

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

Ашихміна Наталія Віталіївна

УДК: 378+78+62–182.7

**РОЗВИТОК АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ
У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Білова Наталія Костянтинівна
кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ	
1.1 Адаптація як соціально-психологічна і педагогічна проблема	11
1.2 Адаптивні здібності студентів-першокурсників до музичного навчання та їх компонентна структура	38
Висновки до першого розділу	64
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	
2.1 Педагогічні умови розвитку адаптивних здібностей студентів- першокурсників до музичного навчання	67
2.2 Методика розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання	96
Висновки до другого розділу	132
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ	
3.1 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання	135
3.2 Експериментальна перевірка ефективності методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах	160
Висновки до третього розділу	201
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	208
ДОДАТКИ	235

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стрімкі соціальні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, формують нові принципи життєдіяльності людей. Вони зумовлені процесами соціальної інтеграції, посиленням динамічності змін, спричиняють зниження стабільності, можливостей усталеного розвитку й домінування ситуації невизначеності. Це вимагає від освітніх інститутів, зокрема вищої школи, забезпечення підготовки компетентних фахівців, здатних адаптуватися до мінливих умов соціуму, самозмінюватися і ефективно взаємодіяти з навколишнім світом.

Актуальність заявленої проблеми підтверджують європейські та вітчизняні документи про освіту, в яких уміння адаптуватися віднесено до переліку основних компетенцій сучасного фахівця; акцентовано увагу на необхідності підготовки нової висококваліфікованої генерації педагогічних кадрів, спроможних успішно адаптуватися до трансформованих соціальних відносин, що вимагає значного оновлення змісту і педагогічних технологій підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів музичного мистецтва, конкурентоспроможних на ринку праці.

Аналіз наукової літератури і практики свідчить про те, що підготовка майбутніх фахівців у вишах починається з процесу їх адаптації до навчання, зокрема музичного, і характеризується певними труднощами, що пов'язані зі зміною особистісної системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій, трансформацією мотивів обрання професії вчителя музичного мистецтва, опануванням нових засобів художньо-освітньої діяльності, формуванням нових типів і форм міжособистісних зв'язків і відносин тощо. Особливої гостроти період адаптації до навчання у вищому навчальному закладі набуває саме на початковому етапі, що зумовлено зміною навчального середовища середньої школи на художньо-педагогічний простір вищої школи, зокрема, мистецькі факультети, інститути. У зв'язку з цим зростають вимоги до процесу створення комфортного для учасників навчального процесу художньо-педагогічного середовища, яке сприятиме успішній адаптації студентів до музичного

навчання з урахуванням їх внутрішніх ресурсів і професійно-особистісного потенціалу, початкового «стартового» рівня фахової підготовки та ціннісно-сміслових спрямувань.

Значущість проблеми адаптації першокурсників до музичного навчання в педагогічних університетах, на відміну від адаптації до навчання в спеціальних мистецьких навчальних закладах, зумовлена багатовекторністю фахової підготовки майбутніх учителів музики, а саме – набутті ними великої кількості фахових компетенцій в галузі мистецької освіти, зокрема музикознавчих, виконавських (диригентських, вокальних, музично-інструментальних), методичних тощо. Професійно насичений процес музичного навчання є причиною утрудненого «входження» студентів до нового художньо-педагогічного середовища.

Значущість проблеми адаптації студентів до навчання у вищій школі підтверджується посиленням уваги вчених до наукових досліджень як на психофізіологічному (Ф.Березін, Н.Калініна, М.Некіпелов, Н.Пейсахов та ін.), так і на соціально-психологічному (Т.Антропова, С.Гапонова, О.Нагоркіна, А.Налчаджян, І.Нікітін, П.Федорова та ін.) та соціально-педагогічному рівнях (В.Лісовський, І.Мілославова, А.Сичов, Л.Студенікіна та ін.). У педагогіці означена проблема досліджується в аспектах готовності першокурсників до навчального процесу у вищому навчальному закладі (Ю.Дік, Г.Крилов, Н.Бахарєва); адаптації педагогів до змін в освітньому середовищі (С.Дроздов, О.Назарова, Р.Овчарова); визначення етапів процесу адаптації студентів у ВНЗ в процесі навчання (Д.Андрєєва, В.Брудний, О.Галус та ін.). Менш інтенсивно питання адаптації до навчання висвітлено в музичній педагогіці. Вказана проблема була предметом дослідження Л.Булатової, І.Личагіної, Л.Щепотько в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Аналізуючи стан проблеми адаптації до навчання, можна виділити певні напрями, за якими здійснювалися дослідження. Адаптація розглядалася науковцями в системі міркувань «особистість – освітнє середовище» з позицій «включення» майбутніх фахівців у новий соціальний простір вищої школи, що

зумовлено якісними особистісними змінами студентів відповідно до вимог середовища (В.Лагерев, А.Петровський, В.Рогинський, А.Терещенко, І.Ширяєва та ін.); в аспекті взаємодії учасників навчального процесу з освітнім середовищем вищої школи (Г.Білонова, Б.Вульф, І.Дубровіна, Д.Ловцов, І.Соколова та ін.).

Аналіз наукових праць з проблеми адаптації дозволяє зробити висновок, що вченими недостатньо уваги приділено дослідженню проблеми розвитку адаптивних здібностей студентів у вищій школі. Психологічні аспекти зазначеного феномену розглядалися Г.Баллом, А.Налчаджяном, М.Озернюком, С.Пакуліною, Н.Фурмановою, В.Шадріковим та іншими науковцями. Дослідники визначали процес розвитку названих здібностей як зміну системи індивідуальних властивостей студентів, що зумовлена особливостями психіки. У своїх педагогічних дослідженнях Г.Балл, О.Гура, І.Зимня, Н.Кузьміна та інші лише побіжно торкаються означеної проблеми, визначаючи адаптивні здібності як такі, що зумовлюють рівень професійних досягнень майбутнього фахівця.

Педагогічний досвід свідчить про існування суперечностей, зокрема між:

- сучасними об'єктивними вимогами швидкої адаптації до умов нового освітнього середовища і неготовністю студентів-першокурсників до опанування нових прийомів навчально-пізнавальної діяльності в ньому;

- існуючими освітніми пріоритетами художньо-педагогічного середовища і невизначеністю професійних мотивів, особистісно-ціннісних орієнтацій студентів-першокурсників;

- сучасними вимогами встановлення нових типів, форм міжособистісних зв'язків і відносин у художньо-педагогічному середовищі та неготовністю викладачів і студентів до їх реалізації;

- об'єктивними вимогами практики оптимізації розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання й недостатньою розробленістю методичного супроводу зазначеного процесу.

Вказані протиріччя, педагогічна значущість розвитку в першокурсників адаптивних здібностей до музичного навчання у вищій школі, а також

недостатній рівень дослідження окресленої проблеми та потреба у визначенні методологічних підходів щодо розвитку означених здібностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Розвиток адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» і здійснене в межах проблеми «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін».

Тема дисертації затверджена Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол №1 від 25.09.2009 р.) та узгоджена на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 22.12.2009 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

Об'єкт дослідження – процес адаптації студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах.

Предмет дослідження – педагогічні умови і методика розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до навчання, зокрема музичного.

2. Визначити сутність процесу адаптації студентів до музичного навчання у педагогічних університетах.

3. Уточнити сутність поняття «адаптивні здібності до музичного навчання».

4. Розробити педагогічні умови і визначити принципи розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

5. Визначити критерії розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

6. Розробити етапи і методи розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах.

7. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і методики розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили концептуальні положення філософії, соціології, психології і педагогіки щодо проблеми адаптації людини в різних сферах життєдіяльності (П.Анохін, І.Павлов, І.Сеченов; А.Бондаренко, Р.Іхсанов, А.Кавалеров; Б.Ананьєв, В.Антипов, Г.Балл, Ж.Годфруа, Е.Зеєр, А.Налчаджян, С.Пакуліна; Н.Білова, В.Брудний, Л.Булатова, О.Галус, Н.Кузьміна, І.Личагіна, А.Рахімов, М.Ржецький, Л.Щепотько та ін.); діяльнісний підхід до обґрунтування і визначення здібностей (В.Дружинін, В.Крутецький, Б.Теплов, В.Шадріков); середовищний підхід до визначення і встановлення взаємовідносин між суб'єктами та об'єктами освітнього простору (Є.Білозерцев, Ю.Мануйлов, Р.Чумічева, С.Шацький та ін.); аксіологічний підхід як інтегративний спосіб пізнання та принцип вивчення явищ і предметів з позиції їх цінності для музичного навчання, професійного розвитку й саморозвитку (В.Дряпіка, М.Каган, І.Личагіна, О.Олексюк, О.Рудницька та ін.); компетентнісний підхід як зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь і навичок, смислових орієнтацій, адаптивних можливостей, музично-педагогічного досвіду і способів інтерпретаційної діяльності з отриманням конкретного результату (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, В.Крицький, М. Михаськова, Л.Паньків, Л.Рапацька, О.Ростовський, Н.Цюлюпа, О.Щолокова та ін.);

особистісно-орієнтований підхід до ролі нового педагогічного мислення, ціннісною настановою якого є пріоритетність індивідуальності й самовираження (Є.Бондаревська, Є.Крюкова, П.Косенко, В.Серіков та ін.); герменевтичний підхід до розвитку здібностей, тлумачення та інтерпретації знань (М.Бахтін, В.Крицький, Д.Лісун, Л.Масол, С.Шип); психолого-педагогічних чинників розвитку самостійності майбутніх учителів музики під час музичного навчання (О.Андрейко, Н.Іліницька, Г.Падалка, О.Хлебнікова, В.Шульгіна та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів** педагогічного дослідження: теоретичні – аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, індукція та дедукція, порівняння, узагальнення, класифікація, аналогія, моделювання, що були застосовані для визначення понятійного апарату дослідження з метою розробки методичної моделі розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання; емпіричні – аналіз педагогічної документації та оцінка продуктів навчальної діяльності, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, опитування, бесіди, педагогічний експеримент; методи математичної статистики, що довели вірогідність результатів експериментальної перевірки розробленої методичної моделі розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах.

Наукова новизна одержаних результатів:

Уперше: розроблено педагогічні умови і методику розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах; уведено в науковий обіг поняття «адаптивні здібності до музичного навчання», визначено їх сутність і компонентну структуру; розроблено критерії розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

Уточнено: сутність понять «адаптивні здібності», «комфортне художньо-педагогічне середовище», «індивідуальна художньо-освітня траєкторія»,

«рефлексія навчальної діяльності», «самопроектування» в контексті досліджуваної проблеми.

Удосконалено: комплекс методів активізації інтересу до музичного навчання, індивідуально-освітнього проектування розвитку першокурсників; методи формування здатності студентів до рефлексії, самоосвіти, самопроектування, саморозвитку.

Подальшого розвитку набули: проблеми втілення індивідуального підходу до навчання студентів у ВНЗ; питання залучення студентів до рефлексивного оцінювання музичної діяльності; дослідження специфіки музичного навчання у педагогічних університетах.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних і методичних посібників, навчальних програм, методичних вказівок, рекомендацій з питань адаптації студентів до навчання у вищих мистецько-педагогічних закладах освіти. Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці та впровадженні спецкурсу «Адаптація до музичного навчання у педагогічному університеті», спрямованого на подолання труднощів, зумовлених процесом взаємодії з умовами нового художньо-педагогічного середовища вищого педагогічного навчального закладу, що виникають у студентів-першокурсників під час музичного навчання.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації і результати дисертаційного дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на *Міжнародній* науково-практичній конференції «Модернізація мистецької освіти у контексті євроінтеграції» (Одеса, 2006 р.), III *Міжнародній* науково-практичній конференції «Теорія та практика управління педагогічними процесами» (Одеса, 2007 р.), *Міжнародній* науково-практичній конференції «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі» (Одеса, 2009 р.), IV *Міжнародній* науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2011 р.), IV *Міжнародній* науково-практичній конференції «Наука, освіта,

суспільство очима молодих» (у рамках Всеукраїнського Фестивалю науки, Рівне, 2011 р.), *Всеукраїнській науково-практичній конференції «Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти»* (Суми, 2010 р.); на засіданнях і методичних семінарах кафедри музичного мистецтва та хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д.Ушинського» (2006 - 2011 рр.).

Результати дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (довідка № 2545 від 26.09.2011 р.), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/1308 від 25.05.2011 р.), Херсонського державного університету (довідка № 07-11/1023 від 15.06.2011 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17-14/2856 від 26.09.2011 р.).

Публікації. Основні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлено у восьми одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з них 5 – у фахових наукових виданнях. Загальний обсяг публікацій становить 3,2 авторських аркушів.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 285 найменувань (з них 9 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 282 сторінок, з них 198 – основного тексту. Робота містить 43 таблиці, 21 рисунок, що разом з додатками становить 57 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Адаптація як соціально-психологічна і педагогічна проблема

Етимологія слова «адаптація» походить від латинського «adaptatio» – пристосування. Виникнення терміна «адаптація» датується другою половиною XVIII століття і його введення в науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Х.Ауберта, який використовував названу дефініцію для характеристики явища пристосування чутливості органів зору до дії певного подразника [4]. Тривалий час поняття «адаптація» було однією з основних наукових категорій природничих наук.

Фізіологічна наука визначає адаптацію як сукупність фізіологічних реакцій, які лежать в основі пристосування організму до змін навколишніх умов, як процес підтримки функціонального стану гомеостатичних систем організму в цілому, який забезпечує його збереження, розвиток, працездатність тощо [97, с.14]. Саме в підтримці життєдіяльності організму (його внутрішнього середовища) в нових умовах (зовнішнє середовище) полягає фізіологічний смисл адаптації. Як стверджує Х.Хартманн, адаптація – це, перш за все, взаємозв'язок між організмом і оточуючим його середовищем [252]. В.Казначєєв, О.Смирнов вважають, що відношення адаптації між організмом і оточуючим середовищем встановлюються за умови, коли «...реальні функції, які об'єдналися в єдиний механізм організму і оточуючого середовища, сприяють виживанню організму» [97; 225].

Слід зазначити важливий адаптаційний механізм – зворотну аферентацію (за концепцією П.Анохіна), як сигнал-імпульс, який поступає до центру головного мозку з інформацією щодо виконаних дій. Аферентацію П.Анохін розглядав як зворотній зв'язок, який надає можливості коригувати дії і має велике значення не тільки для виживання організму (фізіологічний контекст), а

й для процесу набуття людиною власного досвіду як вищого ступеню розвитку живого організму, зокрема навчального (педагогічний аспект) [11].

Біологічна адаптація також ототожнюється з життєво необхідним пристосуванням популяцій тварин і рослинних організмів до постійних і мінливих умов зовнішнього середовища (сезонних змін температури, освітленості, вологості, змін у харчуванні) та змін в організмі, пов'язаних із виникненням захворювання, обмеженням чи втратою деяких функцій тощо. [231, с.17]. В основу механізму пристосування організмів, на думку Ч.Дарвіна, покладено мінливість і природний добір, визначені і невизначені (тобто такі, що не мають пристосувального значення) зміни організмів. Аналогічної концепції дотримуються Б.Логанзен і Є.Логачов [93, с.3-7], підтримуючи ідею про різновиди пристосування в результаті природного відбору.

З проблемою адаптації нерозривно пов'язана проблема саморегуляції складних біологічних систем. Не випадково проблема адаптації є одним з розділів Міжнародної біологічної програми (МБП), в межах якої організована секція адаптації людини.

Отже, вчені визначають фізіологічну та біологічну адаптацію як процес пристосування і змін в організмі, який зумовлює рівновагу з постійними або змінними умовами середовища.

Аналіз літератури свідчить, що кожний вид має власну здібність до адаптації, обмежену фізіологією, межами модифікацій тощо [25; 30; 39; 91; 102; 227]. У зв'язку з цим розрізняють адаптацію, пов'язану з індивідуальними змінами організму у відповідь на вплив середовища (онтогенетичну), і адаптацію як результат історичної зміни організму, його еволюції (філогенетичну). Отже, можна зазначити, що еволюція і адаптація взаємозалежні процеси, тому що перехід на більш високий ступінь розвитку є результатом адаптації, разом з тим, адаптуються успішно ті види, які напрацьовують кращі форми пристосування, самозбереження. У даному контексті важливо відмітити, що адаптація є й засобом отримання людиною нової інформації, тому що узгодження з середовищем, здобуття рівноваги

потребує змін, як зовнішніх так і внутрішніх, адекватних конкретним умовам. Тому адаптацію можна розглядати і як метод обробки і переробки інформації щодо здобуття рівноваги з навколишнім середовищем (адекватного реагування на певні умови) [246, с.12]. Дане твердження має значення і для соціальних наук, зокрема психолого-педагогічних, щодо створення адаптивного соціального середовища, яке забезпечуватиме успішну адаптацію особистості до навчальної діяльності в нових умовах.

У вітчизняній науці можна умовно виділити чотири періоди найбільш активного вивчення проблеми адаптаційних процесів особистості, протягом яких адаптація людини досліджується в безупинному визначальному зв'язку з умовами життя суспільства, а термін «адаптація» перестає бути тільки науковою категорією фізіології та біології.

Перший період приходить на 20-30-ті роки ХХ століття, коли відбувалися радикальні зміни в соціальному статусі особистості. На цьому етапі адаптаційні процеси розглядаються у просторі інтенсивної підготовки кадрів до нових видів професій. У цей період найбільш часто застосування терміну «адаптація» здійснюється природничими науками.

Другий період припадає на 50-60-ті роки, коли до проблеми адаптації людини звертаються вчені в галузі соціології праці і трудових ресурсів у контексті міграції робочої сили, профорієнтації тощо.

Третій період, 60-80-ті роки, характеризується активним перетворенням соціально-наукового терміну «адаптація» в одну з основних категорій філософії, соціології, психології та педагогіки. Виникають перші системні дослідження процесу адаптації особистості до нових соціальних умов, які дуже часто носять суперечливий характер. Особливу актуальність здобувають дослідження процесу адаптації робітників у виробничих колективах, студентів вищих навчальних закладів, випускників шкіл.

Четвертий період – з 90-х років і до сьогодні, визначається наявністю найбільшого спектру підходів не тільки до проблеми адаптаційних процесів особистості, їхньої сутності, типології, механізмів, але й до адекватності

використання самого поняття «адаптація особистості» в контексті гуманістичної парадигми. Особливе значення приділяється проблемі всебічної адаптації особистості дитини до умов різних типів дошкільних і шкільних установ, факторам адаптованості особистості в родині, особливостям процесу адаптації особистості до професійно-педагогічних умов тощо [72, с.94-95].

Отже, термін «адаптація» з часом набув широкого застосування в соціальних науках: філософії, соціології, психології, педагогіці тощо. Згодом він стає категорією, яка позначає широкий спектр знань про сутність суспільно-адаптаційних процесів і спонукає до виокремлення видів адаптації відповідно до нового соціального середовища – зовнішнього або внутрішньо-особистісного. На сучасному етапі розвитку науки виділяють більше десяти видів адаптаційних процесів людини: за видами адаптаційного середовища – біологічна, фізіологічна, психічна, психологічна, соціально-психологічна, соціальна, виробнича, професійна адаптація; за структурними компонентами адаптивного середовища – предметно-діяльнісна, технологічна, особистісна адаптація (Е.Маркарян, А.Налчаджян, Д.Ольшанський, Н.Сарджвеладзе, А.Фурман та інші).

Розглянемо сутність і особливості поняття «адаптація» в системі «особистість – соціальне середовище».

У філософській науці категорія «адаптація» розглядається як атрибутивна характеристика будь-якої живої істоти, яка проявляється в системі її взаємин з середовищем життєдіяльності під час виникнення певних змін. Оскільки людина та середовище постійно змінюються, адаптація стає фундаментальною основою існування. Визначення процесу адаптації як зміни живої істоти під впливом зовнішнього середовища дозволяє стверджувати, що пристосування є слідством, результатом таких змін, які потребують активних дій індивідуума. Адаптація може викликатися змінами, які індивід здійснює в оточуючому його середовищі, а також адекватними змінами в його психофізичній системі. Тут доречна концепція З.Фрейда про аллопластичні і аутопластичні зміни. Тварини також активно і цілеспрямовано змінюють своє оточуюче середовище. Однак,

широкий діапазон аллопластичних адаптацій притаманний лише людині [249]. Людина, як вищий рівень розвитку живих організмів з фізіологією вищої нервової діяльності, вищим рівнем розвитку психіки, безсумнівно, володіє невичерпно широким комплексом можливостей для адаптації в навколишньому середовищі. Відтак, адаптація як процес пристосування індивідуума до соціуму, безперечно, вимагає його активності, яка зумовлює адекватність існування в мінливих умовах середовища.

