертуару для інструментально-виконавської практики студентів, індивідуальної підготовки студента до репетиційної роботи, корекції його “типу” стилю діяльності в процесі здійснення ним інструментально-виконавської роботи.

Підбір музичного репертуару для виходу студента на активну виконавську практику визначається іншими завданнями, ніж навчальні програми для індивідуальної роботи в класі. Це можуть бути твори ескізно виконані з майбутньої сфери діяльності студента. Потрібно створювати позитивну мотивацію студента до інструментально-виконавської діяльності. У майбутньому це дасть йому можливість продуктивно здійснювати виконавську роботу та пристосовуватись до її вимог. Лише за умов позитивного ставлення до діяльності студент зможе реалізувати свої індивідуальні якості і вдосконалити свій інструментально-виконавський стиль в майбутній роботі.

Прикладом індивідуальної підготовки студента до репетиційної роботи може бути такий вид діяльності, що впроваджений на кафедрі інструментально-виконавських

дисциплін Миколаївського державного педагогічного університету ім. В. О. Сухомлинського, це – самостійна підготовка студентом нескладного музичного твору та його виконання у відкритому концерті. Корекція інструментально-виконавського стилю діяльності студента, який він виявив у відкритому виступі може здійснюватись під час обговорення в групі студентів, де мають бути з'ясовані всі “плюси” і “мінуси” (досягнення і недоліки) його підготовки. Інструментально-виконавська практика є важливим чинником формування власного інструментально-виконавського стилю, вона виявляє позитивні та негативні якості студента і є основою набуття практичного досвіду, внесення певних коректив. Починається довгий процес пристосування особистості студента та стилю його діяльності до умов і потреб інструментально-виконавської роботи.

Аналіз виконавських стилів студентів різних музичних спеціальностей довів їх спорідненість і деяку схожість, тому ми вважаємо, що три стилі хормейстерської діяльності, які виділяє В. Овсяннікова, цілком застосовані і до інструментально-виконавської діяльності. Наведемо ці стилі:

1. Пасивно-методичний стиль вирізняє “слабких” та “інертних” студентів і потребує більшого впливу з боку викладача. Це пояснюється невідповідністю більшості компонентів стилю умовам інструментально-виконавської діяльності та в зв'язку з цим виникненням протиріччя між можливостями студента і реальними вимогами практичної роботи. “Музичне виконавство передбачає <...> подвійне емоційне навантаження. Перше пов'язане з переживаннями музичних образів, друге – з переживаннями ситуації виступу на естраді, де стрес є постійним супутником виконавця. Це для осіб зі слабкою нервовою системою також є гальмуючим чинником успішного управління музично-ігровими рухами” [1, с. 7]. Потрібно активізувати діяльність студентів за рахунок прискорення притаманного їм спокійного темпераменту. Враховуючи слабкий контроль студентів за своїми діями, необхідно вимагати від них детального аналізу своєї роботи. Така аналітична діяльність

поступово призведе до підвищення контрольних дій студента та дасть йому можливість краще бачити і переборювати свої недолїки під час репетицій, більше уваги придїляти виконуваним творам, використовувати психотренїнг.

2. Активно-їмпульсивний стиль відрїзняє “сильних” та “лабільних” студентів. Недолїками цього стилю є нестійкість емоційного стану студентів, що призводить до відсутності систематичності дій, невміння вирішувати поставлене завдання. Тому процес роботи студента повинен бути “урівноважений” за рахунок посилення його уваги і контролю за своїми діями. Викладачам потрібно вимагати від студентів серйозного аналізу своєї діяльності після закінчення занять. Це призведе до систематизації контрольних дій студента. Але при цьому не потрібно загострювати увагу студентів на недолїках їхньої роботи, оскільки їх відрїзняє завищена самооїнка своїх професійних дій. Ми радимо педагогам вимагати від таких студентів обов’язкового виконання загального плану роботи (мета – результат). Так, кожне заняття стане логїчним продовженням попереднього та буде мати загальну цїльову установку. Рекомендуємо враховувати і заохочувати швидкий темп роботи студента. Такий характер діяльності є зручним для “сильних” та “лабільних” студентів і дасть їм можливість проявити свою активність.

3. Активно-методичний стиль відрїзняє “сильних” та “їнертних” студентів. Цей стиль не потребує поглибленого педагогїчного впливу. Це пояснюється ефективністю даного стилю для вирішення навчальних завдань. Хоча даний стиль може вдосконалюватись у процесї діяльності, оскільки реальна практика збагачує стильовї компоненти появою нових професійних умінь і навичок.

Так, формування власного їнструментально-виконавського стилю знайшло своє відображення в двох етапах – формуючому та коректуючому. Формуючий етап передбачає вироблення у студентів стильових компонентів у класї їндивїдуальних занять. Коректуючий етап проходить в умовах активної їнструментально-виконавської практики і передбачає процес

приспосовування стилєвих компонентів до реальних умов роботи. Єдиної методики, яка б задовольняла всіх викладачів, поки що не існує: кожний використовує свою власну систему дій. Але є нормативні позиції. Рекомендації щодо формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності в навчальному процесі дають достатню свободу викладачам для їх застосування в своїй практичній роботі. Це пов'язано з “настановчим” характером рекомендацій та можливістю творчого застосування, використання їх педагогами в своїй діяльності з елементами варіативності. Тому визначені методичні поради можна розглядати як рекомендовані можливі шляхи формування і вдосконалення власного стилю інструментально-виконавської діяльності студентів в мистецькій освіті.

Література

1. Бай Ю. Н. Методические рекомендации по совершенствованию навыков произвольными движениями баяниста / Юрий Николаевич Бай. – Запорожье : ЗГПИ, 1981. – 23 с.
2. Гусейнова Л. В. Педагогічні умови формування виконавської культури майбутнього вчителя музики / Лариса Василівна Гусейнова // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки, № 3. – Ніжин, 2002. – С. 44–46.
3. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Борис Викторович Кулагин. – Л. : Медицина, 1984. – 216 с.
4. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Фридрих Липс. – М. : Музыка, 1985. – 158 с.
5. Маликова В. А. Возрастные и индивидуальные особенности распределения внимания у студентов педагогического института : автореф. дисс. на соиск. учёной степени канд. психол. наук : спец. 19.00.02 “Педагогическая психология” / Валентина Алексеевна Маликова. – М., 1979. – 15 с.
6. Медяников А. И. Опыт изучения развития индивидуальных творческих качеств студента

музикально-педагогического факультета в процессе дирижерско-хоровой подготовки / Анатолий Иванович Медяников // Проблемы развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. – М., 1991.

7. 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.

8. Цагарелли Ю. А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижеров): дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.03 / Юрий Алексеевич Цагарелли. – Л., 1981. – 219 с.

6. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ ЯК СИСТЕМНОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Українська педагогічна освіта вступила в новий період свого розвитку, однією з концептуальних засад якого залишається особистість вчителя. Всі 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 педагогічної діяльності. Саме такий вчитель, з власним, характерно ємним стилем викладання, стане конкурентоспроможним фахівцем, що вимагає сучасний ринок праці. Прикметою сучасності є послідовний перехід людства від індустріального до зрілого (в гуманістичному розумінні) суспільства знань (know-ledge society), одним з невід’ємних складників якого є підготовка якісного людського “капіталу”, що реалізується освітою.

Проблема стилю виплекана кращими науковцями України. Серед них Н. Дудніченко, Є. Йоркіна, О. Катрич, Л. Кияновська, А. Козир, В. Кухавенко, Л. Мацько, О. Мисечко, Г. Мишко, С. Шип, О. Щербініна та інші. Інтерес до стильових особливостей в різних аспектах виник у 60–70-ті роки минулого століття.

Яскраві представники розробки цієї проблеми – Н. Березовін, Т. Буторіна, З. Вяткіна, А. Киричук, Є. Климов, Я. Коломинський, Н. Левітов, Т. Мальковська, В. Мерлін, Є. Устюгова, Р. Шакуров та інші. Стельові особливості в праці вчителя були виявлені вітчизняними науковцями П. Гончаруком, В. Рибалкою, Ю. Трофімовим та іншими. Над питанням індивідуально-музичного стилю, в різних його аспектах, працювали багато мислителів-музикантів ХІХ століття, а саме: І. Вальтер, Г. Ларош, В. Одоєвський, А. Серов. У ХХ столітті – Б. Асаф'єв, Г. Нейгауз, Б. Яворський, А. Сохор, В. Медушевський та інші.

В діапазоні психолого-педагогічного наукового обігу дотепер перебували переважно такі поняття, як “індивідуальний стиль”, “педагогічний стиль”, “стиль діяльності”, “стиль навчання”. Проблема “власного стилю викладання музики” досить перспективна, оскільки не знаходить поки що цілеспрямованого відображення та повного висвітлення в науково-методичній літературі. Фундаментальність категорії “власного стилю” викладання музики та недостатня її розробленість в музично-педагогічній галузі зумовили актуальність теми. Сучасна практика доводить, що наявності суто професійних знань, умінь та навичок в обраній сфері діяльності вже не достатньо. Ефективність педагогічної праці потребує від фахівця високого рівня майстерності, на нашу думку, – це володіння власним стилем викладання. Наявність в компетентності вчителя музики вищезазваної складової є умовою досягнення фахівцем нового якісного рівня. Тому метою даної статті ми визначили висвітлення власного стилю викладання музики – як педагогічної проблеми. З цієї позиції вирішуються наступні завдання – розкриття сутності поняття “власного стилю викладання музики” та визначення відповідних його ознак.

Насамперед, розглянемо компонентний склад вивчаючого поняття. Із довідкової літератури дізнаємось, що “власний – свій, особистий” [1, с. 151], властивий лише певній людині. В даному випадку – “власний” та “індивідуальний” не є синоніми. Вживаючи слово “власний” (на відміну від “індивідуальний”) ми

підкреслюємо не тільки його психолого-педагогічний аспект, а й соціальний, тобто “стиль поведінки”, “стиль життя” особи в суспільстві і таке інше. В педагогічній науці характеристика “власний” набагато ширша, ніж “індивідуальний”. Вихідним положенням при вивченні цього широкого поняття є “стиль”. Серед багатьох філософів, учених, художників спостерігається певна суперечливість поглядів. Протягом багатьох століть вони намагалися відповісти на питання про сутність стилю, природу його походження, закономірність розвитку, принципи класифікації, структуру тощо. Феномен стилю належить до найскладніших явищ науки. У педагогічній професії поєднуються наука та мистецтво. Під стилем в мистецтві традиційно розуміється комплексність рис, що характеризує індивідуальну манеру того чи іншого митця. “Стиль – сукупність ідейно-етичних норм і характерних рис діяльності, поведінки, методу роботи й способу життя людини” [4, с. 313]. Стиль у педагогіці – це “відносно стійка сукупність характерних і повторюваних рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні. У стилі відбиваються потенції, схильності, здібності, характерологічні риси, звички особистості” [2, с. 320]. У власному ж стилі, так як це явище ще й соціальне, віддзеркалюється світогляд і переконання особистості (в тому числі й вчителя). Іноді поняття власний стиль ідентифікується з поняттям власна інтерпретація, але інтерпретація – це “(тлумачення, роз’яснення) – художнє розкриття змісту музичного твору в творчому процесі виконання” [5, с. 20]. Г. М. Падалка доводить, що “поняття інтерпретації пронизує різні види людської діяльності” [7, с. 4], і розрізняє наукову, педагогічну, мистецьку інтерпретацію тощо. Погоджуючись з нею, спробуємо визначити дефініцію власної інтерпретації – це художнє бачення окремою особистістю через призму своєї індивідуальності результатів авторської роботи (наголошуємо – саме результатів).

Необхідно враховувати, що власний стиль викладання – це не тільки результат, а власне весь процес від задуму через реалізацію до результату, означає, що “поки співак, диригент,

піаніст не виконають музичний твір, він лишається невідомим широкому загалу. Результат роботи виконавця – інтерпретація музики” [7, с. 4]. Нагадаємо, в 90-ті роки минулого століття в повний голос заявили про себе вчителі-новатори, які розробляли власні авторські програми педагогічної діяльності, згодом з’явилися їх послідовники. Але, не дивлячись 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 в значній мірі визначає його систему, її життєвість та ефективність, а елементи такої системи – різні форми педагогічного навчання – уроки, концерти, те, що 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, в 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” [2, с. 52]. Але викладання музики – особливе, воно істотно відрізняється від викладання інших дисциплін, оскільки зумовлене нерозривним поєднанням сприйняття музики із засвоєнням музичних знань (музичною освітою), формуванням виконавських умінь і навичок. Воно полягає в постановці перед учнями художньо-емоційного завдання, передачі нових знань, організації пізнавальних заходів (концерти, музичні вистави, музичні лекторії тощо), у керівництві роботою учнів із засвоєння, закріплення й застосування отриманих знань, перевірки їх якості.

Отож, резюмуючи сказане, уточнимо наше визначення: власний стиль викладання музики – це складне набуте системне

особистісно-фахове новоутворення, сформоване з урахуванням сукупності природних індивідуально-неповторних психологічних якостей та здібностей, що властиві лише певній особистості, на тлі емоційно-позитивного ставлення до діяльності, в процесі удосконалення професійної майстерності.

Функціями власного стилю викладання музики ми визначаємо такі: 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 запорукою успіху в його практичній освітянській діяльності.

Спираючись на *індивідуально-педагогічний стиль*, який є основною засадою професійної діяльності вчителя, ми визначили структуру власного стилю викладання музики. Стиль педагогічної діяльності відбиває її специфіку складається з компонентів. Весь їх комплекс разом з вихованням, освітою, темпераментом, характером особистості, загальною тенденцією роботи, моторними даними, ціннісними орієнтаціями тощо, характерний певній особистості, складає зміст концепції індивідуального педагогічного стилю діяльності. Оскільки ці особистісні якості вчителів є різними, можна припустити, що певною мірою будуть різними і стилі їх педагогічної діяльності. Кожний вчитель має свій власний стиль, що поєднує звичний спосіб розвитку власної думки, індивідуальну манеру письма, дар відчувати стан дитячої душі, неповторну палітру засобів педагогічного впливу. Під “стильністю” педагогічної діяльності ми розуміємо таку діяльність, де спосіб вираження, як форма відбиття ідеї, абсолютно відповідає її змісту. Багато педагогічних авторитетів називають це педагогічною майстерністю.

Зважаючи на бінарну природу професійної діяльності музиканта, відіграє змістовне наповнення та усвідомлення *індивідуально-музичного стилю* як науково-теоретичного поняття. На думку С. Шипа, “музичний стиль – це системна єдність формальних засобів і творчих прийомів, що природно виникають на основі певних потреб художньо-образного

вираження” [8, с. 323], чим доводиться 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 (Й.-С. Баха), бетховенський (Л. Бетховена), український, східний тощо” [6, с. 138]. Звичайно, в межах однієї роботи не виявляється 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 існує така галузь функціонування музичного стилю, яка, на нашу думку, інтегрує всі “стильові” сфери, створюючи їх природній і закономірний синтез. Це – музична педагогіка. З урахуванням трьох її учасників – вчитель, учень та музичний твір, що вивчається, то кожний з них є носієм одного з іпостасей виявлення стилю.

Специфічною ознакою власного стилю викладання музики є *власний педагогічний імідж-образ*, “який відображає особливий внутрішній світ вчителя, висвітлює найбільш яскраві риси його особистості” [3, с. 28]. З великою увагою, наприклад, А. Макаренко і В. Сухомлинський ставились до зовнішнього вигляду та педагогічного “почерку” вчителя як елементу професійної майстерності на основі духовності та внутрішньої культури. Гуманістичне спрямування освіти підносить індивідуальність на рівень творця власного буття, і тому уможливорюється ствердження власного стилю у створенні своєї зовнішньої та внутрішньої ідеї обрання відповідного одягу, прикрас, створення власного іміджу. Це надасть упевненості в собі і відкриє внутрішню красу, особистісну самобутність. Так, певний імідж-образ вчителя формується, як стверджує Н. Гузієв, завдяки індивідуальному стилю професійної поведінки. Імідж вчителя має відображати найбільш яскраві його якості (що дістало назву “харизма”). Завдяки їй та індивідуалізації власного стилю роботи, вчитель виборює визнання, підвищує репутацію, зміцнює авторитет, домагається успіху, переконує громадськість в доцільності та корисності своєї діяльності. Педагогічний імідж

характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Така функція “паблік рілейшенз” в змозі допомогти вчителю мистецьки подати себе, успішно презентувати власну особистість, оптимально використовувати свій творчий потенціал, неповторні особисті риси через свідоме оволодіння спеціальними технологіями конструювання образу власного “Я” [3, с. 29]. “Висвітлюючи “фірмені” ознаки діяльності вчителя, відображаючи її індивідуальний стиль, педагогічний імідж перетворюється на дієвий механізм професійного самовдосконалення і вимагає від вчителя дбайливого ставлення до власної особистості як до інструменту професійної діяльності, творчого пошуку, духовного зросту, естетичної виразності, педагогічної взаємодії” [3, с. 31]. Сфера педагогічної іміджології для нашого суспільства залишається поки що “terra incognita”. Зацікавленість в цій проблематиці особливо виявляється в наш час в працях Н. Гузій, В. Ісаченко.

Четвертим системним компонентом нашої структури ми назвали – *інші чинники*. Саме так ми змогли об’єднати складові, які входять до різних змістовних векторів, але є обов’язковими, на наш розсуд, у формуванні власного стилю викладання музики.

Всі ці компоненти, переплітаючись між собою, утворюють цілісну систему – систему власного стилю викладання музики. Аналізуючи всі складові, які входять до даної структури, зазначимо, що досі її як єдиної загально визнаної ще немає. Тобто питання щодо структури власного стилю викладання музики лишається в музичній педагогіці відкритим.

Структура власного стилю викладання музики, на нашу думку, являє собою єдину синкретичну модель, поділ якої на підсистеми може бути лише умовним. Її специфічна інтегральна здатність розкривається в єдності спеціально-музичного, психолого-педагогічного, інших внутрішніх та зовнішніх компонентів, які забезпечують ефективність музично-освітньої діяльності. Зрозуміло, не всі компоненти є обов’язковими, але наявність всього комплексу в особистісно-діяльнісній сфері

вчителя музики вказує на вищий (елітний) рівень сформованості власного стилю викладання музики.

Відтак, можна окреслити структуру власного стилю викладання музики, яка представлена на рис. 1.

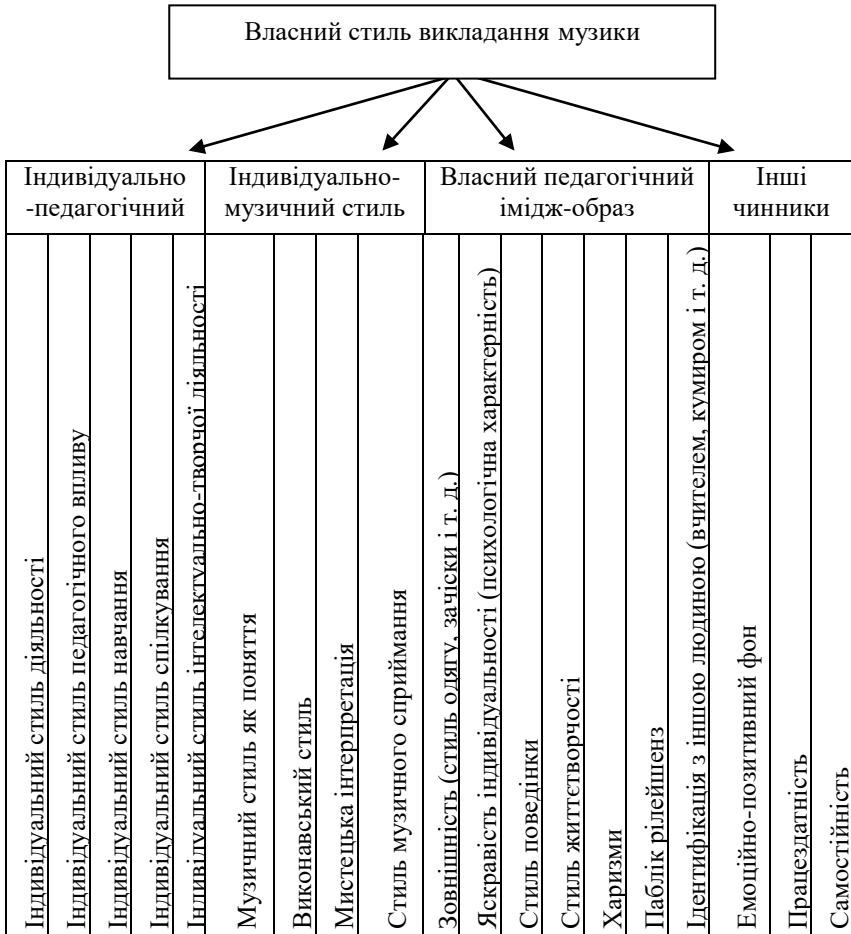


Рис. 1. Структура власного стилю викладання музики

Таким чином, власний стиль викладання музики ми розуміємо як систему особистісних характеристик, що є результатом філогенезу індивідуально-психологічних явищ. При розгляді особливостей і змісту власного стилю викладання музики враховувалася діалектика загального 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 учнів. По-третє, загальноприйняті вимоги, специфіка викладання музики й особливості музично-педагогічної діяльності суб'єктивно (“стильно”) трансформуються в діяльності окремого індивіда через призму власної індивідуальності.

Насамкінець, підсумовуючи викладене, зазначимо, що здійснено спробу наблизитись до вирішення означеного завдання в умовах відсутності єдиного погляду на проблему власного стилю викладання музики. Проведена аналітична робота не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, частково відображає сучасні уявлення про складне педагогічне явище – власний стиль викладання музики, може слугувати теоретичними засадами удосконалення процесу формування зазначеного вище стилю у студентів музично-педагогічних та мистецьких відділів і факультетів в процесі фахової підготовки. Подальший етап дослідження має на меті розробку та практичне впровадження теоретичної моделі власного стилю викладання майбутніх вчителів музики у процес його формування.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. 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.

4. Корінний М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – К. : Україна, 2003. – 384 с.

5. 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.

6. Павлюченко С. О. Музиканту-любителю. Короткий словник-довідник / Сергій Олексійович Павлюченко. – К. : Мистецтво, 1965. – 188 с.

7. 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.

8. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навч. посіб. / Сергій Васильович Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.

7. ЗМІСТ СТИЛЬОУТВОРЮВАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ВЛАСНОЇ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТА

В сучасному етапі, в умовах оновлення освіти кваліфікаційні вимоги до вчителів значно зростають. Кожна професія, кожний вид діяльності має свої характерні особливості і накладає певний відбиток на внутрішні та зовнішні ознаки особистості. Такі особливості та ознаки особистості ми називаємо власним стилем, який потрібно формувати. Студенти часто програмують себе на накопичення знань, які не співвідносять з майбутньою роботою. Це породжує протиріччя між практичною та теоретичною підготовкою студентів. Ми поділяємо думку Г. Падалки, яка вважає за доцільне в процесі професійної підготовки вчителів “зважати на принцип наближення змісту художньої діяльності студентів до їх майбутньої професії” [8, с. 56]. Важливою

частиною практичної роботи вчителя музики у школі є робота з хоровими колективами, що детермінує доцільність формування власного стилю хормейстерської діяльності.

Відправні позиції щодо питань хормейстерської діяльності спираються на вагомі й цікаві професійні праці А. Т. Авдієвського, О. Г. Бенча, Г. А. Дмитревського, А. П. Захарова, М. М. Канерштейна, П. І. Муравського, К. К. Пігрова, К. Б. Птиці, Є. Г. Савчука та ін. Проблеми формування фахової підготовки студентів висвітлені в працях Ю. П. Азарова, Л. С. Виготського, І. А. Зязюна, О. В. Киричука, Н. В. Кузьміної, М. В. Кухарева, О. В. Леонтєва, О. В. Мудрик, С. Л. Рубінштейна та ін. Значний внесок у розвиток проблеми формування професійних якостей внесли видатні педагоги та психологи Б. Г. Ананьєв, Д. І. Гоноболін, А. Г. Ковальов, Н. В. Кузьміна, В. С. Мерлін, К. К. Платонов, В. О. Сластьонін, Б. М. Теплов, О. І. Щербаков та ін.

Однак численні питання, пов'язані з проблемою формування власного стилю хормейстерської діяльності студента залишаються не вирішеними. Це зумовлює необхідність пошуку нових шляхів та форм роботи зі студентами. Тому і стає зрозумілою актуальність проблеми формування власного стилю хормейстерської діяльності у фаховій підготовці студента. Мета нашого дослідження – розглянути фахово-важливі якості студента-хормейстера як стимулюючий фактор формування власного стилю хормейстерської діяльності.

Оскільки зміст хормейстерської діяльності відрізняється специфічними уміннями об'єднувати в одну цілість велику кількість хористів, тобто велику кількість різних індивідуальностей [6, с. 3], та через вплив на них передавати свій творчий задум, власну інтерпретацію художнього твору (самовияв), – йому необхідні особливі хормейстерські властивості. “Здатність до творчого самовираження поступово призводить до стійкої високої продуктивності і формування індивідуального стилю діяльності та майстерності” [9, с. 68]. У зв'язку з цим на розгляд потрібно винести такі фахово-важливі якості, вираженість яких накладає відбиток на характер

поведінки особистості студента при здійсненні ним хормейстерської діяльності. Тому із структури змісту диригентсько-хорової освіти Т. Смирнової виділені *виконавський, педагогічний та управлінський* компоненти [10, с. 113]. Кожен із означених компонентів відбиває фахово-важливі якості особистості студента, які, на нашу думку, проявляються у стильових властивостях хормейстерської діяльності та впливають на формування власного “почерку” роботи з хором.

Основними ознаками наявності у студента тих чи інших фахово-важливих якостей ми вважаємо постійність їх виявлення в різних ситуаціях хормейстерської діяльності.

У розумінні, наприклад, Г. Дмитревського, виконання – це вміння передати колективу “відомими зовнішніми знаками” свої наміри й викликати у них почуття, які є аналогічними своїм власним [2]. У *виконавських якостях* студента-хормейстера проявляється його творчий самовияв. Таке “самовираження студента є свідомим актом виявлення та ствердження ним власної індивідуальності, згідно його індивідуально-психологічних, особистісних і суб’єктних можливостей” [10, с. 112]. У виконавських якостях студента-хормейстера проявляється також його самостійність у виборі способів та методів вирішення різних творчих задач. Це пов’язано з потенціалом шукати і знаходити прийнятні способи передачі хору свого бачення емоційного стану, методи і прийоми роботи над художнім образом твору.