Більшість науковців, зокрема А.Бондаренко, С.Васильєва, Є.Віттенберг, Р.Іхсанов, В.Казначєєв, А.Налчаджян, розглядають психологічну і соціальну адаптацію у єдності, стверджуючи тим самим нероздільність психічного і соціального в процесі адаптації [35; 45; 49; 94; 97; 161]. Цілісної концепції соціально-психологічної адаптації на сьогоднішній день науковцями не розроблено, частіше під нею розуміють особистісну адаптацію, тобто адаптацію особистості до соціально-проблемних ситуацій, звикання індивіду до нових умов зовнішнього середовища із затратою певних сил, тобто в площині взаємного пристосування індивіда і середовища [94].

О.Степанов проблему адаптації у психологічному контексті трактує як константний процес психодинамічного пристосування індивіда до умов соціального середовища, до спільноти, мікроспільноти в соціумі, тобто як результат самого процесу соціоадаптації. При чому, когерентність цих факторів залежить від цілісності соціорієнтацій індивіда, засобів, прийомів досягнення самих цілей тощо [232, с.11].

Зазначимо, що соціологічна наука поширює зміст дефініції «адаптація» і визначає її не тільки як пристосування людини або групи людей до нового соціального середовища, а і як пристосування середовища з метою співіснування і взаємодії [230, с.6]. Вчені звертають увагу на існування двох адаптаційних процесів. На думку Х.Хартманна, людська дія адаптує оточуюче середовище до людських функцій, а потім людина адаптується до самостійно створеного довкілля [252]. З огляду на теорію «адаптаціогенеза» А.Парра, нове оточуюче середовище стає більш сприятливим для функціонування

організму [281]. Сприятливість, комфортність соціального середовища створюється в ході такого співіснування і взаємодії з ним, коли узгоджуються вимоги та очікування її учасників. Саме узгодженість самооцінок, прагнень, сподівань суб'єкта з можливостями і реальністю соціального середовища є найважливішим компонентом адаптації [248, с.13]. Власне, соціально-психологічний простір передбачає наявність системно-організаційного середовища, що переживається, оцінюється і пояснюється кожним включеним в нього суб'єктом. Позитивні емоції у взаємодії з оточуючими, задовільне самопочуття і відчуття душевного комфорту, на думку А.Налчаджяна, виступають референтними показниками адаптованості особистості [161].

У контексті визначення адаптації як процесу взаємодії адаптантів із новою соціальною системою середовища ВНЗ, у життєдіяльність якої належить інтегруватися, А.Баранов, А.Кудашов, А.Реан та інші науковці виокремлюють два аспекти адаптації. Перший аспект соціальної адаптації реалізується в тому, що соціальна система з її сформованими принципами життя, правилами, нормами впливає на особистість студента, в певній мірі підкорюючи його. Інший бік процесу взаємодії – вплив особистості на середовище ВНЗ. Саме адекватність реагування суб'єкту на впливи змін у середовищі характеризує основну якість будь-якої адаптації. Водночас, на думку науковців, адекватність розуміється не як незмінна якість адаптаційної діяльності, а як така, що сама постійно змінюється під впливом розвитку адаптанта, стає динамічною в оптимальних умовах [198, с.128].

З урахуванням даних положень, можна стверджувати, що в ході соціальної адаптації студент виступає як об'єкт і суб'єкт даного процесу, а адаптація є процесом і результатом внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування і самозміни індивіда до нових умов існування [166, с.40].

Багато вчених-психологів, серед яких Г.Айзенк, Дж.Гілфорд, Ю.Ємельянов, Ж.Піаже, Р.Стернберг, В.Штерн, А.Южанінова вважають, що успішність адаптації залежить від розвиненості інтелекту в особистості. Процес адаптації розуміється дослідниками як рівновага між асиміляцією – засвоєнням

певного досвіду через існуючі схеми поведінки, і акомодациєю, або пристосуванням цих систем до певної ситуації [6; 79; 265; 272; 280; 283]. Адаптаційна природа інтелекту, на думку зазначених психологів, проявляється у процесі накопичення людиною індивідуального досвіду соціальної поведінки і спілкування, напрацювання власного ставлення до ролей, які вимагає оточуюче середовище, формування особистісних норм і переконань, систем смислів і значень тощо.

Досліджуючи проблему накопичення особистістю індивідуального досвіду, науковці А.Баранов, В.Долгова, А.Реан та інші звертають увагу на залежність активного включення студента в систему взаємовідносин учасників навчального процесу у вищому навчальному закладі, прийняття традицій, норм, установок нового середовища від його (студента) минулого соціального досвіду, власних ціннісних орієнтацій [25; 74; 198]. Якщо інформація щодо нового середовища і взаємодії в ньому відповідає минулому досвіду адаптанта, його орієнтаціям, вона оцінюється позитивно, тому студент починає сприймати норми середовища вищої школи й поступово відбувається процес ідентифікації особистості з навчальним закладом. У ході соціально-психологічної адаптації майбутній фахівець вступає до реального життя навчального середовища, приймає участь у ньому, в результаті чого з'являються позитивні взаємовідносини з іншими студентами, викладачами.

Отже, трансформація соціального досвіду в індивідуальний зумовлена активністю особистості у процесі пристосування до нового освітнього середовища.

На думку багатьох дослідників, серед яких Д.Андрєєва, Г.Болотова, В.Медведєв, Д.Ольшанський та інші, в основу психолого-педагогічної адаптації як динамічного явища покладено протиріччя між вимогами, які висуваються умовами нового середовища, й готовністю студента до них з урахуванням його попереднього досвіду. Вирішення цих протиріч шляхом змін діяльності й поведінки особистості, а також регулюючого впливу об'єктивних факторів на процес взаємодії особистості і середовища, зумовлюють динаміку процесу

адаптації, показником якої є якісні зміни у структурі особистості і моделях її поведінки в новій ситуації [10; 145].

Отже, принцип активності суб'єкту в новому оточуючому середовищі набуває методологічного значення для розкриття поняття адаптації.

Загальна лінія міркувань у контексті «особистість – соціальне середовище» доповнюється активізацією процесів свідомості і самосвідомості особистості. Це викликано тим, що з боку соціального середовища адаптація визначається цілями діяльності, соціальними нормами, засобами їх досягнення і санкціями за відхилення від цих норм. Разом з тим, з боку особистості або групи адаптація залежить, перш за все, від сприйняття та оцінки означених цілей, норм і санкцій [248].

Водночас, у дослідженнях щодо пристосування людини як соціоіндивіда, особистості до певних норм, умов, принципів, етикету в суспільстві, вчені звертають увагу на необхідність врахування особистістю своїх власних індивідуальних якостей, особливостей психіки в цілях адаптації до виникаючих умов – вимог самого суспільства в процесі комунікації, зокрема в інтересобистісних сферах. Субстанціональний прояв психологічної адаптації (спілкування, контакт) здійснюється саме через взаємодію, комунікацію соціоіндивіда з оточуючими його людьми, його активну діяльність серед інших людей [140, с.341]. Таке твердження зумовлює думку деяких науковців щодо ототожнення адаптації із процесами спілкування і комунікації. Так, Л. фон Візе наголошує, що адаптація є процесом спілкування з іншими «при усвідомленні відмінностей», без чого неможливе існування окремої особистості й соціальної групи [248].

Підтримуючи викладені концептуальні аспекти, які визначають адаптацію студента у вищому навчальному закладі як процес пристосування до групи, взаємовідносин в ній, В.Долгова додає, що соціально-психологічна адаптація зумовлює напрацювання власного стилю поведінки [74, с.150]. Створення індивідуального стилю поведінки, діяльності стає адаптаційним механізмом,

який пов'язаний з набуттям й утворенням індивідуальної системи планування, регулювання і виконання певних дій та операцій.

Загалом, перебіг процесу адаптації не відбувається однаково у його суб'єктів. Як зазначає більшість дослідників, зокрема С.Васильєва, В.Гура, Л.Іванова та інші, він має виключно індивідуальний характер [45; 71; 90] Саме тому існують різні адаптаційні стратегії поведінки суб'єкта, що реалізуються в різних його формах й дають підстави виявити різні типи адаптації: за ступенем активності/пасивності суб'єкту в процесі адаптації – на реактивну, активну і комбіновану; за ступенем усвідомленості процесу адаптації суб'єктом; за характером спрямованості змін у період процесу адаптації – на зовнішню, внутрішню і комплексарну.

Відтак, за рівнем активності суб'єкта в процесі адаптації його поведінка може бути розглянута як більш активна, перетворювальна, ознакою якої є домінування активного впливу суб'єкта адаптації на середовище, а змістом – активне включення до процесу адаптації і подолання виникаючих перешкод; більш реактивна, ознакою якої є домінування пасивного, конформного прийняття суб'єктом норм, цінностей середовища, зміст якої полягає у формально-зовнішньому пристосуванні; комбінована, що виявляється в явному чи прихованому узгодженні позицій, інтересів і потреб суб'єкта адаптації та середовища.

За рівнем усвідомленості суб'єктом сутності власної адаптації, її особливостей, етапів, механізмів, факторів можна виділити: усвідомлену адаптацію, в процесі якої суб'єкт розуміє механізми цього процесу, його етапи і фактори, тобто свідомо здійснює адаптивну активність з метою налагоджування взаємодії з середовищем; неусвідомлену адаптацію, в процесі якої суб'єкт не усвідомлює механізми, фактори, етапи цього процесу і діє, здебільшого, інтуїтивно, імпульсивно тощо.

За характером спрямованості адаптаційної активності адаптація суб'єкта може бути диференційована на: зовнішню, що характеризується активним впливом суб'єкта адаптації на середовище; внутрішню, яка характеризується

активними внутрішніми змінами суб'єкта, корекцією установок, цінностей, поведінкових стереотипів тощо; компліментарну, що характеризується використанням обох варіантів вищезазначених типів [72, с.108].

Отже, проблема адаптації особистості порушується стосовно нових, незнайомих для індивіда ситуацій, які мають для нього істотне, іноді навіть життєво важливе, значення. Відповідно неадаптованість, непристосованість може з високою ймовірністю зумовлювати психічний дискомфорт індивіда, стан дистресу, серйозно загрожувати його життєвим інтересам. Неадаптованість (або дезадаптація) характеризується недиференційованістю цілей і видів діяльності людини, звуженням кола її спілкування і вирішуваних проблем та, що особливо важливо, – неприйняттям норм і цінностей нового соціального середовища, а в окремих випадках протидією цим нормам, цінностям. Означене що дає підстави стверджувати про індивідуальний характер адаптації як процесу набуття індивідуального досвіду, індивідуального стилю поведінки, діяльності на основі врахування власних індивідуальних особливостей психіки, особистісних якостей, інтересів, ціннісних орієнтації тощо [177, с.115].

На значущість процесу соціально-психологічної адаптації як специфічного моменту в розвитку і становленні особистості студента наголошує С.Бондаренко. Міркування науковця обґрунтовані тим, що, по-перше, в ході адаптації важливо допомогти студенту визначити правильну орієнтацію в системі поведінки (подібна орієнтація надовго визначає «образ» студента, його подальший розвиток); по-друге – в ході цього процесу відбувається формується соціально-психологічна спільність студентського колективу [36, с.138].

У контексті проблеми становлення особистості, її соціального досвіду науковцями розглядається сутність соціально-психологічної адаптації у співвідношенні соціальної адаптації і соціалізації. Так, на думку Г.Андрєєвої, А.Кравченко, Г.Симонової, соціалізація – це процес засвоєння індивідом соціального досвіду, визначеної системи знань, норм, цінностей, які дозволяють йому функціонувати [10; 217]. Інші, як-от І.Кон, В.Орлова, Б.Паригін, М.Ромм,

К.Рубчевський, дотримуються думки, що соціальна адаптація є одним з етапів соціалізації особистості. Ми вважаємо, що адаптація є процесом активного пристосування окремого індивіда, соціальної групи, спільноти до умов соціального середовища з метою взаємодії та взаємовпливу.

Розглядаючи аспекти адаптації до нових незвичних умов, учені, зокрема Б.Ананьєв і Н.Хазратова, звертають увагу на те, що будь-яке пристосування передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує собі безпеку й адекватну орієнтацію в новій ситуації. Адекватність таких механізмів, на думку дослідників, зумовлює успішність адаптації, завдяки якій особистість отримує можливість максимально успішно самореалізуватися без надмірних зусиль. Особистість, яка постає перед проблемою свого включення в нову організацію, фактично вирішує проблему знаходження свого місця, тобто визначає той соціально-психологічний локус, який відображає її ставлення до людей та явищ в типовій для даної організації ціннісній «системі координат» [9; 251].

Питання «включеності» особистості до соціально-психологічного простору організації є специфічним аспектом проблеми адаптації особистості до психологічних умов функціонування в ньому. Цей спектр аналізу пов'язаний з підходом Дж.Морено, який вважав будь-яку особистість включеною в певний простір цілей, цінностей, взаємин тощо. При цьому переміщення, «зміна локусу» в такому просторі надає зовсім іншого значення усій системі зв'язків, у яку включені як суб'єкти, так і об'єкти соціальної взаємодії [251, с.6].

Висловлена думка перетинається з науковими позиціями П.Кузнєцова, А.Ручки, В.Танчера, які розглядають взаємодію особистості з соціумом як безперервний змістовний обмін з соціальним середовищем, із суспільством в цілому, який відповідає якісному оновленню соціосередовища, особистості або групи, і зумовлює їх перехід на новий, більш високий рівень, що є основою адаптивної діяльності. Означену діяльність, яка забезпечує позитивні зміни особистості й середовища, науковці вважають найважливішою умовою успішної адаптації, що потребує від індивіда усвідомлення себе як діяча, а

також правильного поєднання його розумних потреб із задачами соціального середовища [35; 49; 68].

Отже, соціологи визначають адаптацію як процес активного пристосування окремого індивіда, соціальної групи, спільноти до умов соціального середовища з метою взаємодії.

З огляду на соціально-психологічний аспект адаптації, початок навчання у вищій школі є для студента ситуацією незнайомою і викликає в суб'єкта освіти певні побоювання. Це зумовлено недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нової для нього навчальної організації. Проблема полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти імпліцитно існуючі «системи координат», а й прийняти їх на емоційно-особистісному рівні, знайти в них нові особистісні сенси. Актуалізація цієї потенційної загрози може проявитися також у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі університету, а надалі – в певній ізольованості відносно студентської академічної групи. Це, в свою чергу, може негативно позначатися на самооцінці, відбитися на фрустрації та зумовити втрату інтересу до навчання. Тому неуспішна адаптація дозволяє студентові лише частково орієнтуватися в ситуації навчання і не дає змоги більш-менш самореалізуватися в межах вищого закладу освіти. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

На підставі аналізу і синтезу понять «соціальної адаптації» та «психологічної адаптації» можемо зробити такий висновок – соціально-психологічна адаптація є процесом, який оснований на сукупності психологічних механізмів, що дозволяють студенту успішно взаємодіяти з навчальним середовищем, особливості якого йому належить освоїти.

Внаслідок дослідження наукових праць Г.Білонової, Б.Вульфою, І.Дубровіної, І.Соколової з проблеми адаптації, було виявлено, що зазначений феномен є цілісним психобіологічним, соціальним і педагогічним процесом

взаємодії особистості з оточуючим середовищем; активним способом пристосування індивіда до успішного функціонування в ньому; освоєнням навколишнього простору з метою життєвого, професійного, соціального саморозвитку особистості [23; 114; 227].

Як бачимо, адаптація є універсальним феноменом живих організмів, тому її вивчення не обмежується однією окремою науковою концепцією (психологічною, біологічною, соціологічною, культурологічною, кібернетичною тощо). У процесі адаптації мають місце всі механізми пристосування організму до середовища, а тому адаптаційну концепцію слід вважати універсальною для багатьох наук, у тому числі і для педагогічної.

Педагогічний аспект окресленої проблеми досліджується з різних позицій: з точки зору внутрішнього стану студента (О.Петров), формування направленості особистості (Ф.Гоноболін), оволодіння нею педагогічною майстерністю (В.Сластьонін), формування установки на професійно-педагогічну діяльність (О.Галус), з соціально-педагогічної точки зору (С.Вершаловський) тощо.

Аналіз досліджень свідчить, що більшість науковців, серед яких Ф.Гиренюк, В.Лагерев, С.Родонова, розглядають адаптацію до навчання як один із видів соціальної адаптації, виокремлюючи професійний (у тому числі психофізіологічний) і соціально-психологічний компоненти [62, с.60; 120, с.48]. При цьому соціально-психологічний аспект відіграє головну роль, опосередковуючи характер перебігу інших аспектів адаптації.

У довідковій педагогічній літературі адаптація до навчання в умовах здобуття певної професійної освіти визначена як процес пристосування до умов навчального закладу шляхом освоєння нових знань, умінь, певних якостей, установок, орієнтацій, цінностей, який залежить від внутрішніх (ендогенних) факторів (вік, стан здоров'я, індивідуально-типологічні якості, фізичний розвиток, функціональні зміни в організмі) і зовнішніх (екзогенних) факторів (умови існування в сім'ї, правильний режим дня, організація навчальних занять тощо) [183, с.9]. Відтак, процес взаємодії з середовищем здійснюється на основі

набутого досвіду, зокрема навчально-професійного, особистісного, формування якого зумовлюється внутрішніми і зовнішніми факторами.

Існує велика кількість підходів до вивчення процесу адаптації студентів до навчання. Так, А.Грішанов і В.Цуркан розглядають адаптацію особистості з позиції встановлення динамічної рівноваги, узгодження між основними параметрами соціальних, особистісних характеристик індивіда і новими умовами зовнішнього середовища – вищого навчального закладу [68].

З висловленим концептуальним положеннями перетинаються наукові висновки Ю.Бабахан, який зазначає, що адаптація, як той чи інший вид балансування внутрішнього і зовнішнього, індивідуального й суспільного посилює значущість самооцінки студента як показника до навчальної адаптації. Важливою передумовою успішної адаптації студента до навчання науковець вважає наявність адекватної самооцінки суб'єктом освіти власних навчальних можливостей та умінь прийняти правила і вимоги освітнього простору [23, с.22].

А.Сіомічев виокремлює в сфері адаптації студентів пізнавальний і комунікативний аспекти, як основні напрями навчальної діяльності в процесі пристосування індивідуально-особистісних якостей людини в умовах існування, які змінюються [218, с.17].

Досліджуючи проблему адаптації до навчання, деякі вчені, зокрема Т.Рогинська та І.Ширяєва, ідентифікують процес пристосування із процесом перебудови психічної діяльності. Така перебудова проявляється в змінах рівневих значень окремих характеристик особистості та взаємозв'язків між ними, формуванні стійкої системи взаємовідносин з усіма компонентами педагогічної системи, що забезпечує адекватну поведінку адаптанта і узгоджується з цілями педагогічного середовища [264]. Означену систему міркувань доповнює А.Терещенко, підкреслюючи, що динаміку розвитку уваги, пам'яті та образного мислення можна розглядати як процес, який віддзеркалює «пристосування» студентів до навчання у вищому навчальному закладі, а зміна

рівня функцій та їхня стабілізація є показником адаптації до навчального процесу [240, с.92].

Підтримуючи визначення сутності адаптації як виду взаємодії суб'єкта навчання з педагогічним середовищем, у ході якого здійснюється узгодження ціннісних орієнтацій та можливостей індивіда з реаліями навколишнього середовища, Д.Ловцов акцентує увагу саме на аспекті пристосування самого навчального процесу до кожного, хто навчається [135, с.25]. За переконанням М.Ржецького, адаптація структури і функцій особистості є процесом зміни якостей її інтелектуальної, емоційної та практичної сфери відповідно до особливостей того педагогічного середовища, в якому відбувається реалізація. Отже, вирішального значення набуває концептуальне положення щодо суто індивідуального характеру специфіки адаптації [201, с.9].

Питання адаптації майбутніх фахівців розглядалися низкою авторів, серед яких Л.Балабанова, С.Гапонова, В.Лагерев, З.Клічева, Ю.Колесніков, Г.Медведєв, А.Смірнов, В.Рубін та інші. На думку більшості з них, адаптація людини до навчальної діяльності передбачає як біологічні, так і соціальні компоненти. Так, В.Лагерев визначає адаптацію студентів до навчання у вищому навчальному закладі як інтенсивний, динамічний, багатосторонній і комплексний процес життєдіяльності, в наслідок якого індивід, на основі відповідних і пристосувальних реакцій, виробляє стійки навички навчання і виховання у вищій школі [120]. Отже, результатом особистісних змін автор вбачає формування усталених прийомів навчальної діяльності. При цьому, на думку М.Руткевича і Л.Рубіної, в перші роки навчання (I-II курси) відбувається адаптація до соціального середовища вищого навчального закладу, а на старших курсах – до обраної професії та спеціальності [211].