З великої кількості цих якостей для розгляду виділимо лиш ті, які відображають стилістичні властивості студента-хормейстера і виявляються у його діяльності. В першу чергу це артистизм, що розуміється нами як здібність хормейстера до перевтілення, імітації, образності мови. Дані якості виявляються в багатстві його пластики і мовних інтонацій, виразності міміки, вмінні “зі смаком” донести до слухача найдрібніші деталі виконання. Показником артистизму є також і вміння хормейстера підтримувати в процесі роботи з хором свій емоційний тонус та керувати ним, так як, вирішуючи творчі задачі, студент-хормейстер повинен спрямовувати емоційні стани адекватно художньо образній стихії твору, що розучується. Прояв

виконавських якостей можна розглядати також і в умінні студента контролювати і коректувати процес виконання, коли його дії спрямовані на підтримку творчої активності хорового колективу і одночасно забезпечувати контакт зі слухацькою аудиторією.

Перераховані виконавські якості можуть по-різному проявлятися в хормейстерській діяльності студентів і виражатися в різних прийомах роботи над творчими задачами: інтерпретації музичного образу, методах його донесення колективу, прийомах розучування, тобто індивідуальному “почерку” роботи над твором. Винайдена разом зі студентом система вирішення виконавських задач може активізувати і самі виконавські якості, оскільки в своїх хормейстерських діях він спирається на властиві йому виконавські здібності і компенсує ті, яких не вистачає. Таким чином, існує взаємозв'язок виконавських якостей студента-хормейстера і можливість формувати на їх фоні стильові компоненти хормейстерської діяльності.

“Виконавська” техніка виступає засобом спілкування з хоровим колективом, засобом передачі йому і слухачам емоційної і змістової суті твору [7, с. 76]. Виділення фахових якостей, необхідних для хормейстерської роботи студентів, показало, що вся діяльність диригента спрямована на спілкування з колективом, на сумісне вирішення творчих завдань. Отже, процес роботи з хором неможливий без наявності у студентів *педагогічних якостей*.

Ми виділяємо ті, які відображають основні ознаки хормейстерської діяльності керівника хору. Саме ці ознаки роботи студента можуть більш наглядно показати індивідуальні відмінності в способах здійснення ним хормейстерських дій. Мова йде про комунікативні здібності, які уможливають процес формування вмінь спілкування та взаємодії студента з учасниками колективу, оскільки “результативною може бути лише така діяльність хормейстера, котра ґрунтується на комунікативних зв'язках з учасниками керованого ним колективу” [5, с. 95]. Це дозволяє усвідомлювати, що педагогічне спілкування є складовою частиною педагогічних якостей,

необхідних у формуванні власного стилю хормейстерської діяльності.

У структурі педагогічного спілкування виокремлюють комунікативні, інтерактивні і перцептивні складові [1]. Зміст комунікативної складової передбачає засвоєння студентами наступних компонентів педагогічної техніки: мовних, вокальних та інструментальних (особистий виконавський показ), диригентсько-пластичних та співацько-мімічних (система виразних рухів рук, обличчя, корпусу, очей). Інтерактивна складова педагогічного спілкування передбачає аналіз та усвідомлення специфіки можливих конфліктних ситуацій, гуманних форм впливу диригента на співаків, прийомів співробітництва і творчого діалогу та полілогу між ними. Перцептивна складова потребує оволодіння способами ідентифікації, емпатії та взаємної рефлексії партнерів.

Головна роль, на нашу думку, належить комунікативній складовій, а саме мовним засобам, так як перед хормейстером постійно виникає потреба роз'яснення та обґрунтування своїх зауважень та художніх вимог. Виконавські засоби допомагають передати учасникам колективу реальне перевтілення художньо-технічних задач, вирішення яких є обов'язковою умовою досягнення якісного звучання. Міміка та жест є допоміжними комунікативними засобами і надають вигляду хормейстера артистичності, пожвавлюють його мову, роблять процес спілкування індивідуально-неповторним, образно-емоційним, змістовно-наповненим, стверджуючи аксіологію стилю.

Для музиканта-педагога особливого “звучання” набуває процес спілкування диригента з виконавцями, який завжди проходить на своєрідній емоційній основі, що визначається вирішенням художньо-творчих завдань. Практика показує, що емоції хормейстера проявляються, з одного боку, як відбиття образів змісту художнього твору, що виконується, а з іншого – зумовлені процесом сумісної діяльності хормейстера і виконавців та їх міжособовими стосунками. Позитивна емоційна складова взаємодії створює підґрунтя для виникнення спільного

художнього уявлення учасників хорового процесу, атмосфери комунікативної та духовної єдності між ними. Чим яскравіше та виразніше подаються творчі задачі, тим легше відгукуються на них виконавці. Завдяки цьому, процес взаєморозуміння між хормейстером і співаками сягає високого рівня. Виступаючи в ролі художника-інтерпретатора, студент-хормейстер повинен емоційно “заряджати” виконавців, передаючи їм власне художнє бачення твору. Таким чином, емоційність студента-хормейстера виступає показником індивідуальної своєрідності його роботи з хоровим колективом і впливає на формування власного стилю хормейстерської діяльності.

Студент-хормейстер індивідуально вибудовує процес спілкування з колективом завдяки умінню орієнтуватися в конкретній робочій ситуації, правильному вибору засобів комунікації, створенню емоційної атмосфери взаємодії з виконавцями. В цьому випадку виникає ціла система комунікативних дій студента, тобто індивідуальний стиль спілкування, який є складовою частиною власного стилю хормейстерської діяльності. Якщо ж наявність хормейстерського стилю характеризує далеко не кожного студента, то певний індивідуальний стиль спілкування відрізняє хорову діяльність кожного студента, так як індивідуальний стиль спілкування базується не на спеціальних хормейстерських уміннях, а на загальнолюдських – спілкуванні, комунікації, взаємодії. Тому, вирішуючи проблему формування хормейстерського стилю, необхідно орієнтуватися на притаманний кожному студенту-хормейстеру певний стиль спілкування з колективом, що обов’язково проявляється в хоровій діяльності.

В умовах роботи з хором майбутньому вчителю музики необхідні *управлінські якості*. “Орієнтація учителя музики, як керівника шкільного хорового колективу, на знаходження правильного тону та оптимального стилю педагогічного керівництва є запорукою успіху в його практичній діяльності” [4, с. 22]. Це вимагає змістовного забезпечення фахової підготовки студента до організації педагогічних дій і організації діяльності учасників колективу. Студент-хормейстер повинен

вміти проявляти різні організаторські здібності у зв'язку з різноманітністю хормейстерських задач, які потрібно йому вирішувати в школі.

М. Канерштейн в диригентській техніці виділяє такі різновиди: “передрепетиційну”, “виконавську” та “техніку диригування” [3]. Умови хорової практики надають реальну можливість для виявлення та розвитку управлінських якостей студентів, оскільки практична діяльність студентів охоплює всі види техніки. Проявляючи дані якості, студент-хормейстер має можливість “напрацювати” певний комплекс способів і прийомів, за допомогою яких він зможе організувати свою діяльність та діяльність колективу. Тому рівень розвитку управлінських здібностей, міра їх “напрацьованості” може стати показником стильових властивостей в хормейстерській діяльності студентів і можливості формування із них комплексного явища, притаманного даному студенту.

Всі перераховані якості впливають на вироблення стильових компонентів (з точки зору можливості самовияву особистості) в хормейстерській діяльності студентів. Тому варто зосередити їх увагу на складанні на цій основі індивідуальних програм самовияву.

Отже, в даній статті ми визначили основні фахові компоненти студента-хормейстера, які сприяють формуванню власного стилю хормейстерської діяльності. Особливістю даних якостей, з позиції задач нашого дослідження, є їх прояв у хормейстерській роботі. По-різному проявляючись в фаховій підготовці студента, важливі якості хормейстера виражаються в різних прийомах його роботи з колективом. Тому всі виділені нами якості виявляють індивідуальність студента і стають стимулюючим фактором подальшого вироблення власного стилю хормейстерської діяльності.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева. – М. : МГУ, 1980. – 416 с.

2. Дмитревский Г. А. Хороведение и управление хором / Георгий Александрович Дмитревский. – М. : МУЗГИЗ, 1975. – 108 с.

3. Канерштейн М. М. Вопросы дирижирования / Михайло Маркович Канерштейн. – М. : Музыка, 1972. – 256 с.

4. Козир А. В. До проблеми стилю педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом / Алла Володимирівна Козир // Музыка в школі: збірка ст. – К. : Муз. Україна, 1972. – Вип. 11 / Упоряд. Л. Хлебникова. – 1987. – С. 22–26.

5. Козир А. В. Формування диригентсько-хорової майстерності у студентів інститутів мистецтв як запорука їх ефективної підготовки до практичної діяльності / Алла Володимирівна Козир // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Ред. колегія О. П. Щолокова та інші. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 89–97.

6. Колесса М. Ф. Основи техніки диригування / Микола Філаретович Колесса. – К. : Музична Україна, 1973. – 200 с.

7. Левшенко Т. С. До питання взаємозв'язку емоційності й свідомості в роботі над хоровим твором у класі диригування / Т. С. Левшенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. – Вип. 2. (7). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 75–78.

8. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування / Галина Микитівна Падалка // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1991. – № 15. – С. 51–58.

9. Смирнова Т. А. Специфіка творчого самовираження студентів у процесі їх диригентсько-хорової освіти / Тетяна Анатоліївна Смирнова // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Ред. кол. О. П. Щолокова та інші. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 3. – С. 63–69.

10. Смирнова Т. А. Зміст диригентсько-хорової освіти: шляхи оновлення / Тетяна Анатоліївна Смирнова // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки / Ред. кол. О. Я. Ростовський, С. Д. Максименко та ін. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2002. – Вип. 2. – С. 112–115.

8. ДО ПИТАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Головною ознакою розвитку освітньої спільноти є прагнення підвищити якість підготовки майбутніх фахівців, які відповідали б найвищим вимогам світового рівня цивілізації та досконало володіли власною професією. Освітні нормативні документи надають доцільне концептуальне спрямування відповідного розвитку. Так, в концепції гуманітарної освіти визначено: “Основним принципом кадрового забезпечення гуманітарної освіти є професіоналізм <...>”; у Державній національній програмі “Освіта: Україна ХХІ століття” викладено сукупність концептуальних ідей та положень щодо формування нової освітньої парадигми, в центрі якої – професійна діяльність педагога. Залишається актуальною думка, що “<...> вироблення індивідуального стилю оволодіння професією, що компенсує одні якості розвитком інших при наявності мотивації – реальний шлях до формування професійної придатності в масових професіях <...>” [8, с. 49], до яких ми відносимо і професію музиканта-педагога. Існуюча вітчизняна система підготовки майбутніх фахівців має певні досягнення в плані міцності та фундаментальності знань. Але швидкі соціальні зміни, реформування вищої освіти виявили необхідність посилення уваги до становлення та формування такої значущої якості музиканта-педагога, як власний стиль професійної діяльності.

Теоретичне осмислення проблем професійної підготовки майбутніх педагогів, в тому числі і музичних, обґрунтоване в працях О. Абдуліної, Н. Гузій, Є. Белозерцева, К. Волинець, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Отич, О. Піскунова, О. Плотникової, О. Рудницької, В. Семиченко, В. Сластьоніна, О. Шевнюк та ін., дозволяє визначити ряд найбільш суттєвих напрямів її вдосконалення, зокрема становлення власного стилю професійної діяльності. У науковій педагогічній та психологічній літературі представлені фундаментальні праці з питань індивідуального стилю діяльності, зокрема професійної. Є. Климовим, В. Мерліним, Н. Левітовим, В. Толочком та іншими визначено теоретичні основи індивідуального стилю

дїяльностї, виявлено його характеристики, встановлено залежнїсть мїж індивідуальним стилем дїяльностї і загальним розвитком особистостї. Особливої уваги потребує вивчення питання власного стилю професійної дїяльностї майбутнього музиканта-педагога на сучасних концептуальних засадах. Актуальнїсть даного дослідження зумовлена, з одного боку, необхіднїстю становлення та формування власного стилю професійної дїяльностї майбутнього музиканта-педагога, а з іншого – відсутнїстю достатнього науково-теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення вирішення означеної проблеми.

Метою статтї ми визначили висвітлення питання становлення та формування такого аспекту фахової компетентностї вчителя, що забезпечує високий якїсний рївень та ефективнїсть навчально-виховного результату, як власний стиль професійної дїяльностї музиканта-педагога. Одне з головних завдань полягає в тому, щоб допомогти студенту, майбутньому музиканту-педагогу, знайти власний стиль професійної дїяльностї, усвідомити його неповторнїсть завдяки індивідуальним здібностям, цим забезпечити розширення меж традиційної підготовки вчителя, позбавляючи цей процес застарїлої уніфікованостї.

Останнім часом багато науковцїв вивчають особистїсть педагога та його професійну дїяльнїсть. Однєю з проблем їхнього вивчення є стиль професійної дїяльностї, вихідним положенням при вивченнї якого є дефїніція “стиль”, що вивчається відповідною наукою про стилї – стилїстикою. Вона об’єднує полігалузеве застосування поняття “стиль”, оскїльки відображає реалї багатогранної сфери життєдїяльностї людини: науки та мистецтва; фахової дїяльностї та способїв життя, мислення, поведїнки; моди.

Дана дефїніція набула статусу методологїчної мїжнаукової та мїждисциплїнарної категорїї, оскїльки вона фіксує в кожній науковій дисциплїні відповідне її значення і галузь застосування. Незважаючи на це, практично відсутнї роботи щодо систематизацїї накопичених теоретичних та експериментальних

результатів з дослідження власного стилю професійної діяльності музиканта-педагога. Причина цього криється в неоднозначності і полісемантичності самого терміну.

Серед наукових тлумачень терміну “стиль професійної діяльності” в Україні одне з перших визначень дає І. Дичківська: “Індивідуальний стиль професійної діяльності – цілісна система операцій, яка забезпечує ефективну взаємодію вихователя з вихованцями та визначається цілями, завданнями інноваційної педагогічної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності педагога” [3, с. 192]. Розглянемо докладніше це поняття.

“Власний стиль” – означає “особистісний стиль”. А “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” [4, с. 79].

Початкове значення слова “стиль” – німецьке – stil (штіль), італійське – stile (стіле), англійське – style (стайл), французьке – style (стіль), походить від грецького stulos – “стюльос”, що означає знаряддя – паличка для писання. Вміння користуватися такою паличкою-стилем було одним із показників мовної культури. Докладний аналіз терміну, для встановлення його змісту, (що подає предмет у відповідних ракурсах) конкретизуватиме дефініцію “стиль”. Ця категорія виконує особливу роль як виразник єдності осмислення явищ життя. Стиль характеризує особливості і своєрідність будь-якої людської діяльності. У словнику іншомовних слів “стиль” – це спосіб, прийом, метод будь-якої роботи, діяльності [10, с. 638]. 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” [9, с. 328].

Усі ці визначення покладені в основу нашого дослідження. У такому загальному контексті “стиль” є засобом зв’язку людини зі світом і формою виявлення особистості. Віднайдені якості

дефініції “стиль” не вичерпують евристичної її ємності, тому є необхідним подальше заглиблення у його сутність. Проблемою стилю традиційно займаються культурознавчі науки – естетика, мистецтвознавство; психолого-педагогічна галузь – педагогіка, психологія, психолінгвістика, герменевтика; суспільні науки – соціологія, філософія, політологія тощо. При всьому розмаїтті сфер застосування поняття “стиль” існує загальне “сміслові поле” його визначення. Із усіх визначень стилю виведемо ряд спільних його характеристик, а саме: специфічний, своєрідний, характерний, особливий.

На думку А. Мордовської, реалізація власного стилю діяльності дає найбільший ефект в роботі [7, с. 40]. Не викликає сумніву, що однією з важливих умов становлення особистості є її власна активна діяльність. Лише в процесі такої діяльності формується і розвивається особистість. Музиканта-педагога можна розпізнати й оцінити лише під час спостереження в безпосередній професійній діяльності. За Л. Гримаком, “людська діяльність, або свідомо діяльність (що є синонімом) – це така форма взаємозв’язку людини із середовищем, в якій людина здійснює свідомо поставлену мету” [1, с. 182]. Конкретна професійна діяльність має полідисциплінарний характер, об’єднуючи в собі суміжні дисципліни, а саме: фах, методіку, педагогіку, психологію.

Враховуючи викладене, надамо своє робоче визначення поняття, що вивчається: *власний стиль професійний діяльності* – це одинична, оригінальна, стійка система дій фахівця, властива лише певній індивідуальності, що характеризується оптимізацією процесу та якісним самобутнім кінцевим результатом у вирішенні практичних професійних задач. Звичайно, сформувати такий стиль у собі може лише той фахівець, який володіє відповідними професійно-якісними та специфічно-особистісними характеристиками, що знаходяться у взаємодії та єдності. У зв’язку з цим заслуговують на увагу деякі аксіологічні аспекти своєї професійної діяльності, які можна сприймати як певну домінуючу потребу у створенні власного стилю. Така потреба

орієнтує особистісно-професійну активність педагога-музиканта у досягненні освітньо-виховних цілей.

Зasadничу функцію у здійсненні професійної діяльності музиканта-педагога відіграють професійні знання. “<...> Коли ми розглядаємо працівника, як спеціаліста-виконавця професійної діяльності, то особистісний фактор <...> в практиці досить помітний” [5, с. 59]. Тому, взявши за основу особистісні якості та співвідносячи їх з професійними діями, назвемо такі групи цінностей власної професійної діяльності: ті, що відбивають специфіку професійної діяльності музиканта-педагога, тобто музично-специфічні; ті, що пов’язані з потребами самовираження особистості, тобто потребово-самореалізаційні.

Становлення та формування власного стилю професійної діяльності музиканта-педагога передбачає акумулювання ним професійного досвіду. Розробляючи проблему формування стилю, дослідник А. Ходаков зауважує, що цей процес “проходить ряд характерно виражених етапів: входження, аналітико-пошуковий, інтеграційний і ствердження” [11, с. 88].

За А. Ходаковим, етап *входження* в нову професійну діяльність характеризується високою емоційною напругою молодого музиканта-педагога. Помилки та невдачі викликають смуток та розчарування. В той же час і радість від успіхів запам’ятовується яскраво та піднімає тонус. Особливості протікання початкового періоду професійної діяльності детермінують її розвиток на наступних етапах. *Аналітико-пошуковий* етап характеризується наявністю проблем музиканта-педагога, які пов’язані з навчанням, вихованням, організацією, взаємними стосунками з адміністрацією, власними “внутрішніми” труднощами і т. д. Існування проблем – явище діалектичне, тому музиканту-педагогу потрібно лише вдало вибрати адекватні методи і засоби педагогічного впливу. На *інтеграційному* етапі становлення та формування власного стилю професійної діяльності набуваються узагальнені фахові уявлення музиканта-педагога, що пов’язані з активізацією відповідних професійно-ціннісних орієнтацій та розвитком домінуючих мотивів професійної діяльності. Принципове значення для

молодого музиканта-педагога є фіксування початку усвідомлення свого єднання з вихованцями. Так відкривається важлива педагогічна істина, що кожний крок, рішення і практична дія є “доторканням до особистості”. На етапі *ствердження* власного стилю професійної діяльності музикант-педагог проявляє стійкість професійної поведінки. В практичних ситуаціях він діє активно і цілеспрямовано, загальне професійне самопочуття характеризується більшою впевненістю у власних силах [11].

Темпи становлення та формування власного стилю професійної діяльності різняться у різних музикантів-педагогів в залежності від їх темпераменту. Одні швидко виробляють власний “почерк”, інші повільніше. Темперамент впливає на успішність всіх видів діяльності, якщо ми ставимось до неї негативно або байдуже. Якщо стосунки добрі, то негативний вплив зводиться до мінімуму. “Людина виробляє те, що назвали індивідуальним стилем, – різні способи, за допомогою яких вона компенсує невідповідність темпераменту і вимог, які висуває робота” [2, с. 313]. До темпераменту не можна підходити з оціночних позицій. Значних успіхів у власній професійній діяльності може досягти музикант-педагог з будь-яким темпераментом. “Відмінність проявляється не в результативній стороні, а в індивідуальному стилі її діяльності” [6, с. 98] та в темпі його формування. Перефразовуючи вислів В. О. Сухомлинського, що до найкращого уроку вчитель готується все своє життя, можемо з впевненістю припустити – формування власного стилю професійної діяльності проходить через всю робочу практику музиканта-педагога.

Таким чином, становлення та подальше формування власного стилю професійної діяльності – це складний, багатогранний, безперервний та динамічний процес постійного накопичення елементів діяльності із окремих розрізнених ситуативних дій в єдину систему, підпорядковану свідомим цілям і принципам, та визначається рядом взаємопов’язаних факторів: суб’єктивно-особистісних (орієнтації, установки, інтереси, цінності, мотиви) та професійних (знання, вміння, навички, методична підготовка).

Питання становлення та подальшого формування власного стилю професійної діяльності музиканта-педагога набуває нагальності у зв'язку із загостренням суперечностей між об'єктивними вимогами до розвитку креативного потенціалу особистості музиканта-педагога й традиційною системою підготовки професіоналів в педагогічних вузах. Їх розв'язання можливе за умови серйозної уваги до підготовки майбутнього фахівця, сьогоденного студента, який буде здатен завтра високопрофесійно здійснювати освітньо-виховні завдання. Визначення професійної компетентності та мобільності музиканта-педагога мають забезпечити йому володіння власним стилем професійної діяльності.

Література

1. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики : введение в психологию активности / Леонид Павлович Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.
2. Гуревич Л. Этюд о темпераменте / Л. Гуревич // Популярная психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пединститутов / Сост. В. В. Мироненко. – М. : Просвещение, 1990. – 399 с.
3. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.
4. Кабаченко Т. С. Личностный компонент индивидуального способа деятельности / Т. С. Кабаченко, Г. Ф. Рыбина // Психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов : тезисы докладов научн.-практ. конф. – Курган, 1981. – С. 110–114.
5. Капська А. Соціальна робота: навч. посіб. / Алла Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
6. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась / Елена Леонтиевна Кононко. – К. : Рад. шк., 1991. – 221 с.
7. 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.

8. Обзорная информация “Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием” под ред. Т. В. Кудрявцева. – М. : Отдел науч. информ. НИИВШ, 1977. – 52 с.

9. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.]; за ред. Н. Г. Никало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

10. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К. : УРЕ, 1977. – 775 с.

11. Ходаков А. Формирование стиля воспитательной деятельности / А. Ходаков // Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.

9. СТИЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ СТИЛЬОВОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ

У сучасному геопросторі відбувається ствердження нової освітньої парадигми, зміст якої визначається максимальною спрямованістю на розвиток здібностей людини. Закон України “Про освіту” наголошує: “Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості” і далі: “Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості <...>” [5].

Для вирішення зазначеної проблеми доцільно впроваджувати принципи гуманізації освіти, суть якої полягає не тільки у залученні студентів до гуманітарної культури, але й у її формуванні через інтелектуально-творче мислення та розвиток відповідних здібностей. Вчитель музики “в силу специфіки своєї роботи знаходиться на межі різних сфер людської діяльності як в теоретичному, так і в практичному плані” [2, с. 12], тому підготовка спеціалістів у галузі музичної педагогіки потребує значно більшого врахування інтелектуально-творчого потенціалу студентів. Наприклад, “сьогодні людська свідомість сприймає

стиль наукового мислення не просто як сильну сторону індивідуального розуму, але часто як бажане надбання і навіть гостру необхідність для автономного стану особистості” [3, с. 22].

Актуальність визначеної проблеми полягає у розкритті стилю інтелектуально-творчого мислення у контексті стильової проблематики. Метою роботи стали аналіз і теоретичне узагальнення сутності стилю інтелектуально-творчого мислення як наукової категорії та виявлення своєрідності його розкриття у контексті відповідної проблематики. Інтелектуально-творча діяльність складний теоретичний та науково-практичний феномен, тому досягнення визначеної мети потребує визначення декількох завдань: з'ясувати сутність інтелектуально-творчого мислення, розкрити його доречність у діяльності вчителя музики.

У контексті стильової проблематики науковці досліджують інтелектуальні стилі, до яких належать і стилі мислення. Проблема інтелектуально-творчої діяльності в музичній педагогіці не нова. До неї звертались, починаючи від Песталоцці, багато вітчизняних та зарубіжних науковців. У цій галузі переплітаються “типи” як статичний показник та “стилі” як показник діяльного процесуального вираження. Ті чи інші стилі мислення належать певним психологічним типам. Їх характеризували К. Юнг, Е. Кречмер.

Узагалі мислення належить до важковизначених понять. Фізіолог надав би перевагу такому формулюванню: “мислення – це ідеальне виявлення вищої нервової діяльності мозку”. Психіатри кажуть, що “мислення – це інтелект в дії”. Осмислення будь-якого завдання будується за відповідними канонами, що в самому узагальненому вигляді утворюють сценарій процесу мислення. У кожній галузі діяльності є свої сценарії мислення, специфічні для неї правила, прийоми і способи вирішення розумових завдань: думка художника формується дещо інакше, аніж думка вченого, гуманітарне мислення відрізняється від природничо-наукового або технічного, методи медичного діагнозу є одними, а методи аудиту в економіці – зовсім іншими. (Є. Подольська, В. Лихвар, К. Іванова). І хоча “учитель є гуманітарієм (<...> за типом мислення” [10, с. 22], він у своєму

професійно-педагогічному інструментарії має багато стилів мислення, що робить його викладання більш стильним, а отже, ефективним.

Сучасна наука використовує декілька десятків визначень поняття “інтелект” [6, с. 57], в розробці якого брали участь В. Виноградов, С. Гончаренко, М. Гордійчук, І. Зязюн, Ю. Канигін, О. Клепиков, Є. Коваленко, І. Кучерявий, Ж. Піаже, П. Юдін, Ю. Яковенко та інші. Інтелект визначений наукою як здатність до мислення.

Вивчаючи творчість з позицій будь-яких наукових інтересів (філософії, теорії культури, педагогіки, музичної педагогіки тощо), її дослідники М. Бердяєв, О. Наконечна, І. Єрмаков сходяться у визначенні цього поняття (явища людської діяльності) як феномену свободи, винайдення і відтворення себе через створення власного світу, звільненого від загальноприйнятого, раціонально-необхідного тощо.