Адаптація студентів у вищому навчальному закладі характеризується науковцями як процес освоєння різноманітних соціальних ролей (у тому числі й професійних), оволодіння майбутніми фахівцями системою знань про специфіку професійної діяльності, досвідом навчальної діяльності, набуття норм і цінностей, особистісних якостей та досвіду емоційно-ціннісних ставлень

[58, с.47]. Визначаючи адаптацію як процес, більшість учених, зокрема Е.Зеєр, Е.Клімов, Т.Кудрявцев, Е.Симанюк, В.Толочек, В.Штифурак, звертають увагу на стадіальний характер його перебігу і на властиву йому низку проблем. При чому, науковці підкреслюють, що адаптаційні проблеми в тих, хто навчається, не ініціюються безпосередньо віком, а відтак і нетотожні їм. Поява таких складностей зумовлена активним залученням студентів до різних видів діяльності на етапі професіоналізації, необхідністю адаптації до них та до нової системи вимог [241; 266]. Водночас адаптаційні труднощі поєднуються з віковими, оскільки останні є не менш важливими для нормального перебігу особистісного розвитку і, власне, зумовлюють його результати (П.Блонський, Л.Виготський, Е.Еріксон, А.Леонт'єв).

За міркуваннями В.Загвязинського, А.Петровського та інших дослідників, під час адаптаційного процесу в студентів виникають складнощі професійного характеру, які пов'язані з невизначеністю мотивації вибору професії або недостатньою підготовленістю до неї, незвичністю університетської системи навчання, перенавантаженням навчальних планів і навчальних програм новою інформацією, великою кількістю екзаменів та заліків, складністю й новизною предметів, що вивчаються [84; 184].

Важливо зазначити, що в наукових працях виокремлюються суб'єктивні та об'єктивні критерії успішності адаптації до навчання. На думку Н.Тарабріної, О.Лазебної, суб'єктивний критерій є ступенем усвідомленого або неусвідомленого задоволення виконавця різними аспектами життєдіяльності і самим собою. Об'єктивний критерій визначає ефективність діяльності, тому його можна трактувати як певний рівень продуктивності, результативності діяльності [238].

Багато педагогів приділило увагу дослідженню дидактичного аспекту адаптації до навчання у вищій школі, зокрема такі, як-от: Т.Кричковська, А.Листопад, О.Плотникова. За переконанням науковців, дидактична адаптація забезпечує поступове залучення до вузівського навчання, оскільки студенти-першокурсники стикаються з новими умовами роботи у вищому навчальному

закладі, відмінними від умов, до яких вони звикли під час навчання в середній школі [111, с.21; 132]. Отже, дидактична форма адаптації торкається проблеми підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищому навчальному закладі і потребує «перебудови» інтелектуальної діяльності студентів.

Певної уваги заслуговують дослідження Д.Андрєєвої, Г.Симонова І.Соколова, які підкреслюють, що адаптація студентів-першокурсників лише в незначній мірі залежить від рівня знань, набутих у школі [10, с.64; 217, с.37; 228]. Вважаємо за необхідне зазначити, що проблема впливу шкільних знань на адаптацію студентів до навчального процесу у вищому навчальному закладі потребує ретельного вивчення, оскільки, першокурсникам, зокрема мистецьких спеціальностей, бракує знань не стільки інформаційно-фактологічного характеру, скільки методологічних і операційно-технологічних, які забезпечуватиме у подальшому усвідомлено-самостійну «переробку» і емоційно-інтелектуальну інтерпретацію явищ, творів мистецької дійсності, що зумовлено специфікою предмету музичного навчання.

Як свідчить практика, вступивши на перший курс вищого навчального закладу, студент має певні, як правило неусвідомлені або частково усвідомлені, очікування щодо способів викладання навчального матеріалу, контролю знань, системи регламентації поведінки тощо. Ці очікування пізніше виявляються ілюзорними і можуть негативно впливати на процес пристосування до навчальної системи вищої школи. Найтипівіші помилкові уявлення студентів-першокурсників щодо навчання у вищому навчальному закладі пов'язані з тим, що викладач на лекції лише повідомляє певну інформацію і зовсім «не стежить» за рівнем сприйняття матеріалу. На підставі цього створюється одна з ілюзій – «систематично вчитися не обов'язково». Руйнація однієї ілюзії породжує нову ілюзію, а саме – основний контроль знань студентів здійснюється лише під час сесії, тому неусвідомленість першокурсниками значущості проміжного модульного контролю призводить до накопичення навчальних проблем, гальмуванню процесу адаптації до навчання.

На основі зазначеного можна зробити висновок, що адаптацію студентів до навчання у вищому навчальному закладі вважають складним і багатофакторним процесом пристосування суб'єктів освіти до нових умов навчання, функціонування в педагогічному середовищі, який відповідає вимогам освітнього простору.

Базовим підґрунтям процесу успішної адаптації можна визначити активний характер пристосування студента як суб'єкта освіти, що пов'язано не з конформним прийняттям вимог, норм, установок і цінностей педагогічного середовища, а насамперед, з актуалізацією процесу самозміни майбутнього фахівця, самокорекції та саморозвитку. Тому адаптацію до навчання у вищому навчальному закладі, зокрема в педагогічному університеті, можна розглядати як процес взаємодії з педагогічним середовищем, який супроводжується якісною зміною ціннісної, інтелектуальної, емоційної сфери особистості. Такі зміни забезпечуються особистісно-усвідомленим прийняттям норм, установок, правил середовища, що забезпечує узгодження сподівань, прагнень і можливостей суб'єкта з реаліями навчального простору через активну включеність у процес власного професійного розвитку та саморозвитку.

Універсальність процесу адаптації проявляється в діяльнісному відношенні особистості до оточуючого світу, що зумовлює різноаспектність і багатогранність адаптаційних процесів, а це, в свою чергу, впливає на формування характеристик різних типів і видів адаптації до навчання.

Низка науковців, зокрема А.Петровський, В.Рогинський та інші, розглядають процес адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі як процес пристосування, звикання до нових умов через зміни вже сформованих соціально-психологічних стереотипів. На думку вчених, пристосування здійснюється: в навчально-виховному процесі під час раціонального використання бюджету часу; в сфері формальної і неформальної взаємодії тощо. Адаптація студента в кожному певному напрямку має різний рівень труднощів та особливостей, які залежать, з однієї сторони, від індивідуальних особливостей студентів у сприйнятті, усвідомленні та освоєнні

нового середовища, яке відрізняється з відомим йому раніше шкільним середовищем та від специфіки вищого навчального закладу [185; 203]. Дослідники наголошують на тому, що адаптація є єдністю професійної, соціальної і психологічної адаптації, яка має складну структуру.

Різні науковці визначають різні аспекти процесу адаптації та її етапи. В своїх дослідженнях В.Загвязинський і А.Петровський виокремлюють професійний, соціальний, психологічний і дидактичний аспекти адаптації [84; 184]. Дослідники М.Будякіна, І.Васильєв, Г.Волинська акцентують увагу на двох провідних аспектах адаптації: професійному (оволодіння знаннями, вміннями і навичками в контексті майбутньої професії) та соціально-психологічному (благополучне входження до колективу, адаптація до його норм і цінностей тощо) [114]. Процес адаптації студента у вищому навчальному закладі, на думку А.Паніхіної, варто поділити на такі етапи: фізіологічне пристосування студента до навчального процесу (займає біля двох тижнів), психологічну адаптацію (біля двох місяців), соціально-психологічну адаптацію (біля трьох років) [177]. Аналогічної думки дотримується й І.Ніколаюк, виокремлюючи фізіологічний та соціально-психологічний аспекти адаптації. Т.Кричківська розрізняє три форми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ: формальну, дидактичну і соціально-психологічну [166, с.39-43; 111, с.21].

У загальному процесі адаптації Н.Колізеєва виділяє два етапи за принципом особистісної напруги, зумовлених адаптивним навантаженням. Перший етап передбачає адаптивну реакцію, яка характеризується напругою особистісної системи і виражається в різкому збільшенні кількості міжфункціональних зв'язків у процесі найбільш інтенсивного періоду особистісних перетворень. Другий етап віддзеркалює адаптивну стабілізацію, яка характеризується зменшенням напруги особистісної системи, що виявляється шляхом зменшення кількості міжфункціональних зв'язків у найменш інтенсивний період формування адаптивних характеристик [45].

Перехід від одного етапу до іншого здійснюється через пік адаптивного навантаження, при якому напруга особистісної системи досягає максимуму.

Можна припустити, що ці ж етапи проявляються і в процесі адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Адаптивна ситуація за таких умов виступає як процес взаємодії особистості студента з конкретними умовами вищого навчального закладу педагогічного спрямування.

Адаптація як соціальний феномен досліджується в контексті професіоналізму. Хоча професійну адаптацію і пов'язують, зазвичай, із етапом професійно-трудової діяльності людини, але професійне пристосування починається ще в період здобуття фахової освіти, зокрема музично-педагогічної, коли опанування знань, навичок, правил, норм поведінки здійснюється в контексті професії вчителя музичного мистецтва. Разом з тим, навчальна діяльність періоду професійної адаптації у вищому навчальному закладі залежить як від особливостей конкретної професії, так і від індивідуальних особливостей людини, її прихильностей та інтересів [80, с.13].

Вчені О.Бендерська, С.Гринько, А.Гурьєва, А.Кагальняк, А.Кримська, А.Листопад характеризують професійну адаптацію студентів у вищому навчальному закладі як «входження» до професії, яке залежить від психофізіологічних здібностей до виконання певної роботи, рівня професійної підготовки і сформованості професійного інтересу тощо. На думку зазначених науковців, проявом такої адаптації є професійна кваліфікованість, рівень і стабільність професійних показників, задоволеність професією [132].

Іншу думку висловлюють С.Бондаренко і О.Мороз. Науковці відзначають двовекторність професійної адаптації у контексті узгодження цілей особистості та освітнього середовища. Вчені розглядають професійну адаптацію як процес, за допомогою якого індивід, з одного боку, задовольняє свої вимоги і сподівання, висунуті до професії, а з іншого – задовольняє вимоги тієї структури, під контролем якої відбувається навчальна діяльність адаптанта [36, с.137; 158].

Навчальна адаптація в контексті майбутньої професії, за твердженням В.Долгової, це не тільки пристосування студентів молодших курсів до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, але й напрацювання навичок самостійності в процесі засвоєння знань, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності. Така адаптація характеризується підвищенням ефективності, якості навчальної роботи, самостійності, проявом творчості [74, с.150].

Відтак, адаптацію студентів до навчання професії у вищому навчальному закладі можна вважати складним, багатограним і динамічним процесом, який починається при вивченні загальногуманітарних і фундаментальних наук, циклів загальнопрофесійних дисциплін і дисциплін фахової спеціалізації, проходженні навчальної практики та завершується у ході подальшої професійної діяльності. Початковий етап навчання у вищому навчальному закладі детермінований для «вчорашніх» абітурієнтів змінами умов і змісту навчально-пізнавальної діяльності. Як зазначає О.Мороз, навчальна адаптація є обов'язковою умовою професійного етапу соціальної адаптації особистості [158].

Вирішального значення в дослідженні проблеми успішності професійної адаптації набуває виявлення чинників, що впливають на процес адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. За визначенням В.Загвязинського і А.Петровського, чинниками вузівської адаптації є такі:

- ставлення студентів до обраної професії і бажання працювати в певній галузі знань, прагнення і потреба поглибити фахово-педагогічні знання щоб стати фахівцем в обраній спеціальності;
- рівень підготовленості абітурієнта до навчання у вищому навчальному закладі в контексті індивідуального підходу до студента;
- модернізація інституту кураторства, задоволеність міжособистісними відносинами в студентській групі;
- педагогічний і психологічний моніторинг перебігу навчального процесу [84, с.161].

Отже, на думку більшості дослідників, професійна адаптація передбачає формування досвіду навчальної професійної діяльності, узгодження цілей, мотивів й орієнтацій в контексті майбутньої професії, прояв творчої активності і самостійності в досягненні мети, як умов, що забезпечуватиме їх (студентів) конкурентноздатність на ринку праці.

Деякі вчені звертають увагу на залежність розвитку в студентів позитивних мотивів до навчальної діяльності, переживань позитивних емоцій у процесі навчання, цілеспрямованості від професійної спрямованості процесу навчання у вищому навчальному закладі. Як засвідчує О.Галус, не останню роль у цьому процесі відіграє розвиток у студентів підвищеного професійного інтересу, зацікавленості до майбутньої професії [58, с.48].

Л.Булатова, В.Кан-Калік, О.Мороз у своїх дослідженнях значну увагу приділяють таким особистісним якостям майбутніх фахівців як творча активність, творча самостійність, які в значній мірі впливають на якість професійної адаптації. Творча активність і самостійність спеціаліста проявляється в здатності ставити перед собою мету, знаходити способи та засоби для її досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації [41; 98; 158]. Отже йдеться про умотивованість суб'єктів освіти під час адаптації до навчання у виші.

Теоретичний аналіз результатів досліджень виокремленої проблеми засвідчив, що сильні й слабкі студенти відрізняються не за інтелектуальними показниками, а найчастіше – за рівнем професійної мотивації. Означена акцентуація мотиваційних чинників не дає підстав стверджувати, що здібності не є вагомим чинником навчальної діяльності. Існуюча система конкурсного відбору до вищих навчальних закладів проводить відбір абітурієнтів на рівні загально-інтелектуальних та спеціальних здібностей, які визначаються набутими раніш теоретичними знаннями, практичними, зокрема, виконавськими вміннями і навичками з фахових предметів. Специфічним для мистецьких спеціальностей педагогічних університетів є той факт, що до числа першокурсників потрапляють випускники різних навчальних спеціалізованих

закладів: мистецьких студій, дитячих музичних шкіл, спеціалізованих музичних шкіл, педагогічних училищ, коледжів культури і мистецтв, які мають різнорівневу фахову підготовку, розвиток музичного мислення, слухового досвіду тощо. Не заперечуючи той факт, що успішність навчальної адаптації багато в чому залежить від схильності адаптанта до конкретної професійної діяльності, в даному випадку – музичної, слід зазначити, що динаміка навчання професії, опанування фахових компетенцій, професійного розвитку майбутніх спеціалістів у значній мірі зумовлені професійною мотивацією. Одну з провідних ролей в адаптації до музичного навчання відіграє система внутрішніх спонукань особистості відповідно до цілей навчально-пізнавальної, зокрема музично-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

В багатогранному процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва проблема адаптації, зокрема адаптації до навчання, була предметом лише кількох наукових досліджень.

Так, Л.Булатова (1991 р.) досліджувала проблему професійної адаптації студентів у контексті їх майбутньої діяльності, а саме у процесі педагогічної практики в школі. Автор розглядає професійну адаптацію майбутніх фахівців як процес формування позитивного професійно-активного ставлення до педагогічної діяльності в школі. Означене позитивне ставлення, на думку дослідниці, забезпечується формуванням мотиваційного, пізнавального, діяльнісного та оцінного компонентів адаптації через вирішення навчально-пізнавальних завдань (від репродуктивних – до творчо-дослідницьких) і зумовлює успішне входження до професійної діяльності. У якості однієї з умов успішного перебігу адаптації автор визначає актуалізацію спрямування змісту спеціальних дисциплін у взаємозв'язку зі змістом їх майбутньої професійної діяльності [41].

Л.Щепотько (2004 р.) та І.Личагіна (2007 р.) досліджували процес формування професійної адаптації студентів у контексті аксіологічного підходу. За міркуванням Л.Щепотько, успішність навчально-професійної адаптації пов'язана з ціннісно-смісловою сферою майбутнього фахівця в галузі

музичної освіти. Становлення цієї сфери у процесі самовизначення студентів щодо майбутньої професії, відповідно до висновків автора, визначається ступенем проникнення педагогічних цінностей у смислову сферу майбутнього вчителя через розширення кола творчої діяльності, як музичної (перцептивної, виконавської, суто творчої), так і педагогічної. Погоджуючись з думкою Л.Булатової, Л.Щепотько наполягає на значущості реалізації педагогічного потенціалу фахових дисциплін, як однієї з провідних умов адаптації студентів до навчання [41; 268].

І.Личагіна вважає, що адаптація майбутніх педагогів-музикантів до професійної діяльності віддзеркалює трансформований музично-педагогічним мисленням процес субординації цінностей особистістю, зовнішній прояв якого прослідковується в напрацюванні у студентів стійких навичок відповідності вимогам, що висуваються перед ними в процесі навчання і виховання. Вирішального значення щодо забезпечення результативності перебігу процесу адаптації дослідниця надає таким педагогічним умовам, як: реалізація ціннісного потенціалу освіти; організація аксіологічно зумовленого управління процесом адаптації студентів; виховання в педагогів-музикантів ціннісного ставлення до традицій вишу. Реалізацію означених умов І.Личагіна пропонує здійснювати через активні форми навчальної діяльності студентів (проблемні лекції, семінари-дискусії, диспути, ділові ігри тощо), які вимагають від майбутніх фахівців прояву професійно значущих якостей – самостійності, активності й творчості. Отже, авторка надає вирішального значення ціннісному компоненту процесу формування адаптивності студентів до навчання і майбутньої професійної діяльності, що ініціює інтелектуально-творчі якості майбутніх фахівців [138, с.6].

За останніх часів посилилася увага до проблеми адаптації з боку вітчизняних вчених педагогів-музикантів. Так, Г.Падалка в монографії «Педагогіка мистецтва» привертає увагу до проблеми створення і впровадження адаптивних технологій як пріоритетного напрямку розвитку мистецької освіти. Автор інтерпретує феномен «адаптивна технологія» як

ефективний засіб реалізації індивідуалізації мистецького навчання через створення певних умов щодо виявлення своєрідності особистісного потенціалу кожного учня, керованого формування ціннісно-мистецьких орієнтацій, творчої самореалізації на основі особистісно-спрямованого розвитку мистецької компетентності. На думку науковця, «адаптивні технології мають торкатись проектування індивідуальної мети і завдань музичного розвитку кожного учня», зумовлювати вибір такого змісту навчання, який би передбачав узгодження особистісних потреб із загальними вимогами, що забезпечуватимуть оптимальний розвиток кожної особистості, її самореалізації в галузі мистецтва [174, с.260-262].

Зміст адаптації до навчання у вищому навчальному закладі, на думку В.Асеева, С.Васильєвої, В.Лагерєва, В.Медведєва, полягає в адаптаційній діяльності студентів. Така діяльність «зосереджена» на цілеспрямованих практичних зусиллях, за допомогою яких реалізуються бажання, прагнення, готовність і здатність адаптуватися до середовища вищого навчального закладу [14; 45; 120; 146]. Науковці підкреслюють, що незмінною якістю адаптаційної діяльності, яка постійно змінюється під впливом розвитку студентів і стає динамічною в оптимальних умовах, є адекватність їхнього реагування на впливи змін в освітньому середовищі. У якості адаптаційного механізму вчені розуміють взаємозалежну сукупність засобів, за допомогою яких студент залучається до дії та реалізується його адаптаційний потенціал, що передбачає латентність адаптивних здібностей до навчання, а також створення в середовищі вищого навчального закладу реальних можливостей для самореалізації.

За переконанням М.Ржецького, у структурі адаптації до навчання в середовищі вищого навчального закладу слід виділити дві головні складові: пізнання середовища і пізнання засобів дій, які вимагаються в ньому. Означені складові, на думку науковця, складають основу процесу розвитку – руху суб'єкту з одного стану в інший і характеризують процес орієнтування студентів в освітньому середовищі [201, с.9] .

На наш погляд, висловлені міркування можна доповнити третьою складовою, яка зумовлює ще один етап пізнавальної діяльності, а саме: використання набутих знань (теоретичних та операційно-технологічних) у навчально-професійній діяльності. Якщо перші дві складові вважати процесом орієнтування студентів в освітньому середовищі, то третя визначається як процес їх функціонування.