“Мислення – нерозривно пов’язаний з мовою соціально зумовлений психічний процес самостійного шукання та відкриття суттєво нового, тобто опосередкованого й узагальненого відображення дійсності під час її аналізу і синтезу, що виникає на основі практичної діяльності із чуттєвого пізнання та далеко виходить за її межі (А. Брушлінський)” [7, с. 102].

“Педагогічне мислення – здатність учителя застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи; вирішувати педагогічні завдання; використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях освітньо-виховної діяльності; уміння бачити у конкретному явищі його педагогічну сутність. Педагогічне мислення дає можливість учителеві збагнути причинно-наслідкові зв’язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, погляди, переживання, віднаходити науково обґрунтоване пояснення успіхів і недоліків, передбачити результати роботи” [8, с. 236].

“Стиль мислення – конкретизація методу теоретичного пізнання у специфічних формах дослідження, розуміння й інтерпретації дійсності, суб’єктивно зумовлена особливість

пізнавальної діяльності. Визначається мірою розвиненості категоріального ладу мислення, використанням певних зразків описання і пояснення наукових фактів, панівними парадигмами, які в сукупності зумовлюють нормативну систему бачення проблемних ситуацій, визначають установки методологічної свідомості” [8, с. 328].

І. Павлов пов’язував варіанти сприйняття різних явищ навколишнього світу з типами вищої нервової діяльності – першосигнальним (рефлекторно-чуттєвим), другосигнальним (корковим, формально-логічним). Відома диференціація стилів мислення визначається домінуванням його в правій або лівій півкулі мозку.

Як показують психологічні дослідження, між типами особистості та стилями мислення існує стійка кореляція. Так, “емоційно-лабільний” варіант особистості “характеризується помітними коливаннями активної уваги, художнім (цілісним образним) стилем сприйняття, емоційної переробки й яскравим, артистичним відтворенням інформації, що і визначає <...> професійний тропізм до таких видів діяльності, як журналістика, артистична, педагогічна” [9, с. 212].

Можливість творчості та постійної пошукової активності вчителя забезпечується за умови формування особливого стилю сучасного педагогічного мислення. Учені О. Мойсєєв, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, А. Петровський та інші відносять до основних рис такі ознаки: об’єктивність; активність; різнобічність; критеріальність; узагальненість; інтегративність; системність; комплексність; вірогідність; ієрархічність; домінантність; детермінізм; конкретність; динамізм, гнучкість, мобільність; економічність; відчуття міри; селективність (вибірковість); перспективність; послідовність; історизм; аналітичність; логічна послідовність, несуперечливість; критичність і самокритичність.

“Професійно компетентного педагога відрізняє також особливий стиль мислення, особливе бачення світу, особливо в тій його частині, яка може бути визначена як педагогічна реальність” [4, с. 226]. Ю. Азаров розрізняє і характеризує такі

стилі педагогічного мислення: творчий, або діалектичний; догматичний, або авторитарний, або консервативний; розумово-емпіричний [1].

Творчий, або діалектичний, стиль мислення базується на глибокому розумінні всієї сукупності протиріч, дозволеність яких буде неминуче сприяти подальшому розвитку всієї навчально-виховної роботи, демократизації шкільних відносин. “Демократизація школи – це новий стиль мислення, це глибоке розуміння діалектики розвитку, боротьби нового зі старим, новаторства з консерватизмом” [1, с. 10]. Демократизація школи означає підготовку покоління до таких форм життя, що базуються на справедливому устрої суспільства, які повністю виключають зловживання владою та різні форми порушення правових і моральних норм. “Творчість педагога демократичного складу передбачає єдність широти й ясності мислення з умінням організувати весь процес взаємодії дорослих та дітей, умінням долати труднощі, ставити все нові і важкі завдання перед колективом та успішно вирішувати їх” [1, с. 12].

Догматичний, або “авторитарний, або консервативний стиль мислення прагне зберегти раз і назавжди умовні форми взаємодії, не бажає бачити реальних протиріч, маніпулює лозунгами, загальними фразами та догматичними вимогами” [1, с. 12]. Дуже точно консервативний стиль мислення охарактеризував письменник С. Залигін: “Так, консерватор зберігає лозунги минулих років, оберігає їх від усіх і пишається цим, але, зберігаючи лозунги, він давним-давно втратив почуття часу. Консерватор суспільство хоче бачити мислено нерухомим, а себе самого – мислячим безгрішно і грандіозно!”. С. Залигін підмітив цікаву деталь. Педагог авторитарного складу залишає лише за собою право “грандіозно і варіантно мислити”. Що стосується дітей та інших учасників виховного процесу, то від тих вимагається лише підпорядкування. Їм він готовий у будь-яку хвилину нагадати: “Я хотів би без міркувань, без демагогії <...>”. Але ж вимога творчого ставлення до дійсності в рівній мірі розповсюджується і на педагога, і на дитину.

Це далеко не повний перелік авторитарних елементів у педагогіці, зумовлений суб'єктивними чинниками: низький рівень культури; прагнення прискорити темп розвитку школярів усупереч їх індивідуальних особливостей, незнання природи засобів впливу тощо. Усі ці сторони діяльності є наслідком розумово-емпіричного стилю мислення педагога.

Подолання розумово-емпіричного стилю мислення – процес важкий та довгий, оскільки пов'язаний з переробкою, перебудовою свідомості педагога. Багато педагогів опановують цей стиль мислення із найкращих мотивів: вони впевнені в тому, що, ламаючи дітей і даючи їм накази, швидше можна досягнути бажаної мети.

Таким чином, акумулюючи у власному стилі інтелектуально-творчого мислення та діяльності науково-теоретичний, художньо-творчий та практичний педагогічні компоненти, вчитель музики наділений всім комплексом якостей, для того щоб бути активною, багатогранною та стильною особистістю.

Французький письменник початку ХХ століття Марсель Пруст, визначаючи неповторність розкриття особистості у світі культури, писав, що для письменника, як і для живописця, стиль – це питання не техніки, а бачення. Стиль – це виявлення (неможливе будь-яким свідомим чином) якісної відмінності в наших уявленнях про світ, відмінності, що без мистецтва залишалася б вічною таємницею кожного. Лише завдяки мистецтву ми можемо перейти межі свого “Я”, дізнатись, як інший бачить світ, світ, який уже не той самий, що наш, і чії пейзажі залишалися б без мистецтва такими самими для нас незвіданими, як місячні пейзажі.

Ми погоджуємось із думкою А. Могильного, що сьогодні ці слова можна адресувати не лише діячам високого мистецтва. Життя наполегливо вимагає вироблення кожним, хто прийшов у цей світ не спостерігачем, а діячем, власного стилю творчого мислення, формування вміння бачити світ не тільки і не стільки так, як усі, а здебільшого власними очима крізь призму особистого інтелекту й особистого переживання світу культури.

Проте, це зовсім не означає нехтування баченням світу культури інших людей. Навпаки, взаємозбагачуючись інтелектуальним досвідом, люди дедалі більше проникають у світ культури, роблячи своє буття цікавішим та сповненим глибокого сенсу.

Стиль інтелектуально-творчого мислення майбутнього вчителя музики формується у діяльному аспекті, системі науково-педагогічної теорії щодо музичної освіти, в контексті стильової проблематики. Це забезпечує активність та неповторність творчої самореалізації майбутнього вчителя музики.

Література

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Юрий Петрович Азаров. – М. : Политиздат, 1989. – 335 с.

2. Акимов Ю. Т. Актуальность дальнейшего совершенствования теоретической мысли баянистов / Юрий Тимофеевич Акимов // Баян и баянисты. Сборник статей, вып 4. Сост. и общ. ред. Ю. Акимова. – М. : Всесоюзное изд.-во “Советский композитор”. – 1978. – С. 3–12.

3. Гладушина Р. М. Глобалізація та єдиний освітній простір: наукова освіта в контексті навчально-наукового інноваційного середовища / Раїса Михайлівна Гладушина // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. “Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України”, 25–28 вересня 2006 р., зб. статей: Ч. I. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – 204 с.

4. 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.

5. Кремінь В. Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / Василь Григорович Кремінь // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 267–275.

6. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посіб. / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.

7. Познательные процессы и способности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. институтов / В. Д. Шадриков,

Н. П. Ансимова, Е. Н. Корнеева и др.; Под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.

8. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.]; за ред. Н. Г. Никало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

9. Собчик Л. Н. Стили мышления и поведения через призму теории ведущих тенденций / Людмила Николаевна Собчик // Стиль человека: психологический анализ. – М., 1998.

10. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / Олена Леонідівна Шевнюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

10. СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ

Протягом останніх кількох років в Україні відбувається інтенсивна трансформація системи вищої освіти. На сучасному етапі соціального розвитку йде формування нового типу людини, тому з'явилась потреба у викладачах з високим рівнем власного стилю викладання музики. Підвалинами даного феномену стає яскрава творча індивідуальність вчителя музики, “його індивідуальність, сукупність власних знань і поглядів, моральних і естетичних позицій становлять своєрідне “представництво” для учнів навколишньої дійсності і впливають на становлення їх світосприйняття” [5, с. 29]. Реалії сьогодення потребують від майбутнього вчителя музики формування та усвідомлення особливо сильних власних якостей, саме таких, як стиль викладання. Українській школі необхідний саме такий вчитель – цікава та значуща для інших особистість з унікальною, неповторною індивідуальністю.

Інституційна та теоретична криза радянської школи і педагогіки на початку 90-х років минулого століття, що намітила тенденцію до звільнення від стереотипів в оцінці діяльності вчителя, викликала рух учителів-новаторів. Тому в повний голос заявили про себе педагоги-новатори, виникла велика кількість інноваційних шкіл, експериментальних майданчиків, у

законодавчому порядку закріплено право вчителя на розробку авторських програм, з'явилися заклики до масової творчості та, як результат цього процесу, прийшли послідовники вчителів-новаторів. Але, не дивлячись на популярність новаторського досвіду, спроби його впровадження були не завжди результативними. Однією з причин цього феномена є розгляд новаторського досвіду у відриві від його автора, від його індивідуальності, механічне запозичення, імітація цього досвіду. Індивідуальність у значній мірі визначає цю систему, її життєвість та ефективність, а її елементи – різні форми педагогічного навчання: уроки, творчі роботи – це те, що є самовираженням творчої особистості педагога. Система роботи вчителя – результат композиції не лише об'єктивно-значних для досягнення педагогічних цілей, методів, прийомів. При розробці такої системи вчитель відшуковує індивідуально-відповідні стильові особливості педагогічної праці, що стверджують його як суб'єкт педагогічної діяльності. Будь-яка розвинена система роботи вчителя складається з неповторних поєднань індивідуальних прийомів роботи і є результатом його творчого саморозвитку.

Вітчизняний педагог В. Сорока-Росїнський в роботі про школу ім. Ф. М. Достоєвського дає оригінальну характеристику вчителю. Він каже, що в педагогіці та дидактиці багато пишуть про індивідуальний підхід до учня, але ніхто не каже про індивідуальний підхід до вчителя. Часто вчителя розглядають як набір добродійників, “є вони у нього на всі 100 % – відмінний педагог, на 75 % – добрий, на 50 % – опосередкований, нижче 50 % – поганий.” Але кожний вчитель – особистість, зі своїми чеснотами та вадами. Тому директор та завуч школи повинні знати, в чому сила і слабкість кожного з них, щоб не покласти на них тягаря незручноносимих. Це ще раз підкреслює значимість індивідуальності педагога.

Тому проблема становлення індивідуальності студента-музиканта в процесі формування власного стилю викладання є дуже доречною на сучасному етапі розвитку вищої музично-педагогічної освіти в Україні. В цих обставинах і

актуалізується дана стильова проблема як в загально-особистісному аспекті, так і на шляху до музично-педагогічної майстерності зокрема.

Відзначимо, що формуванню особистості вчителя в сучасній педагогічній науці приділяється належна увага, зокрема таким аспектам, як підготовка вчительських кадрів (С. У. Гончаренко, В. О. Онищук, В. О. Сухомлинський та ін.), загальнокультурний розвиток особистості педагога (І. А. Зязюн, О. М. Пехота, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та ін.), формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (І. Д. Бех, Н. В. Гузія, В. О. Моляко та ін.), професійна підготовка педагогів-музикантів (Л. М. Масол, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, Н. П. Гуральник та ін.), індивідуальність в різних його проявах (Є. Б. Йоркіна, Є. О. Климов, З. В. Кудлінська, В. С. Мерлін, Ю. М. Орлов, Н. Г. Осухова, Б. М. Теплов, І. Е. Унт та ін.). Їх ідеї зорієнтовані на врахування індивідуально-особистісних властивостей кожного студента мистецьких факультетів, зокрема вищих музичних навчальних закладів, і забезпечення оптимізації процесу формування професійних вмінь і навичок творчої особистості кожного, а в подальшому і реалізації педагогічної індивідуальності в практичній діяльності.

Мета пропонованої публікації – вказати на значення становлення індивідуальності студента-музиканта. Кожний музикант, як правило, є досить цікавою особистістю, але цього замало для успішного вирішення викладацьких завдань. Тільки яскрава педагогічна індивідуальність зробить неповторною власну методику викладання. Такий аспект проблеми підготовки майбутнього вчителя музики, як становлення індивідуальності студента-музиканта в процесі формування власного стилю викладання музики є актуальним, але залишається недостатньо вивченим. Нашим завданням визначено передусім формування унікальної особистості, тобто індивідуальності студента-музиканта, прототипу майбутнього спеціаліста у певній сфері діяльності – вчителя з власним стилем викладання музики. Цей складний, але природний процес, – свого роду шлях від

індивідуальності до власного стилю викладання музики, показано в наступній схемі на рис. 1.

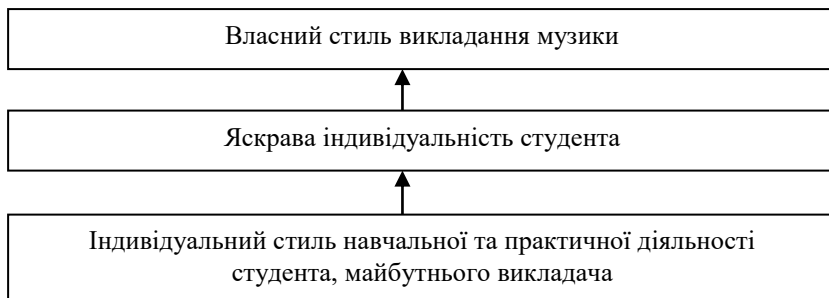


Рис. 1. Сходження до власного стилю викладання музики

Специфіка навчального процесу на музично-педагогічних та мистецьких факультетах полягає в тому, що третина навчального плану відводиться індивідуальним заняттям: основному музичному інструменту, додатковому музичному інструменту, грі на народних інструментах, акомпанементу, концертмейстерському класу, диригуванню, вокалу тощо. Цей факт дозволяє стверджувати, що індивідуальні заняття – умова практичного застосування унікальних, неповторних способів моделювання навчального процесу в мистецьких вищих навчальних закладах. Варіативність методик уможливорює досягнення мети навчання на музичному факультеті – опанувати музичні дисципліни та поряд із системою типових спеціально-музичних вмінь оволодівати комплексом фахових прийомів, що властиві лише цьому майбутньому вчителю, тобто оперувати власним стилем викладання. Разом з тим індивідуальна форма та індивідуальний підхід до студентів не гарантує якісного результату, оскільки навіть в умовах індивідуальних занять методи педагогічного впливу не завжди були результативними. На думку В. Овсянникової, такий парадокс визначається недостатньою психолого-педагогічною оснащеністю викладачів. На жаль, викладачі індивідуальних дисциплін нерідко обмежуються діагностикою ступеня

вираженості спеціальних здібностей та рівня довузівської підготовки студентів. Поза зоною уваги залишаються індивідуальні психологічні якості студентів в їх динаміці, вміле використання яких дозволяє більш ефективно та раціонально підбирати необхідні прийоми навчання. Звернення до теорії власного стилю викладання забезпечує підґрунтя та наближає до вирішення цієї проблеми.

В нашій науковій практиці, з'ясовано, що під час проведення експериментальної роботи у багатьох вчителів часто виникало питання: “Для чого формувати власний стиль викладання музики, якщо і так кожний вчитель має свій індивідуальний стиль діяльності, а отже, і стиль викладання?” До таких висновків призводить поверхове розуміння цієї проблеми. Адже, про вчителя, який непрофесійно проводитиме заняття, не можна сказати, що він має власний стиль викладання. Говорячи про власний стиль викладання музики, ми, перш за все, зважаємо на факт існування необмеженого кола стильових компонентів, причому на їх акмерівні. Звичайно, вирішальну роль тут відіграє яскрава творча індивідуальність особистості студента, його особиста харизма. Проте кожен студент в міру поступового удосконалення своєї майстерності може сформувати індивідуальний стиль навчальної і музично-фахової діяльності. Власний стиль викладання музики стає звичайним об'єктом наукового дослідження та проектування. Таким чином, він втрачає спонтанні риси та стає концептуальним. За рахунок цього стверджується суб'єктно-авторська позиція викладача музики з власним стилем викладання.

Яскрава індивідуальність та індивідуальний стиль присутні практично у всіх видах діяльності. Можна провести паралель із фізичною культурою та спортом. Так, Г. Ложкін із співавторами пропонує схему психологічних вимог до процесу спортивного удосконалення, в якому активності психіки надається одне з головних значень. Серед них – “формування індивідуального стилю діяльності, що максимально відповідає індивідуальним особливостям спортсмена” [7, с. 43]. “Становлення професіонала завжди несе на собі відбиток індивідуальності” [6, с. 211]. Тому

“індивідуальність може зростати в міру зростання професіоналізму, особливо на етапах творчого освоєння професії” [6, с. 211]. Індивідуальність – це інтегральне поняття, що виражає особливу форму буття індивідів, у межах якої їх характеризує внутрішня цілісність і відносна самостійність. Вона дає їм можливість активно й своєрідно виявляти себе в навколишньому світі на основі розкриття своїх задатків і здібностей відповідно до суспільних потреб [1]. Індивідуальність визначає самотність людини. На нашу думку, саме мистецтво дозволяє найбільше розкрити творчу індивідуальність студента-музиканта. Слід зазначити, що в процесі підготовки майбутнього вчителя музики варто приділяти велику увагу не лише знанневому компоненту, а й пошуку шляхів творчої самореалізації студентів засобами мистецтва. Адже догматика навчання знанневого цілеспрямування обмежує свободу людини, не дає їй можливості самореалізуватися творчо, індивідуально, неповторно, ненав’язливо, суб’єктивно [2, с. 48]. Таким чином, непересічна індивідуальність формується в процесі творчого навчання засобами мистецтва. На думку А. Маслоу, освіта засобами мистецтва стане парадигмою для загальноосвітніх процесів взагалі [3].

Ми погоджуємось, що мистецтво спроможне розкрити творчу індивідуальність особистості (Н. Побірченко). Коли йдеться про творчу індивідуальність особистості, то мають на увазі сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потребу у творчій практиці з метою самореалізації й самоствердження, диференціацію творчої діяльності, її визначеність у будь-якій конкретній професійній діяльності, певний рівень творчих досягнень людини, особистий стиль творчості, наявність певної ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження відіграє смислоутворючу роль.

У процесі формування власного стилю викладання музики ми надаємо формотворчого значення становленню творчої індивідуальності студента-музиканта, приділяємо головну увагу унікальності кожної особистості й сприяємо процесу самореалізації та творчого самовираження. На початковому етапі

формування власного стилю викладання музики студенти створюють образ ідеального вчителя музики. За допомогою тестування, різних психологічних методик викладач отримує дані про тип темпераменту, особливості характеру, творчі задатки студентів.

За результатом аналізу особистісних характеристик студентів викладач створює перспективну модель становлення індивідуальності з урахуванням власного бачення студентами-музикантами ідеального вчителя та побажань щодо напрямків формування власного стилю викладання музики, а отже, професійного зростання. Створюючи модель формування індивідуального стилю діяльності, викладач повинен пам'ятати, що становлення творчої індивідуальності студента реалізується ефективно за умов наявності зони вільного вибору, або “зони невизначеності” діяльності [4]. Індивідуальність формується лише в межах особистісного креативного вибору, тобто викладач повинен вказати перспективні шляхи професійного становлення, створюючи модель власного стилю викладання музики, а студент у процесі самоактуалізації робить власний вибір.

Зі студентами V курсу факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було проведене дослідження, в результаті якого викладач розробив модель формування індивідуального стилю діяльності за наступною схемою:

1. Гавронський Андрій.

Вчитель – ідеал: товариш, авторитет, професіонал, друг, справедливий, чуйний, вимогливий.

Особистісні характеристики:

Тип темпераменту – холерик;

Особливості характеру: працелюбність, цілеспрямованість, комунікабельність;

Творчий потенціал – високий;

Перспективний план формування індивідуального стилю діяльності – робота в напрямку різних видів музичного мистецтва (акомпаніатор, вокаліст, хорист, оркестрант, вчитель).

Пріоритет – професіоналізм.

2. Ксьондз Алла.

Вчитель – ідеал: ерудований, всебічно розвинута гармонійна особистість.

Особистісні характеристики:

Тип темпераменту – сангвінік + холерик;

Особливості характеру: наполегливість, впевненість у власних силах, потяг до творчої інтелектуальної праці;

Творчий потенціал – високий;

Перспективний план формування індивідуального стилю діяльності – робота в напрямку всебічного розвитку особистості, розвиток здібностей до наукової роботи, реалізація себе як творчої особистості.

Пріоритет – інтелект, освіта, самовиховання.

3. Волох Дмитро.

Вчитель – ідеал: спокійний впевнений у своїх силах, наполегливий, доброзичливий, вихований, вимогливий.

Особистісні характеристики:

Тип темпераменту – холерик;

Особливості характеру: самовпевненість, організованість, вимогливість;

Творчий потенціал – високий;

Перспективний план формування індивідуального стилю діяльності – реалізація себе як педагога.

Пріоритет – творчість, інтелект.

Таким чином, становлення індивідуальності студента-музиканта має велике значення у формуванні власного стилю викладання музики майбутнього вчителя. Відомий педагог А. Мессерер зазначив, що різноманітність творчих індивідуальностей педагогів породжує різноманітність методів викладання.

Література

1. Заболотська О. Формування та розвиток студента як індивідуальності / Ольга Заболотська // Вища освіта України. – 2005. – № 2.

2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалі: науково-методичний посібник / Іван Андрійович Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

3. Маслоу А. Х. Самоактуалізація личности и образование / Перевод с англ. Г. А. Балла: Институт психологии АПН Украины и др. / Абрахам Харольд Маслоу. – К. : Донецк, 1994. – 52 с.

4. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

5. Організація музичного виховання в школах і вузах України. Метод. реком. для вчителів початкових класів, вчителів музики, кер. худ. студій, клубів та гуртків, студ. пед. та муз.-пед. факультетів / Укладач О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 40 с.

6. 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.

7. Психология в схемах (методические разработки для студентов вузов системы физического воспитания и спорта) / Г. В. Ложки, В. И. Воронова, А. Р. Гринь, О. М. Кокун. – К. : 1998. – 58 с.

11. ВЛАСНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА МУЗИЧНО-ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Критерієм успішності надання вищої педагогічної освіти є якість підготовки майбутніх фахівців, що визначається не лише сукупністю знань з основ науки і методики навчально-виховної роботи, а й здатністю реалізовувати ці знання в процесі живого і безпосереднього спілкування з учнями. Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління залежить не лише від рівня загальнокультурного й художнього розвитку вчителів музики, а й від стилю спілкування з вихованцями.

Проблеми спілкування, однієї з центральних у педагогіці, торкались багато дослідників. Спеціальну наукову увагу розвитку спілкування з учнями приділили А. О. Бодальов, В. А. Кан-Калік,

Н. В. Кузьміна, О. О. Леонтьєв, В. С. Мерлін, О. І. Щербаков. Певного розвитку ця проблема набула в дослідженнях представників музичної педагогіки: Л. Г. Дмитрієва, Г. М. Падалка, Н. І. Плєшкова, О. П. Рудницька, Т. Ю. Свистельнікова, Н. П. Тимошенко та ін. Під педагогічним спілкуванням в цих роботах розуміється цілеспрямоване навчально-виховне спілкування викладача з тими, хто навчається під час занять та поза ними, яке спрямоване на створення благочинного психологічного клімату. Це актуалізує запропоновану тему.

Метою статті є аналіз та виявлення багатозначності психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури та визначення психолого-педагогічних особливостей власного стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя. Досягнення визначеної мети потребує розв'язання декількох завдань: конкретизувати поняття “спілкування” в музично-педагогічній діяльності відповідних фахівців, з'ясувати його змістовну сутність, розкрити поняття власний стиль педагогічного спілкування.

Педагогічна праця – соціономний тип професії, стрижнем якої є професійно-педагогічне спілкування. Вивчення стилів спілкування за останні 15 – 20 років стало важливим напрямом пошуку шляхів оптимізації фахової діяльності викладачів та їхніх взаємин з учнями. Сьогодні педагоги вдаються до різних стилів спілкування, що уможливорює використання цінних власних якостей та навіть компенсацію деяких недоліків. Однією з основних передумов успішності музично-фахової діяльності майбутніх викладачів взагалі та здійснення ними безпосередньої педагогічної комунікації ми вважаємо формування у студентів власного стилю педагогічного спілкування.

Методичні поради щодо спілкування зводяться до необхідності знань мистецтва спілкування. Особистість учителя на заняттях розкривається глибокого і повно. Вчитель виконує твір і розповідає про нього, передаючи своє ставлення до композитора, музики, посилюючи її емоційний вплив. На уроках завжди відбувається діалог вчителя й учня. “Передача цінностей

людської культури потребує “таланту спілкування”, навчити цьому вчителя неможливо. Але вчитель може і повинен дозволити собі бути талановитим. Інакше праця втрачає свій сенс <...>” [2, с. 196].

У всіх сферах людської діяльності могутнім засобом, який забезпечує її успішність, є спілкування. Психологи зазначають, що 20 % професійного успіху залежить від фахових знань, а 80 % – від мистецтва людського спілкування. У фаховій діяльності педагога, актора, лікаря, священика та ін. спілкування набуває іншого сенсу: з чинника, який супроводжує діяльність, воно перетворюється в професійно значущу складову цієї діяльності. Отже, педагогічна діяльність нерозривно пов’язана зі спілкуванням. Спілкування – складова частина кожного акту педагогічної діяльності, т. б. така, що будується за законами спілкування (Б. Ф. Ломов).

Основним засобом індивідуальної форми навчання є співпраця викладача зі студентами. Потрібно відзначити, що взагалі організація фахово-орієнтованого спілкування є однією з провідних видів діяльності тих, хто навчається у вищому навчальному закладі. Спілкування в діяльності студента відіграє важливу роль, тому що є провідним засобом здобуття освіти, самоствердження, самовизначення, проявом основних соціальних потреб молоді особи.

Н. Ван Пелт розуміє спілкування як дію мінімум двох осіб, що спрямована на передачу й отримання інформації. Сама розмова “не лише говоріння”. Це також процес сприйняття і слухання. До цих двох компонентів слід додати третій – розуміння. Ми часто думаємо, що розуміємо, про що говорить інший, але це не зовсім так. Кожному хочеться, щоб інший не лише чув те, що ми хочемо сказати, але й розумів сказане. З цього робимо висновок, що на спілкування впливає ще й характер людини. Спілкування – це різновидний, поліфункціональний, багатовимірний процес, який розпочинається із сприйняття людиною людини. За визначенням М. М. Фіцули, “спілкування – один з універсальних способів вияву групової форми буття людей”. Залежно від характеристик партнерів, зазначає автор,

спїлкування може бути рїзних видїв: особистїсть – особистїсть; особистїсть – група; особистїсть – колектив; група – група; група – колектив. За змїстом воно може бути дїловим (формальним) та особистим (неформальним). “Педагогїчне спїлкування – це професїйне спїлкування вчителя й учнїв на уроцї або поза ним, що виконує певнї педагогїчнї функцї та спрямоване на створення сприятливого психологїчного клїмату для досягнення їх” [10, с. 183].

На думку Ш. А. Амонашвїлї, сутнїсть спїлкування полягає в тому, що в цьому процесї “люди реалїзують свою людянїсть, свою їндивїдуальнїсть і неповторнїсть”. І це має величезне значення, оскїльки в сїм’ї для спїлкування залишається мало часу. Значно бїльше часу проводять дїти, спїлкуючись з учителями.

Серед пїдструктур їндивїдуального стилю професїйно-педагогїчної дїяльностї людини видїляється стиль, який є її важливою характеристикою. Не є винятком і спїлкування. Стиль педагогїчного спїлкування можна розглядати як “сукупнїсть конкретних прийомїв та засобїв, якї викладач залежно вїд конкретних умов і можливостей навчання та виховання реалїзує у своїй роботї на основї особистих знань, професїйного досвїду, здїбностей і вмїнь” [4, с. 238].

В. А. Кан-Калїк визначає стиль спїлкування як “їндивїдуально-типологїчнї особливостї соцїально-психологїчної взаємодїї педагога й учнїв” [3, с. 97]. В. С. Мерлїн пїд їндивїдуальним стилем педагогїчного спїлкування розумїє цїлїсну систему операцїй педагогїчного спїлкування, що забезпечує ефективну взаємодїю вчителя з учнями, опосередковану цїлями, завданнями педагогїчної дїяльностї та властивостями рїзних рївнїв їндивїдуальностї педагога. І. А. Зязюн вважає, що “стиль – усталена система способїв і прийомїв, якї використовує вчитель у взаємодїї. Вона залежить вїд особистїсних якостей педагога та параметрїв ситуацїї спїлкування” [5, с. 215].

В основї прояву стилю спїлкування вчителя лежить його загальне ставлення до дїтей і професїйної дїяльностї в цїлому.

Воно (за Н. П. Волковою) може бути: активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким-негативним. Так, стабільність активно-позитивного ставлення вчителя до дітей визначається у вияві ділової реакції на діяльність учнів, допомозі учителя у важку хвилину, відчуття потреби у неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає в учнях довіру, що сприяє їх розкृतості, комунікативності.

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 фактично працює проти свого предмета, 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” [5, с. 216]. В. А. Кан-Калік, наприклад, наголошував, що опанування основ професійно-педагогічного спілкування – це творче завдання вчителя, яке він повинен вирішити його, знаходячи свій індивідуальний стиль спілкування. “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 йде трансляція досвіду поколінь новому поколінню” [8, с. 37].

Власний стиль педагогічного спілкування складається, на нашу думку, із стилю міжособових взаємин, стилю мовлення,

міжособистісних стилів вирішення конфліктних ситуацій, емоційного спілкування.

У психології та педагогії традиційно виділяють три основні стилі педагогічного спілкування (природно, що всі три типи психологічних відносин у чистому вигляді зустрічаються нечасто, у житті ми спостерігаємо змішані типи): жорсткий, або “авторитарний”; м’який, або “демократичний”; гнучкий, змішаний, або “ліберальний”. У літературі зустрічаються різні їх назви: “авторитарний” часто називають “директивним”, “демократичний” – “нейтральним”, “ліберальний” – “формальним”. При реалізації стильового підходу у музично-фаховій діяльності майбутнього викладача музики, на нашу думку, актуальним є другий, тобто демократичний, який виявляється в перевазі емоційно-особистісних форм контакту педагога й учня.

Не вдаючись до детального розгляду відомих стилів спілкування, наведемо їх класифікації.

Так, за В. А. Кан-Каліком, виділяється п’ять головних стилів педагогічного спілкування [3, с. 97–100].

1. Найбільш продуктивним є стиль спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю;

2. Досить продуктивним є стиль педагогічного спілкування, який ґрунтується на основі дружньої прихильності і захоплення спільною справою.

3. Виокремлюється стиль спілкування-дистанція;

4. Спілкування-дистанція як перехідний етап до негативного стилю, т. б. спілкування-залякування;

5. Стиль спілкування-загравання, що застерігає молодого вчителя. Він поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом.

Існує інша своєрідна типологія стилів спілкування. В її основу покладено характеристики таких восьми особистісних параметрів: схильність до лідерства, упевненість в собі, вимогливість до інших, негативізм, покірність (поступливість), залежність (потреба у підтримці інших), доступність зовнішнім впливам, чуйність. Відповідно до характеру поєднання

зазначених властивостей виділено такі стилі спілкування: довірчо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний.

В. Болгарина з колективом авторів дає ще одну характеристику рівнів (стилів) спілкування вчителя й учнів за ступенем орієнтації вчителя на особистість учня: примітивний, маніпулятивний, стандартизований, діловий, особистісний. На її думку, досягнення вчителем “особистісного (іноді його називають духовним) 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” [6, с. 108].

Спрямованість власного стилю спілкування може бути різною – на іншого або на себе. “Якщо людина потребує іншого, бо заклопотана собою, то зазначають, що в неї піддатливий стиль. Якщо співрозмовник прагне досягти успіху в спілкуванні і діяльності, контролюючи інших, його стиль називають агресивним. Якщо людина зберігає емоційну дистанцію, незалежність у спілкуванні, її стиль вважають відчуженим. Крім того, розрізняють такі стилі: альтруїстичний (допомога іншим), маніпулятивний (досягнення власної мети) та місіонерський (обережний вплив)” [9, с. 101].

Для виховання молоді великого значення набуває мова. Крім стилів спілкування в науці використовуються і стилі мовлення. Розкриваючи виховну роль стилів спілкування, І. Д. Бех загострює увагу на малій результативності звичайного стилю і достатній ефективності так званого елегантного та піднесеного стилю. “Ім властиві багаті мовні засоби точного вираження суджень із найменшими відтінками, чітка їх упорядкованість в одне ціле. Ці стилі мають різноманітні засоби свого поживлення: порівняння, приклади, мета, форми, афоризми, прислів'я і приказки” [1, с. 231]. Доречність їх вживання пояснюється збагаченням мовлення, робить його яскравим, барвистим, цікавим. Зловживання цими мовленнєвими формами, на думку

автора, швидко набриднуть, зроблять спілкування нудним і нецікавим. Спостерігається деяка взаємозалежність. Так, наприклад, оригінальність мови вчителя відображає оригінальність його мислення. А мислення є, свого роду, інструментом фахової діяльності педагога. Тому виявлення мислення в мові є таким же неповторним та індивідуальним, як, наприклад, відбиток пальців. У результаті дослідження виявилось, що студенти цінують у вчителеві, перш за все стильність, самобутність та оригінальність особистості.

Існують також міжособистісні стилі вирішення конфліктних ситуацій. Ці стилі поведінки людини ґрунтуються на загальній підставі – розходженні інтересів сторін, що в них потрапили. Визначити власний стиль або стиль іншої людини допомагає сітка Томаса-Кілмена (рис. 1.), що розкриває п'ять стилів розв'язання конфліктів. Цей метод було розроблено в 1972 році.



Рис. 1. Сітка Томаса-Кілмена

Ці стилі характеризуються так. Людина, яка використовує стиль конкуренції, виявляє активність та намагається йти до розв'язання конфлікту своїм власним шляхом. Вона не дуже зацікавлена у співробітництві з іншими, тому здатна приймати вольові рішення. Якщо у людини немає бажання підтримувати контакти, то нею використовується стиль ухиляння. Він застосовується, коли в напруженій ситуації відкладається розв'язання конфлікту на певний час, щоб сторони заспокоїлись. Стиль пристосування означає, що людина взаємодіє з іншою,

певною мірою нехтуючи власними інтересами. Стиль компромісу означає, що обидві сторони можуть поступатися своїми власними інтересами заради вирішення проблеми.

Відповідно до стилю співробітництва людина бере активну участь у розв'язанні конфлікту. Вона не лише відстоює власні інтереси, а й намагається при цьому враховувати інтереси опонента. Це складний стиль, проте саме він дає змогу виробити рішення, що зможе задовольнити обидві сторони в гострих конфліктних ситуаціях. Стиль співробітництва використовується тоді, коли вирішення проблеми є важливим для обох сторін, які залежать одна від одної, мають однакову силу, щиро прагнуть до спільного розв'язання конфлікту і вміють це зробити. “Саме цей стиль є найбільш перспективним, бо сприяє поновленню доброзичливих взаємин між конфліктуючими сторонами” [9, с. 203].

Аналізуючи педагогічне спілкування, особливу увагу потрібно приділити її емоційній функції. Формування та розвиток міжособистих відносин у системі “студент-педагог” належить до емоційної сфери людини, тому багато психологів, у тому числі Б. Ф. Ломов, розглядають спілкування як найважливішу детермінанту стійких емоційних станів. Спілкування може бути причиною виникнення як позитивних, так і негативних емоцій, що, безумовно, позначається на успішності й ефективності музично-педагогічної діяльності.

Емоційне спілкування – одна зі складових такого духовного розвитку людини, як емоційна культура. Опановуючи цю культуру, особистість сприймає почуття інших людей, вірно їх осмислює, погоджується з ними, т. б. “приймає” їх. “Завдяки емоційній культурі відбувається не просто “обмін почуттями”, а виникають на основі механізму наслідування, співпереживання, що давно відмічено психологами, – спільні почуття. Необхідно підкреслити, що “емоційна культура передбачає спілкування між людьми на базі позитивних (за спрямованістю) почуттів”. Якщо негативні почуття з будь-яких причин “починають переважати в спілкуванні, то спілкування як таке фактично зникає, настає роз’єднаність” [7, с. 11].

Видатні педагоги у професійно-педагогічній діяльності особливого значення надають спілкуванню, мові, слову. В. О. Сухомлинський бажав, щоб кожне слово, промовлене у школі, дало плід, а не залишалося “пустоцвітом”, щоб слово вчителя, насамперед, ставало знаряддям людяності, чуйності, толерантності. Він застерігав вчителів, щоб вони були обачними, щоб їх слово не стало батоном, яке, торкаючись ніжного тіла, могло залишити на все життя грубі рубці.

Є багато прикладів про манеру спілкування видатних людей. Так, наприклад, великий давньогрецький філософ Сократ любив, прогулюючись зі своїми учнями в саду, вести бесіду майже на рівних і не зі всіма разом, а з кожним окремо. І, напевно, не випадково, що двоє з його учнів – Платон та Ксенофонт згодом стали великими мислителями.

Приємну манеру спілкування С. Є. Фейнберга в консерваторському середовищі дуже точно передав Л. І. Ройзман у своїх спогадах: “Фейнберг був у вищому ступені доброзичливим, привітним – особливо з консерваторською молоддю. Інколи, зустрівши когось у коридорі, професор починав розмовляти з ним, так би мовити “з ходу”, ніби продовжував розмову: “а знаєте”, і далі йшла якась цікава за своєю оригінальністю думка, яка завжди стосувалась тієї чи іншої галузі мистецтва”. Стилю його відносин з учнями та взагалі зі всіма людьми (за В. В. Буніним) ніколи не зраджувало благородство та достоїнство.

Таким чином, нашому бажанню відчувати радість від спілкування із людьми має передувати їх відчуття радості від спілкування з нами. Багатозначність музично-фахової діяльності майбутнього викладача розкривається у багатьох видах спілкування. Воно, по-перше, своєю багатогранністю відбиває всі різновиди цієї діяльності, а по-друге, поглиблює стиль педагогічного спілкування кожної особистості.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико технологічні

засади : [навч.-метод. вид.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

2. Воспитание музыкой : из опыта работы / сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. – М. : Просвещение, 1991. – 205 с.

3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

4. Педагогічні технології : [навч. посіб.] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолик, О. Т. Шпак. – К. : Укр. енци-педія ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с.

5. 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.

6. Педагогічна соціологія : навч. посіб. / В. С. Болгаріна, М. М. Шимановський, Л. Й. Гуменюк та ін. – Т. : Підруч. і посіб., 1998. – 144 с.

7. Поплужный В. Л. Эмоциональная культура школьников (Пособие для учителей, воспитателей и студентов пед. вузов) / В. Л. Поплужный. – Николаев : НГПИ, 1993. – 43 с.

8. Семиченко М. В. Психологія спілкування / М. В. Семиченко. – К. : Магістр S, 1998. – 152 с.

9. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : навч. пос. – 3-те вид., стер. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – К. : Вікар, 2003. – 223 с.

10. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / Петро Миколайович Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

12. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Властивий сучасному розвитку цивілізації динамізм, ставить принципово нові вимоги до фахової підготовки майбутніх педагогів. У структурі такої підготовки значне місце належить формуванню власного стилю викладання музики (ВСВМ). Ця інновація значуща, бо дає змогу розвивати кращі особистісні та

фахові якості, що має велике значення на сучасному етапі розвитку вищої музичної освіти.

Практичне значення формування ВСВМ обумовлюється тим, що перед вищою школою постає завдання підготовки фахівця, який відповідав би сучасним вимогам світового рівня, являв собою зразок високих духовних і професійних переконань творчої особистості, здатної досягти вершин самореалізації. Наявність ВСВМ, як індивідуально-особистісного феномену, стає передусім засобом збагачення і розвитку особистості студента; уможливує самореалізацію педагога у фаховій діяльності та є дієвим фактором формування творчого потенціалу суспільства.

Загальнопедагогічні засади фахової підготовки педагогів розроблялись у працях таких вчених, як Б. Гершунського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Кучерявого, С. Омельченка, І. Підласого, В. Сластьона, С. Харченко, А. Щербакова, А. Якупова, М. Ярмаченка та інших. Різні аспекти фахової підготовки педагогів-музикантів розроблялися у роботах таких дослідників, як В. Бутенко, В. Дряпіка, Л. Коваль, А. Козир, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, Н. Гуральник, О. Чурікової-Кушнір та інших. Питання стильової проблематики були предметом наукових досліджень різних вчених. Так, типологія стилів поведінки, стосовно управлінської діяльності була запропонована К. Левіним; питання про функції стилю розглядалися в роботах Є. Климова, В. Мерліна; змістовна і формальна (технічна) сторони стилю конкретизовані Г. Андреевою; стилі педагогічної діяльності досконало аналізуються І. Зимньою, А. Марковою, А. Ніконовою; про стиль педагогічного спілкування багато можна дізнатись з робіт В. Кан-Каліка; проблема творчого стилю педагогічної діяльності розвивається в роботах В. Сластьоніна; естетичний і культурний аспект музично-стильового феномена розробляли В. Лисенкова, А. Літвінов, О. Рябініна; шляхи вдосконалення фахової підготовки студентів на засадах стильового підходу розглядали В. Буцяк, І. Малашевська; питання стилевідповідності виконавської інтерпретації вивчали В. Москаленко, С. Сенков; становлення виконавського стилю –

В. Антонюк, Є. Йоркіна, О. Катрич; проблему розвитку музично-стильового досвіду школярів – М. Красільнікова, О. Лобанова, Л. Школяр.

Для сучасної освіти характерним є те, що процес підготовки фахівців не завжди узгоджується з формуванням у студентів професійних якостей та властивостей особистості. Це зумовлює актуалізацію гуманістичних цінностей у шкільній практиці, які уможливають максимальну індивідуалізацію навчання і виховання, створення умов для осмисленого визначення власних можливостей, що відповідно стосуються і вчителів, здатних забезпечити вирішення такої важливої проблеми. Формування ВСВМ у студентів-музикантів є одним із актуальних і складних завдань педагогіки та психології вищої школи, вирішення якого спрямоване на гармонійний розвиток особистості та удосконалення підготовки майбутніх вчителів. З метою виявлення проблем сучасної фахової підготовки студентів і аналізу стану ВСВМ у майбутніх вчителів нами була проведена діагностика сформованості ВСВМ у сучасних умовах вищої освіти. Для досягнення мети ми поставили таке завдання: за визначеними критеріями, відповідними показниками встановити рівні сформованості ВСВМ у майбутніх педагогів.

Дослідження стану ВСВМ проводилося на базі факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА), Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського та Інституту мистецтв Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Для виявлення рівнів сформованості ВСВМ у майбутніх педагогів нами було проведено констатувальний експеримент. В основу дослідно-експериментальної роботи покладено основні педагогічні принципи: об'єктивності, взаємообумовленості, розвитку, цілісності особистості та свідомості, діяльнісного підходу, зв'язку теорії з практикою та інші, які забезпечують реалізацію основних методичних прийомів педагогічного дослідження. У технології проведення констатувального експерименту враховано наступне: вихідний рівень

загальномузичної підготовки студентів у довузівський період; відповідність педагогічної освіти завданням дослідження; вибір адекватної теоретичної позиції для інтерпретації досягнень; комплексний підхід до оцінки наслідків констатувального експерименту.

У ході дослідження застосовувались наступні методи: теоретичні (аналіз та синтез, абстрагування та моделювання, узагальнення педагогічного досвіду у системі вищої освіти), експериментально-емпіричні (педагогічне спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування, експертна оцінка, педагогічний експеримент, узагальнення результатів практичної роботи).

Нами використовувалися методичні доробки з досвіду роботи педагогів-практиків у галузі вищої музично-педагогічної освіти, а також широко відомі в психології та педагогіці методики вивчення особистості. Дослідження включало аналіз навчальних планів, програмних характеристик, висновків Державної комісії, кваліфікаційних вимог до підготовки фахівців музично-педагогічних факультетів та мистецьких інститутів у системі педагогічної освіти.

У ході дослідження здійснено наступне: вивчено і проаналізовано понад 300 літературних джерел, 20 докторських та кандидатських дисертацій, майже 300 відгуків про музично-педагогічну діяльність випускників ХГПА, здійснені педагогічні спостереження за музично-педагогічною діяльністю більше 250 студентів, 150 викладачів, проведено майже 170 спеціальних індивідуальних та групових бесід, інтерв'ю, проаналізовано понад 230 анкет, у 6 академічних групах проведені констатуючий та формуючий педагогічні експерименти, здійснено математичну обробку отриманих результатів на електронно-обчислювальній техніці. Матеріали й результати дослідження можуть бути використані у написанні методичних розробок з питань фахової підготовки студентів, застосовуватись у курсах “Методика музичного виховання” та “Методика викладання музичного інструменту”. Результати нашої науково-дослідницької роботи свідчать, що діагностування сформованості ВСВМ у майбутніх педагогів-музикантів доцільно

здійснювати на основі розроблених нами критеріїв, всіх компонентів, їх якісних показників, рівнів та застосованого моніторингу із застосуванням оцінювальних балів.

Будь-якому педагогічному явищу притаманні кількісна та якісна визначеність. Винайдення систем впливу на формування власного стилю викладання музики у майбутніх педагогів-музикантів у ході навчання спонукало до вироблення відповідних засобів діагностики сформованості цієї якості. Потреба у їх розробці обумовлена необхідністю своєчасного визначення стану сформованості ВСВМ у майбутніх вчителів музики та важливістю коригування зовнішнього (з боку викладацького складу) і внутрішнього (з боку самих студентів) впливів на формування цієї властивості.

Виходячи із принципу діалектичного розвитку різних явищ, зокрема педагогічних, зв'язку теорії і практики, а також розглядаючи практичну діяльність як критерій істини, ми вважаємо за необхідне визначити якісні та кількісні показники сформованості ВСВМ у студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів. Цей процес здійснювався в два етапи:

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

2. Безпосереднє визначення критеріїв та якісних характеристик їх показників.

Вивчення музично-педагогічної практики студентів та досвіду з прищеплення нових теоретичних знань із стильової проблематики представникам професорсько-викладацького складу, а також аналіз необхідної наукової літератури, дисертаційних досліджень надали змогу визначити основні результати сформованості ВСВМ у майбутніх педагогів, яке здійснювалося методом групових експертних оцінок. Експертами були обрані провідні викладачі кафедр музичних дисциплін. Відбір груп експертів здійснювався в два етапи, з урахуванням вимог, що висуваються до експертів у галузі педагогіки, а саме: наявність професійної компетентності, зацікавленості, діловитості та об'єктивності. В ході 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 20 кандидатів в експерти. На другому етапі відбору, в результаті застосування методу самооцінки, з 20 експертів залишилось 10 осіб з найвищим ранговим положенням.

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, за чим можна судити про розвиток і хід будь-чого [5, с. 248]. В. Даль розглядає критерій як правильну ознаку для розпізнання істини [2, с. 195]. В енциклопедичному словнику за редакцією А. Прохорова, під критерієм розуміється засіб судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінки [9, 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 ХІХ століття до оцінки особистості вихованця” [7, с. 35]. Проаналізувавши думки різних авторів, ми сформулювали 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 предмета;

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 [6, с. 58–64]. Критерій виражає найбільш

суттєву ознаку, за якою оцінюється педагогічне явище. Ступінь прояву 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, можемо 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 [3, с. 68].

Аналіз науково-педагогічних джерел показує, що більшість науковців дотримуються думки, що питання визначення критеріїв, їх якісні і кількісні характеристики є стрижневими при вивченні 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 еталоном. Будучи компонентом критерію, показник виступає як конкретне й типове виявлення однієї з суттєвих сторін, за яким можна “визначити” наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку. В нашому випадку можна сказати, що показник виражає ступінь проявлення критерію [4, с. 150]. Показник має вигляд судження про наявність або відсутність, а також – про інтенсивність проявлення певної властивості об’єкта, що емпірично безпосередньо або опосередковано спостерігається [1, с. 123]. Для досягнення мети ми спирались на твердження В. Чернілевського про те, що “критерії повинні розкриватись через якісні ознаки (показники), за мірою виявлення яких можна судити про більший або менший ступінь наявності даного критерію; вони повинні відбивати динаміку якості, що вивчається у часі та культурно-педагогічному просторі і, по можливості, охоплювати

основні види педагогічної діяльності” [8, с. 300]. 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.

Експертам було запропоновано розглянути 25 показників сформованості (наявності) ВСВМ, 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 розробка якісної характеристики окремого показника. В результаті проведеної роботи були визначені п’ять основних критеріїв та найбільш суттєві показники сформованості ВСВМ у майбутніх педагогів, а також розроблено якісний ряд оцінок рівня розвитку окремого показника цієї властивості особистості студента (спираючись на традиційну п’ятибальну систему):

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

“4” – якість добре розвинена, ознаки показника 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.

У таблиці 1 надані критерії ВСВМ та їх показники.

Система основних показників, критеріїв, оцінок та рівнів сформованості ВСВМ, що розроблена в ході дисертаційного дослідження, дозволила нам спрямувати розробку засобів формування ВСВМ у майбутніх педагогів. Для з’ясування рівня сформованості ВСВМ нами було проведено констатуючий зріз серед 83 студентів старших курсів музично-педагогічних та

мистецьких факультетів педагогічних навчальних закладів різних міст (Вінниця, Київ, Миколаїв, Одеса, Умань, Хмельницький).

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх педагогів-музикантів

Критерії	Показники
1. Міра впливу на учнів особистості вчителя.	– психоемоційний контакт; – вміння вчителя переконувати.
2. Рівень розвитку психолого-педагогічних якостей особистості студента.	– самостійність у професійній діяльності; – відповідальність за результати; – відношення до власної навчально-практичної діяльності; – готовність сприймати, навчатися і використовувати знання на практиці; – працездатність.
3. Ступінь теоретичної та практичної обізнаності студента (якість знань: глибина, відповідність фаху, міцність); ораторське мистецтво.	– системність музично-теоретичних знань; – вміння усвідомлювати зв'язки музично-стильових явищ (мотив); – відмінне володіння музичним інструментом; – манера висловлювати свої думки.
4. Здатність до створення власної: – музично-виконавської інтерпретації; – педагогічної інтерпретації.	– акустичне відтворення стильослухових уявлень; – навички самостійної інтерпретації музичного твору; – вміння оперувати знаннями про стиль, що притаманні різним епохам, композиторам, виконавцям, педагогам; – навички педагогічної інтерпретації, декодування нотного тексту музичного твору.
5. Яскравість індивідуальності (неповторність), іміджу.	– емоційність, зовнішній вигляд, поведінка, впевненість у собі, позитивний прояв власного стилю на акмерівні.

Сформованість ВСВМ у майбутніх вчителів музики було з'ясовано їх різнорівневий характер. Використовуючи визначені показники та запропонований ряд оцінок, ми визначили три рівні сформованості ВСВМ у майбутніх педагогів, тобто ступінь розвиненості у майбутніх вчителів музики найважливіших якостей, які переконливо і достовірно свідчать про наявність ВСВМ і можуть слугувати показниками цієї властивості особистості студента. Згідно характеристик та критеріїв оцінок нами визначені такі рівні сформованості ВСВМ у майбутніх педагогів: I рівень – низький (недостатньо-контрольований); II рівень – середній (стильовідповідний); III рівень – високий (елітний, або акмерівень), а також розроблена характеристика їх розвиненості.