Процес орієнтування передбачає ознайомлення студентів із навчально-виховним середовищем вищого навчального закладу, прийняття його вимог та їх виконання. Воно (орієнтування) характеризується розширенням, доповненням знань про ситуації і засоби необхідних дій. Функціонування можна розглядати як процес розвитку суб'єкта (його особистісно-професійних змін) з метою набування доцільних, адекватних вимогам способів дій в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Відтак, для якісної характеристики процесу адаптації приймемо структуру циклу діяльності, утворену процесами орієнтування та функціонування. Орієнтування передбачає підготовку до майбутніх дій (на основі здобуття відповідної інформації), а функціонування – виконання плану здійснення й отримання ідеального та матеріального результату (на основі усвідомлення та інтелектуальної «переробки» інформації). Обидва є пізнавальними завданнями в процесі адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Виконуючи пізнавальну функцію, орієнтування і функціонування завжди пов'язані з активністю студента як суб'єкта адаптації, намаганням студента вийти за межі освітнього середовища вищого навчального закладу, що зумовлює розвиток і саморозвиток особистості.

Концептуального значення набуває думка про розвиток студентів як необхідної умови адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. М.Ржецький виокремлює три основні фази: вихідну, стабільну та низхідну, які характеризують рівні пізнання і взаємодії з середовищем. На вихідній фазі відбувається пізнання освітнього середовища, що реалізується в розвитку певних якостей студентів і визначається як активний процес накопичення

інформації й досвіду поведінки. Стабільна фаза характеризується уповільненням пізнання і визначається необхідністю підтримки рівноваги взаємодії з середовищем вищого навчального закладу. На низхідній починається відставання пізнання від змін освітнього середовища й, відповідно, зменшення інформування, а також ускладнення функціонування [201]. Можна не погодитися з визначенням низхідної фази як обов'язкової для усіх. На нашу думку, індивідуальний характер адаптації, її зумовленість мотиваційно-ціннісною та інтелектуальною сферами студентів, визначають динаміку успішної/неуспішної адаптаційної діяльності суб'єктів.

Беручи до уваги все зазначене вище, можна зробити висновок, що адаптація до навчання у вищій школі є складним і багатофакторним процесом активної взаємодії студентів з освітнім середовищем педагогічного університету, сутність якого полягає в засвоєнні нових способів існування в освітньому просторі, опануванні нових соціальних ролей, навчально-професійного досвіду. Процес адаптації супроводжується якісними особистісно-професійними змінами особистості на основі усвідомленого прийняття особливостей і вимог середовища, що забезпечує узгодження сподівань, намагань і можливостей студентів як суб'єктів навчального процесу з реаліями освітнього простору через їх активну включеність у процес власного розвитку та саморозвитку. Особливості структури зумовлені процесами орієнтування та функціонування особистостей у новому педагогічному середовищі.

Ґрунтуючись на теоретичному аналізі концептуальних положень проблеми адаптації студентів до навчання у вишах, у наступному параграфі розглянемо сутність адаптивних здібностей першокурсників до навчання, зокрема музичного, у педагогічному університеті.

1.2 Адаптивні здібності студентів-першокурсників до музичного навчання та їх компонентна структура

Шлях до обґрунтування поняття «адаптивні здібності» ми вбачаємо в послідовному визначенні його структури і сутності, у виявленні якісних характеристик, у вивченні та визначенні специфіки розвитку означених здібностей саме до музичного навчання в контексті сучасної мистецької педагогіки. Оскільки теоретичний аналіз проблеми адаптації засвідчив, що адаптивні здібності до музичного навчання предметом дослідження не з'являлися і зміст означених здібностей у літературі не висвітлено, то визначення змісту та їх структурних компонентів ми здійснювали на основі виявлених теоретико-методологічних засад адаптації як педагогічної проблеми, аналізі проблеми здібностей і специфіки музичного навчання.

Проблема здібностей посідає одне з найважливіших місць у психолого-педагогічній науці й практиці. Інтерес до здібностей особистості не випадковий, він має зростаючий характер. Проблема здібностей розглядається в різних аспектах, аналізуються наукові досягнення і висновки як сучасників, так і авторів попередніх поколінь.

Наприкінці XIX століття були визначені проблеми та методичні підходи, які стали основою виокремлення психології здібностей як особливої наукової галузі. Серед домінантних проблем вбачаємо три основні.

Перша проблема – розвиток здібностей та їх детермінанти. Єдино вагомою складовою в детермінантній мережі є взаємодія спадковості та середовища [57; 188; 239].

Друга проблема – взаємозв'язок спеціальних і загальних здібностей. Ф.Гальтон вважав, що вимірюючи параметри продуктивності найпростіших психічних процесів, можна визначити рівень творчої обдарованості людини [57]. У подальшому з'ясовано, що зв'язок між творчістю, інтелектом, найпростішими пізнавальними здібностями більш складний, ніж вважалося з самого початку.

З означеною проблемою невід'ємно пов'язана третя – створення методів вимірювання здібностей, у більш широкому сенсі – методів вимірювання психічних властивостей індивідуальності. Психодіагностика, а також психометрика здібностей вперше досліджені Ф.Гальтоном [57, с.153].

Проблема здібностей в історії вітчизняної психології розглядалася неодноразово (Б.Ананьєв, Е.Голубєва, В.Дружинін, В.Крутецький, В.Мерлін, В.Мясищев, К.Платонов, С.Рубінштейн, Б.Теплов, В.Шадріков та інші) [9; 75; 113; 188; 209; 239; 261].

У своїх перших роботах С.Рубінштейн виказав і обґрунтував власний погляд на окреслену проблему. Він розглядав передумови для розвитку здібностей, проблеми загальної обдарованості та спеціальних здібностей. Істинний зміст поняття «здібність» він розглядав як «здібність до чого-небудь, до якоїсь діяльності... Здібність повинна включати різні психічні властивості і якості, необхідні для виконання певної діяльності та вимоги, які та чи інша діяльність висуває» [209, с.149].

Інший підхід, пов'язаний насамперед з вивченням здібностей, як родових якостей людини, ґрунтується на теорії Л.Виготського. Він також має свою історію і подальше осмислення й апробацію в сучасних дослідженнях. Учений фактично продемонстрував, що розвиток здібностей – це процес переконструювання цілого, коли ані вроджені структури, ані структури, що задаються людині (в будь-якому випадку зовнішні по відношенню до розвитку), не працюють як окремі механізми, а підпорядковуються загальній логіці розвитку вищих форм психіки [53]. У цьому випадку принциповим для осмислення процесу розвитку здібностей є положення про роль знакових засобів у перебудові психічних функцій, включенні їх до більш складних структурних об'єднань. За таких умов природні можливості людини не ігноруються і не культивуються, а природнім чином модифікуються в процесі освоєння ним способів пізнання.

Б.Теплов визначав здібності як індивідуальні особливості, які є умовою успішного виконання рухливої діяльності. При цьому дослідник підкреслював

три основні аспекти: по-перше, під здібностями розуміються індивідуальні особливості, які вирізняють одну особистість від іншої; по-друге, під здібностями розуміють не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, які стосуються успішної діяльності, й тому властивість характеру (доброту, запальність тощо) не відносять до здібностей; по-третє, здібності не зводяться до знань та умінь, тобто досвіду людини [239].

Подальші дослідження Б.Теплова показали, що здібності не можна зводити до вроджених властивостей особистості [239, с.52]. Вродженими можуть бути анатомо-фізіологічні особливості, природні передумови, задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, однак самі здібності завжди будуть результатом розвитку в конкретній діяльності. Цінним для педагогічної теорії і практики стала думка Б.Теплова, що здібності не тільки проявляються, але й формуються внаслідок діяльності [239].

Успішність здійснення будь-якої діяльності визначається мотивацією та індивідуальними особливостями виконавця. Таке твердження спонукало К.Платонова віднести до здібностей будь-які якості психіки, які в тій чи іншій мірі визначають успіх у конкретній діяльності [188]. Однак, Б.Теплов вказує і на той факт, що, окрім успіху в діяльності, здібність детермінує швидкість і легкість оволодіння тією чи іншою діяльністю, і це змінює визначення – швидкість навчання може залежати від мотивації, але почуття легкості під час навчання (інакше – «суб’єктивна ціна», переживання труднощів) навпаки пропорційно мотиваційній напрузі.

Ми погоджуємося з думкою, що чим більше розвинуті в особистості здібності, (у нашому дослідженні – адаптивні), тим успішніше вона реалізує свою діяльність, швидше нею оволодіває, а процес оволодіння діяльністю і сама діяльність даються їй суб’єктивно легше.

Пропонуємо таку формулу здібностей виразити в об’єктивній формі:

$$\text{здібність} = \frac{\text{продуктивність}}{\text{«ціна»}}$$

або ж в суб'єктивній формі: здібність = $\frac{\text{успішність}}{\text{труднощі}}$

Про наявність двох напрямів у дослідженні здібностей говорив О.Леонт'єв: від аналізу спеціальних здібностей до виявлення їх загальної природи; від загальної природи людини до аналізу прояву і розвитку здібностей в окремих людей. Процес формування здібностей в онтогенезі, на його думку, це привласнення або оволодіння, тобто «процес, у результаті якого відбувається відтворення індивідуумом історично сформованих людських здібностей і функцій» [127, с.178]. Погляди О.Леонт'єва на сутність здібностей знайшли своє відображення в працях В.Гальперіна, Д.Ельконіна, В.Давидова.

Багаторічні дослідження Н.Лейтеса щодо проблеми становлення і розвитку розумових здібностей людини дозволив зазначити, що здібності не є ізольованими проявами особистості [124, с.45]. Підкреслюючи їх зумовленість, органічну єдність з іншими властивостями особистості, вчений стверджував, що «здібності мають індивідуальні відмінності як за ступенем виразу, так і за їх своєрідністю» [124, с.54]. На думку інших учених, зокрема А.Петровського і М.Ярошевського, здібність можна визначити як властивість функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальний рівень виразу, що проявляється в успішності та якісній своєрідності освоєння та реалізації діяльності [186].

Подальші дослідження, спрямовані на вивчення здібностей, знайшли своє втілення у працях В.Крутецького, Л.Уманського, К.Платонова та інших науковців. Як правило, вони ґрунтувалися на методологічних позиціях, розроблених Б.Тепловим і його послідовниками.

Питання психічної сутності здібностей розглядає у своїх працях В.Шадріков, пов'язуючи поняття «здібність» з психологічною конкретизацією категорії якості. На думку вченого, найбільш загальним поняттям, яке характеризує психологічну реальність, є поняття психічної функціональної системи, процес функціонування якої (психічний процес) забезпечує

досягнення певного корисного результату. За В.Шадріковим, при визначенні індивідуальної міри вираження здібностей доцільно дотримуватися тих самих параметрів, що й при характеристиці будь-якої діяльності: продуктивність, якість і надійність. Здібності, на думку науковця, є загальними у значенні ставлення до конкретних видів діяльності. Оскільки будь-який психічний процес, у тому числі – пізнавальний, є тимчасовою характеристикою функціонування відповідної системи, В.Шадріков виділяє здібності мислення, сприйняття, пам'яті тощо [261].

У психології і педагогіці прийнято розрізняти загальні й спеціальні здібності. Загальні, до яких відносять, зокрема й адаптивні здібності, вчені пов'язують з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності, а спеціальні – з окремими видами діяльності [239]. Тим самим знову проводиться лінія «діяльності редукції»: здібності розрізняються не за видам психічних функціональних систем, а за видами діяльності.

Отже, кожне з означених визначень у певній мірі розкриває сутність поняття «здібності», надаючи йому при цьому найрізноманітніших характеристик. Здібності визначаються, як сукупність психічних якостей та властивостей, як індивідуально-психічні властивості, як психічні новоутворення, що забезпечують успішність виконання діяльності тощо.

Аспектно дотичним до проблеми нашого дослідження вважаємо визначення поняття «здібності» як індивідуально-психічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання діяльності та виявляються у процесі її оволодіння, в тому, наскільки індивід при інших рівних умовах легко, швидко і ґрунтовно засвоює засоби організації та здійснення діяльності. Вважаємо за потрібне підкреслити, що здібності тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості, і з тим, наскільки стійкі схильності особистості стосовно тієї чи іншої діяльності.

Термін «адаптивні здібності» вперше був використаний В.Дружиніним і В.Шадріковим (1991) і визначався, як прояв взаємодії складних багаторівневих структур мислення особистості [75; 261]. На думку вчених, розвиток

адаптивних здібностей у навчальній діяльності забезпечується зміною системи індивідуальних властивостей. Всередині діяльності, при її освоєнні суб'єктом, процес адаптації багаторазово повторюється, видозмінюється. Рефлексований, внутрішньо мотивований процес зміни ставлень до дійсності, до ситуації взаємодії із середовищем є цілісною системою індивідуальних вибіркового зв'язків особистості з різними сторонами дійсності [261, с.155].

Вагомим внеском у розробку проблеми адаптивних здібностей стали психологічні дослідження Г.Балла, С.Кетько, А.Налчаджяна, С.Пакуліної, А.Помінова, Н.Фурманової та інших. На думку більшості науковців-психологів, процес розвитку означених здібностей – це зміна системи індивідуальних властивостей особистостей, що зумовлена особливостями психіки. Адаптивними здібностями, за переконанням С.Пакуліної та А.Помінова, є індивідуально-психологічні особливості особистості, що у єдності свідомості та діяльності проявляються в успішності та якісній своєрідності пристосувальної поведінки індивіда [175, с.6]. Виявлення рівнів розвиненості адаптивних здібностей вчені пов'язують зі зміною поведінки, яка віддзеркалює шлях від орієнтування на пристосування до перетворення і розвитку особистості [175, с.4].

У педагогіці означена проблема висвітлювалася менш інтенсивно. В окремих педагогічних дослідженнях спостерігаються спроби дати тлумачення дефініції «адаптивні здібності», проте в більшості з них автори лише побіжно торкаються цієї проблеми (Г.Балл, О.Гура, І.Зимня, Н.Кузьміна та інші) [24; 72; 88; 115]. Так, Н.Кузьміна, визначаючи різний компонентний склад професійних здібностей учителя, вказує, що до їх складу, як обов'язковий компонент, входять й адаптивні здібності, які зумовлюють рівень професійних досягнень фахівця. На думку дослідниці, сутність адаптивних здібностей педагога полягає в умінні пізнати психологію вихованця і «перебудувати» власну професійну діяльність на основі самоосвіти і самовиховання. Показником рівня розвитку означених здібностей Н.Кузьміна, як і більшість інших науковців, визначає швидкість зміни діяльності [115].

Проблема розвитку адаптивних здібностей студентів стає особливо вагомю саме на початковому етапі навчання, зокрема музичного, у виші, що зумовлено зміною освітнього середовища середньої школи на художньо-педагогічне середовище вищої школи, яким є, зокрема інститути мистецтв, музичні факультети.

Категорія «процес навчання» є однією з основних наукових категорій дидактики. На думку багатьох дослідників, серед яких І.Варламов, Б.Ліхачов, В.Оконь, навчання у ВНЗ є цілеспрямованим педагогічним процесом організації і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо оволодіння науковими знаннями, вміннями і навичками, розвитку творчих здібностей, світосприйняття та морально-естетичних поглядів і переконань [134; 169]. Взагалі, поняття «навчання» характеризує процес, викликаний взаємодією двох діяльностей, – викладання та учіння. І.Підкасистий ототожнює навчання зі спілкуванням, у процесі якого відбувається передача суспільно-історичного досвіду, відтворення, оволодіння тією чи іншою конкретною діяльністю, що лежить в основі формування особистості [182, с.204]. Сучасні дидактичні дослідження дають змогу вважати навчання у вищій школі чотирьохстороннім процесом взаємодії цілі, викладачів, студентів і змісту освіти. На думку більшості вчених, навчання розвиває і виховує особистість, його ефективність пов'язують з активною діяльністю того, кого навчають.

Смислове наповнення категорії «процес навчання» зумовлено освітньою парадигмою певного історичного періоду розвитку суспільства. В межах попередньої знанієвої освітньої парадигми навчання у вищій школі – це процес набуття знань, навичок і умінь, необхідних для успішного здійснення освітньої діяльності (Ю.Бабанський, Т.Ільїна, М.Скаткін, Г.Щукіна та інші). Сучасна гуманістична парадигма в якості провідних концептуальних засад визначає самоцінність особистості, пріоритетність особистісного і професійного розвитку індивіда на основі навчання і самонавчання. Людиноцентрована гуманістична концепція професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих

навчальних закладах у контексті компетентнісного підходу, як ключової освітньої методології сьогодення, змістила акцент щодо мети навчання у вищій школі: з набуття знань, навичок і вмінь, з «передачі» професійного досвіду – на формування компетенцій, зокрема у галузі музичної освіти, як цілісної системи базових знань, цінностей, здібностей і професійно важливих особистісних якостей, становлення індивідуального досвіду, що здійснюється при активній «включеності» суб'єкта-студента в процес самоосвіти й саморозвитку (зокрема, поняття «студент» з латині тлумачать як «той, що самостійно навчається») [256].

Музичне навчання, як різновид навчання взагалі, характеризується такими ж ознаками, але інтерпретація змістової сутності музичного навчання, що зумовлена емоційно-чуттєвою, художньо-образною і художньо-творчою природою музичного мистецтва, визначає його специфіку. Крім того, звукова і часова природа музики як виду мистецтва, зумовлює особливості сприйняття (слухового, іноді й м'язового), емоційно-інтелектуального розуміння і «переробки» художньо-освітньої інформації, яка «закодована» в лексиці однієї з самих абстрактних художніх мов. Слід додати, що характерною ознакою музичного мистецтва є комунікативно-діалогова природа означеного феномену.

На думку Н.Мозгальнової, Т.Панасенко, М.Сибірякової-Хіхловської та інших учених, музичне навчання передбачає розвиток у майбутнього вчителя музики мислення особливого типу – емоційно-забарвленого, художньо-образного в поєднанні емоційного й інтелектуального компонентів у процесі сприйняття, переживання, розуміння, вербальної і музично-виконавської інтерпретації художніх текстів, явищ в галузі музичного мистецтва [156; 176; 216]. Процес музичного навчання, визначений змістом і структурою фахової складової професійної діяльності вчителя музики, спрямований на формування фахової компетентності студентів через опанування музично-теоретичних, музично-історичних, музично-виконавських (диригентсько-хорових, вокально-хорових, музично-інструментальних) і методико-технологічних компетенцій. Здійснення означеного процесу, на думку

О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Савченко, О.Щолокової та інших науковців, потребує інтеграції пізнавальної, дослідницької і фахово-практичної складової навчальної діяльності майбутніх учителів музики на основі принципу полісуб'єктності педагогічної взаємодії студентів і викладачів [171; 173; 207; 213; 270].

Музичне навчання слід розглядати не тільки як процес, але і як результат набуття індивідуального досвіду за навчальними програмами певних освітньо-кваліфікаційних рівнів («бакалавр», «спеціаліст», «магістр») і сформованості професійної компетентності. Як відмічає В.Серіков, така компетентність є продуктом індивідуальної творчості й саморозвитку, і кожний майбутній фахівець повинен створити її сам [215, с.31].

Труднощі в процесі музичного навчання, які відчувають багато першокурсників інституту мистецтв педагогічних університетів, багато в чому відрізняються від утруднень при оволодінні іншими професіями. Це пов'язано, передусім, з особистісним, професійним незадоволенням, що властиво творчим особам, підвищеними навантаженнями фізичного і психологічного характеру через розмаїття видів музичної діяльності, великою емоційною напругою в процесі музично-виконавської підготовки, репетиційної і концертної діяльності.

Складність побудови навчального процесу в інституті мистецтв зумовлена тим, що до факультету означеного профілю вступають абітурієнти з різних навчальних закладів. Цей фактор визначає не лише різний рівень фахових знань і умінь з історико-теоретичних і виконавських дисциплін, але і різний вік (від 17 до 20 і більше років), різну мотивацію щодо набуття вищої освіти і професії, професійну спрямованість й очікування (прагнення стати вчителем музичного мистецтва загальноосвітньої чи музичної школи, музикантом-виконавцем, керівником художнього колективу тощо). Все це диктує необхідність становлення в студентів професійних смислів у структурі мотивації саморозвитку і самовдосконалення в музично-педагогічній професії.