У таблиці 2 визначені рівні сформованості ВСВМ та надана їх характеристика.

Результати нашого дослідження дозволяють сформулювати основні практичні рекомендації щодо формування ВСВМ у майбутніх педагогів. Формування ВСВМ у майбутніх педагогів в процесі навчання та практики являє собою процес спільної цілеспрямованої навчально-виховної діяльності самих студентів та їх педагогічного оточення.

Основними психолого-педагогічними факторами, що впливають на ефективність формування ВСВМ у майбутніх педагогів, як показали результати дослідження, є професійна навчально-виховна діяльність викладачів, наявність у майбутніх педагогів-музикантів стійкого прагнення музично-педагогічного самовдосконалення.

Виявлено, що формування ВСВМ у майбутніх педагогів відбувається поступово. Основними етапами цього процесу є усвідомлення студентами необхідності наявності ВСВМ для успішної музично-педагогічної діяльності, оволодіння глибокими музичними і психолого-педагогічними знаннями, цілеспрямоване музично-педагогічне самовдосконалення.

Таблиця 2

Рівні сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх педагогів-музикантів

Рівні	Якісна характеристика	Бали
Низький – недостатньо-контрольований	<p>До 30 – 40% наявності визначених компонентів.</p> <ul style="list-style-type: none"> – поверховість загальномузичних та психолого-педагогічних знань; – низький рівень мотивації удосконалення фахової майстерності; – нестабільне поєднання компонентів (як комплекс не зафіксовано), стихійний, некерований, варійований, фрагментарний прояв окремих компонентів; – недостатнє володіння складовими; – неспроможність використання компонентів в педагогічній практиці; – обмеженість та одноманітність „стильової обізнаності”; – невиразне бажання проявити свої здібності. 	
Середній – стильовідповідний	<p>41 – 70% наявність кількості компонентів.</p> <ul style="list-style-type: none"> – свідомо контрольований; – недостатнє володіння компонентами; – контроль проявів в поведінці; – вміння спілкуватись; – широкий діапазон „стильової обізнаності”. 	
Високий – елітний (акмерівень)	<p>71 – 100% наявність визначених компонентів.</p> <ul style="list-style-type: none"> – функціонування всього комплексу; – стабільність прояву; – віртуозне володіння компонентами; – культура спілкування; – природній вияв компонентів; – впевненість у власних діях; – багатогранна та упорядкована „стильова обізнаність”; – усвідомлене ставлення до фахового самовдосконалення; – системність психолого-педагогічних та спеціально-музичних знань; – досконале володіння педагогічною технікою. 	

Діагностування стану сучасної фахової підготовки майбутніх педагогів показав, що студенти мають у цілому задовільний рівень ВСВМ. Спираючись на положення психолого-педагогічної думки та результати аналізу констатувального експерименту, можна зробити висновки про необхідність формування ВСВМ в процесі фахової підготовки у майбутніх педагогів, оскільки ВСВМ є професійно важливою, соціально обумовленою властивістю особистості, найважливішим елементом педагогічної культури, який необхідно і можливо сформувати в процесі навчання студентів у вищому педагогічному закладі. Власний стиль викладання музики – це сукупність стійких взаємопов'язаних, взаємообумовлених і взаєморозвиваючих якостей особистості, якісна характеристика фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка уможливило сходження до акмерівня їх саморозвитку та самовдосконалення професійних здібностей у галузі творчої музично-педагогічної діяльності.

Література

1. Батыгин Г. С. Обоснование научного вывода в прикладной социологии / Геннадий Семёнович Батыгин. – М. : Наука, 1986. – 271 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь : в 4-х т. / Владимир Иванович Даль. – М. : Рус. язык, 1991. – Т. 2. – 683 с.
3. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания : теория и методика / Николай Иванович Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 144 с.
4. Морозов С. М. Развитие військово-педагогической направленности у будущих офицеров-прикордонников: дис. ... кандидата пед. наук : 20.02.02 / Сергей Миколайович Морозов. – Хмельницький : 1999. – 222 с.
5. 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.
6. Педагогика: учебник / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

7. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / Валентин Михайлович Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.

8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

9. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – 1600 с.

13. ВПЛИВ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРУВАННЯ НА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Керівництво, лідерство у суспільних відносинах стало об'єктом науково-теоретичного дослідження уже на початку ХХ століття, оскільки саме тоді було розпочато вивчення процесу управління. Донедавна авторитаризм залишав глибокий слід у сучасній вітчизняній освіті. Освіта в цілому та школа також культивувала тоталітаристські, авторитарні відносини у формуванні людини, здатної до життя у відповідному суспільстві.

Засновником вивчення стильових особливостей є німецький психолог К. Левін, котрий наприкінці 30-х років минулого століття проводив експериментальні роботи разом із Р. Ліпітом. У галузі педагогіки інтерес до цієї проблеми з'явився у 60-70-ті роки. І якщо вчені Т. Буторіна, Т. Мальковська, Р. Шакуров використовують теоретичне твердження К. Левіна, досліджуючи різні аспекти стилю педагогічного керівництва, то Н. Березовін, Я. Коломинський, О. Киричук уперше дослідили форми стилю, виходячи з поєднання внутрішніх мотивів діяльності педагога та їх зовнішнього вираження.

Існує два основних підходи до розуміння суті керівництва. Згідно з першим поняття “керівництво” використовують як синонім поняття “управління”. Згідно з другим “керівництво” – це елемент управління, який за своїм змістом є набагато вужчим. Ми належимо до прихильників другого підходу, але ж оскільки

об'єктом нашого дослідження є власний стиль (а він існує і в керівництві, і в управлінні), то в даній роботі ми будемо розглядати обидва поняття.

Досвід доводить, що низька управлінська культура негативно впливає на професійну компетентність вчителя музики та серйозно позначається на всій його педагогічній діяльності. Однією із важливих умов успішного виконання завдань, що стоять перед вчителем музики, є наявність власного стилю педагогічного керування, так як викладання здебільшого спрямоване на управління пізнавальною діяльністю учнів. Отож, керування педагогічним процесом здійснює вчитель. “Удосконалення стилю педагогічного керівництва <...> активізує творчі якості вчителя музики, поглиблює інтерес до обраної професії, підвищує рівень викладання” [7, с. 26]. Ефективність здійснення керівництва значною мірою залежить від того, який стиль використовує керівник. “Орієнтація учителя музики <...> на знаходження правильного тону й оптимального стилю педагогічного керівництва є запорукою успіху в його практичній діяльності” [7, с. 22]. Зізнаємось, що проблема стилю є однією із найкраще вивченою у сфері управління. Але не зменшується її актуальність і сьогодні, оскільки наша система навчання потребує стрімкого оновлення відповідно до вимог часу. Уже нині є стандартна ситуація, коли молодий фахівець, щойно закінчивши вуз, володіє знаннями, які вже застаріли.

Мета статті – обґрунтувати та з'ясувати роль власного стилю педагогічного керування у професійній компетентності майбутнього вчителя музики. Досягнення визначеної мети потребує розв'язання таких завдань: проаналізувати сучасний стан стильової проблематики в педагогічному керуванні, розкрити сутність стилю педагогічного керування, визначити його роль у ряді компетентностей вчителя музики.

Для надання визначення цього поняття звернемося до літератури різного наукового спрямування. “Управління є елементарною функцією організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацією

їх програм” [5, с. 5]. Під стилем експериментатори К. Левін та Р. Ліпіт розуміли спосіб, за допомогою якого здійснювалась функція керівництва особами, котрі виконують її, у певній групі. “Стиль являє собою соціальне явище, оскільки, по-перше, у ньому віддзеркалюються світогляд та переконання керівника, і, по-друге, він багато в чому визначає кінцеві результати спільної діяльності керівника та колективу” [7, с. 23]. “Стиль керівництва – це цілісна, відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника освітньої установи (або групи керівників) на колектив з метою виконання управлінських функцій, яка характеризується певними індивідуально-типологічними особливостями” [6, с. 58]. “Стиль керівництва в контексті управління – це звична манера поведінки керівника стосовно підлеглих, щоб вплинути на них і спонукати їх на досягнення мети організації” [10, с. 141]. Так, стиль – категорія досить вживана. У реаліях управління можна спостерігати велику кількість стилів керівництва, що створюється поєднанням основних і другорядних параметрів стилю. А. Макаренко відзначав, що стиль складається з “буденних деталей кожного сьогоднішнього дня”, з практики кожного керівника, кожного колективу, узятого окремо.

Ми погодимось із Л. Карамушкою, що “індивідуальний стиль керівництва за своєю структурою є інтегрованою, ієрархічно побудованою системою, що в ній один або кілька компонентів є провідними, домінантними, а інші – опосередкованими. Провідні, домінантні компоненти стилю і визначають “почерк”, “обличчя” стилю (його демократичність, авторитарність, ліберальність)” [6, с. 65]. “Індивідуальний стиль керівництва є неповторною, цілісною системою методів, способів, прийомів керівництва, які суттєво відрізняють одного керівника від іншого” [6, с. 75]. Існують різні підходи до класифікації стилів керівництва й управління. Так, одні автори виділяють позитивні та негативні стилі: бюрократичний, прогресивний, волонтаристський; парадний, шумний, діловий; пасивний і діловий; ефективний та неефективний [3, с. 360]. Іноді стилі мають образну назву: “інтелектуал”, “свій хлопець”,

“Фігаро”, “імітатор”, “бульдозер” [2, с. 165], які більше характеризують імідж викладача.

Існує класифікація стилів управлінської діяльності за такими критеріями: основної спрямованості управлінської діяльності (“адміністратор”, “педагог”, “лідер”, “штовхач”); цілей управлінської діяльності, завдань, які ставить і вирішує у своїй діяльності керівник (“стратег”, “операціоналіст”, “максималіст”, “клопотун”, “організатор”) [4, с. 24–36].

К. Левін окреслив три основні стилі лідерства (керівництва), що найчастіше зустрічаються і в сучасній психолого-педагогічній літературі, незважаючи на різноманітність класифікації: *авторитарний* (автократичний, адміністративний, вольовий, директивний). Це – жорсткі способи управління, визначення всієї стратегії діяльності групи, припинення ініціативи й обговорення прийнятих рішень, одноосібне прийняття рішень тощо; *демократичний* (колегіальний, товариський). Це – заохочення ініціативи, колегіальність тощо; *спонтанний*, або *ліберальний* (вільний, анархічний, нейтральний, формальний, такий, що не втручається), що проявляється у відмові від керування, усунення від керівництва тощо.

За традиційною схемою класифікації стиль може бути *автократичним* (одна крайність) чи *ліберальним* (інша крайність) або це буде стиль, зосереджений на роботі, і стиль, зосереджений на людині. Н. Коломінський також дотримується усталеної класифікації стилів керівництва: *директивний* (авторитарний); *колегіальний* (демократичний); *ліберальний*.

У дослідженнях Н. Березовина й Я. Коломінського переважає психологічний аспект, і вибрані критерії для визначення п’яти стилів вміщують полярні характеристики: активно-позитивний, активно-негативний, ситуативний, пасивно-позитивний пасивно-негативний.

Системний підхід до класифікації форм стилю управління здійснив О. Киричук. Розглядаючи стиль педагогічного керівництва як систему впливу педагога на окремих школярів і навчально-виховний процес загалом, автор провадить класифікацію за трьома параметрами: активна чи пасивна позиція

педагога стосовно вихованців; безпосередній або опосередкований вплив педагога на об'єкт управління; позиція педагога, його вплив, який базується на тісному емоційному контакті з учнями або є відокремленим. Те чи інше поєднання параметрів дає чотири форми стилю педагогічного керівництва: активно-безпосередню, відокремлену; активно-безпосередню, контактну; активно-опосередковану, контактну; пасивно-спонтанну, відокремлену.

Активно-безпосередня, відокремлена форма стилю педагогічного керівництва характеризується повною регламентацією дій учасників колективу, постійним контролем за їхньою діяльністю. Керівник такого стилю діяльності вимагає повного підкорення своїй волі, нав'язує трактування твору, змінює його залежно від власного настрою, не враховуючи творчої ініціативи колективу. Керівник такого типу користується застиглими мовними та музичними штампами. Такий стиль керівництва може дати непогані результати, але досягаються вони повільно. Особистісні вольові якості керівника примушують колектив підкорятися, але учасники колективу не виявляють інтересу до занять, не люблять свого керівника. Принципи взаємодії керівника з колективом повинен ґрунтуватися на тому, що можна “вести”, у той же час “наслідуючи”, і “давати”, “одержуючи”. *Активно-безпосередня, контактна* форма стилю педагогічного керівництва полягає в глибокому розумінні ролі колективу, в умінні зацікавити його результатами практичної роботи. Керівники такої форми активні й енергійні, упевнено, у доступній формі пояснюють колективу свої вимоги. Такий керівник має своє завершене трактування твору та вміє переконати колектив в його правильності. Представники *активно-опосередкованої, контактної* форми стилю педагогічного керівництва сприятливо впливають на розвиток творчих здібностей колективу. Це педагог-наставник, влучним словом, жартом він створює робочу обстановку, приводить колектив до творчої рівноваги, обговорює трактування концепції твору, залучає колег до більш повноцінного аналізу. Педагог цього стилю керівництва виявляє постійну увагу до колективу в

цїлому і до кожного його учасника зокрема. Керівник *пасивно-спонтанної, відокремленої* форми стилю педагогічного керівництва є аморфним, у нього відсутні чїтко визначені цілі і завдання. Він часто грає роль спостерїгача, не вникає у справи колективу. Його способи спілкування є адміністративними. Педагог пасивно-спонтанної, відокремленої форми стилю в роботі не виявляє комунікативних та організаторських здібностей, залежно від ситуації може змінювати прийняті раніше рішення [7, с. 26].

Л. Орбан-Лембрик серед нових стилів керівництва відзначила в першу чергу такі стилі: *прихований, або анонімний* стиль керівництва. Зміст даного стилю “полягає в тому, що вища ланка керівництва, яка приймає найбільш відповідальні рішення і визначає життя всієї корпорації, була невідома не лише рядовим співробітникам, але й керівникам нижчої і навіть середньої ланки”; *відкритий, або видимий* стиль керівництва, який з’явився згодом у результаті різних перетворень. “Різка зростання значущості горизонтальних зв’язків та каналів комунікації, вільне спілкування між відділами тощо” [8, с. 200]. Л. Орбан-Лембрик, аналізуючи моделі управлінської сітки американських дослідників Р. Блейка та Дж. Моутона, описує такі стилі керівництва: *невтручання* (низький рівень турботи про виробництво і людей. Керівник, який сповїдує такий стиль, не керує, а сам багато працює, домагаючись мінімальних результатів, достатніх для збереження своєї посади). Цей стиль має назву “зубожіння” керівництва. Керівник такого стилю докладає мінімальних зусиль, потрібних для того, щоб зберегти своє місце в організації. При цьому докладання мінімальних зусиль для виконання роботи відповідає цілям збереження приналежності до організації; *стиль керівництва приміським клубом* (характеризується високим рівнем турботи про людей та низьким – про виробництво, прагненням до встановлення дружніх стосунків, зручного темпу праці тощо. Натомість керівника не дуже цікавить, чи будуть досягнуті конкретні результати); *стиль “керівництво завданнями”* (увага керівника повністю зосереджена на виробництві, а особистісний чинник

залишається поза його турботою). Інакше цей стиль ще можна назвати “режим підпорядкування керівникові”; максимальна турбота про виробництво поєднується з мінімальною турботою про людей. Такий керівник віддає пріоритет максимізації виробничих показників шляхом реалізації наданих повноважень і встановлення контролю над діяльністю підлеглих, диктуючи їм свою волю. За таких умов ефективність діяльності від підлеглих майже не залежить; *стиль золотої середини* (керівник прагне поєднати орієнтацію як на завдання, так і на підлеглих та їх інтереси); *командний стиль* (керівник повністю прагне поєднати в своїй діяльності як інтерес до успіху виробництва, так і увагу до потреб людей). Такий стиль, на думку авторів моделі, є найбільш ефективним. Керівники намагаються створити згуртовані виробничі осередки, досягають високих результатів праці та високого ступеня задоволеності нею співробітників. Цей стиль керівництва створює зорієнтований на досягнення мети колективний підхід, характерними особливостями якого є прагнення до досягнення оптимальних результатів діяльності організації за активної участі працівників, вияв ініціативи, колективне розв’язання конфліктів усіма зацікавленими сторонами тощо. При цьому досягнення цілей організації забезпечується зусиллями відданих спільній справі працівників, створюється система участі всіх членів організації у виробленні мети діяльності організації, що забезпечує атмосферу поваги, довіри і відповідальності. Цю класифікацію стилів О. Киричука вважає найдоцільнішою для вивчення специфіки педагогічного керівництва А. Козир. За цією класифікацією стилів пропонується розглянути характерні особливості, властиві педагогічним керівникам.

Сучасні автори виокремлюють такі стилі: *виконавчий* – орієнтація керівника на офіційну субординацію і міжособистісні контакти; *ініціативний* – орієнтація на справу та на себе; *уважний стиль*, який виділяють американські дослідники, відтворює турботу про статус підлеглих, умови їх праці. Керівники виявляють увагу до особистісних проблем, готові прийти на допомогу, дякують підлеглим за добре виконану

роботу; *стиль ініціювання структури* – керівники цього стилю вміють поставити мету і розробити план для її досягнення. Вони розподіляють особливі завдання підлеглих, установлюють стандарти виконання роботи, стимулюють використання уніфікованих процедур, інформують підлеглих про вимоги, що висуваються до роботи.

Дослідники виокремлюють п'ять стилів керівництва, виходячи із ситуаційної моделі прийняття рішень В. Врума і П. Йеттона, що показує керівникам спосіб повного залучення підлеглих до процесу прийняття рішень: *автократичний* – самостійне вирішення завдань за допомогою існуючої інформації; *пошук інформації* – отримання інформації від підлеглих та на її основі прийняття рішення; *консультації* – обговорення проблеми з підлеглими, яких спеціально підібрали для цієї ролі, і прийняття рішення, що може і не співпадати з думкою підлеглих; *переговори* – доведення суті проблеми до підлеглих, знайомлення з їхніми думками та прийняття рішення, яке може і не співпадати з ідеями підлеглих; *делегування* – оцінення разом із групою альтернативи та прийняття рішення [8, с. 204].

Існують ще чотири типи поведінки керівника (а отже, чотири стилі керівництва): *керівництво, зорієнтоване на підтримку* – увага до потреб підлеглих, турбота про їх добробут, формування дружньої атмосфери; *директивне керівництво* – до підлеглих доводиться лише необхідна з погляду керівника інформація, спрямування і координація дій співробітників, контроль за їх діяльністю; *керівництво, спрямоване на співчуття* – консультування підлеглих, урахування їхніх думок, пошук шляхів подолання суперечностей; *керівництво, зорієнтоване на досягнення* – постановка та пояснення цілей, пошук способів підвищення результативності праці тощо [8, с. 203].

Сучасна педагогічна думка розглядає управлінську схему та характеристики стилів: *невтручання* – від керівника потрібні лише мінімальні зусилля; *тепла компанія* – керівник зосереджується в організації праці на добрих, “теплих” людських стосунках, дружній атмосфері і робочому ритмі; *авторитет, влада, підлеглість* – керівник дуже турбується про ефективність

роботи, але замало звертає уваги на моральний настрій підлеглих; *золота середина* – найреальніший рівень, при якому керівник досягає необхідної якості виконання робіт, знаходячи баланс ефективності та гарного морального настрою; *команда* – завдяки посиленій увазі до підлеглих і до ефективності роботи керівник досягає того, що підлегли свідомо прилучаються до мети організації; це забезпечує високий моральний настрій та високу ефективність. Якщо проаналізувати цю управлінську сітку, можна стверджувати, що найефективнішим стилем керівництва є поведінка керівника в позиції “команда”.

У центрі уваги сучасних теорій керівництва знаходиться так званий *трансформаційний стиль*. Керівники даного стилю звертаються до високих ідеалів і моральних цінностей співробітників, спонукаючи їх змінювати попередні цілі, потреби та прагнення. Поведінка керівників будується таким чином, щоб продемонструвати свою впевненість, бути прикладом для підлеглих, надихнути їх на досягнення цілей.

Згідно з П. Герсеєм, стиль керівництва повинен вибиратися з урахуванням указаних якісних характеристик персоналу (сценарії управлінської діяльності): *директивний стиль* – при невмілому і нестаранному персоналі, управління за допомогою наказів та вказівок; *тренуючий стиль* – при невмілому, але старанному персоналі; за допомогою навчання і пояснення; *стимулюючий стиль* – при умілому, але нестаранному персоналі; управління за допомогою підтримки та задіяні до співучасті у виробленні рішень; *делегуючий стиль* – при вмілому і старанному персоналі за допомогою делегування повноважень та надання самостійності [9, с. 159].

Звернемось до Ю. Азарова, який пише, що авторитарність є ще й *скритою* (опосередкованою), де вона ніби розчиняється в тому багатстві методів і прийомів, якими користується педагог. Авторитаризм виступає в ліберальному обліку. В основі всієї діяльності педагога лежать авторитарно-опосередковані дії. Їм підпорядковує вчитель і самоуправління, і довіру, і гру, і систему перспектив тощо. “*Авторитарно-опосередкований стиль* роботи потрібно кваліфікувати як найжорстокіший спосіб педагогічного

керування, а в результаті – і спосіб спілкування. Він породжує насилля з середини, через самих дітей” [1, с. 33]. Є *пряма, груба авторитарність* – відкрите невизнання індивідуальності будь-якого учня, будь-якого підлеглого. Керівник бравує своєю відкритістю, прямою, тримається на відстані. Його девіз: “Кожен повинен знати своє місце”. *Демагогічна авторитарність* своє невизнання інших особистостей прикриває набором догматично висловлюваних положень: політичних, моральних, методичних. Любить тріскучі фрази. Його педагогічне кредо – впливати на свідомість учнів за допомогою бесід, навіювань, роз’яснень. *Ліберальна авторитарність*. З дітьми і педагогами поводить за простою. Навіть ходить в обнімку по коридору. Зайти в кабінет – у будь-який час! На ходу вирішити питання – будь-ласка. Дотепний, вишукано ввічливий, винахідливий та рівний у спілкуванні. *Адміністративна авторитарність*. Виникає тоді, коли адміністрування переходить в абсолют, в єдиний спосіб спілкування з людьми. Не стане розмовляти перш, ніж не займе позиції, з якої він зможе наказувати, на якій він буде значно виглядати. Його мотивування: “Не можна на ходу вирішувати питання”. Боїться спілкування з колективом учителів, впливає на них виключно через своїх підлеглих, які, як правило, надзвичайно старанні, оскільки в чомусь залежать від нього (квартира, прописка, навчальне навантаження, відпустка тощо). Ю. Азаров розпізнає ще один стиль – *стиль бездушно-бюрократичного адміністрування*. Це стиль показухи, де побутує міщансько-обивательська натура, байдуже ставлення до справи, а авторитарні методи на певний період стають у педагогічному середовищі зразком майстерності і навіть предметом поклоніння [1, с. 32–36].

Теорія ситуативного управління, яка виникла в останні роки, показує нам, що не існує універсального стилю керівництва. Спостерігається поєднання рис різних стилів за умови домінування якогось одного. Будь-який стиль може бути ефективним залежно від конкретної ситуації. Керівник, який хоче працювати ефективно, повинен опанувати всі стилі або ж “виробляти *гнучкий адаптований стиль*” [10, с. 146].

Таким чином, можна стверджувати, що процес формування власного стилю педагогічного керування є необхідним етапом на шляху до підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя музики. Узагальнюючи сказане, наголосимо, що найефективнішим слід вважати власний гнучкий адаптований стиль, проблему формування якого у студентів факультетів мистецтв ми розглянемо у наступних публікаціях.

Література

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Юрий Петрович Азаров. – М. : Политиздат, 1989. – 335 с.

2. Власова Н. ...И проснёшься боссом: справочник по психологии управления / Нэлли Власова. В 3 т. Ч. 1. – Новосибирск : Экор, 1994. – С. 165–169.

3. Генов Ф. Психология управления / Филипп Генов. – М. : Прогресс, 1982. – С. 360–369.

4. Гичан И. С. Психология управления трудовыми коллективами / Иван Степанович Гичан. – К. : КИИГА, 1987. – С. 24–36.

5. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / Микола Миколайович Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.

6. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: навч. посібник / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.

7. Козир А. В. До проблеми стилю педагогічного керівництва шкільним хором колективом / Алла Володимирівна Козир // Музика в школі. – К. : Музична Україна, 1987. – Вип. 11. – С. 22–26.

8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.

9. Подольська Є. А. Культурологія: навч. посіб. / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – К. : Центр навчальної літератури 2003. – 288 с.

10. Поплавський М. М. Менеджер культури : підручник / Михайло Михайлович Поплавський. – К. : МП “Леся”, 1996. – 416 с.

14. ОСОБИСТІСНИЙ ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА НА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ

Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього та наукового простору. Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасній освіті ставлять нові вимоги до підвищення професіоналізму вчителя. Проблема зростання майстерності педагога набуває іншого звучання. За таких умов докорінно змінюється значення особистісного впливу викладача у процесі формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів, тому залишається актуальною стильова проблематика. Нашою метою є з'ясування особистісного впливу наставника у формуванні власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів.

Здійснення завдань музично-педагогічної освіти пов'язане з питаннями професійної підготовки майбутнього вчителя музики, що особливо актуально в структурі педагогічної освіти, якість якої для майбутнього вчителя розкривається і конкретизується через усвідомлення системи таких понять, як майстерність, компетентність, кваліфікація. Однією із складових цих понять є поняття стилю. Іще В. О. Сухомлинський наголошував, що для вчителя “головне – в самому стилі, характері педагогічної праці” [7, с. 27]. Це спонукає до розв'язання наступних завдань: розкрити зміст складових компонентів формування власного стилю викладання музики.

Вивченню структури професіоналізму, властивостей та якостей професіонала в будь-якій сфері діяльності присвячено роботи багатьох вчених. Образ ідеальної людини, як першооснова становлення педагогічного ідеалу, розроблений вітчизняними мислителями духовного відродження: М. Бердяєвим, С. Булгаковим, В. Івановим, П. Струве, П. Флоренським, С. Франком та іншими. Глибоко досліджено

проблему індивідуальних можливостей людини в соціально-психологічному аспекті вченими Г. Андрєєвим, К. Платоновим, Є. Роговим, К. Роджерсом, С. Рубінштейном, С. Спіркіним, Б. Тепловим та інші, – які збагатили науку фундаментальними дослідженнями. Особливу увагу привертають наукові позиції Т. Гумекевича, Є. Климова, Н. Левітова, В. Мерліна, які розкривають характер індивідуального стилю діяльності особистості. Особливості становлення “Я-концепції” досліджували Р. Бернс, А. Маслоу. Особистість і стиль музичної творчості розглядали С. Карабецька, Г. Побережна та інші.