Крім того, слід звернути увагу на специфіку моделі випускника вищого педагогічного закладу, зокрема мистецьких інститутів, факультетів, яка полягає

у поєднанні якостей педагога і музиканта. У вчителя музичного мистецтва необхідно сформувати набір фахових якостей, що гармонійно поєднують психолого-педагогічну і специфічну музичну підготовленість до майбутньої професії. Педагогічний потенціал спеціальних музичних дисциплін і процес музично-педагогічної підготовки повинні стати передумовою професійної адаптації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Музично-педагогічна підготовка першокурсників має свої особливості, які продиктовані завданнями музичного навчання у педагогічному університеті. У структурі музичного навчання вважаємо за необхідне визначити такі компоненти: музично-теоретичний, музично-історичний, музично-виконавський («за вертикаллю»), методологічний, технологічний і практичний («за горизонталлю»). Запропонований поділ, звісно, умовний, оскільки компоненти тісно взаємодіють у системі формування фахових компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва. Початок вектору навчання пов'язаний із процесами початкового ознайомлення майбутніх фахівців із великою кількістю художньо-освітньої інформації музично-теоретичних, музично-історичних, музично-виконавських дисциплін, сприйняття різноманітної художньо-естетичної, вербальної і музичної інформації, встановлення міждисциплінарних зв'язків та інтеграції фахових знань. Наступним етапом є «перехід» набутих знань, умінь і навичок на рівень універсальних стратегій і технологій музичного навчання.

Специфічність музичного навчання у педагогічному університеті зумовлена особливостями фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що полягають у накопиченні вже існуючого у світовій практиці досвіду, а саме – досвіду педагогічної і музичній діяльності, перетворення його у процесі власної діяльності в комплекс певних умінь, зокрема сприйняття музики, інтерпретації, музичної творчості тощо.

Звертаючись до спеціальних здібностей учителя музики, Л.Арчажникова в якості специфіки підготовки педагога-музиканта у вищій школі виділяє

художньо-мистецький характер музичного навчання, виокремлюючи його творчу забарвленість [13].

Отже, визначивши особливості музичного навчання у педагогічних університетах, можна зробити висновок, що сутність адаптації першокурсників до нього полягає в успішному опануванні нових засобів художньо-освітньої діяльності, формуванні у студентів певних типів і форм міжособистісних зв'язків і взаємин, а також у забезпеченні особистісного й професійного розвитку кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Як зазначалося вище, успішність розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання у значній мірі залежить від швидкості і легкості оволодіння й осмислення ними новими знаннями, уміннями та навичками, тобто залежить від міри розвитку здібності до навчання. В свою чергу, здібність до навчання можна ототожнювати з інтелектом як здібності вирішувати завдання на основі існуючих знань. Інтелекту відповідає специфічна мотивація і специфічна форма активності, а саме – мотивація досягнень і адаптивна поведінка, навчання – пізнавальна мотивація. Адаптивна поведінка зводиться до прийняття правил і норм існування, які диктує середовище. На думку Ж.Піаже, критерієм інтелектуальної поведінки є не зміна середовища, а відкриття можливостей середовища для адаптивних дій у ньому, а зміна оточуючого середовища лише супроводжує цілеспрямовану діяльність людини, результатом якої, як наслідок, є «побічний продукт діяльності», який усвідомлюється або не усвідомлюється суб'єктом [282].

В.Штерн визначає інтелект як певну загальну здібність пристосування до нових умов життєдіяльності [265]. Підтримуючи цю думку, Р.Стернберг додає, що «інтелект проявляється у здатності формувати умови існування, а також обирати оптимальні для індивіда, що забезпечують наявність розвиненого мислення і його контекстуально зумовленого прояву» [283]. Саме розвиток інтелекту, який проявляється в універсальній адаптивності, наголошує Ж.Піаже, і забезпечує досягнення «рівноваги» індивіда з довкіллям [282].

В.Дружинін звертає увагу на те, що людина майже в усіх сферах своєї діяльності постійно стикається з необхідністю постановки й вирішення певних завдань, тому, як підкреслює дослідник, постає проблема розвитку такої загальної здібності, як інтелект. Інтелект, на думку психолога, є основою інших здібностей, яка визначає успішність виконання будь-якої діяльності. Таке твердження дає змогу припустити, що основою адаптивних здібностей є інтелект особистості, рівень розвиненості якого в певній мірі буде впливати на їх розвиток [75].

Специфіка музичного навчання в мистецьких закладах вищої освіти зумовлює розвиток у студентів особливого виду інтелекту, а саме – музичного. На думку Г.Гарднера, музичний інтелект є здібністю особистості розрізняти значення і значущість ритмічно організованих модулів, а також їх відтворювати, використовуючи як засіб комунікації з іншими людьми [279]. Ознаками означеного інтелекту М.Сибірякова-Хіхловська вважає наявність у суб'єктів освіти спеціальних знань у галузі музичного мистецтва і навичок їх практичного використання (мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) [216].

Отже, активізувавши наявний фонд знань, дотичних до визначення сутності поняття «інтелект», можна зробити висновок, що це певна здібність, яка визначає загальну успішність адаптації особистості до нових умов існування, зокрема у художньо-педагогічному середовищі. Таким чином, основу адаптивних здібностей складають інтелектуальні дії індивіда, що забезпечують усвідомлене управління мисленням і сприяють його продуктивності. В контексті музичного навчання вважаємо за необхідне враховувати особливості художнього мислення, зумовленого художньо-образною природою музичного мистецтва.

Успішність музичного навчання першокурсників у педагогічному університеті, насамперед, залежить від розвиненості у студентів *здібності до навчання* – загальної пізнавальної здібності, що проявляється у швидкості і

легкості набуття нових знань у галузі музичної освіти, в якості освоєння художньо-освітнього матеріалу й виконання навчальної діяльності.

Музичне навчання пов'язане, насамперед, з пізнавальним характером цього процесу, з художньо-творчою природою музичного мистецтва. Пізнавальний аспект музичної навчальної діяльності характеризується суб'єктивним опануванням певного фонду базових знань у галузі музичної освіти і проявляється в систематичному цілеспрямованому підвищенні майбутніми вчителями музичного мистецтва власного рівня музичної грамотності, розширенні музично-естетичного кругозору, збагаченні професійного тезаурусу, розвитку оцінно-ціннісного ставлення до процесу навчання.

В сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття «научення» ототожнюється з пізнавальними здібностями особистості (І.Зимня, З.Калмикова та інші). Воно було введено в науковий обіг у 60-ті роки ХХ століття Н.Менчинською для визначення індивідуальної сприйнятливості до засвоєння знань і способів навчальної діяльності. На її думку, даний феномен пов'язаний з такими характеристиками, як узагальненість розумової діяльності, економічність, самостійність, гнучкість мислення і смислова пам'ять, уміння набувати нові знання [149]. Ми погоджуємося з умовиводами дослідниці і вважаємо, що розвиваючи в першокурсників у процесі музичного навчання означені якості розуму, можна забезпечити розвиток здібності до научення, що, у свою чергу, сприятиме розвитку адаптивних здібностей.

Для більшості психологів, зокрема Дж.Гілфорда, Ж.Піаже, Р.Стернберга, здібність до научення асоціюється з інтелектом і з пристосуванням до певних умов оточуючого середовища [280; 282; 283]. Якщо не створено сприятливого оточуючого середовища, зокрема навчального, тоді виникатиме дефіцит научення, що може призвести до гальмування процесу адаптації і віддзеркалитися на результатах діяльності особистості, в тому числі і художньо-освітньої.

Слід відзначити особливість розвитку здібності до научення, яка полягає в тому, що музичне навчання передбачає різні види художньо-педагогічної

взаємодії: спілкування студентів з музикою, художніми образами музичних творів, з транслуючими їх суб'єктами, зокрема викладачами та іншими студентами. Подібне спілкування, на думку О.Бочкарьова, зумовлює розвиток у майбутніх фахівців художнього мислення, зорієнтованого на освоєння загальних художніх ідей, що, у свою чергу, є підґрунтям виникнення смислового художнього діалогу, який включає емоційно-інтелектуальний пошук і викликає створення нового стилю особистісного існування, нового роду становлення [38, с.7].

Між здібністю до навчення і навчально-художньою діяльністю існує діалектичний взаємозв'язок: ефективне включення першокурсників до якісного виконання діяльності потребує певного рівня здібностей до цієї діяльності, яка, у свою чергу, відповідним чином впливає на процес розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання.

«Включення» першокурсників у процес музичного навчання зумовлює наявність таких чинників: емоційного, інтелектуального і творчого. Емоційний чинник характеризується системою емоційних зв'язків особистості з музичним мистецтвом, що виражається у яскравості й повноті емоцій, експресивних проявів, розвиненості чуттєвої сфери у процесі сприйняття та інтерпретації музичних творів. Інтелектуальний чинник реалізується через систему зв'язків, що формуються на основі музично-теоретичного, музично-історичного, художньо-естетичного тезаурусу, інтонаційного фонду, музикознавчих знань, загально-художньої ерудиції, музичної грамотності тощо. Творчий чинник виражається у творчій самореалізації студентів у всіх видах мистецької діяльності у процесі музичного навчання.

Успішність адаптації до музичного навчання багато в чому залежить від розвиненості в першокурсників *здібності до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації*. Означена здібність характеризується наявністю в студентів умінь і навичок з практичної художньо-освітньої діяльності, здатністю сприймати, усвідомлювати й відтворювати навчальний матеріал, зокрема твори музичного

мистецтва, інтерпретувати художньо-образний зміст музичних творів, висловлювати власне художнє ставлення до навчальної інформації тощо.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню професійної підготовки студентів у галузі музичної педагогіки, зокрема таких дослідників, як Е.Абдуллін, Ю.Алієв, Л.Арчажникова, І.Немикіна, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та інших, показав, що розвиток здібностей до осмисленого сприйняття і «переробки» художньо-освітньої інформації сприяє формуванню базових компетенцій майбутнього фахівця, зокрема теоретичних, виконавських, особистісних [1; 13; 164; 174; 207; 210; 270].

На думку Л.Масол, базовими компетенціями, як свого роду «висуненнями дійсності» до сучасного викладача музики, слід вважати здатності керувати набутими художньо-педагогічними знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у професійній і самоосвітній діяльності [144]. Для здійснення музичного навчання з метою набуття компетенцій необхідно моделювання і створення такого художньо-педагогічного середовища, яке б актуалізувало не знання, а засоби мислення (здобутті знання), визначення власної освітньої траєкторії, самопідготовку до непередбачених ситуацій, зміни ролей, збереження власної індивідуальності. У такому розумінні автор визначає компетенцію як екзистенціальну властивість, яка є продуктом саморозвитку майбутнього фахівця [147].

Музичне мистецтво є художньо-діалогічною моделлю світу, яка володіє унікальною можливістю і здатністю послідовного й ефективного введення особистості до художнього простору людської культури. Вивчення і розвиток діалогу в мистецькій педагогіці пов'язано з проблемою естетичної взаємодії людини зі світом (М.Бахтін, В.Біблер, М.Бубер). Діалогічність у музичному мистецтві проявляється і в його інтонаційній побудові, і в спілкуванні музикантів, слухачів між собою, і в спілкуванні виконавців, слухачів з автором твору, і в спілкуванні з духовними цінностями музичного мистецтва, і через них – до спілкування кожного з собою у внутрішньому діалозі [60].

Першокурсники з перших днів музичного навчання в педагогічному університеті взаємодіють із великою кількістю художньо-освітньої інформації та ознайомлюються з основними стратегіями її сприйняття та «переробки». Сприйняття і «переробка» студентами навчальної інформації відбувається за такою схемою: сприйняття → «переробка» → засвоєння → усвідомлення цінності інформації «для себе». Ефективність означених процесів залежить від умінь першокурсників, спрямованих на випробування набутої інформації у практичних (інтерпретаторських) діях та отримання від інформації конкретного знання.

Вважаємо за необхідно зупинитися на інтерпретаційній діяльності, яку можна визначити системоутворювальним фактором музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Г.Гадамер і П.Рікер у своїх дослідженнях підкреслюють, що інтерпретація як категорія герменевтики є основою будь-якої комунікації, під час якої доводиться тлумачити наміри та дії людей, їхні слова, вчинки, продукти духовної і розумової діяльності, твори мистецтва та інші будь-які знакові системи [110]. Спираючись на дане твердження, художню інтерпретацію можна вважати однією з основних умов взаємодії студентів з предметом навчання – художньо-освітньою інформацією і художньо-педагогічним середовищем університету. Звідси виникає необхідність формування і розвитку в майбутніх фахівців інтерпретаційних компетенцій.

Інтерпретацію (від лат. *interpretatio*) визначають, у широкому сенсі, як тлумачення, пояснення, переклад на більш доступну мову; у вузькому – як роз'яснення змісту, стилю, принципів художнього тексту і як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання [80, с.204] На думку багатьох дослідників, зокрема В.Крицького, О.Полатайко, О.Шикиринської та інших, інтерпретація є творчою діяльністю, а продукт цієї діяльності, який виконується в конкретному акті тлумачення є одним із можливих варіантів відтворення художньо-освітньої інформації. Індивідуально-творча спрямованість інтерпретації, як її особливість, вимагає прояву активного

емоційно-інтелектуального ставлення з боку інтерпретатора. Включення особистості в процес емоційно-інтелектуальної інтерпретації художньо-образної сфери музичних творів, виявлення авторського задуму, розуміння музичної драматургії, що розкриває художню ідею, розвиває самостійність, художнє мислення студентів, їх фахові якості та формує індивідуальний досвід [110; 191; 263].

Розвинені в першокурсників здібності до навчання, емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації є основою для *пошуку і знаходження студентами оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій, створення власних моделей музичного навчання, самонавчання і самомоніторингу*. Це, у свою чергу, залежить від рівня розвитку в майбутніх фахівців навичок до музичної самоосвіти і саморозвитку.

Самоосвітня діяльність, на думку Н.Лініцької, є засобом пізнання й розвитку інтелектуальних і професійних можливостей студентів. Вона актуалізує навчальний потенціал і сприяє формуванню майбутніх фахівців відповідно до вимог професії вчителя музики, формує уявлення про самоосвітню діяльність як про особистісну й суспільну цінність, і водночас як про одну з найважливіших цілей в усіх сферах діяльності [92, с.72].

Загальнодидактичні основи самоосвіти обґрунтовані в дослідженнях Ю.Бабанського, В.Сластьоніна, Г.Щукіної; сутності, змісту, структури самоосвіти – А.Громцевої, Я.Турбовського та інших. Наукові праці зазначених дослідників переконливо довели, що самостійна робота майбутніх фахівців дозволяє успішно вирішувати такі завдання: удосконалювати вміння й навички, визначені програмними вимогами кожної навчальної дисципліни; готувати студентів до усвідомленого застосування знань у практичній діяльності; розвивати навчально-пізнавальні, розумові здібності; створювати потребу до ефективного підвищення готовності до самоосвітньої діяльності.

На сучасному етапі розуміння музичного навчання як процесу формування в майбутнього фахівця професійних компетенцій у галузі музичного мистецтва,

самоосвітню діяльність першокурсників необхідно розглядати не лише як засіб закріплення та вироблення умінь і навичок, як спосіб розвитку професійного мислення, а, насамперед, як спосіб формування самостійності та активності особистості, її адаптивних і творчих здібностей, готовності орієнтуватися в освітньому просторі художньо-педагогічного середовища педагогічного університету, сучасних тенденціях розвитку теорії та практики організації художньо-освітньої діяльності, здатності ставити і самостійно вирішувати теоретичні та практичні завдання.

На думку Г.Зборовського, самоосвіта пов'язана з розвитком особистості і здійснюється на основі вільного вибору видів діяльності в процесі самореалізації [86, с.80]. В.Бурназова та Н.Ілініцька вважають, що музична самоосвіта ґрунтується на знаннях, тому обов'язковим її складником є пізнавальна діяльність студентів, що має інформаційний характер і спрямована на одержання необхідних для функціонування в художньо-педагогічному середовищі знань, практичних умінь і навичок, а також на більш глибоке розуміння явищ музичного мистецтва, що створює фундамент для подальшої самоосвіти і розвитку здібності до пошуку оптимальних навчально-пізнавальних і художньо-виконавських дій [42;92]. Наявність у майбутніх учителів музичного мистецтва умінь оцінювати, формувати, отримувати досить вільно необхідні знання на початковому етапі професійної освіти (під час адаптаційного періоду) може зумовити той факт, що самоосвіта стане засобом досягнення успіхів у навчальній, професійній, творчій та інших сферах діяльності і спрямує першокурсників до створення власних моделей музичного навчання і самонавчання.

Сучасне розуміння вчителя, як суб'єкта, здатного до самоорганізації на усіх етапах професійної соціалізації і педагогічної діяльності, виділення у якості найважливішого елемента професійної діяльності професійно-особистісного самовизначення, актуалізує нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців, їх професійних й особистісних якостей, що особливо актуально для професії вчителя музичного мистецтва, оскільки специфікою цієї професії є

бажання до самовираження, самовдосконалення, самовизначення і самореалізації.

Музична самоосвіта студентів пов'язана з пошуком і послідовним засвоєнням певних знань, збагаченням слухового художньо-асоціативного досвіду тощо. Вона виявляється в умінні активно мислити, усвідомлювати, порівнювати й узагальнювати, розкривати основні риси явища, що вивчається, формувати ціннісне ставлення до музичного мистецтва, критично аналізувати власні дії через процес самомоніторингу тощо. Таке твердження дає змогу вважати вірною таку думку – активізація процесу саморозвитку та самоосвіти першокурсників під час розвитку адаптивних здібностей тісно пов'язана з розвитком *здібності до рефлексії художньо-освітньої діяльності*.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що рефлексія розглядається як найважливіший компонент навчальної діяльності, який виконує функцію механізму контролю засвоєння набутих знань (О.Абдулліна, С.Архангельський, Л.Виготський, В.Давидов, А.Карпов, С.Рубінштейн, І.Скітяєва, Т.Сочень та інші). На думку науковців, рефлексивність активізується у кризових ситуаціях, у той період життя особистості, коли необхідно знайти шляхи адаптації до нових умов (зокрема, нових умов навчання у вишах). Виступаючи найвищим за ступенем інтегрованості процесом, «рефлексія одночасно є способом і механізмом виходу системи психіки за особистісні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості» [99, с.53].

Рефлексія визначається як розуміння і усвідомлення студентом самого себе через самопізнання і з'ясування того, як інші сприймають і розуміють його індивідуальні особливості [274]. У самоосвітній діяльності означений процес є осмисленням особистістю навчальної діяльності та її результату, усвідомлення й виправлення власних недоліків для підвищення ефективності самоосвіти і самовдосконалення. Здібність до рефлексії – внутрішньо-особистісний фактор, що формує в першокурсників відповідальність за власні рішення і вчинки під

час музичного навчання, активізує процес адаптації та сприяє успішному його перебігу.

Зазначимо, що рефлексія є одним із механізмів, який дозволяє першокурснику стати стратегом власної навчальної діяльності. На думку таких дослідників, як-от: Ю.Лисюк, Т.Рейзенкінд, Т.Юрова, цінність рефлексії зумовлюється в першу чергу тим, що в ході рефлексування об'єктивних факторів художньо-освітньої дійсності майбутнім учителем музичного мистецтва виявляється і створюється власна особистісно-творча концепція музичного навчання у педагогічному університеті. Таке уявлення про «справжнє» й «можливе» є визначальним в оцінці результатів навчання і процесів професійного розвитку та саморозвитку першокурсників [133; 199; 274].

Розвиненість здібності до рефлексії надає першокурснику можливість такого звернення до власного «Я», що сприяє його включенню до складної системи освітнього процесу інституту мистецтв, який має певні традиції музичного навчання і виховання. Це дає змогу, не «ламаючи» майбутнього фахівця, повернути навчально-виховний процес до його суб'єктивності, реалізуючи педагогіку цінності професійно-особистісного розвитку, коли студенти не тільки отримують знання, але і стають здібними до плідної самостійної діяльності, відповідальності за власний розвиток.

Адаптація і рефлексія в освітньому процесі художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв пов'язані неоднозначно: розвитку адаптивних здібностей рівнозначно можуть перешкоджати як низький, так і високий рівень розвитку рефлексії (занижена або завищена самооцінки). Для успішного розвитку означених здібностей потрібний оптимальний рівень розвитку рефлексії, що виражається в наявності комунікативної компетенції, адекватній оцінці першокурсниками рівня своїх знань і здібностей, співвідношенні власних прагнень і реальних перспектив розвитку та саморозвитку.

З рефлексією пов'язаний і розвиток у майбутніх фахівців *здібності до діагностики якості художньо-педагогічного середовища* інституту мистецтв.

На нашу думку, діагностика (від грец. *diagnosticos* – здібний до розпізнавання) першокурсниками означеного середовища є процесом визначення і оцінювання суб'єктами освіти його особливостей. Предметом оцінювання, при цьому, виступає: наявність професійно організованого освітнього середовища для «включення» до процесу музичного навчання, наявність комфортної психологічної атмосфери в інституті та професіоналізм викладачів.