Педагогічній майстерності в різні часи присвячувались роботи Я. Бурлаки, Б. Дяченка, І. Зязюна, П. Лесгафта, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Сагач, К. Ушинського. Автори одноставно підкреслювали, що феномен майстерності вчителя визначається гуманістичною спрямованістю його особистості, прагненням до творчості. За результатами аналізу цих фундаментальних досліджень, педагогічний професіоналізм – це високий рівень прояву інтегрованої індивідуальності викладача, що реалізується в його педагогічній діяльності і усвідомлюється нами як ідеал вчителя. “В образі ідеального вчителя концентруються біологічні, соціальні, філософські, психологічні та педагогічні уявлення про досконалу людину-професіонала. Педагогічний ідеал – це сплав особистого кредо вчителя, його національних властивостей, соціального замовлення суспільства та світової цивілізації” [5, с. 40]. Діяльність викладача набуває рис режисера своїх досягнень, який сам відповідає за функції формування адекватних стимулів самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку, створення атмосфери пошуку, координації пізнавального процесу, організації спостережень, керування практичними діями та роботою студентів із засвоєння, закріплення й застосування знань, перевірки якостей знань, умінь та навичок, коригування змісту навчально-виховної діяльності студента та прогнозування кінцевого результату.

Одним із основних змістовних компонентів формування власного стилю викладання музики у студентів вищих

мистецьких закладів є володіння методикою його формування. На нашу думку, особистісний вплив наставника в цьому питанні не обмежується володінням відповідною методикою і залежить ще й від низки інших факторів, серед яких ми звертаємо увагу на власний позитивний приклад та застосування педагогіки співробітництва. Ефективність процесу формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів залежить від повноти реалізації обох факторів. Зупинимось детальніше на кожному.

Власний позитивний приклад. Формуючою у стилетворенні викладання є роль викладача, його особистісні якості, з яких починається процес впливу наставника. Сформуванню власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів може лише той педагог, який сам досягнув всі стильові вершини педагогічної та й будь-якої діяльності зокрема. “<...> Музикант-педагог є <...> творцем особистості свого вихованця” [1, с. 12]. Студенти беззастережно визнають авторитет наставника з фаху, вважають його думку пріоритетною. Він для них є не лише моральним взірцем, а й авторитетом у всіх проявах. Учні копіюють його вислови, жести, міміку, тон, манери, що в результаті багаторазового повторення може позначатись на самостійних формах їхньої поведінки, причому, привласнюватись може як позитивний, так і негативний досвід [3, с. 26]. В. Петрушин наголошував, що “<...> в процесі навчання педагог передає своєму учню частинку самого себе, а в багатьох випадках – і повністю себе. Тому чим більш значніший масштаб вчителя, тим більш позитивно він може вплинути на ріст особистості свого вихованця” [6, с. 297]. Наші учні повинні бачити й наше професійне зростання, інакше авторитет буде падати [2, с. 32]. Таким чином, рівень прояву власного стилю викладання музики є важливим чинником у формуванні особистості учня, а отже, суттєвим фактором особистого впливу професіонала на майбутніх фахівців. Впровадження креативних методів формування власного стилю викладання музики у студентів в практику роботи мистецьких закладів є доволі

складним процесом, який потребує ретельної підготовки та поетапної реалізації.

Застосування педагогіки співробітництва є також впливовим фактором, оскільки не менш важливо, який педагогічний стиль буде представляти вчитель. Звернемось до досвіду Ш. А. Амонашвілі, який є автором “педагогіки співробітництва”. Загально відомо, що кожен метод навчання поєднує в собі діяльність учителя й учня. “Але вчитель може і повинен стати майстром в стилі педагогіки співробітництва” [2, с. 96]. І звичайно, не нав’язувати свої точки зору, не допускати тиску, який призводить до зворотного очікуваного результату. “Не копіювати, а вчитися, постійно працювати над собою, відбивати весь передовий досвід власною особистістю” [2, с. 32]. Учень І. Павлова, академік А. Д. Сперанський, підкреслював, що копіювання вчителя у всьому призводить лише до карикатури; учень тоді достойно продовжує справу вчителя коли залишиться вірним собі як цілісній і неповторній особистості: “У вчителя потрібно вчитися багато, різному, і жадібно. Але ні в якому разі не копіювати його. Із цього вийде лише карикатура” (цит. по Чернігівському, 1972, с. 117). Аналогічні принципи відношень вчителя і учня в школі А. Ф. Іоффе, а потім і в школах його учнів, один із них, академік Н. Н. Семенов, висловився наступним чином: “Давай можливість учням йти їх власним шляхом”. Ці думки доводять, що збереження індивідуального обличчя учня є найкращим типом відносин між керівником та учнем (за Б. А. Фроловим). Стиль викладання предмета має бути демократичним, який спонукає до створення реальних ситуацій, тобто до співпраці, де демократичність, відкритість, полілогічність є ключовими рисами [4, с. 67].

Підводячи підсумки зауважимо, що рушійною силою успішної організації формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів є особистість викладача, його висока культура, широкий кругозір, мудрість, творча яскрава індивідуальна вдача, стильність якого повинна розбудити у кожному студенті найкращі намагання до пізнання

та вдосконалення. Позитивній динаміці особистісного впливу наставника на студентів можуть сприяти визначені фактори. В даній роботі ми не вичерпали повністю визначену проблему. Натомість запропоновані нами методичні рекомендації з формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів може істотно та позитивно змінити у майбутньому стиль самостійної педагогічної діяльності викладача.

Література

1. Акимов Ю. Т. Актуальность дальнейшего совершенствования теоретической мысли баянистов / Юрий Тимофеевич Акимов // Баян и баянисты: сб. стат. – Вып. 4. [Сост. и общ. ред. Ю. Акимова]. – М. : Всесоюзное изд.-во “Советский композитор”, 1978. – С. 3–12.

2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Шалва Александрович Амонашвили. – К. : Освита, 1991. – 380 с.

3. Дубина Л. Г. Викладання мистецьких дисциплін з елементами театральної педагогіки / Людмила Григорівна Дубина // Мистецтво та освіта. Науково-педагогічний журнал. – № 4 (22) / гол. ред. Л. М. Масол. – К., 2001. – 64 с.

4. Карпушина М. Г. Роль особистості викладача у створенні мовленнєвих ситуацій / Майя Григорівна Карпушина // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матер. всеукр. наук.-практ. конф. “Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України”, 25–28 вересня 2006 р., м. Ялта. – Зб. стат. : Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – 204 с.

5. Панасенко Е. А. Проблема ідеалу вчителя-подвижника у педагогічній думці початку ХХ століття / Еліна Анатоліївна Панасенко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: зб. наук. праць Кам.-Под. держ. пед. ун-ту. – Вип. 3. – Том 2. [Відп. ред. Ю. М. Ковальчук. Наук. ред. О. В. Сухомлинська. Упоряд. Л. Д. Березовська, В. А. Гурський]. – Кам’янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – 312 с. (Серія соціально-педагогічна).

6. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебн. пособие для студентов и преподавателей / Валентин Иванович Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

7. Сухомлинський В. А. Сто советов учителю / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.

15. САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У СТРУКТУРІ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Освіта, як важливий компонент духовної культури суспільства, закладає основи культурно-цивілізаційного процесу і, одночасно, гнучко враховує усі його реалії. Тому освітньо-педагогічні зміни, що відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, сприяють широкому розповсюдженню інноваційних технологій. У результаті таких змін набуває нового змістового наповнення підготовка майбутніх учителів музики. Серед пріоритетів вищої музично-педагогічної освіти визначається самовдосконалення особистісного потенціалу майбутніх учителів як складова їх власного стилю викладання музики.

Сучасні загальнопедагогічні проблеми відображені в працях Ю. Азарова, І. Беха, В. Буряка, М. Дарманського, В. Сластьоніна, І. Щербака та ін. Фундаментальні дослідження в галузі музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів проведені відомими науковцями, а саме: І. Гринчук, А. Козир, Л. Куненко, О. Морозовою, О. Ребровою, О. Ростовським та ін. Різні аспекти власного стилю викладання музики досліджували В. Антонюк, В. Буцяк, Н. Гуральник, Є. Йоркіна, О. Шпортун, О. Щербініна та ін. До проблеми самовдосконалення звертались О. Безпалько, О. Главацька, С. Єлканов, К. Завалко, Н. Заверико, А. Калініченко, А. Капська, Л. Міщик, О. Пехота, О. Слободян, В. Тамарін, П. Харченко та ін. Водночас в музично-педагогічній теорії відсутня розгорнута та послідовна концепція самовдосконалення, як складова власного стилю викладання музики майбутніх учителів. Метою роботи є дослідження

сутності самовдосконалення як складової власного стилю викладання музики та визначення його основних напрямків.

Сформованість власного стилю викладання музики є одним із важливих аспектів фахової підготовки майбутніх учителів. 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 студента на тлі емоційно-позитивного ставлення до акмерівневої досконалості та її реалізації у самостійній практиці викладання музики” [11, с. 14]. Формування власного стилю викладання музики майбутніх учителів буде успішним лише в процесі постійної активної самостійної праці, яка має бути не лише наполегливою, але й скерованою на досягнення результату. На значенні самовдосконалення у формуванні власного стилю викладання музики акцентує нашу увагу Н. Гуральник: “Педагогічний вплив з боку викладачів в умовах особистісно орієнтованого навчання на процес становлення індивідуального стилю діяльності студента полягає не в передаванні (або не лише в передаванні) знань студентам, а у спонуканні до зростання рівня їх фахової компетентності, саморозвитку, самоосвіти на основі особистісного потенціалу кожного” [4, с. 263]. Саме тому, у структуру власного стилю викладання музики ми внесли самовдосконалення особистості як психолого-педагогічну здатність до самореалізації вчителя музики. На думку К. Завалко, самовдосконалення вчителя потрібно розглядати як єдність трьох компонентів – самоосвіти, саморозвитку та самовиховання [7, с. 9].

Ми приймаємо ідеї О. Морозової, яка вказує на етапність процесу самовдосконалення. Авторка вважає, що:

На *першому етапі* – формується самосвідомість, налаштована на самовдосконалення. На його основі приймається рішення про необхідність займатися даною діяльністю.

Другий етап передбачає планування та відпрацювання програм самовдосконалення.

Третій етап – період практичної діяльності, у процесі якої реалізуються прийняті плани і завдання.

Четвертий етап – передбачає самоконтроль і самокоригування діяльності [10, с. 361].

Під самовдосконаленням майбутніх учителів слід розуміти вирішення ними творчих завдань на різних рівнях змістового і смислового аспектів – особистісному, предметному, операціональному. Організація процесу самовдосконалення майбутніх учителів передбачає його функціонування на різних ієрархічно розташованих та організованих і взаємопов'язаних рівнях – соціально-особистісному, рефлексивно-особистісному і предметно-операціональному. Потреба в усвідомленому самовдосконаленні як творчому процесі розвитку фахово-значущих умінь та якостей відрізняє активність у майбутніх учителів від усякої іншої їх активності. Ця потреба – рушійна сила у фаховому становленні майбутнього учителя музики, який може на цьому шляху сам створювати відповідні умови для власного безперервного розвитку своєї особистості. Вона є базовим психолого-педагогічним механізмом самовдосконалення. Самовдосконалення розвивається і функціонує згідно зі своїми внутрішніми закономірностями (За С. Грищенком).

Найбільш ефективними чинниками процесу самовдосконалення ми визначаємо: багатогранність індивідуальних особливостей особистості; об'єктивні умови життя і часу, необхідні для накопичення практичного досвіду; оволодіння самовдосконаленням як особливим видом діяльності [2; 8; 9].

До того ж існує низка індивідуальних особливостей особистості, від яких безпосередньо залежить самовдосконалення, зокрема: природні дані (психолого-педагогічні характеристики, фізіологічні особливості); особливості і рівень інтелектуального, емоційного і

вольового розвитку; спрямованість інтересів, потреб, поглядів [2; 6].

Вчені виокремлюють і певні вимоги щодо самовдосконалення. Узагальнюючи їх, ми вважаємо за доцільне зосередитись на таких трьох групах вимог до процесу самовдосконалення майбутніх учителів музики:

Першу групу складають вимоги до учителів як до представників суспільства, які впливають на інших і формують особистість перш за все своїм прикладом. Це морально-педагогічні якості майбутнього вчителя музики, в тому числі інтереси, потреби, переконання і мотиви поведінки. Науковці відносять сюди загальнолюдські якості, риси характеру і в цілому спрямованість особистості майбутніх учителів.

Друга група вимог відноситься до індивідуального досвіду учителів – фахової підготовленості, до якої включають фундаментальні загальнонаукові та спеціальні знання та знання фахових дисциплін.

У третю групу включені вимоги, що впливають на розвиток психічних процесів особистості майбутніх учителів. Центральною проблемою інтелектуального самовдосконалення майбутніх учителів є розвиток у них педагогічних якостей – уваги, уваги, мислення тощо. При цьому проявляються такі типи мислення, як аналіз конкретних педагогічних ситуацій, визначення педагогічних проблем у конкретних умовах, вироблення варіантів вирішення завдань і т. д. [2; 1; 3].

Рушійні сили самовдосконалення майбутніх учителів визначаються як зовнішніми вимогами, так і особистим ставленням кожного до цих вимог. Переборення внутрішніх протиріч, що виникають між цими двома факторами, є процесом саморуку і саморозвитку майбутніх учителів. Як самовдосконалення є продовженням і умовою успішного суспільного виховання, так і фахове самовдосконалення є продовженням і умовою успішного фахового виховання майбутніх учителів.

Розглядаючи ці умови детальніше, відзначимо, що дуже важливою є перша умова виникнення потреби фахового

самовдосконалення у майбутніх учителів музики – це перехід їх з позиції “Я – студент, нехай мене вчать і виховують” на позицію “Я – майбутній спеціаліст. Я – учитель музики. Я готую себе до цієї важливої професії”. Проте разом з цим студенти повинні оволодіти і досвідом самостійної роботи над збагаченням своїх знань і умінь, над розвитком своєї особистості, оскільки оволодіння будь-якою діяльністю проходить тільки в процесі самостійної діяльності [2; 5; 6].

Другою умовою ми вважаємо виникнення потреби у самовдосконаленні. Нею стає сформованість у свідомості студентів моделі ідеального учителя музики. Така модель повинна стати дієвим орієнтиром у процесі самовдосконалення [7, с. 6]. Активне фахове самовдосконалення починається тільки після того, як студент ретельно познайомиться з обраною професією, з вимогами, які нею висуваються до майбутнього фахівця. Фахові вимоги до особистості учителя музики, будучи усвідомленими студентами, стають потужним рушієм практичної дії. Головною функцією вимог стає спрямування та зорієнтованість студента в процесі адаптації до фахової діяльності і спонукання до цілеспрямованого формування своєї особистості.

Проаналізована сутність самовдосконалення дозволяє визначити його як складний та довготривалий процес у структурі власного стилю викладання музики. Для здійснення самовдосконалення потрібно оволодіти відповідними методами та засобами, що дозволятимуть забезпечити розвиток творчого особистісного потенціалу майбутніх учителів музики.

Література

1. Гильмеева Р. Х. Профессиональное развитие учителя в современных условиях: монография [под ред. Р. А. Исламшина] / Римма Хамидовна Гильмеева. – Казань : Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования РТ, 1996. – 103 с.
2. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості: навч.-метод. посіб. / Ольга Леонідівна Главацька. – К. : Кондор, 2008. – 206 с.

3. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Фёдор Никанорович Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.

4. 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. – К. : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.

5. Донцов И. А. Самовоспитание личности: философско-этические проблемы / Иван Анатольевич Донцов. – М. : Политиздат, 1984. – 285 с.

6. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / Самсадин Бутухович Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 198 с.

7. Завалко К. В. Методика проведення мікроуроків в процесі самовдосконалення виконавської майстерності майбутнього вчителя музики (скрипаля) : метод. реком. / Катерина Володимирівна Завалко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 20 с.

8. Калініченко А. І. Деякі аспекти організації самовиховання студентської молоді / Анжеліка Іванівна Калініченко // зб. наук. праць “Проблеми освіти”, № 25. – К. : 2001. – С. 162–166.

9. Калініченко А. І. Самовиховання як засіб творчої реалізації студентської молоді / Анжеліка Іванівна Калініченко // Молодь у сучасному світі : морально-естетичні та культурологічні виміри : матер. наук.-практ. конф. – Львів, 2001. – С. 188–190.

10. Морозова О. О. Самовдосконалення як умова формування мотивації до музично-педагогічної діяльності / Ольга Олександрівна Морозова // 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. 360–362.

11. Найдя Ю. М. Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання” / Юрій Михайлович Найдя. – К., 2012. – 20 с.

16. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Актуальність дослідження проблеми формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних педагогічних закладів мистецького спрямування зумовлена необхідністю подолання низки суперечностей, що притаманні процесу фахової підготовки майбутніх учителів, а саме: між соціальною значущістю діяльності вчителя та відсутністю його зацікавленості в обранні цієї професії, втрати інтересу до неї, необхідної вмотивованості до її придбання; вимогами сучасної музично-педагогічної освіти до діяльності фахівців у цій галузі та їх професійної підготовки; тенденцією до інтеграційних процесів у науці та рівнем наявних взаємозв'язків фундаментальних і спеціальних знань у фаховій підготовці майбутніх учителів; об'єктивною необхідністю застосування інноваційних методів навчання на основі ефективної організації методичної роботи в навчальних закладах та реальним станом розв'язання цієї проблеми.

Аналіз навчальних планів, змісту лекційних курсів, що засвідчив відсутність стильової проблематики у процесі навчально-виховної роботи із майбутніми учителями 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.

Теоретичну основу проведеної нами експериментально-дослідної роботи становлять закон України “Про вищу Освіту”, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Державні програми “Вчитель”, “Освіта”, нормативно-правові

документи Кабінету Міністрів, Міністерства освіти і науки України [2], [3].

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. Льїна, 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. Ростовського, 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 умінь 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 стилю у фаховій діяльності вчителя музики є дослідження В. Буцяк, Є. Йоркіної, Л. Мацько, Л. Паньків, Г. Побережної, О. Ребрової, О. Шпортуна, О. Щербініної. Проте відсутні спеціальні дослідження, присвячені формуванню власного стилю викладання музики у майбутніх учителів, відповідні методики, які інтегрують психолого-педагогічні знання й уміння та забезпечують проведення їх у практичну площину, в музично-педагогічну теорію. Мета статті полягає в презентації результатів дослідно-експериментальної роботи з формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів.

Дослідно-експериментальне дослідження (формувальний експеримент) проводилося в три етапи, відповідно до визначених компонентів власного стилю викладання музики. 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 курс). 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. 1 та у вигляді діаграми (рис. 1).

Таблиця 1

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, стилевідповідний	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

З метою доведення значущості змін, які відбулись у розподілах студентів експериментальної групи під час формувального експерименту, нами було застосовано статистичні виміри [1], зокрема критерій кутового перетворення Фішера та критерій Колмогорова-Смірнова [5].

Аналіз результатів формувального експерименту було здійснено за допомогою методу кутового перетворення Фішера (за результатами високого рівня).

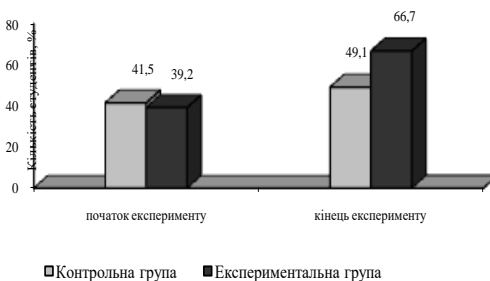


Рис. 1. Результати впливу формувального експерименту на підвищення значення високого рівня сформованості власного стилю викладання музики (у відсотках)

Як видно з табл. 1, 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 власного стилю викладання музики, 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: $\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$, 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 збільшуються. Чим більшою є величина φ^* , тим ймовірніше, 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. 2), яка фактично є таблицею емпіричних частот за двома значеннями ознаки “є ефект” – “немає ефекту”.

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
($n_1 = n_2$).

**Розрахунок критеріїв при зіставленні результатів
формуального 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

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:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Очевидним є те, що $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$.

Для наочності побудуємо “вісь значущості” (рис. 2).

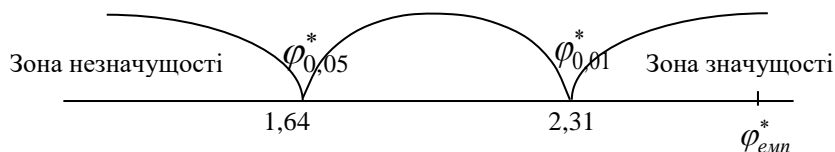


Рис. 2. Розташування емпіричного значення критерію φ^* – кутове перетворення Фішера на “осі значущості”

Одержане емпіричне значення критерію потрапило в зону значущості на рівні $p \leq 0,01$. 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 $\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$, 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 [4].

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.

Таблиця 3

Розрахунок значення d_{max} для експериментальної групи на початку та наприкінці формульального 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:

$$\lambda_{em} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість студентів у експериментальній групі ($n_1 = n_2$).

$$\text{Таким чином, } \lambda_{em} = 0,294 \cdot \sqrt{\frac{51 \cdot 51}{51 + 51}} = 1,49,$$

$$\lambda_{кр} = 1,36 \quad (p \leq 0,05).$$

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 формульального експерименту є статистично значущими на рівні

значущості $p \leq 0,05$, 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 $p \leq 0,02359$ 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 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, які склали експериментальну групу. Результати проведеного експерименту подано в табл. 4.

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.

Таблиця 4

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

Примітки:

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.

Розроблена структурно-функціональна модель методики формування у студентів власного стилю викладання музики сприяла вдосконаленню їх діяльності, що свідчить про ефективність запропонованої моделі. Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив, що розроблена методика формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки сприяла підвищенню значень високого рівня сформованості власного стилю викладання музики за всіма показниками.

Отже, запропонована модель формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів під час фахової підготовки сприяла підвищенню його рівня, що свідчить про її ефективність. Дані дослідно-експериментальної роботи дали можливість констатувати позитивну динаміку щодо рівнів сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх учителів. Мета дослідження досягнута, а завдання – розв’язані.

Подальшої розробки потребують з'ясування функціональних меж власного стилю викладання музики та інших шкільних предметів, їх співвідношення з традиційними методичними системами викладання мистецьких дисциплін; актуальним залишається методичне забезпечення формування власного стилю викладання музики у навчальних умовах сучасних вищих освітніх закладів.

Література

1. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / Павло Микитович Воловик. – К. : Радянська школа, 1969. – 222 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ministry@mon.gov.ua>.

4. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / Василий Васильевич Рыжов. – Нижний-Новгород : Нижненовгородский ун-т, 1994. – 164 с.

5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – С-Пб. : Речь, 2000. – 350 с.

РОЗДІЛ 2. СТАТТІ У ЗБІРНИКАХ МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЙ ТА В ЕЛЕКТРОННОМУ РЕСУРСІ

17. ПРОБЛЕМА ВЛАСНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Одним із пріоритетних напрямів розвитку системи освіти визначено входження України в Європейський та Світовий освітній простір. Така інтеграція орієнтована на розв'язання головних освітньо-виховних завдань – вдосконалення професійної підготовки та розкриття потенціалу викладача, що зумовило пошуки інших шляхів та методів формування вчителя нового типу – яскравої, нестандартної особистості з власним стилем професійної діяльності.

Зупинимось детальніше на розгляді цього поняття. За І. М. Дичківською “Індивідуальний стиль професійної діяльності – цілісна система операцій, яка забезпечує ефективну взаємодію вихователя з вихованцями та визначається цілями, завданнями інноваційної педагогічної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності педагога”.

Але в нас “власний стиль” а не “індивідуальний”. Власний – означає “особистий”. Кабаченко Т. С. і Рибіна Г. Ф. стверджують, що “особистісний стиль розуміється як більш широке утворення, що включає в себе поряд із індивідуальними особливостями пізнавальних процесів особливості емоційної сфери і взаємодії з соціальним оточенням”.

Поняття “стиль” зародилось іще в культурі античної Греції. Спочатку це поняття 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”. Початкове значення слова “стиль” (латинське – *stilus*, французьке – *style*), походить від грецького *stulos* – “стюльос”, що означає знаряддя – стержень, загострена паличка для писання, за допомогою якої в давнину робились помітки на воскових дощечках. Таким чином, етимологія слова “стиль” указує, що це поняття із самого початку було пов'язано із інструментальною

оснащеністю людини стародавньої Греції. Пізніше слово “стиль” набуває таких значень, як почерк, манера, характер викладення. У такому загальному контексті “стиль” є засобом зв’язку людини зі світом, і це є форма виявлення її особистості. Подібне розуміння знаходить відображення у висловлюваннях та відомих формулах мислителів давніх часів і сучасності: “Стиль є обличчям душі” (Сенека). “Стиль – це людина” (Г. 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. Медушевський). Отже, читаємо у філософській енциклопедії, що поняття стилю “завжди співвідноситься з людиною та її творінням. Воно не може бути віднесено, наприклад, до природи, оскільки стиль завжди пов’язаний з активним зовнішнім самовиявленням людини”. Згідно з великим тлумачним словником сучасної української мови, “стиль” – це сукупність характерних ознак, особливостей, властивих чому-небудь, сукупність прийомів, характерних рис якої-небудь діяльності, поведінки, методу роботи.

За Л. П. Гримаком, “людська діяльність або свідомо діяльність (що є синонімом) – це така форма взаємозв’язку людини із середовищем, у якій людина здійснює свідомо поставлену мету”. А конкретно, професійна діяльність має полідисциплінарний характер, тобто об’єднує в собі професійні суміжні науки: педагогіку, психологію, методика тощо.