Процес діагностики художньо-педагогічного середовища пов'язаний з визначенням студентами «для себе» труднощів (дидактичного, психологічного характеру), які можуть виникнути під час початкового етапу музичного навчання у педагогічному університеті і шляхів їх подолання через усвідомлення механізмів самопроекування власної художньо-освітньої діяльності та успішної орієнтації у соціально-психологічному просторі.

Зазначимо, що відсутність орієнтації у соціально-психологічному просторі художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв може негативно позначатися на розвитку в першокурсників здібностей до самоосвіти і рефлексії, відбитися на фрустрації і, насамперед, втраті інтересу до музичного навчання, і, як наслідок, – може виявитися причиною гальмування процесу розвитку адаптивних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Однією зі складових процесу розвитку адаптивних здібностей є прийняття індивідуумом норм і цінностей навчального, зокрема художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв'язків, а також форм навчальної діяльності. Прийняття першокурсником означених умов свідчить про освоєння ним особливостей навчально-пізнавального простору педагогічного університету, а також про розвиненість *здібності до соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище* інституту мистецтв.

Отже, неуспішний розвиток адаптивних здібностей дозволяє першокурснику лише частково орієнтуватися в ситуації музичного навчання і не надає можливості більш-менш самореалізуватися в рамках художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв. Успішний розвиток, навпаки,

надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у педагогічному університеті і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціально-професійної реалізації.

Розвиток адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання є активним процесом, який, як показує практика, буде успішним за умови наявності *позитивної мотивації* до навчально-пізнавальної діяльності.

На думку О.Абаєва, С.Гапонова, А.Сухарєв, Л.Шубіна та інших, більшість студентів, які відчувають на першому курсі труднощі під час адаптаційного процесу, поступово втрачають інтерес до навчання і бажання розкрити власні ресурси в ході професійної освіти і, як наслідок – переносять негативне ставлення до навчального процесу на обрану професійну діяльність. Учені, які досліджували проблему адаптації майбутніх фахівців до навчання у вишах, відзначають важливість і необхідність сприяння адаптації студентів на основі їх включення в ході навчання до процесу творення й реалізації себе як активних діячів, при цьому особливу роль в активності особистостей набувають їхні мотиви (К.Абульханова-Славська, О.Алексєєва, Н.Голянська, В.Дугінець, О.Полянок та інші). У низці праць підкреслюється залежність адаптації студентів від особливостей вихідних мотивів та їх динаміки в процесі професійної підготовки, впливів мотивів навчальної діяльності на віддалені професійні плани (Н.Єршова, О.Капичніков, М.Петрова та інші).

У відповідності до діяльнісної теорії освоєння соціального досвіду, яка представлена в працях Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, освоєння змісту навчання повинно здійснюватися студентом у процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, що ініціюється самим суб'єктом навчальної діяльності [53; 56; 127; 209].

Вважаємо за необхідне акцентувати вирішальне значення феномену мотивації першокурсників до художньо-освітньої діяльності як провідного фактора адаптації студентів до музичного навчання у педагогічному університеті. Мотивація характеризується як стан позитивної емоційної напруги і зосередження уваги на предметі навчальної діяльності, який

характеризує студента як її суб'єкта й сприяє формуванню стійкого позитивного ставлення до обраної професії, прийняттю її норм і цінностей, розвитку соціально і професійно вагомих якостей особистості, відчуття задоволеності від оволодіння професією вчителя музичного мистецтва. Становлення мотиваційної сфери першокурсників зумовлює формування об'єктивних і суб'єктивних ціннісних орієнтацій щодо музичного навчання у педагогічному університеті і прагнення до набуття фахових компетенцій у галузі музичного мистецтва, усвідомленого ставлення до вибору професії саме вчителя музичного мистецтва.

На початковому етапі адаптації першокурсників до музичного навчання якісний перебіг навчального процесу залежить від домінуючих навчальних мотивів. Так, при домінуванні внутрішніх мотивів (широкі соціальні, в яких відображується суспільна вагомість музичного навчання; професійні, які відображують вагомість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією вчителя музичного мистецтва; пізнавальні, пов'язані з потребою в нових знаннях у галузі музичної освіти) перебіг процесу розвитку адаптивних здібностей відбувається швидко, успішно і, навпаки, гальмується, якщо домінують мотиви зовнішні (орієнтування студентів на різноманітні матеріальні цінності, а саме – мотиви матеріального заохочення, утилітарні тощо) [7; 253].

Розвиток мотивації щодо досягнення успіхів у художньо-освітній діяльності пов'язаний з усвідомленням першокурсниками особистої значущості процесу музичного навчання, прийняттям норм і цінностей майбутньої професії та зацікавленістю в їх освоєнні, позитивною емоційною напругою і зосередженістю уваги на процесі навчання. Показником позитивного емоційного настрою на самореалізацію студентів у навчальній діяльності є їхня адекватна самооцінка образу «Я», як суб'єкту процесу музичного навчання, позитивний прогноз вірогідності успіху навчання, суб'єктивний стан упевненості в собі, емоційний підйом. Цілеспрямованість на саморозвиток мотиваційно-особистісного потенціалу навчальної діяльності пов'язаний з

потребою першокурсників у рефлексії «міри» власної активності в процесі музичного навчання й свідомо прийнятими намірами щодо саморозвитку соціальних і професійно значущих якостей.

Розвиток адаптивних здібностей до музичного навчання в першокурсників сприятиме формуванню та удосконаленню загальнонавчальних умінь, умінь планувати та аналізувати процес музичного навчання, рефлексії, самооцінки художньо-освітньої діяльності тощо. Розвиток означених умінь та навичок можна ототожнити з процесом формування ключових компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва. Л.Пушкар, М.Михаськова, А.Хуторський та інші науковці визначають компетенцію у музичній освіті як загальну здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, які набуваються під час процесу музичного навчання і як задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки вчителя музики [195; 155; 256].

З огляду на вищезначене підкреслимо, що процес розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання пов'язаний з високою навчальною мотивацією, посиленням навчально-пізнавального інтересу, особистісною відповідальністю кожного студенту за якість набутих знань та умінь тощо. Це, безумовно, сприяє формуванню навчально-пізнавальних компетенцій.

Внаслідок того, що розвиток адаптивних здібностей пов'язаний з процесом самостійного здобуття й усвідомленої «переробки» студентами знань у галузі музичної освіти, формування умінь працювати з різними джерелами художньо-освітньої інформації, аналізувати, інтерпретувати знання «для себе», першокурсники набувають інформаційну та самоосвітню компетенції.

Процес розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання передбачає активну самостійну діяльність першокурсників, що сприяє самопізнанню студентів, розвитку в них необхідних особистісних якостей, формуванню культури мислення, духовному та інтелектуальному саморозвитку. Така робота над собою сприяє формуванню компетенції особистісного самовдосконалення.

Майбутні вчителі музичного мистецтва під час входження до нового художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв змушені зазнати особистісних змін для того, щоб пристосуватися до оточуючого колективу (студентів, викладачів тощо), знайти рішення у проблемних, конфліктних ситуаціях, оволодіти різними соціальними ролями, навчитися вести дискусії, грамотно критикувати та адекватно сприймати критику, залучитися до полілогічного спілкування з суб'єктами середовища. В наслідок цього формуються комунікативна і загальнокультурна компетенції.

Отже, основними адаптивними здібностями до музичного навчання ми визначаємо:

- здібність до навчання;
- здібність до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації навчальної художньо-пізнавальної інформації;
- здібність до пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій;
- здібність до створення власних моделей музичного навчання, самонавчання і самомоніторингу;
- здібність до рефлексії художньо-освітньої діяльності;
- здібність до діагностики якості художньо-педагогічного середовища;
- здібність до соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище.

Відтак, враховуючи те, що основу адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання складають емоційно-інтелектуальні дії студентів, а позитивна мотивація до навчання і процес прийняття норм і цінностей майбутньої професії вчителя музичного мистецтва є одними із головних факторів розвитку означених здібностей в особистостей, можна дати таке визначення досліджуваному феномену. Адаптивні здібності до музичного навчання є індивідуально-психічними властивостями, що свідчать про наявні й потенційні пристосувальні можливості студентів-першокурсників до опанування фахових компетенцій у галузі музичної освіти, забезпечуючи

внутрішньо вмотивовані позитивні зміни їхньої ціннісної, інтелектуальної та емоційної сфери щодо успішного функціонування в новому художньо-педагогічному середовищі.

Визначення комплексу адаптивних здібностей до музичного навчання, їх особливостей розвитку дає підстави вважати, що структура досліджуваного феномену передбачає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний; комунікативно-діяльнісний; пізнавально-операційний; рефлексивно-творчий.

Мотиваційно-ціннісний компонент адаптивних здібностей виявляє наявність у першокурсників позитивної мотивації до музичного навчання, прагнення до набуття фахових компетенцій у галузі музичної освіти, усвідомлення об'єктивної та суб'єктивної цінності навчання.

Комунікативно-діяльнісний зумовлює розвиток у студентів здібності до соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище, що супроводжується визначенням адекватних форм взаємодії з суб'єктами та об'єктами навчального простору педагогічного університету.

Пізнавально-операційний компонент передбачає розвиток у майбутніх фахівців здібностей до наочення (якість і швидкість набуття нових знань), емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації.

Рефлексивно-творчий полягає у розвитку в студентів-першокурсників здібностей до діагностики якості художньо-педагогічного середовища, пошуку й визначення оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій, створення власних моделей музичного навчання, самонавчання, самомоніторингу, а також здібності до рефлексії художньо-освітньої діяльності як основи проектування траєкторії саморозвитку.

Графічне зображення адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах за визначеними компонентами представлено на рис. 1.1.

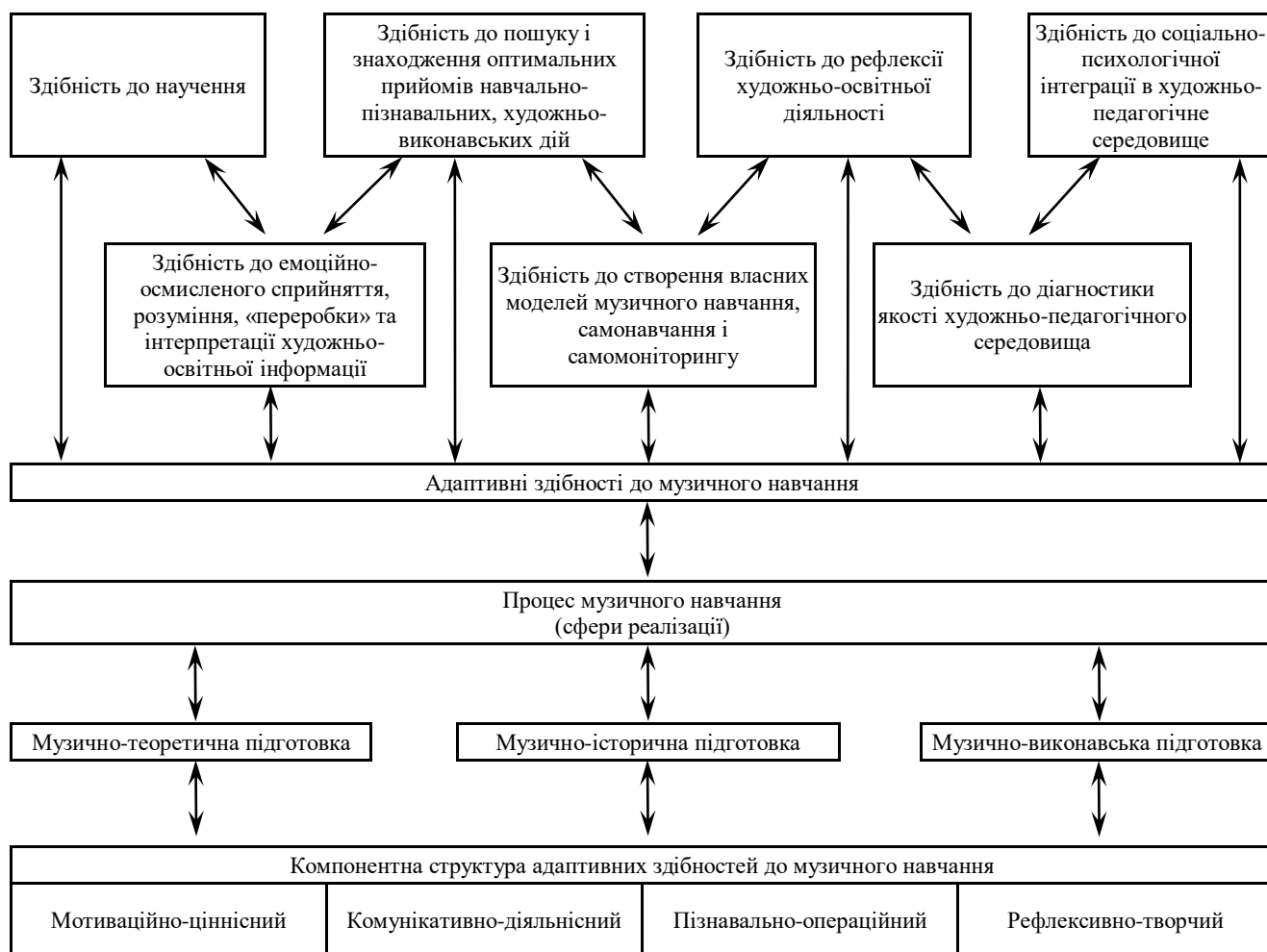


Рис. 1.1 Компонентна структура адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

Згідно з вищевикладеним, вважаємо за доцільне в наступному розділі визначити педагогічні умови і методику розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах.

Висновки до першого розділу

Узагальнюючи матеріали до першого розділу дисертаційного дослідження можна зробити такі висновки.

Соціально-економічні зміни перехідного етапу розвитку суспільства, інтеграція України у європейський освітній простір, приєднання до Болонського процесу ставлять систему освіти перед необхідністю модернізації змісту й організаційно-технологічного забезпечення процесу професійної підготовки

майбутніх фахівців. У рамках модернізації визначальними критеріями постає якість підготовки фахівців, її відповідність європейському рівню праці, посилення конкурентної спроможності європейської освіти тощо. У зв'язку з цим значно зростає увага щодо розвитку в майбутніх учителів адаптивних здібностей для реалізації сучасних педагогічних технологій і методик.

Представлений міждисциплінарний аналіз поняття «адаптація» в біологічному, фізіологічному, соціально-психологічному і педагогічному аспектах дозволив констатувати, що проблема адаптації індивіда порушується стосовно нових, незнайомих, але важливих для нього ситуацій функціонування. Індивідуальний характер адаптації, «включення» особистості до нового середовища, зміни індивіда відповідно до вимог оточуючого простору та взаємодія з середовищем є методологічною основою для визначення поняття «адаптація».

У дослідженні висвітлені соціально-психологічний, професійний і дидактичний аспекти проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі.

У структурі адаптації до навчання виокремлено три складові, сутність яких полягає в: ознайомленні студентів з освітнім середовищем вищого навчального закладу, до якого необхідно адаптуватися і пізнати; осягненні способів необхідних дій в освітньому середовищі; використанні студентами необхідних способів дій та їх удосконалення.

Сутність процесу адаптації першокурсників до музичного навчання полягає в успішному опануванні нових засобів художньо-освітньої діяльності, формуванні у студентів певних типів і форм міжособистісних зв'язків і взаємин, а також у забезпеченні особистісного і професійного розвитку кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Емоційно-інтелектуальні дії першокурсників є основою розвитку їх адаптивних здібностей до музичного навчання, а позитивна мотивація до навчання і прийняття студентами норм і цінностей майбутньої професії вчителя музичного мистецтва є головними факторами розвитку досліджуваного

феномену. Тому є підстави адаптивні здібності до музичного навчання вважати індивідуально-психічними властивостями, що свідчать про наявні й потенційні пристосувальні можливості студентів-першокурсників до опанування фахових компетенцій у галузі музичної освіти, забезпечуючи внутрішньо вмотивовані позитивні зміни їхньої ціннісної, інтелектуальної та емоційної сфери щодо успішного функціонування в новому художньо-педагогічному середовищі.

Комплекс адаптивних здібностей складають:

- здібність до навчання;
- здібність до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації;
- пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій;
- здібність до створення власних моделей музичного навчання, самонавчання і самомоніторингу;
- здібність до рефлексії художньо-освітньої діяльності;
- здібність до діагностики якості художньо-педагогічного середовища;
- здібність до соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище.

Обґрунтована в дослідженні структура адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний; комунікативно-діяльнісний; пізнавально-операційний; рефлексивно-творчий.

Окреслені в першому розділі дисертаційного дослідження засади стали основними вихідними положеннями для визначення педагогічних умов і методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

2.1 Педагогічні умови розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Будь-яка система успішно функціонує і розвивається за дотримання певних обставин. Тому успішний перебіг процесу розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах буде відбуватися більш ефективно при створенні певних педагогічних умов.

Тлумачення поняття «умова» в довідковій літературі представлено як середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати; як обставини, в яких щось відбувається. Таке визначення дає підстави вважати, що умова є категорією відношення предмета до навколишнього світу, певного середовища тощо [248, с.198].

На думку Б.Купріянова, педагогічні умови є однією зі сторін закономірностей освітнього (навчального, виховного) процесу [117]. В педагогіці умови найчастіше розуміють як обставини, сукупність заходів, які зумовлюють ефективність функціонування педагогічної системи. О.Белкін, О.Коротаєва та інші дослідники, підтримуючи залежність успішного перебігу будь-якого процесу від педагогічних умов, разом з тим ототожнюють умови з педагогічно комфортним середовищем, яке сприяє результативності процесу підготовки майбутнього вчителя, і пов'язують поняття «педагогічні умови» із забезпеченням професійно-творчого рівня діяльності студентів [28; 107].

У контексті нашого дослідження педагогічні умови розуміємо як сукупність доцільних заходів, що позитивно впливають на розвиток компонентів адаптивних здібностей до музичного навчання.

Художньо-освітня діяльність, як і будь-який інший вид навчальної діяльності, є певною єдністю цілей, засобів і результатів її здійснення. Така діяльність є не тільки основним каналом трансляції та здобуття знань, але, що

більш актуально у контексті компетентісної освіти, є процесом формування і розвитку в майбутнього фахівця найбільш значущих властивостей і якостей, компетенцій у галузі мистецької освіти. Слід підкреслити, що цінності не тільки складають основу діяльності і зумовлюють її цілісність, а й надають смисл її цілям. Якщо мета визначає формально-технологічну характеристику процесу діяльності (відповідає на питання, що і як повинно відбутися в результаті діяльності), то цінність зумовлює змістовно-цільову характеристику, що дозволяє зазначати фундаментальну значущість цінностей для будь-якого виду діяльності, зокрема художньо-освітньої.

Зміни в соціальній, економічній, духовній сферах суспільства, а також зміни цінностей і соціально-ціннісних пріоритетів суттєво впливають на розвиток освіти. Однією з провідних тенденцій розвитку освіти, зокрема мистецької, є перехід до аксіологічної парадигми як стратегічного орієнтиру особистісно-професійного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців.

Визначаючи аксіологізацію освіти (від грецьк. *axia* – цінність) як впровадження теорії цінностей у художньо-освітній простір вищої школи в контексті аксіологічного підходу, вчені характеризують її як процес розкриття сутності художніх явищ під час музичного навчання [95].

Методологічні засади аксіологічного підходу обґрунтовані в працях М.Бахтіна, В.Біблера, А.Кірюкової та інших. Дослідження аксіологічних проблем освіти здійснювали науковці А.Асмолов, Н.Багдасарян В.Борзенков, Б.Гершунський, М.Марчук, Н.Нікандров, Н.Ткачова, А.Ярошенко та інші.

Положення аксіологічного підходу в мистецькій освіті розкрито в працях В.Дряпіки, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Шевнюк, О.Щолокової [76; 170; 174; 210; 262; 269].

Гуманістична концепція освіти висуває в якості провідної ідеї самоцінність людини, її інтереси, потреби, життєві цілі, пріоритетність її професійно-особистісного розвитку і саморозвитку, що зумовлює актуалізацію її потенціалів, ціннісно-цільової переорієнтації на опанування професійної компетентності як соціальної та особистісної цінності.

Проблема ціннісних орієнтацій у науковій літературі, зокрема педагогічній, не нова. Її досліджували такі науковці як І.Бех, О.Генісаретський, Б.Гершунський та інші. Більшістю з них ціннісні орієнтації визначаються як важливий елемент внутрішньої структури особистості, закріплений життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його хвилювань, який дозволяє розрізняти значуще, суттєве для даної особистості, і незначуще, несуттєве [32; 60; 61].

У широкому розумінні ціннісні орієнтації спрямовані на усвідомлення студентами смислу музичного навчання у педагогічному університеті і процесу музичного навчання як цінності. У вузькому значенні під ціннісними орієнтаціями ми розуміємо: ставлення до музичного мистецтва як до цінності; ціннісне ставлення до себе як до фахівця в галузі художньої освіти (образ «Я – вчитель музичного мистецтва»); ціннісне ставлення до майбутньої професії (пошук смислу для себе), яке стане основою образу майбутньої музично-педагогічної діяльності. Відтак, трактування ціннісних орієнтацій пов'язано із розвитком свідомості особистості щодо пріоритетності музичного мистецтва як особистісної цінності.

У контексті проблеми ціннісних орієнтацій В.Сластьонін, Г.Чижикова, Н.Щуркова та інші науковці зазначають, що освітня діяльність відбувається під впливом соціокультурного середовища і в певну історичну епоху формуються свої соціально значущі цінності. Однак, накопичені суспільством цінності передаються від одного покоління до іншого в процесі освіти, найбільш складним завданням якої, на думку вчених, є створення умов, що сприяють прийняттю особистістю цінностей як внутрішніх установок [220].

Як показує практика, студентський вік – це період перетворення системи ціннісних пріоритетів: студенти-першокурсники або продовжують приймати цінності, сформовані в період навчання в школі (загальноосвітній, спеціалізованій, музичній), училищі (педагогічному, музичному тощо), і в подальшому ґрунтуються на них, або заперечують їх мотивації щодо майбутнього; це період формування мотивації фахового становлення – на місце

цінностей, що втратили свою значущість, приходять нові, актуальні на етапі набуття професії.

На початковому етапі музичного навчання у педагогічному університеті постає питання актуалізації проблеми усвідомлення студентами значущості художньої освіти загалом і особисто для кожного майбутнього фахівця. Це зумовлено такими причинами: під час перебування на першому курсі студенти засвоюють специфіку музичного навчання у педагогічному університеті; на початковому етапі музичного навчання формуються й розвиваються навички й уміння організації і самоорганізації художньо-освітньої діяльності; усвідомлюється покликання щодо обраної професії; обирається траєкторія процесу самоосвіти і самовиховання значущих якостей студента як майбутнього вчителя музики. За результатами наших спостережень, успішність процесу формування і розвитку ціннісних орієнтацій першокурсників щодо художньо-освітньої діяльності сприятиме якісному подальшому навчанню у педагогічному університеті, успішній адаптації до нових умов художньо-педагогічного середовища.

Вважаємо, що усвідомлення першокурсниками цінностей музичного навчання «для себе», осмислення того, що знання є основою досягнення успіху в подальшій професійній діяльності, сприятиме розвитку адаптивних здібностей протягом усього періоду музичного навчання у педагогічному університеті.

Актуалізація цінності художньо-освітньої діяльності дозволяє активізувати студентів до підвищення рівня освіти з метою набуття ними фахових компетенцій та особистісного розвитку. Адже відомо, що аксіологічна зумовленість художньо-освітньої діяльності ініціює, регулює і визначає напрямок процесу музичного навчання першокурсників у педагогічному університеті. Вона безпосередньо залежить від змісту художньої освіти і має вирішальне значення для визначення траєкторії розвитку майбутніх фахівців.

Для формування у майбутніх учителів музики художніх орієнтацій важливо зрозуміти сутність механізмів і спрямованість вектора загальних

орієнтацій. З огляду на це, набуває актуальності проблема впливу музичного мистецтва на особистість і взаємодії у триаді «викладач – музичне мистецтво – першокурсник».

На думку В.Дряпіки та І.Личагіної, ефективне формування і розвиток ціннісних орієнтацій щодо художньо-освітньої діяльності в студентів, зокрема першокурсників, відбуватиметься шляхом:

- аксіологізації художньої освіти через усвідомлення студентами ціннісного потенціалу музичного мистецтва;

- набуття і накопичення майбутніми фахівцями професійного досвіду (зокрема музично-педагогічного, як індивідуального, що характеризується обсягом, якістю і системністю фахових базових знань, музично-слухових і музично-оцінних уявлень, усвідомленням музичних цінностей тощо);

- актуалізації ціннісної позиції й особистісних властивостей першокурсника (мотиваційні потреби, інтелект, креативність тощо); ціннісного потенціалу та особистісних властивостей викладача;

- реалізації цінності в процесі тристоронньої взаємодії «викладач – музичне мистецтво – студент» , що сприяє усвідомленню студентами цінності набутих знань [76; 138].

Орієнтуючись на концептуальні засади щодо активності позиції особистості, зокрема мистецької (як викладача, так і студента) в освітньому процесі, вчені виокремлюють два рівня, на яких актуалізується потреба в мистецькій освіті, – соціальний та індивідуальний. Перший пов'язаний із соціальним статусом художньої, зокрема, музичної освіти, який визначається вагомістю художнього впливу на розвиток суспільства, кожної особистості. Тільки усвідомлене розуміння істинної цінності художньої освіти, як невід'ємної частини культури суспільства, може переконати першокурсників у важливості музичного навчання у педагогічному університеті. Другий, індивідуальний рівень, як вже зазначалося, пов'язаний із визначенням індивідом значущості освіти в особистісному контексті [60].

Художня цінність має особливу якість, сутність якої, на думку М.Кагана, в «інтегрованому аксіологізмі, що поєднує суб'єктивну та об'єктивну детермінанти» [95, с.72]. Для пояснення цієї тези дослідник наводить такі міркування:

1) «носієм художньої цінності є витвір мистецтва, тобто якийсь фрагмент життєвої реальності, перетворений у художню реальність...»;

2) це перетворення життєвої реальності в реальність вигадану, що «зумовлює своєрідність художньої цінності як цінності самого перетворення, тобто цілісного естетичного, анестетичного, осмисленого перетворення буття»;

3) безпосереднє ставлення до художнього твору «складається з діалогічного взаємозв'язку двох орієнтацій психіки – на осмислення життєвого змісту твору в усій повноті його моральної, політичної, релігійної, екзистенційної, естетичної проблематики; на оцінку естетичних якостей його форм» [95].

Можемо стверджувати, що у психологічному і педагогічному аспектах художня цінність як процес індивідуального осмислення твору мистецтва, як елемент ставлення до художньої освіти зумовлюється, насамперед, рівнем фахової підготовки і розвитку особистості. Беручи до уваги той факт, що художня цінність не просто «вбудовується» в духовно-культурний контекст особистості, але й актуалізує його, закономірно виявляється нагальна потреба створення відповідних обставин для культивування художніх цінностей, зокрема у першокурсників під час початкового етапу музичного навчання.

На нашу думку, «навчання» цінностям у контексті гуманістичної освітньої концепції, стратегічно слід спрямувати на «пробудження» особистості щодо її самоцінності й незамінності. Тому таке навчання доцільно вибудовувати на основі паритетної діалогової взаємодії викладачів і студентів як учасників навчального процесу.

Ефективність будь-якого виду діяльності залежить від усвідомлення кожним її суб'єктом природи і цінності власної праці. Цінність художньо-освітньої діяльності на індивідуальному рівні пояснюється певними

обставинами. По-перше, розуміння студентами природи і цінності справи, якій вони мають присвятити власне життя, її користі для суспільства, сприятиме появі у майбутніх учителів музичного мистецтва відчуття значущості, відповідальності та усвідомленості власного існування. По-друге, якість художньо-освітньої діяльності першокурсників безпосередньо віддзеркалює їх ставлення до музичного навчання. Отже, процес музичного навчання вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва прийняття відповідальних рішень, результат яких залежить від того, наскільки студенти знають специфіку навчання у педагогічному університеті [76]. Як свідчить практика, успішність процесу формування й розвитку ціннісних орієнтацій першокурсників щодо художньо-освітньої діяльності багато в чому визначається ціннісною позицією викладача і його пріоритетами в системі цінностей.

Беручи до уваги факт, що художня цінність не просто «вбудовується» в духовно-культурний контекст особистості, але й актуалізує його, закономірно виявляється нагальна потреба у культивуванні художніх цінностей, зокрема у першокурсників під час початкового етапу музичного навчання.

Відтак, в контексті вищевикладеного, однією з педагогічних умов розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання можна вважати *актуалізацію цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів.*

Як зазначалось, розвиток адаптивних здібностей зумовлений змінами ціннісної, інтелектуальної та емоційної сфери особистості першокурсників у процесі взаємодії з учасниками навчального процесу нового освітнього середовища.

Загальне поняття «середовище» є поняттям комплексним, яке складається з різноманітних обставин матеріального та інформаційного характеру, які потребують від суб'єкта відповідної форми поведінки. Якщо середовище сприймається суб'єктом, він набуває певної свободи в межах цих обставин; якщо середовище не сприймається – воно буде пригнічувати функціонування суб'єкта. Відтак, прийняти форму поведінки – означає адаптуватися до

обставин, тобто сформувані певні структурні й функціональні якості суб'єкта, яких раніше, можливо, і не було. Таке прийняття зумовлює успішність функціонування в новому навколишньому середовищі [246, с.462].

У період навчання середовище займає чільне місце в процесах формування якостей особистості і набуття суб'єктом знань, умінь і навичок. На думку М.Ржецького, саме через середовище можна впливати на особистість, оскільки воно є первинним зовнішнім джерелом безпосереднього формуючої взаємодії, яка цілеспрямовано використовується в навчальному процесі [201, с.12].

Функціонування суб'єкта освіти (студента-першокурсника) в навчальному середовищі ми розглядаємо як процес його діяльності. Враховуючи, що поняття діяльності дуже широке і чітко не визначене, оберемо такі вихідні положення для подальшого викладення:

а) діяльність – система дій, які об'єднані необхідністю виконання поставленої мети (оскільки процес музичного навчання – дія, що має певну мету, тому може розглядатися як діяльність);

б) діяльність – процес функціонування суб'єкта в середовищі на основі взаємодії;

в) система «суб'єкт – об'єкт» створюється на основі системоутворюючої ознаки – мети діяльності;

г) функціональна структура діяльності, як і структура адаптації до музичного навчання першокурсників, складається з двох самостійних і послідовних процесів: орієнтування в середовищі діяльності й оперування середовищем (об'єктом) з метою отримання необхідного результату, досягнення цілі. Оперування є прямим зв'язком суб'єкта і об'єкта в процесі їх взаємодії ($S \leftrightarrow O$), в якому обидва впливають один на іншого, а процес орієнтування – зворотний зв'язок, необхідний для регулювання діяльності. Якщо переважає вплив середовища, то суб'єкт адаптується до його функціонування, якщо переважає вплив суб'єкта – він змінює середовище [201, с.13].

Враховуючи те, що будь-який об'єкт, зокрема середовище, є системою компонентів, зв'язків, відношень і процесів функціонування, то діяльність суб'єкта в середовищі ми розглядаємо як процес і результат набуття ним здібності функціонування (адаптації) в системі середовища за певними законами й вимогами.

Теоретичний аналіз проблеми адаптації засвідчив, що характер взаємин суб'єкта з середовищем, здебільшого, залежить від цілей діяльності особистості, можливостей їх досягнення і ціннісних орієнтацій. При цьому, розходження намірів з їх здійсненням, дій із результатами не уникнути, але в цьому полягає динаміка реалізації й розвитку діяльності. Під час адаптації суб'єкт змінюється відповідно до вимог середовища, а при активній адаптації ще й намагається пристосувати середовище до власних можливостей і вимог. Слід підкреслити, що в обох випадках має місце активний процес особистісних змін і саморозвитку суб'єкта.

Відомо, що поняття «педагогічна система», «педагогічне середовище», «педагогічний простір», «освітнє середовище» є фундаментальними категоріями певних педагогічних явищ. У науковому вжитку вони з'явилися не так давно й поки не знайшли свого остаточного наукового обґрунтування.

На думку М.Ржецького і Д.Савельєва, педагогічне середовище є сукупністю: соціальних, побутових, організаційно-педагогічних і особистісних обставин освітньої діяльності педагогічних суб'єктів (студентів, викладачів, освітніх закладів у цілому); обставин життєдіяльності студента у вищому навчальному закладі, групі, на занятті, в аудиторії, на перерві, у процесі самостійної навчальної діяльності тощо. Дослідники розрізняють педагогічне мікросередовище, яким є перебіг конкретного заняття (педагог, зміст, форми, методи роботи та ін.) і педагогічне макросередовище – процес вирішення певної задачі в ізоляції від зовнішніх обставин [201; 212].

У педагогічній літературі зазначається, що середовище навчання може бути реальним (предметним) та інформаційним. Якщо це галузь знань, а саме – інформація, то процес адаптації ототожнюється з розвитком здібності

орієнтування та оперування в новому педагогічному середовищі. При цьому, процеси орієнтування і оперування, виконуючи пізнавальну функцію, завжди пов'язані з прагненням активного суб'єкта вийти за межі середовища діяльності [183, с.368].

Вважаємо, що поняття педагогічного середовища можна охарактеризувати як сукупність обставин навчальної діяльності першокурсників. Процес адаптації до музичного навчання й розвитку адаптивних здібностей супроводжується вирішенням майбутніми фахівцями певних завдань, що полягають у розширенні, доповненні знань для виконання необхідних дій у середовищі (процес орієнтування) і подальшому використанні та вдосконаленні цих дій (процес оперування). Інститут мистецтв (музично-педагогічний факультет), у якому майбутні вчителі музики опановують спеціальність «Музичне мистецтво», є художньо-педагогічним середовищем, створеним з метою підготовки професійно компетентних фахівців у галузі мистецької, зокрема музичної освіти.

За ознаками художньо-педагогічне середовище є соціально-професійним середовищем, що складає систему структурних компонентів, зв'язків, відношень і процесів функціонування учасників освітнього процесу. Зазначене середовище має певні особливості, зокрема такі: зміст освітнього процесу зумовлює наявність специфічних творчо-діяльнісних форм і методів музичного навчання на засадах художньо-педагогічної спів-дії в осягненні музичного мистецтва; зміст процесу музичного навчання реалізує багатовекторність професійної підготовки майбутніх фахівців.

Об'єктом навчально-пізнавальної діяльності студентів у художньо-педагогічному середовищі є мистецтво, а його емоційно-чуттєва і художньо-образна природа зумовлює специфіку музичного навчання майбутнього фахівця. Воно передбачає розвиток особливого виду мислення – музично-педагогічного, емоційно-забарвленого, в основі якого покладено художньо-образне, асоціативно-образне, логічне і педагогічне мислення. Необхідно зазначити, що музично-педагогічне мислення – якісна міра професіоналізму

майбутнього фахівця, що визначає вектор його потреб, мотивів, настанов, інтересів, переконань. Разом з тим, воно є складним комплексом музично-пізнавальних здібностей, що забезпечують продуктивність діяльності вчителя-музиканта в контексті здійснення якісних змін інтелектуального та емоційного потенціалу студентів та їх сфер свідомості.

Необхідно також акцентувати увагу на специфіці видів і типів художньо-комунікативної взаємодії студентів у художньо-педагогічному середовищі. Це взаємодія не тільки студента з викладачем та іншими студентами, але й з музичним мистецтвом, що здійснюється шляхом духовно-особистісного контакту з музичним твором через «спів-творчість» і «спів-буття». Специфічними формами музичного навчання, художньої взаємодії студентів із мистецтвом є наявність колективних форм музикування (хоровий та оркестровий клас, вокально-хорові та інструментальні ансамблі тощо). Вони відрізняються від групових форм навчання на інших спеціальностях такими параметрами: сутністю художньо-комунікативної взаємодії між студентами як суб'єктами навчального процесу; залежністю результату музично-навчальної діяльності від особистісної відповідальності кожного студента; злагодженості та узгодженості (ансамблевості) музично-виконавських дій усіх студентів, спрямованих на інтерпретацію змісту музичних творів.

А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Щолокова та інші дослідники зазначають, що особливістю професійної діяльності вчителя музики є її багатовекторність, що передбачає оволодіння музикознавчою, вокально-хормейстерською, музично-інструментальною, педагогічно-дослідницькою, сценарно-режисерською діяльностями, які ґрунтуються на самостійно-творчому формуванні у студентів умінь узагальнювати, систематизувати, інтегрувати знання і набутті власного професійного досвіду [103; 171; 173; 269]. Підкреслимо, що опанування означених видів діяльності потребує не тільки навчально-пізнавальних зусиль з боку майбутнього фахівця, а й «прийняття» доцільності такої універсальної підготовки на особистісному рівні, що впливатиме на процес розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання .

Вважаємо за потрібне звернути увагу ще на одну особливість художньо-педагогічного середовища, яка полягає в наявності різнорівневого початкового рівня фахової підготовки студентів-першокурсників не тільки за показниками розвитку загальних і музичних здібностей, рівнем навченості та сформованості виконавських навичок, а й за проявом мотиваційно-емоційного фону особистості щодо майбутньої професії. Наші спостереження свідчать, що отримати вищу музично-педагогічну освіту намагаються як випускники музичних, педагогічних училищ, спеціалізованих музичних шкіл, так і випускники загальноосвітніх шкіл, які здобули музичну освіту в межах дитячих музичних шкіл, закінчивши різну кількість класів, що зумовлює досить різні прояви професійного спрямування.

Слід підкреслити, що одним з основних завдань процесу розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання є напрацювання майбутніми вчителями музичного мистецтва власної моделі взаємодії з художньо-педагогічним середовищем та набуття компетенцій у галузі мистецької освіти (знань, умінь, навичок тощо), що дозволить комфортно функціонувати в означеному середовищі.

Поняття «комфорт» у різних наукових парадигмах розглядається як зручні умови у найзагальнішому їх розумінні. Педагогічний контекст означеного поняття, на наш погляд, конкретизує «комфорт» як наявність сприятливої атмосфери для формування й розвитку особистості. З цієї точки зору дослідники в педагогіці звертаються до розкриття поняття «комфортне педагогічне середовище». Так, Т.Лошакова, розробляючи модель комфортного педагогічного середовища, трактує вказане поняття як сукупність обставин, що визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [136, с.104]. Можна стверджувати, що комфортне середовище ототожнюється з поняттям «психологічний клімат», і дає змогу водночас охарактеризувати педагогічне комфортне середовище як емоційно позитивні стани кожного з учасників освітнього середовища, і як позитивні

взаємини між ними. На думку О.Лутошкіна, у якості складової психологічного клімату виступає педагогічне благополуччя [137, с.25].

Нам близька позиція В.Слободчикова, який у контексті психологічного клімату, сприятливих обставин розвитку особистості вводить категорію «спів-подійність спільності» як цілісно-сміслову об'єднання людей, що створює основу для розвитку предметної діяльності, індивідуальних здібностей і навколишнього середовища. «Спів-подійна» сутність зумовлює наявність «спів-учасників», які самостійні і відповідальні в реалізації власної діяльності. На думку дослідника, середовище, яке розглядається як сукупність обставин, що оточують індивіда, «для освіти ... є чимось однозначним і наперед заданим. Середовище починається там, де відбувається зустріч того, хто (що) утворює і того, що утворюється ...» [222, с.181].

На нашу думку, комфортне художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв можна визначити як педагогічну реальність, яка містить спеціально організовані обставини для сприятливого перебігу процесу адаптації до музичного навчання й розвитку адаптивних здібностей першокурсників, а також можливості для саморозвитку і самореалізації студентів, при цьому взаємини між учасниками освітнього процесу набувають характер взаємного збагачення. Комфортне художньо-педагогічне середовище ґрунтується на принципах діалогової художньо-педагогічної комунікації між суб'єктами музично-педагогічного процесу (викладачами і студентами), суб'єктами та об'єктом цього процесу (музичним мистецтвом); узгодженості внутрішніх позицій та настанов студентів із зовнішнім освітнім середовищем щодо загального і професійного саморозвитку.

Зазначимо, що комфортний перебіг процесу музичного навчання сприятиме перетворенню взаємодії «студент-середовище» через створення творчого простору сумісної освітньої діяльності та інтелектуальне взаємозбагачення учасників педагогічного процесу.