Вивчення сутності власного стилю професійної діяльності (ВСПД) пов’язане з проблемою його формування. Процес формування ВСПД являє собою становлення особистості шляхом вироблення стійкої системи, що базується на стихійному або свідомому відборі зручних для себе способів виконання робочих прийомів, плануванні дій та здійсненні контролю за їх виконанням. При цьому професійна діяльність людини, як правило, є цілеспрямованою, тому головна роль у формуванні ВСПД належить правильному вибору нею способів здійснення професійних дій. Отже, необхідною умовою для виникнення ВСПД в людини є осмислення нею вимог діяльності і прагнення результативно вирішити її завдання.

Обов'язковою вимогою для формування ВСПД є також засвоєння людиною системи знань, умінь та навичок, необхідних для виконання даної діяльності. Лише в цьому випадку вона може вибрати з них ті, які в значній мірі відповідають її індивідуальності і допомагають їй усвідомити процес навчання та самоосвіти. Але слід пам'ятати про те, що у першу чергу ВСПД визначається природними задатками особистості, під якими в психології прийнято розуміти властивості вищої нервової системи. Такі особливості самі по собі не визначають наявності або відсутності стилю у людини, але залежно від типу вищої нервової системи стиль діяльності набуває якісної своєрідності і стає по-справжньому індивідуальним. З урахуванням перерахованих чинників ми пропонуємо розуміти ВСПД як стійку систему способів дій, зумовлених властивостями типу вищої нервової системи індивіда, за допомогою якої досягається певний результат.

Ось як 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 (...)". А це означає для людини – жити, робити, творити в конкретних історичних умовах, конкретному часі лише однієї її властивим способом, мати власний стиль професійної діяльності.

18. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасний стан розвитку музичної психології та педагогіки відзначений зростаючим інтересом до стильової проблематики. Необхідність глибоких змін у вищій педагогічній освіті спонукає до активнішого розв'язання проблем, пов'язаних із формуванням власного стилю викладання музики (ВСВМ). До цих проблем

насамперед відноситься окреслення основних педагогічних умов формування ВСВМ.

Незважаючи на актуальність стильової проблематики, питання про формування власного стилю саме викладання музики досліджувалося зовсім мало. Тому все ще не розкритий зміст проблеми. Питання, присвячені підготовці майбутніх вчителів музики, організації та змісту практичної діяльності розглядали в наукових працях А. Болгарський, І. Гадалова, В. Дряпіка, Л. Масол, Т. Плесніна, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Гуральник, Л. Хлебнікова. Розвиваючи ідеї В. Мерліна, Є. Климова, Н. Левітова, вчені педагоги-музиканти нашого часу досліджують різні аспекти стильового феномену, зокрема – В. Антонюк, В. Буцяк, М. Красільнікова, В. Лисенкова, В. Москаленко тощо. Проблема пізнання та відтворення явищ власного стилю залишається невирішеною і потребує подальших розробок. Цим і зумовлена актуальність даного дослідження. Мета статті – окреслення та аналіз основних педагогічних умов формування власного стилю викладання музики.

Аналіз теорії та практики формування ВСВМ у студентів вищих учбових закладів в процесі фахової підготовки уможливує визначення основних умов його формування. Основними з них ми вважаємо такі: посилення мотивації студентів до володіння власним стилем викладання, удосконалення музично-педагогічної підготовки студентів в процесі навчання та практики, підвищення рівня педагогічної майстерності викладацького складу.

Посилення мотивації студентів до володіння власним стилем викладання музики. Відомо, що мотиви є рушіями діяльності та визначаються сукупністю актуальних проблем [8, с. 505]. Однією з перших умов потрібно назвати стимулювання сфери фахової мотивації студента. Характеризувати це явище можна через поняття інтенції діяльності. Брак такої мотивації веде до дуже низьких результатів роботи, невдоволеності своєю професією, низької самооцінки, психологічної напруги, що призводить до загальмованості самореалізації особистості в цілому.

Розглядаючи сутність формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних закладів, ми з'ясували, що основним джерелом ефективності є потреба студента у музично-педагогічних знаннях, музично-педагогічній діяльності. Потреба, у свою чергу, як стан особистості, що виражає залежність від конкретних умов існування, виявляється через мотивацію, тобто спонукання до діяльності [3].

Як свідчать результати педагогічних досліджень, підвищення ефективності загальної музично-педагогічної підготовки студентів залежить від багатьох факторів. Деякі з них мають чітку вираженість, стійкість, завдяки чому суттєво впливають на рівень музично-педагогічної підготовленості. Так само впливають відповідні фактори і на формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних закладів. Сукупність мотивів (мотивація) складає основу формування особистості. Мотивація, у свою чергу, – це спонукання, які викликають активність [4], або систему взаємопов'язаних і взаємообумовлених мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають її поведінку [3].

Головним джерелом формування ВСВМ є потреба, яка, у свою чергу, як стан особистості, що виражає залежність від конкретних умов існування, виявляється через мотивацію, тобто спонукання до діяльності [3].

Посилення мотивації студентів до володіння ВСВМ в значній мірі детермінується попереднім шляхом їх розвитку, 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 у 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 володіння 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.

Мотиви являють собою джерела 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 не є спонтанною. Зацікавленість музично-педагогічною діяльністю, прагнення оволодіти педагогічними знаннями, отримати задоволення від своєї педагогічної роботи, намагання удосконалити власну педагогічну підготовку потрібно викликати через вплив оточення студентів – викладацький склад. Необхідно сформувати у студентів гордість за обрану професію та впевненість у її відповідальності. Про це у свій час писав К. Маркс: “Висока думка про ідеї, на яких ґрунтується наша професія в суспільстві, підвищує нашу власну гідність, робить наші дії непорушними” [6, с. 4].

Мотивація багато в чому визначає психічну діяльність людини: процеси мислення, пам’яті, волюві зусилля та інші. Від глибини та всебічності мотиваційних складових залежать і якості особистості. Тому й 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 учителів музики у

суспільно-особистісній значущості їхньої музично-педагогічної діяльності, у необхідності психологічної самопідготовки під час навчання в навчальному заклад.

Друга умова – удосконалення музично-педагогічної підготовки студентів у процесі навчання та практики, яка містить суттєві можливості щодо посилення мотивації у студентів. Розвиток інтересу більшості студентів до педагогічної праці відбувається завдяки реальній можливості нею займатися.

Аналіз педагогічної літератури, дисертаційних досліджень з проблеми педагогічної підготовки майбутніх вчителів уможливив з'ясування однієї з найбільш прийнятних умов вищої музично-педагогічної школи. Співзвучним для нашого дослідження є підхід Н. Ю. Ткачової, яка розглядає педагогічні умови удосконалення педагогічної підготовки студентів в межах розвитку мотивації та спрямованості особистості [9].

Розвиток особистості музиканта-педагога являє собою соціальний процес становлення людини, який відбувається під впливом об'єктивних обставин і містить в собі виховання та практичну діяльність особистості, в якій вона, впливаючи на оточуючий світ, змінює соціальне середовище й разом з тим свою власну природу [1]. Вирішальною методологічною основою цього процесу є висновок про те, що “обставини змінюються саме людьми і що вихователь сам повинен бути вихованим” [5, с. 2]. У цій тезі, по суті, відображена діалектика формування і розвитку в тому числі й майбутнього вчителя музики.

Основу формування будь-якої властивості складає система певних знань, умінь, навичок, вимог, особливостей тощо. За умов глибокого засвоєння знань і набуття необхідних навичок та умінь, перевірки їх практикою можуть бути ефективно сформовані та розвинені певні властивості.

Формування та розвиток ВСВМ здійснюється одночасно з набуттям досвіду практичного дотримання принципів, правил, вимог, коли ці переконання стають рисами характеру, втілюючись у життя та діяльність. Будь-яка властивість особистості є стійкою, якщо вона виявляється і за повсякденних обставин, і в критичних ситуаціях, коли досягнуто єдності міцних

знань, глибоких почуттів і сильної волі. Між свідомістю і поведінкою є певна межа, яка містить в собі невідповідність між ними. Усунення невідповідності між знаннями і практикою їх застосування посилює переконання, надає змогу через накопичення досвіду шляхом вправ, тренувань, сформувати потребу.

Удосконалення музично-педагогічної підготовки студентів проходить такі етапи:

1. Оснащення студентів глибокими музично-педагогічними знаннями,

2. Розвиток потреби, інтересу, схильності до музично-педагогічної діяльності, формування музично-педагогічних ідеалів та переконань,

3. Цілеспрямоване музично-педагогічне самовдосконалення.

Сутність формування ВСВМ у студентів в ході навчання та педагогічної практики полягає в навчально-виховній діяльності викладачів та студентів щодо розвитку відповідних якостей особистості студентів з урахуванням впливу об'єктивних умов соціального середовища та опорою на власну активну діяльність тих, хто навчається.

Визначення сутності формування ВСВМ в ході навчання свідчить про необхідність і здатність активізації цього процесу і про залежність його від законів логіки, принаймні тих, які вимушують досліджувати проблему розвитку властивостей особистості з урахуванням методологічного положення про те, що всі явища розвиваються у відповідності до закону єдності і боротьби протилежностей.

Аналіз результатів анкетування, інтерв'ювання, бесід, відгуків випускників Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (далі ХГПА) довели, що одним з основних протиріч формування ВСВМ є невідповідність дійсного рівня розвитку музично-педагогічної підготовленості випускників сучасним вимогам забезпечення ефективної музично-педагогічної діяльності.

Це протиріччя виникло в результаті об'єктивних і суб'єктивних причин. У ході дослідження нами визначені деякі з

них. Об'єктивні причини – це ті, що залежать від зовнішньополітичної та внутрішньополітичної ситуації, економічного стану України (наприклад, недостатнє матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, застарілий зміст) тощо. Серед суб'єктивних причин, на нашу думку, найбільш вагомими є:

а) недостатнє розуміння значною кількістю викладацького складу сутності і шляхів формування ВСВМ у студентів;

б) неповне усвідомлення студентами необхідності якісної музично-педагогічної підготовленості для ефективної роботи у школі;

в) недостатній рівень загальноосвітньої, зокрема початкової музичної підготовленості абітурієнтів;

г) відсутність науково-обґрунтованої програми музично-педагогічної підготовки студентів.

Вищевикладене свідчить про те, що більшість суб'єктивних причин, які впливають на удосконалення музично-педагогічної підготовки студентів, пов'язані з недосконалістю навчально-виховної діяльності викладацького колективу.

Третьою умовою ефективного формування ВСВМ ми визначили підвищення рівня музично-педагогічної майстерності викладацького складу. Система музично-педагогічної освіти, як і вся вища школа України, переживає складний і відповідальний період свого реформування. Серед основних напрямків такого реформування є оновлення змісту музично-педагогічної освіти згідно з досягненнями психолого-педагогічної науки, сучасних технологій та педагогічного досвіду [2]; максимальне за ефективністю використання науково-теоретичних і практичних досягнень психології у педагогіці вищої музично-педагогічної школи. Зростають вимоги до викладацького колективу, від якого очікується не лише наявність глибоких знань з різних проблем, а й їх усвідомлення, здатність до оригінального тлумачення, наявність високорозвинених особистих якостей, прояву гуманізму.

На нашу думку, це вимагає підвищення якості психолого-педагогічної підготовки основних суб'єктів

навчально-виховного процесу, тобто професорсько-викладацького колективу ВНЗ. Адже удосконалення рівня музично-педагогічної майстерності викладачів ми вважаємо однією з найнеобхідніших умов підвищення ефективності формування ВСВМ у студентів.

Під педагогічною майстерністю ми розуміємо синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, професійних знань, умінь, навичок та емоційних засобів виразності, які у взаємозв'язку з високорозвиненими якостями особистості дозволяють творчо і ефективно вирішувати навчально-виховні завдання. Як відомо, від рівня професійної кваліфікації викладачів багато в чому залежить і рівень музично-педагогічної підготовленості студентів. До діяльності вчителів музики завжди висувалися високі вимоги. Це пояснюється тим, що така діяльність є різноаспектна (виконавсько-творчі, концертмейстерські навички, знання музичної літератури, теорії тощо). Після закінчення навчального закладу молодий викладач музики повинен не тільки мати певну систему знань, умінь і навичок, але й уміти успішно застосовувати їх у різних педагогічних ситуаціях, крім того, навчати й виховувати учнів згідно з власними особливостями.

Музично-педагогічна діяльність – це інтелектуальна, творча, цілеспрямована праця, яка вимагає від вчителя глибоких музично-професійних та психолого-педагогічних знань, навичок та умінь, високої загальної та музично-педагогічної культури, гуманістичного світогляду, розвинених особистісних якостей.

Результати нашого дослідження дають змогу стверджувати, що за сучасних умов демократизації, гуманізації та гуманітаризації освіти з'являється гостра потреба у зміні стилю стосунків між викладачами та студентами. Отже, зростають вимоги до рівня та якості музично-педагогічної майстерності викладацького складу.

Поняття “майстер своєї справи” завжди було мірою високих професійних показників фахівця. “Педагог-майстер” – вища оцінка діяльності викладача. Це означає, що педагог не тільки навчає та виховує людей, а й робить це досконало. Існує

справедливе твердження, що педагогічна діяльність – не тільки праця, а й мистецтво. Педагогічна майстерність не є природженою або успадкованою якістю, вона формується і розвивається в ході музично-педагогічної діяльності шляхом цілеспрямованих наполегливих зусиль людини щодо вироблення у себе необхідних музично-педагогічних властивостей.

Серед основних причин недостатнього рівня педагогічної компетентності викладачів ми визначаємо такі:

а) недостатня психолого-педагогічна підготовленість (відсутність відповідних знань, практичних умінь і навичок);

б) відсутність якісного підбору кадрів на посаду викладача музики.

Основні шляхи вдосконалення музично-педагогічної майстерності викладачів ми вбачаємо у поглибленні музичних психолого-педагогічних знань, активізації музично-педагогічної діяльності, музично-педагогічному самовихованні та самоосвіті.

Одним із найважливіших напрямів удосконалення музично-педагогічної майстерності, як засвідчили результати дослідження, є поглиблення загальних музичних і психолого-педагогічних знань з основ музично-педагогічної діяльності. Нами встановлено, що найбільш прийнятними формами набуття викладачами музичних і психолого-педагогічних знань є:

а) науково-практичні та теоретичні конференції, практичні психолого-педагогічні школи, семінари, конкурси, фестивалі;

б) самостійна робота щодо вивчення наукової та спеціальної літератури;

в) вивчення та узагальнення передового досвіду кращих музикантів-педагогів.

Визначальним чинником музично-педагогічної майстерності є розвинене психолого-педагогічне мислення, яке передбачає нестандартний пошуковий підхід до будь-яких проблем навчально-виховного процесу, на підставі чого відбувається розкриття стилю власної педагогічної діяльності. У процесі дослідження з'ясовано, що провідним викладачам, які

користуються авторитетом, повагою колег, притаманні наступні риси:

- а) творчий підхід до навчально-виховної діяльності;
- б) постійний активний пошук найефективніших способів вирішення музично-педагогічних завдань;
- в) постійне вдосконалення власного стилю музично-педагогічної діяльності.

Педагогічна творчість викладачів як прояв активності їхньої музично-педагогічної діяльності, – це продукування нових ідей, способів діяльності, додавання новизни у будь-які види навчально-виховних дій.

Історичні факти свідчать, що видатними стали ті особи, які постійно і цілеспрямовано займалися саморозвитком. У нашому випадку доцільно вважати, що досягти високого рівня педагогічної майстерності можна лише шляхом копіткої праці над собою. З цього приводу німецький педагог Дістервег писав: “Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути надані або повідомлені. Кожний, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням” [7, с. 66].

Удосконалення музично-педагогічної майстерності викладачів неможливе без музично-педагогічного самовдосконалення та саморозвитку. Таким чином, для плідного сприяння формуванню ВСВМ у студентів їх викладачі обов’язково мають оволодіти високим рівнем педагогічної майстерності. До того ж це обумовлюється вимогами гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу у ВНЗ України згідно Державною національною програмою “Освіта: Україна ХХІ століття” [2].

Як свідчать результати дослідження, найбільш прийнятними і ефективними шляхами удосконалення педагогічної майстерності викладачів ВНЗ є: поглиблення музичних та психолого-педагогічних знань; активізація навчально-виховної діяльності викладачів; музично-педагогічне самовдосконалення.

У перспективі планується детальне дослідження питань стильової проблематики. Вищенаведені основні педагогічні

умови формування ВСВМ можуть слугувати базою для подальшого розвитку означеної теми, а саме – визначення етапів та розробка експериментальної методики такого формування.

Література

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / Владимир Павлович Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

2. Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття” // Освіта. Грудень. 1993. № 44 – 46.

3. 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.

4. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

5. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. – 2-е изд. – Т. 3. – С. 1–4.

6. Маркс К. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1956. – С. 4.

7. Педагогика для всех. – Минск : Народна освіта, 1984. – С. 66.

8. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс психологии [модуль “Направленность”] / Валентина Анатолиевна Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

9. Ткачѐва Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Ю. Ткачѐва. – М., 1983. – 230 с.

19. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ТРАДИЦІЯ ТА ІННОВАЦІЯ

Кожна епоха висуває до музичної педагогіки свої вимоги. Динамічна мінливість сучасного світу вимагає модернізації існуючої освітньої моделі, здійснення змін, що відповідають цим

тенденціям і уможливають інтелектуальний та особистісно-духовний розвиток майбутніх фахівців. За вимогами Болонської декларації освітні інновації здійснюються на всіх рівнях системи вищої освіти.

Проблема інноватики традиційно збуджувала наукову думку та впливала на здійснення практичної діяльності педагогів. Інноваційна педагогіка в різних її аспектах займає чільне місце в наукових дослідженнях та публікаціях зарубіжних (І. В. Бестужева-Лади, С. Ю. Глазьєва, М. В. Кларина, І. Р. Юсуфбекової та ін.) та вітчизняних (М. О. Аузіної, Н. П. Гуральник, І. М. Дичківської, О. Г. Козлової, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, Н. І. Шиян та ін.) вчених.

Мета даної статті полягає у презентації інноваційного проекту: формування власного стилю викладання музики у майбутніх фахівців, які здатні демонструвати конкурентну спроможність у межах обраної діяльності та примножуючи інтелектуальний потенціал держави. Для досягнення мети вирішені такі завдання: визначено інноваційну сутність категорії “власного стилю викладання музики” (далі ВСВМ) і міру її традиційності та інноваційності.

Під час проведення констатуючого педагогічного експерименту було виявлено майже повну відсутність чіткого розуміння поняття “власний стиль викладання музики” (89 % респондентів). Після аналізу суджень багатьох вчителів, на кшталт: “для чого формувати ВСВМ, якщо і так кожна людина – індивідуальність” або “кожний вчитель має свій природний неповторний стиль викладання” природно виникають питання щодо розуміння значення цих понять. Звичайно, кожна людина є неповторна. Але треба враховувати і напрацьовані теоретичні досягнення щодо змісту ВСВМ. До того ж ми представляємо “стиль викладання” в найрозвиненішому його розумінні, тобто на акмеологічному рівні. Іншими словами: вчитель, який проводить уроки непрофесійно, з низьким рівнем фахової компетентності, з емоційно-негативним ставленням до освітньої діяльності також має власний спосіб, манеру викладання. Але чи маємо ми право називати таке викладання “стильним”? З наукової точки зору

окреслена проблема має теоретичне обґрунтування, яке ми не можемо ігнорувати.

Для науково-теоретичного обґрунтування та наближення до розв'язання проблеми вважаємо доцільним усвідомити різницю між “стилем” як художньою течією та “стилем” як характером процесу будь-якої діяльності (викладацька не є виключенням). До того ж зміст цього поняття акумулює дві полярні, на перший погляд, сутності: традицію (усталеність) та новітність (кардинальність рішень), що вимагає детальнішого розгляду.

Поняття “**традиція**” (лат. *traditio, tradere* – передавати) враховує накопичений досвід попередніх поколінь, що не заважає виявленню інноваційних підходів до вирішення педагогічних проблем сучасності [3]. Традиційність категорії “ВСВМ” – у збереженні особистістю набору позитивних дій, методів, з привласненням кращого, перспективного досвіду іншими, який гармонізується із власними почуттями та переконаннями, виконавською манерою.

Поняття “**інновації**” (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) в освітньому контексті розглядається як ідеї, підходи, засоби, процес, результат, як часткові, кардинальні, локальні чи комплексні цілеспрямовані зміни, що суттєво підвищують ефективність діючої системи. Сучасне бачення інновацій базується на інноваційному мисленні, створенні проєктованих дидактичних моделей навчально-виховного процесу, які відрізняються новими підходами, методами навчально-пізнавальної діяльності студентів з розкриття змісту навчальної дисципліни або опанування певною творчою діяльністю [2, с. 277]. “Інноваційний вектор щодо покращення якості сучасної освіти потребує поширення цілей освіти, активізації суб'єктності студентів, ініціювання “самості” у формуванні власної пізнавальної стратегії, <...> опанування професійними компетенціями на основі інтегрованого знання і опанування навчально-дослідними художньо-творчими технологіями здобуття власного життєвого “ноу-хау” [1, с. 12]. ВСВМ є саме тим інноваційним педагогічним “ноу-хау” (англ.

know how – знати як), що поєднує інноваційність мислення (знати) з інноваційною практикою (як діяти).

У ВСВМ ми поєднуємо обидва підходи: традиційні надбання минулого з новітніми педагогічними нормами в єдину методiku викладання музики. Володіти ВСВМ це означає не задовольнятися існуючим рівнем якості підготовки майбутніх вчителів музики, а прагнути до його осучаснення та підвищення. Формування ВСВМ у майбутніх фахівців – свідомо заміна усталеного інформаційно-авторитарного стилю взаємин *викладачів-інформаторів* з пасивними *слухачами-споживачами* на організацію навчально-виховної співпраці активних *слухачів-здобувачів* під керівництвом *педагогів-тьюторів* на тлі емоційно-позитивного ставлення до освітньої діяльності та на основі паритетних суб'єкт – суб'єктивних взаємовідносин.

Таким чином, в умовах утримання застарілих освітніх методик, недоцільного спрощення та небажаної формалізації навчального процесу відбувається дискредитація значних зусиль щодо педагогічної інноваційної практики. Ми переконані, що уникнення негативних наслідків уможливується за рахунок добровільного залучення до серйозного процесу самовдосконалення науково-педагогічних працівників, які, зберігаючи та привласнюючи кращі традиційні надбання, вносять свій вклад у педагогічну інноватику та сприяють перспективному розвитку освітніх технологій за рахунок формування власного стилю викладання музики.

Література

1. Білова Н. К. Освітні інновації в навчанні майбутніх фахівців у галузі музичної освіти / Наталія Костянтинівна Білова // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: [зб. наук. праць] (спец. випуск). Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. Ч. II. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 248–254.

2. 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.

3. Косинова О. А. К вопросу о трактовке понятия “традиция” в отечественной педагогике / Оксана Анатольевна Косинова // Электронный журнал “Знание. Понимание. Умение”. – 2009. – № 2, http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Kosinova_Tradition/

20. ІМІДЖ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК КОМПОНЕНТ ЙОГО ВЛАСНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Імідж сучасного вчителя музики не можна уявити без усвідомлення ним своєї зовнішності компонентом власного стилю, що розкривається у фаховій діяльності.

Зазвичай “стиль” сприймається в словосполученні, поєднуючись зі словом “мода”, “одяг”, оскільки “самовираження людини, у першу чергу, відбувається через її зовнішній вигляд, одяг та стиль” [1, с. 5]. Більше того, стиль стає “власним”, якщо він розкриває особистість у всій повноті, у т. ч. зовнішності кожної індивідуальності. “Для мене як для художника у роботі із зірками дуже важливо зберегти внутрішній музичний стиль клієнта. <...> Не потрібно намагатись змінювати артиста під своє уявлення стилю. Великий артист, що виходить на сцену, повинен бути стовідсотково впевнений, що другого такого він не побачить” [2, с. 37].

Історичні матеріали свідчать, що “основою мистецького стилю українського національного одягу є стиль “барокко” [3, с. 570]. “Стиль “барокко” знайшов своє цікаве, неповторне виявлення у багатьох національних школах, у тому числі і на теренах України, отримавши назву “українське”, або “козацьке” барокко” [5, с. 115]. Своєрідністю вбрання відрізнялися представники різних соціальних груп (ремісники, феодали, козацька старшина, рядове козацтво, міщани, торговці та ін.). Отже, одяг красномовно розкривав складність соціальної структури суспільства.

На початку ХХ ст. стиль “модерн”, який утворився в жіночому костюмі ще в ХІХ ст., продовжує підкреслювати витонченість порівняно з модою сьогодення, і разом з тим стиль

“модерн” був спрощеним порівняно з модою минулого. Вона ніби розмежовувала епохи.

Однак, професійне моделювання одягу припадає на 20-ті роки ХХ ст. В основі перших радянських моделей лежали конструктивні і декоративно-художні особливості народного одягу. Посилилось значення самодіяльної моди з виникненням так званого народного стилю, або ж фолькстилю. Найбільшого поширення фолькстиль набув у міському молодіжному середовищі (особливо серед студентської молоді).

Внутрішній світ людини визначають не лише природні особливості, а й уміння правильно 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” [1, с. 5]. Основні якості, наприклад, що відповідають статусу науковця: гармонійне поєднання привабливості й елегантного стилю в одязі [6, с. 43].

З великою увагою А. Макаренко, В. Сухомлинський ставились до зовнішнього вигляду та педагогічного “почерку” вчителя як елементу професійної майстерності на основі духовності та внутрішньої культури. Н. Гузій стверджує, що завдяки індивідуальному стилю професійної поведінки “формується певний імідж-образ педагога, який відображає особливий внутрішній світ вчителя, висвітлюючи найбільш яскраві риси його особистості” [4, с. 28]. Останнє дістало назву “харизма”, завдяки їй, індивідуалізації власного стилю роботи, вчитель виборює визнання, підвищує репутацію, зміцнює авторитет, домагається успіху, переконує громадськість в доцільності та корисності своєї діяльності. Педагогічний імідж характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Така функція “паблік рілейшенз” в змозі допомогти вчителеві мистецьки подати себе, успішно презентувати власну особистість, оптимально використовувати свій творчий потенціал, неповторні особисті риси через свідоме оволодіння спеціальними технологіями конструювання образу

власного “Я” [4, с. 29]. “Висвітлюючи “фірменї” ознаки діяльності вчителя, відображаючи її індивідуальний стиль, педагогічний імідж перетворюється на дієвий механізм професійного самовдосконалення і вимагає від вчителя дбайливого ставлення до власної особистості як до інструменту професійної діяльності творчого пошуку, духовного зросту, естетичної виразності педагогічної взаємодії” [4, с. 31].

Таким чином, висвітлення індивідуальної сутності стилю фахової діяльності вчителя музики забезпечується формування його іміджу як компонентної складової.

Література

1. Адамс Е. Секрети краси / Елена Адамс. – Харьков : Книжный Клуб “Клуб Семейного Досуга”, 2003. – 256 с.
2. Ашарин С. Валентин Юдашкин “Мой дед шил шинели” / Сергей Ашарин // “Звёзды” октябрь 2008. – С. 26–38.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис / Олекса Воропай. – К. : Оберіг, 1993. – 592 с.
4. 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.
5. Культурологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. I–IV рівнів акредитації / [М. С. Кравець, О. М. Семашко, В. М. Піча та ін.]; за заг. ред. В. М. Пічі. – Львів : Новий Світ – 2000, 2004. – 240 с.
6. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко [3-тє вид., стер.]. – К. : Знання-Прес, 2003. – 295 с.

21. ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ

До числа найважливіших проблем музичної педагогіки варто віднести проблему формування власного стилю викладання

музики. Наукова сторона даного питання для викладачів найчастіше нагадує “таємницю за сімома печатками”. Тому, насамперед, звернемося до думки науковців. Формування власного стилю викладання музики відбувається на основі злиття природних даних, соціального самовиявлення, власних очікувань та загальних уявлень про майбутню музично-педагогічну діяльність. В науці категорія “стиль” вживається в різному контексті. В дослідженні цього поняття традиційно виділяють такі основні напрямки: індивідуальний стиль діяльності, когнітивний стиль, стиль управління (керування), стиль спілкування та стиль життя.

Ідею стилю, як цілісного утворення підтримують майже всі прихильники напрямку психологічної науки – стильової сфери особистості. Одні фахівці у визначені стилю на передній план ставлять уподобання особистості – стиль людини вони розглядають як усталений цілісний паттерн індивідуальних проявів, що виявляються в уподобанні індивідом форми (способу) взаємодії з фізичним та соціальним середовищем (О. В. Лібін, 1994); а інші – зв’язок його з будь-якою діяльністю – “індивідуальний стиль будь-якої діяльності є те інтегральне ціле, що пов’язує різні детермінанти діяльності, опосередковуючи їхній ізольований вплив” [5, с. 100]. Завдяки цьому, людська діяльність відрізняється від цілеподібної діяльності механічних пристроїв [7, с. 4]. Дослідник специфіки розвитку педагогічної майстерності І. А. Зязюн підкреслює, що найскладніше в процесі прилюдної діяльності лишатись самим собою, що “<...> кожен талановитий педагог відзначається, як митець, своєю неповторністю <...>” [2].

Категорія стилю була введена в психологічний контекст в 1927 р. австрійським психологом А. Адлером. У 60-х рр. з’явився новий напрямок – індивідуальний стиль діяльності. За задумом його розробників він розкривав спосіб, типові прийоми, манери виконання певної діяльності, причому малися на увазі ті способи і прийоми, які найбільш зручні і звичні для певної людини. У вітчизняній психологічній літературі є функціональні праці з формування індивідуального стилю діяльності [3]. Концепція

індивідуального стилю діяльності розроблена в наукових працях В. С. Мерліна, (1986), Є. О. Климова; (1969), Є. П. Ільїна (1979). Особливість їх підходу в тому, що стиль розглядається не як окремі елементи діяльності, а як певне їх поєднання, як система прийомів і способів діяльності.

Суть проблеми та її недостатня розробленість у науковій літературі визначили тему та мету даної статті – висвітлення стану сформованості власного стилю викладання музики у студентів-музикантів. Метою даної статті є розкриття змісту програми дослідницько-експериментальної роботи, згідно з якою передбачалось вивчення структури власного стилю викладання музики на емоційно-перцептивному, мотиваційно-вольовому, пізнавально-активному, ціннісно-орієнтаційному та художньо-діяльнісному рівнях; його прояву з урахуванням динаміки змін, що відбуваються в процесі навчальної діяльності.

Відповідно до наукових вимог експериментальна частина дослідження процесу формування власного стилю викладання музики у студентів-музикантів ґрунтувалась не тільки на загально-педагогічних принципах гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, системності, цілісності, добровільності, доступності, практичного спрямування та проектування, безперервності, а й на специфічних принципах. Для формування власного стилю викладання музики у студентів-музикантів характерний принцип комплексності (об'єднання всіх складових власного стилю викладання музики в єдиний комплекс, тобто індивідуально-педагогічний стиль, індивідуально-музичний стиль, власний педагогічний імідж-образ, а також стиль життя, стиль поведінки); індивідуалізації (індивідуальне, особистісно-орієнтоване, та диференційоване навчання). На думку Н. П. Гуральник “суть індивідуалізації пов'язана з тим, що вона уможливує розкриття унікальних педагогічних здібностей, розвиток професійних умінь і навичок викладача, подальше удосконалення його майстерності і як результат – реалізацію власного стилю самостійної педагогічної діяльності” [1. с. 351].

Особистісний характер формування власного стилю викладання музики зумовив спрямованість експериментального дослідження на виявлення його типових рис та індивідуально-неповторних особливостей. Мета констатувального експерименту полягала у визначенні існуючого стану сформованості ВСВМ у студентів-музикантів. Для її досягнення були висунуті наступні завдання: вивчити потенційність формування ВСВМ; визначити структурні компоненти формування ВСВМ; розробити критерії та показники сформованості ВСВМ; встановити типові ускладнення, що виникають під час формування ВСВМ; виявити доцільність формування ВСВМ у студентів-музикантів.

При визначенні особливостей формування ВСВМ у студентів-музикантів ми враховували сутність формування ВСВМ; ступінь активності та ініціативності студентів-музикантів у формуванні ВСВМ; форми реалізації музичних потреб студентів-музикантів; розвиток музичних, психолого-педагогічних здібностей творчого потенціалу респондентів. У констатувальному експерименті взяли участь студенти та викладачі вищих навчальних педагогічних закладів міст Києва, Хмельницького, Вінниці, Миколаєва, Тернополя. У відповідності з поставленими завданнями, педагогічний експеримент здійснювався в процесі навчально-виховних занять. Були використані групові та індивідуальні форми діяльності.

Констатуюча частина дослідження проводилась на основі комплексного підходу за двома напрямками, а саме: вивчення педагогічного досвіду з формування ВСВМ, з'ясування педагогічних підходів та створення умов для такого формування; виявлення мотивів, інтересів студентів-музикантів до зазначеного формування та вивчення їх музичних, психолого-педагогічних здібностей і творчого потенціалу. Дослідження проблеми формування власного стилю викладання музики переконує в тому, що значна увага приділялась психологічному обґрунтуванню його параметрів і проявів. Значно менша увага приділена соціальному обумовленню та ролі інших осіб у формуванні і функціонуванні власного стилю діяльності. З огляду

на специфіку студентського середовища ми вважаємо, що цей параметр є доволі значимим.

Досить суперечливим є судження щодо зв'язку стилю діяльності і результату роботи, а також взаємозв'язок між стилем керівництва та задоволеністю підлеглих своєю працею та її продуктивністю. Для розв'язання цієї проблеми пропонувалось враховувати не лише взаємини між керівником та виконавцями, а й особливості всієї ситуації керівництва. На цій основі були розроблені ситуаційні моделі керівництва, найбільш відомою серед яких є "імовірна модель ефективності керівництва" Ф. Фідлера. Майстерність керівництва полягає при цьому в тому, щоб відчутти "свою" ситуацію або ж переструктурувати її в таку. Така здатність можлива на основі розвитку рефлексії, що ми розглядаємо важливою умовою вироблення індивідуального стилю учіння в період вузівського навчання. Досить дискусійним в науці є питання класифікації стилів. Від перших спроб К. Левіна розв'язати це завдання в "школі групової динаміки" і до сьогодні виділено чимало критеріїв та самих індивідуальних проявів стилю фахової діяльності. Класичні авторитарний, демократичний та ліберальний стиль на практиці досить рідко зустрічаються в чистому вигляді. Найбільш поширеними є змішані в певній пропорції стилі. А. Л. Журавльов і В. Ф. Рубахін пропонують виділити сім стилів керівництва: директивний, колегіальний, ліберальний, директивно-колегіальний, директивно-ліберальний, колективно-ліберальний і змішаний. Р. Лайкерт виділив чотири стилі поведінки керівника: експлуататорсько-авторитарний, прихильно-авторитарний, консультивно-демократичний і стиль, що базується на участі підлеглих у прийнятті рішень.

В кожному випадку важливі параметри, що покладені в основу виділення стилів. Так, Р. Лайкерт вказує на залежність між продуктивністю праці і стилем керівництва, Д. Мак-Грегор встановив відповідність між стилем керівництва і культурою професійного спілкування, зокрема внутрішньою переконливістю керівника щодо психологічної природи людини. Ф. Фідлер вказував на зорієнтованість, на завдання, на стосунки з

підлеглими чи контроль над ситуацією. А. Г. Ісмагілова при визначенні стилів спілкування за основу бере операційну структуру цілей діяльності та рівні операцій, які реалізують відповідні цілі. Модель міжособистісної поведінки В. Шутца дозволяє виділити функціональні виміри інтерперсональної поведінки, які проявляються в будь-якому типі соціальних стосунків, – це включення (контактування, взаємодія, спілкування), контроль (прийняття рішень, керування, наполягання на своєму, спрямування дій інших, демонстрування влади) і відкритість (розкриття перед іншими своїх думок і почуттів, щирість, природність). На емоційному рівні їм відповідають такі потреби, що стосуються внутрішніх переживань людини: значущість, (потреба відчувати себе гідним уваги оточуючих), компетентність (потреба почуватися сильним, ерудованим, здібним) і любов (потреба відчувати себе приємним, привабливим, симпатичним). В. Шутц вважає такі виміри універсальними, необхідними і достатніми для характеристики будь-якого типу стосунків. Акцентування на певному із них суттєво впливатиме на формування стилю діяльності.

На основі аналізу літератури можна стверджувати, що існують універсальні параметри, які в різних варіантах поєднуються, узгоджуються і відображають внутрішню сутність власного стилю діяльності. До них належать домінантність-залежність; симпатія-антипатія; формальність-особистісність. Виділені параметри є полярними і відносно автономними. Кожен із них відображає особливий аспект діяльності і може бути використаний як самостійний критерій при класифікації стилів діяльності. Однак, цілісне уявлення про сутність стилю може дати лише комплексна характеристика всіх проявів індивідуально-особистісного змісту.

Для виявлення тенденцій у формуванні власного стилю викладання музики у студентів-музикантів ми використали “Методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі” [6, с. 408–418], (інакше її називають “Опитувальник Лірі”). Автори – Т. Лірі, Г. Лефорж, Р. Сазек. Методика дана для дослідження уявлення суб’єкта про самого себе та про ідеального “Я”,

вивчення взаємовідносин в малих групах. Крім того, вона дозволяє нам визначити такі особливості особистості, як “домінування-підкорення і дружелюбність-агресивність”. “Саме ці фактори визначають загальні враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття” [6, с. 408]. Методика Лірі була використана у взаємодії зі студентами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Сучасний вчитель музики має добре усвідомити потреби студентів, свої здібності, можливості та повноваження, характер та завдання, що стоять перед ним. До того ж він повинен бути готовим до переоцінки своїх уявлень і до відповідних змін стилю викладання. Ознакою високої культури професійного спілкування сучасного вчителя музики є гнучкість, яка проявляється у здатності оперативно змінювати методи та прийоми взаємодії зі студентами, в залежності від конкретної педагогічної ситуації.

Якісний аналіз отриманих результатів доводить, що більша кількість студентів все-таки зорієнтована на власну думку. Для таких характерна тенденція до підвищення вимогливості, самовпевненості, наполегливості. Водночас такі прояви межують із внутрішнім негативізмом, що ніяк не може позитивно впливати на результативність роботи. Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що головними ознаками ефективного стилю викладання музики є гармонійність та гнучкість її структури, відповідність особливостям конкретної ситуації. Тому на етапі формувального експерименту було поставлено завдання гармонізувати дію факторів “домінування” та “підкорення”. Ми виходили з того, що всього можна досягти на основі розвитку рефлексії, емпатії та адекватної самооцінки.

У формуванні власного стилю викладання музики допоможуть наступні правила. *Правило перше.* Виявляйте сильні сторони педагогічної діяльності, органічні лише для вас, спирайтесь в першу чергу лише на них, намагайтесь знайти для них оптимальні форми вираження. *Правило друге.* Спостерігайте за діяльністю колег, запам’ятовуйте, відбирайте ті професійні риси діяльності, що вам сподобались, намагайтесь їх відтворити

(примінити на себе). Якщо виходить вдало, закріплюйте їх багаторазовими повтореннями в різних ситуаціях. *Правило третє*. Намагайтесь отримати зворотний зв'язок з приводу стилю своєї діяльності від людей, з якими ви працюєте. При цьому не бійтесь негативних оцінок, намагайтесь використовувати їх для корекції тих чи інших форм вашої поведінки, що викликають в оточуючих відторгнення або ж неприємні емоції [4, с. 187].

Отож, проведене експериментальне дослідження дозволяє нам зробити попередні висновки: студенти спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти. Музика” достатньо зорієнтовані на майбутню фахову діяльність. Більше із них усвідомлюють необхідність у цілеспрямованій роботі по самовдосконаленню, що розглядається нами як готовність до системної роботи з метою формування власного стилю викладання музики. Процес формування власного стилю викладання музики у студентів-музикантів значно активізується, якщо при розробці занять враховувати об'єктивні ускладнення, що характерні певному віку, та специфіку налагодження міжособистісних контактів; психокорекційної роботи. З метою формування власного стилю викладання музики потрібно також враховувати схильність студентів-музикантів до рефлексії, емпатії та здатність до поглибленого самоаналізу.

Література

1. 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.

2. Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти / Іван Андрійович Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 4–5.

3. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань: Изд. Казанского ун-та, 1969. – 278 с.

4. 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.

5. Леонтьев Д. А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // *Стиль человека: психологический анализ.* – М., 1998. – С. 93–108.

6. Лири Т. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири / Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек // *Практическая психодиагностика. Методики и тесты.* Редактор-составитель – Д. Я. Райгородский. Учебное пособие. – Самара : Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с., С. 408 – 418.

7. Чернецький Ю. П. Сильова сфера особистості / Ю. П. Чернецький // *Практична психологія та соціальна робота.* – 1999. – № 2. – С. 4–7.

ДОДАТКИ

АФОРИЗМИ ТА ВИСЛОВЛЮВАННЯ ПРО ФЕНОМЕН “СТИЛЬ”

Стиль – це людина (*Ж. де Бюффон*).

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 твердых познаниях, на самом существе вещей, поскольку нам дано его распознавать в зримых и осязаемых образах (*И. Гёте*).

Стиль – обличчя автора (*К. Н. Гумнов*).

Становлення особистості визначається тим, як людина діє в реальному світі, чому вірить і що любить; становлення стилю – тим, як людина себе виявляє (*В. Медушевський*).

Стиль – це і є сам композитор (*Г. Г. Нейгауз*).

Добрий стиль – це правда, істина (*Г. Г. Нейгауз*).

Стиль – це питання не техніки, а бачення (*М. Пруст*).

Стиль є обличчям душі (*Сенека*).

Мій стиль – це мої переконання (*В. Томлін*).

Стиль – перш за все (*Б. Яворський*).

ПРИМІТКИ

Статті у провідних наукових фахових виданнях України:

1. 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.

2. Найда Ю. М. Індивідуальний стиль учіння студента як основний чинник його професійної підготовки / Ю. М. 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.

Всеукраїнська науково-методична конференція “Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні” (м. Ніжин, 12–14 травня 2004 р.).

3. Найда Ю. М. Формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності у студентів освітніх закладів в контексті особистісно орієнтованого навчання / Ю. М. 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.

4. Найда Юрій. Формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності студентів вищих навчальних закладів у системі розвитку демократичних цінностей / Юрій Найда // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагогічна. Вип. 21. Ч. 2. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – С. 247–250.

Міжнародна науково-практична конференція “Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у контексті громадянського суспільства” (м. Львів, 29–30 вересня 2005 р.).

5. Найда Юрій. Шляхи формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності студентів в мистецькій освіті / Юрій 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.

Всеукраїнська науково-практична конференція “Мистецька освіта як чинник людиностановлення” (м. Тернопіль, 11–12 травня 2006 р.).

6. Найда Ю. М. До проблеми формування власного стилю викладання як системної особистісної якості майбутнього вчителя музики / Ю. М. Найда // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 12. Ч. 1. – С. 9–15.

Всеукраїнська науково-практична конференція “Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України” (м. Ялта, 25–28 вересня 2006 р.).

7. Найда Ю. М. Зміст стильоутворюючих компонентів власної хормейстерської діяльності у фаховій підготовці студента / Ю. М. Найда // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 4 (9). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – С. 105–108.

II Міжнародна науково-практична конференція “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (м. Київ, 26–27 квітня 2007 р.).

8. Найда Ю. М. До питання власного стилю професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога / Ю. М. 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.

Всеукраїнська науково-практична конференція “Сучасні освітні технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін”, присвячується 40-річчю заснування музично-педагогічного факультету (м. Кривий Ріг, 16–17 травня 2007 р.).

9. Найда Юрій. Стиль інтелектуально-творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті стильової проблематики / Юрій Найда // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал. – № 5 (52). / Ред. кол. : М. Вачевський (гол. ред.) та ін. – Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. – 150 с., С. 76–78.

II Всеукраїнська науково-практична конференція “Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики” (м. Дрогобич, 7–10 травня 2009 р.).

10. Найда Ю. М. Становлення індивідуальності студента-музиканта в процесі формування власного стилю викладання музики / Ю. М. 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.

11. Найда Ю. М. Власний стиль педагогічного спілкування як складова музично-фахової діяльності майбутнього вчителя / Ю. М. 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).

Міжнародна науково-практична конференція “Стратегія розвитку художньої освіти та естетичного виховання молоді в Україні у XXI столітті” (м. Луганськ, 18–19 лютого 2010 р.).

12. Найда Юрій. Діагностика рівнів сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх педагогів / Юрій Найда // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал / ред. кол. : М. Вачевський та ін. – Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2010. – № 4 (63). – С. 140–145.

III Всеукраїнська науково-практична конференція “Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики” (м. Дрогобич, 6–9 травня 2010 р.).

13. Найда Ю. М. Вплив власного стилю педагогічного керування на підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя музики / Ю. М. 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.

II Міжнародна наукова конференція “Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції” (м. Суми, 28–30 вересня 2010 р.).

14. Найда Ю. М. Особистісний вплив викладача на формування у студентів власного стилю викладання музики / Ю. М. Найда // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер. Психол.-пед. науки / [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 6. – С. 88–90.

Всеукраїнська наукова конференція “Мистецька освіта ХХІ століття: проблеми теорії і практики” (м. Ніжин, 13–14 травня 2010 р.).

15. Найда Ю. М. Самовдосконалення у структурі власного стилю викладання музики майбутніх учителів / Ю. М. Найда // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 14 (19). Ч. 1. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 114–117.

V Міжнародна науково-практична конференція “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (м. Київ, 25–27 квітня 2013 р.).

16. Найда Юрій. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів / Юрій Найда // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2014. – Вип. 17. – С. 102–107.

Тези доповідей, статті у збірниках матеріалів конференцій та інші публікації:

17. Найда Ю. М. Проблема власного стилю професійної діяльності вчителя в умовах Болонського процесу / Ю. М. Найда // Болонський процес та проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів : зб. наук. праць. – Хмельницький : Вид-во НАДПС України ім. Б. Хмельницького, 2006. – С. 15–17.

Міжвузівська науково-теоретична конференція “Болонський процес та проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів” (м. Хмельницький, 25 травня 2006 р.).

18. Найда Ю. Педагогічні умови формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних закладів / Ю. 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.

V Мистецько-педагогічні читання пам’яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 6–7 грудня 2007 р.).

19. Найда Ю. М. Індивідуальний стиль викладацької діяльності вчителя музики : традиція та інновація / Ю. М. Найда // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матер. читань / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 380–382.

VII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам’яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 7–8 червня 2010 р.).

20. Найда Ю. М. Імідж учителя музики як компонент його власного стилю професійної діяльності / Ю. М. 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.

IX Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам’яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 8–9 червня 2010 р.).

21. Найда Ю. М. Характеристика сформованості власного стилю викладання музики у студентів-музикантів [Електронний ресурс] / Ю. М. Найда. – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1059>

II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція “Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД” (м. Переяслав-Хмельницький 26–28 травня 2012 р.).

Виступи на науково-практичних конференціях, читаннях, круглих столах та семінарах без публікацій матеріалів:

1. Тема доповіді “Імідж учителя музики як компонент індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності”.

VIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам’яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 1–2 грудня 2010 р.).

2. Тема доповіді “Аналіз результатів формування стилю викладацької діяльності вчителя музичних дисциплін”.

IV Міжнародна науково-практична конференція “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (м. Київ, 27–29 квітня 2011 р.).

3. Тема доповіді “Стильові особливості музики композиторів Хмельниччини”.

Всеукраїнська науково-практична конференція “Освіта, наука і культура на Хмельниччині” (до 75-річчя утворення Хмельницької області) (м. Хмельницький, 27 вересня 2012 р.).

4. Тема доповіді “Розвиток професійної майстерності у студентів старших курсів на уроках з фахових дисциплін”.

I Всеукраїнський науково-практичний семінар “Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти” (м. Хмельницький, 5 квітня 2013 р.).

5. Тема доповіді “Педагогічна діагностика власного стилю викладання майбутнього вчителя музики”.

I Всеукраїнська науково-практична конференція “Актуальні питання мистецької педагогіки: стан, технології, перспективи” (м. Хмельницький, 18–19 квітня 2013 р.).

6. Тема доповіді “Актуальні питання формування власного стилю викладання музики”.

III Всеукраїнська науково-практична конференція “Актуальні питання мистецької педагогіки: здобутки, проблеми та перспективи” (м. Хмельницький, 21 квітня 2015 р.).

7. Тема доповіді “Особливості формування власного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики”.

Всеукраїнський круглий стіл “Освіта в Європі для студентської молоді: реалії та перспективи” (м. Хмельницький, 25 листопада 2016 р.).

8. Тема доповіді “Особистісна зорієнтованість у набутті власного стилю реалізації інтелектуально-творчого потенціалу баяніста”.

V Всеукраїнська науково-практична конференція “Актуальні питання мистецької педагогіки: проблеми теорії і практики” (м. Хмельницький, 20 квітня 2017 р.).

СЛОВО ПРО АВТОРА

Найда Юрій Михайлович народився 4 травня 1976 року в м. Ізяславі Хмельницької області в сім'ї учителя музики. Закінчив Хмельницьке педагогічне училище (1995), Миколаївський державний педагогічний університет (2000) та магістратуру Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2002). Навчався на кафедрі військової підготовки Миколаївського державного педагогічного університету. У 2000 році йому присвоєно військове звання лейтенант запасу.

В різні роки працював півчим Миколаївського кафедрального собору УПЦ КП “Касперівської ікони Божої Матері” та Хмельницького храму УПЦ МП “Різдва Пресвятої Богородиці”, за сумісництвом – артистом оркестру академічного ансамблю пісні і танцю “Козаки Поділля” Хмельницької обласної філармонії, акомпаніатором дитячого хореографічного колективу “Пролісок” Хмельницького державного центру естетичного виховання учнівської молоді, керівником вокального жіночого ансамблю Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту.

З 2000 року працює викладачем музично-інструментальних дисциплін (баян, акордеон) та концертмейстером на факультеті мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА). З 2003 року займається проблемою “стилю”. У 2012 році захистив дисертацію “Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів” (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Н. П. Гуральник) на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. У 2013 році був призначений офіційним опонентом дисертантки Цюй Сяо Юй. Вчене звання доцента Ю. М. Наїди присвоєно 31 жовтня 2014 року.

Юрій Найда – автор понад 60 публікацій, серед яких навчальний посібник “Музичний меридіан” з грифом МОН молоді та спорту України (співавтори Ю. М. Йовенко, В. Ю. Найда), яким започатковано нове багатосерійне видання

академії. Йому належить збірка віршів “Подих осені”, методичні рекомендації, програми з музичних дисциплін та численні наукові статті у фахових виданнях, матеріалах конференцій тощо. В силовому полі його наукових інтересів – питання педагогічної стильової проблематики, а також питання музичного життя Поділля.

Юрій Найда брав участь у складі журі III Регіонального фестивалю авторів та виконавців бардівської пісні “Вальс-Бостон” (2008, Хмельницький), Обласного фестивалю оркестрів та ансамблів народних інструментів “Ой, заграйте, музиченьки” (2011, Хмельницький), Обласного заочного конкурсу авторської пісні та співаної поезії серед учнів загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів (2013, Хмельницький), X ювілейного Регіонального фестивалю авторської пісні “Вальс-Бостон” (2015, Хмельницький), Обласного фестивалю оркестрів загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів (голова журі, 2016, Хмельницький), Міського шоу-проекту “Арт-Студ-Фест” (2016, Хмельницький), X Всеукраїнської музичної олімпіади “Голос країни” (2016, Київ).

Сьогодні Ю. М. Найда – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва, завідувач предметно-циклової комісії музично-інструментальних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. За покликом душі співає в церковному хорі храму УПЦ МП “Ікони Божої Матері “Троєручиці”. Здійснює керівництво науковою роботою студентів. Є членом Ради Спілки молодих учених академії та членом профспілкового комітету працівників ХГПА. Веде активну концертну діяльність у творчому дуеті з дружиною Вірою, бере участь у міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, семінарах, читаннях. У галузі освіти та науки багаторазово відзначався грамотами різних рівнів. У 2007 році був нагороджений Почесною грамотою Міністерства освіти і науки України.

Для контакту: моб. тел.: (097)-445-66-30,
e-mail: nayda_muz@mail.ru

Наукове видання

Ю. М. НАЙДА

**ВЛАСНИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ:
ПОШУКИ ТА ЗНАХІДКИ**

Збірка вибраних науково-методичних статей

Набір тексту – *В. Ю. Найда*
Верстка – *О. Ю. Андрощук*
Коректор – *П. Г. Брижак*
Дизайн – *О. А. Барщівка*