Структурними компонентами комфортного художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв (музично-педагогічного факультету), що

забезпечують ефективність і результативність процесу розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання, ми виділяємо:

- створення доброзичливої атмосфери співтворчості між учасниками художньо-педагогічного середовища і психолого-педагогічного супроводу;
- мотивацію успіху в художньо-освітній діяльності;
- стимулювання особистісної і професійної самореалізації студентів.

Специфіка процесу адаптації у художньо-освітньому середовищі зумовлена відмінністю методів музичного навчання й організацією процесу навчання у музичній школі (училищі, коледжі тощо) та педагогічному університеті, що викликає певний негативний ефект – дидактичний бар'єр між викладачем та першокурсником. Нове дидактичне середовище багато в чому знецінює набуті під час попереднього музичного навчання засоби засвоєння матеріалу. Студентам не вистачає навичок та умінь, необхідних для успішного оволодіння навчальною програмою. Крім того, своєрідність методики і організації навчального процесу у педагогічному університеті, великий обсяг інформації, відсутність навичок самостійної роботи викликає велику емоційну напругу, що може стати причиною розчарування у виборі майбутньої професії, гальмування розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання.

Дотримуємося думки, що труднощі адаптації до музичного навчання полягають у недостатній визначеності рольових або статусних функцій викладача і першокурсника в контексті гуманістичної парадигми художньої освіти. Оскільки утруднення зумовлені «дидактичним бар'єром», можемо припустити, що однією з причин незначної динаміки розвитку адаптивних здібностей студентів до музичного навчання є неузгодженість педагогічної взаємодії між викладачем і першокурсником при організації засобів навчання.

Нові соціальні функції та освітні завдання інституту мистецтв, музичних факультетів педагогічного університету повинні втілитися в новому ставленні викладачів і першокурсників до цілей спільної діяльності. Належної уваги потребує проблема набуття студентами індивідуальної стратегії оволодіння

знаннями. Першокурснику необхідно змінити позицію «одержувача» на активну позицію майбутнього фахівця, що полягатиме в самостійному виборі засобів і шляхів досягнення тієї чи іншої освітньої мети, а викладачам, у свою чергу, – оптимізувати навчальний процес на основі особистісно-орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної моделей педагогічної взаємодії. За таких обставин викладач і першокурсник співпрацюють як рівні партнери спілкування, при цьому основними завданнями для них є: створення єдиного психологічного простору для успішного досягнення визначеного результату музичного навчання; створення психолого-педагогічного супроводу навчання студентів у межах взаємної поваги, автономії кожного з суб'єктів спілкування.

На нашу думку, психолого-педагогічний супровід – допомога першокурсникам з боку викладачів, що полягає у сприянні успішному перебігу процесу музичного навчання і професійно-особистісного розвитку студентів через створення ситуацій взаємодії в межах педагогічного університету. При організації такого супроводу необхідно враховувати, насамперед, педагогічні та психологічні закономірності освітнього процесу, а також увесь досвід практичної роботи зі студентами, напрацьовані прийоми та технології. За таким підходом психолого-педагогічні закономірності стають точкою відліку при визначенні цілей і задач підтримки процесу музичного навчання та виборі основних напрямів допомоги студентам під час адаптаційного періоду.

Головна мета психолого-педагогічного супроводу процесу музичного навчання першокурсника пов'язана з перспективним професійним спрямуванням його діяльності, орієнтованої на максимальне сприяння особистісному та професійному розвитку. Н.Єршова і М.Яницький у своїх дослідженнях стверджують, що мета може бути реалізована тільки через поєднання початкової та кінцевої цілей діяльності щодо особистості студента з урахуванням його індивідуальних потенціалів [82; 276]. Початкова мета взаємодії – визначення і формування готовності першокурсника до музичного навчання у педагогічному університеті за допомогою інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових дій, виявлення його індивідуальних

особливостей як основи розвитку компетентності на першому етапі навчання й адаптивних здібностей до музичного навчання. Кінцева мета взаємодії – формування у студента психологічної, професійної готовності до майбутньої професійної діяльності, професійного саморозвитку [217].

Відтак, ефективному розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті, на наш погляд, сприяє психолого-педагогічний супровід, який забезпечує:

- реалізацію ціннісного потенціалу мистецької освіти в процесі музичного навчання, а саме: сукупності освітніх ресурсів, що сприяють адаптації особистості до світу культури, мистецтва, залученню до культурних цінностей, формуванню її ціннісних орієнтацій; актуалізацію аксіологічного потенціалу навчально-виховного процесу ;

- створення середовища особистісного розвитку – комфортного художньо-педагогічного середовища як основного простору здійснення навчальної діяльності першокурсників на зовнішньому (організаційному) і внутрішньому (особистісному) рівнях.

Організаційний рівень передбачає реалізацію потреб першокурсників у музичному навчанні; особистісний – зумовлений цілеспрямованим впливом викладачів на колектив першокурсників загалом і на кожного студента окремо, що сприяє активізації потреби майбутніх фахівців у музичному навчанні.

Відповідно до викладеного, *створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ* вважаємо наступною педагогічною умовою розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання студентів-першокурсників.

Зазначимо, що успішність розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників залежить від здійснення індивідуалізації та диференціації процесу музичного навчання в аспекті проектування індивідуального розвитку майбутніх фахівців.

За переконанням більшості дослідників, зокрема Д.Ловцова, Е.Муртазаєвої, І.Унта, І.Якіманської, проектування індивідуального розвитку є

процесом визначення індивідуальної траєкторії професійного розвитку і саморозвитку студентів [135; 160; 243; 275]. Означене поняття тісно пов'язане з поняттям «індивідуалізація навчання», що використовується в педагогічній літературі в різних значеннях і в кожному конкретному випадку залежить від цілі і засобів індивідуалізації. В дослідженнях відсутня чітка межа між цими двома поняттями – «індивідуалізація» і «диференціація» – , а також відсутнє їх однозначне тлумачення.

У сучасній дидактиці диференціація навчання трактується як «дидактичний принцип навчання, відповідно до якого для підвищення ефективності створюється комплекс дидактичних умов, який враховує типологічні особливості тих, хто навчається (інтереси, творчі здібності, працездатність тощо) і відбираються, диференціюються цілі, зміст навчання, його форми і методи [181, с.342].

Диференціація змісту університетської педагогічної освіти тісно пов'язана з індивідуалізацією навчання, тому реалізація ідеї індивідуалізації навчання студентів – це, перш за все, вирішення протиріччя між великим обсягом знань, який необхідно засвоїти студентам, і їхніми можливостями.

Проблема індивідуалізації навчання досліджувалася у працях таких педагогів і психологів, як А.Адлер, І.Дубровіна, Е.Кречмер, К.Леонгард, Т.Ренетова, Є.Рубанський, Н.Фролова, В.Штерн. Більшість дидактів визначають «індивідуалізацію» як організацію навчального процесу, при якому вибір засобів, прийомів, темпу навчання здійснюється з урахуванням індивідуальних відмінностей студентів, рівня їх розвитку і здібностей до навчання, самостійності у вирішенні освітніх завдань, забезпечення навчальної діяльності майбутніх фахівців на рівні їхніх потенційних можливостей. Індивідуалізація при цьому не завжди передбачає лише обов'язкове врахування особливостей кожного студента, але й може спрямовуватися на організацію занять із урахуванням особливостей груп студентів, які схожі за певним комплексом якостей (рівня розвитку розумової активності і самостійності в навчальній роботі, творчих проявів тощо). Відтак, процес проектування

індивідуального розвитку першокурсників тісно пов'язаний із проектуванням індивідуальних художньо-освітніх траєкторій.

Сьогодні в педагогіці проблема проектування індивідуальних освітніх траєкторій є актуальною. Суб'єктом означеного процесу дослідники вважають як викладачів, що обирають ту чи іншу освітню стратегію для навчання студентів, так і, власне, самих студентів, які визначають найбільш оптимальну для себе навчальну траєкторію.

Індивідуальну освітню траєкторію А.Хуторський розглядає як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного, хто навчається. Під особистісним потенціалом науковець розуміє сукупність організаційно-діяльнісних, пізнавальних, творчих та інших здібностей. Процес виявлення, реалізації й розвитку таких здібностей студентів відбувається у ході їх освітнього руху за індивідуальними траєкторіями [257, с.129].

С.Вдовіна, Г.Климов, В.Мерлін, Е.Тронлунд трактують поняття «індивідуальна освітня траєкторія» як вияв стилю навчальної діяльності кожного, хто навчається і стверджують, що він залежить від мотивації студента, його уміння навчатися і здійснюється у співпраці з педагогом [101, с.44].

У контексті нашого дослідження індивідуальну художньо-освітню траєкторію визначаємо як певну послідовність елементів художньо-освітньої діяльності першокурсника щодо реалізації його цілей музичного навчання, яка відповідає здібностям, можливостям, мотивації, інтересам студента і реалізується шляхом координаційних, організаційних, консультаційних дій викладача.

На нашу думку, сутність цілей проектування індивідуальних художньо-освітніх траєкторій полягає в розвитку фахових компетенцій кожного першокурсника; поглибленні й розширенні знань студентів на основі їх інтересів і здібностей, розвитку особистостей засобами індивідуалізації.

Ефективними шляхами реалізації проектування індивідуальних художньо-освітніх траєкторій ми вважаємо: компетентісно-орієнтоване музичне навчання;

кредитно-модульну систему організації навчального процесу; тьюторський супровід музичного навчання. Розглянемо особливості реалізації кожної з означених можливостей.

Одним з головних завдань компетентнісного підходу до змісту музичної освіти є визначення фонду компетенцій, необхідних майбутньому фахівцю з урахуванням поточної кон'юнктури ринку праці. За переконанням більшості дослідників, сутність компетентнісно-орієнтованого навчання полягає в тому, що в центрі уваги є студент і максимальне врахування його особливостей (інтелектуальні можливості, здібності, інтереси, мотиви обирання професії вчителя музики); створюються конкретні умови для розкриття і розвитку його потенційних можливостей, а також для формування компетентності в галузі мистецької освіти. На думку О.Щолокової, компетентність визначається як інтеріоризована система художніх цінностей у взаємодії з професійно значущими якостями, як система фахових знань, спеціальних мистецьких вмінь і навичок тощо [269, с.16]. Компетентність розглядається більшістю вчених не тільки як знання, але і як їх поєднання з уміннями і навичками щодо користування цими знаннями [28; 88; 103; 173].

Вважаємо, що опанування фахових компетенцій першокурсниками в процесі адаптації до музичного навчання у педагогічному університеті супроводжується сприянням розвитку та самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, задоволенням запитів та потреб студентів, засвоєнням базових знань, умінь, розвитком потреби поповнювати власний знанієвий фонд.

На думку А.Курочкиної, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вишах дозволяє проектувати індивідуальні траєкторії з урахуванням працезатрат студентів на основі ECTS і забезпечує можливість проходження навчального матеріалу як за лінійною траєкторією (послідовне проходження модулів), так і за розгалуженою, в межах якої ті або інші модулі можуть бути виключені або додатково включені до програми у залежності від вихідної підготовки студента і його індивідуальних інтересів [119]. Це дає змогу викладачеві враховувати реальний рівень сформованості

професійної компетентності кожного студента в галузі мистецької освіти. При цьому важливо планувати навчальний процес таким чином, щоб у майбутніх учителів була можливість вибору траєкторій власного розвитку всередині кожного модуля в залежності від рівня складності навчального матеріалу. Зазначимо, що кредитно-модульна технологія забезпечує такі параметри: надання свободи особистісного розвитку першокурсникам, побудову та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, що супроводжуються свободою вибору предметів та регламенту їх вивчення.

Можна припустити, що така свобода може зумовити хаос у системі вищої освіти, особливо в навчанні першокурсників. Але для запобігання можливої ситуації необхідним є введення тьюторського супроводу в активізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, сутність якого полягає у наданні порад, консультацій, індивідуальних вказівок та фасилітації усвідомленого навчання, зокрема музичного.

Зазначимо, що у межах системи академічного консультування («тьюторства»), широко розповсюдженої форми організації навчального процесу в європейських вищих навчальних закладах, можливе найбільш результативне проектування індивідуальних художньо-освітніх траєкторій студентів, якісна зміна їх навчальної діяльності під керівництвом тьютора [126]. Нові незнайомі першокурсникам форми, методи, способи і прийоми музичного навчання можуть стати реальним бар'єром на його початковому етапі. Тому виникає необхідність у тьюторському супроводі – педагогічній діяльності щодо індивідуалізації освіти, що спрямована на виявлення й розвиток освітніх мотивів та інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва; пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальних освітніх траєкторій; формування навчальної рефлексії першокурсників.

За нашим переконанням, що виникло на основі аналізу зазначених вище досліджень, зміст музичного навчання першокурсників у проектуванні індивідуальних художньо-освітніх траєкторій передбачає: виявлення переваг у виборі джерела художньої-освітньої інформації; індивідуальні варіанти методів

пізнання; індивідуальні типи рефлексії художньо-освітньої діяльності; індивідуальні типи пізнавальної активності при сприйнятті й вивченні нової інформації; прояви індивідуальних особливостей щодо встановлення зв'язків інформації, що вивчається з уже сформованими раніше знаннями; індивідуальні переваги емоційної насиченості художньо-освітнього матеріалу; індивідуальні переваги на рівні системності художньо-освітньої діяльності; домінуючі типи художньо-освітньої діяльності.

Вважаємо, що проектування індивідуальних художньо-освітніх траєкторій першокурсників, активація професійного і особистісного саморозвитку в значній мірі забезпечує результативність освітнього процесу, оскільки істотно впливає на підвищення рівня мотивації й пізнавальної активності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ставить його в позицію суб'єкта, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю і професійно-особистісним становленням.

Розробка індивідуальних художньо-освітніх траєкторій першокурсників – це багатоплановий процес, що передбачає забезпечення розвитку самостійності та ініціативи студентів, можливість найбільш повної реалізації їх творчого потенціалу для успішної діяльності в подальшій професійній сфері. Саме вибір індивідуального маршруту музичного навчання в кінцевому результаті дозволить кожному розвинути необхідні фахові якості.

Педагогічна система проектування індивідуальних художньо-освітніх траєкторій майбутніх учителів музичного мистецтва включає процедуру організації навчального процесу і систему відбору його дидактичного забезпечення в межах сконструйованих взаємин «педагог → студент». Вона реалізується через застосування інноваційних освітніх технологій (особистісно-орієнтованого, диференційованого, модульного навчання) через чітке врахування особливостей художньо-педагогічного середовища.

Необхідно також зазначити, що вибір навчальної траєкторії першокурсником стає можливим тільки тоді, коли студент буде усвідомлювати своєрідність власного стилю музичного навчання й буде володіти широким

набором пізнавальних стратегій (раціональних способів і прийомів музичного навчання). Завдання викладача полягає в тому, щоб, по-перше, надати першокурснику необхідну допомогу для розвитку його навчальної самостійності шляхом організації навчальної підготовки, яка може здійснюватися в межах колективних та індивідуальних занять, а, по-друге,— сприяти реалізації індивідуального стилю музичного навчання в позааудиторній самостійній навчальній діяльності.

Висловлені міркування дозволяють визначити наступною умовою розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання першокурсників – *проектування індивідуального розвитку першокурсників*.

Одна з провідних цілей художньо-педагогічного середовища передбачає розвиток у студентів-першокурсників адаптивних здібностей, які сприятимуть напрацюванню системи універсальних навчальних умінь, що стануть основою інтеграції усіх дисциплін, і, як наслідок, – основою безперервного, розвиваючого навчання.

Вказані вміння, на думку І.Бочан, Г.Зборовського, П.Підкасистого Т.Юрової та інших, особливо важливі в умовах самостійної навчальної діяльності у формі самостійної роботи студентів, у процесі якої вони набувають навичок самоорганізації, самоконтролю, самокерування, саморефлексії і стають активними самостійними суб'єктами навчальної діяльності [37; 86; 182; 274]. Першокурсники досягнуть найкращих результатів у музичному навчанні завдяки самостійному пошуку й набуванню тих знань, які необхідні їм особисто. Разом з цим слід зазначити, що цей процес розцінюється як безперервний і нескінченний, не обмежений інституціонально заданими межами, сприятливий до виникнення рефлексивного типу взаємодії викладача й студента і рефлексивної діяльності. Це є пріоритетною педагогічною проблемою, оскільки розвиток потреби особистості в саморозвитку є основою для подальшого становлення фахових компетенцій і навчання впродовж усього життя.

Актуалізація уваги з боку науковців і педагогів-практиків щодо змісту, форм і методів організації самостійної роботи студентів у більшості зумовлена впровадженням європейської трансферної кредитно-модульної системи навчання, що передбачає перенесення акценту з аудиторної на самостійні форми навчання, значним збільшенням часу на самостійне опрацювання навчальної інформацією.

У даному контексті особливої значущості набуває проблема самоосвітньої діяльності, яка на думку І.Бочан, є одним із аспектів розвитку навчальної самостійності [37]. Актуалізація проблеми самоосвітньої діяльності студентів-першокурсників під час музичного навчання має важливе значення, оскільки виступає засобом пізнання й розвитку інтелектуальних і професійних можливостей особистості, актуалізує педагогічний потенціал і сприяє формуванню фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства, формує уявлення про самоосвітню діяльність як про особистісну й суспільну цінність, і, водночас, як про одну з найважливіших цілей у всіх сферах діяльності.

Т.Рєчкіна вважає, що самоосвіта студентів у педагогічному навчальному закладі є професійною характеристикою, що дозволяє досягти майбутню професійну діяльність, відкриває нове педагогічне знання у самостійній діяльності; «самореалізація» – це особистісна характеристика, що виявляється як здібність до творчої індивідуальної діяльності в навчальному процесі і педагогічній практиці [200, с.8]. На думку М.Ржецького, самоосвіта в широкому значенні полягає у створенні власного образу особистості, тому включає всі сторони її формування [201, с.35].

Зовнішніми джерелами і рушійними силами самоосвіти першокурсників є вимоги, що ставить художньо-педагогічне середовище. Внутрішніми – природні якості активності, саморуху, рефлексивності, потреби самовираження і самоствердження студентів, що характеризуються ціннісними орієнтаціями й спонуканнями майбутніх фахівців.

Самоосвіту майбутніх учителів музичного мистецтва можна розглядати як приклад адаптації до функціонування в художньо-педагогічному середовищі

педагогічного університету, і як процес входження (адаптації) до нього. Головним в організації самоосвітньої діяльності вважаємо усвідомлення першокурсником власних якостей особистості як об'єкта зміни. Самосвідомість має три складові: пізнавальну (самопізнання), емоційно-оцінну (самоствавлення) і дійово-вольову (саморегуляція). В цих аспектах емоційної і вольової сфер навчальну самостійність можна розглядати як адаптацію майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-педагогічного середовища, в яке вони потрапляють і для якого ці якості складають норму.

Для того, щоб увійти до художньо-педагогічного середовища, першокурсникам необхідно поставити за мету змінити себе (вимоги до себе), знати, яким чином можна цього досягти, мотивувати виконання самовимоги. На нашу думку, етапи розвитку самостійності навчальної діяльності відповідають структурі адаптації до музичного навчання (ознайомлення з середовищем, його осягнення і функціонування у ньому). Загальна характеристика навчальної самостійності визначається співвідношенням її мотиву (потреб), цілі, засобу дій і результату.

Логіку розвитку навчальної самостійності в період адаптації майбутніх учителів музичного мистецтва можна репрезентувати такими компонентами: Художньо-педагогічне середовище → Вимога → «Я» є → «Я» буду → Образ дій. Якщо самоконтроль демонструє, що результат дій задовільний, то достатньо виконавської частини діяльності – оперування. Якщо він не задовільний, то необхідним стає орієнтування. Розпочинається рефлексивний процес самодіагностики (самоаналіз) з метою з'ясування правильності обраних засобів дій (їхніх принципіальної моделі, основи). Якщо правильно, то дії повторюються і процес адаптації до музичного навчання супроводжується закріпленням позитивного результату. Якщо ж неправильно, то засоби змінюються, прогнозується можливий новий результат дій, приймається рішення подальших дій та коригується вихідна модель-образ оперування.

Сучасні вимоги до професіоналізму вчителя формують нове бачення такого психологічного феномену, як професійний саморозвиток. На думку

В.Загвязинського, І.Зязюна, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, професійний саморозвиток – це свідома діяльність людини, спрямована на повну реалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія; розвиток у себе особистісних, професійно важливих якостей, загальних (інтелект) і спеціальних (професіональних) творчих здібностей [84; 89; 114; 221].

Сучасне розуміння професійного саморозвитку висвітлене в працях К.Абульханова-Славської, Г.Балла, М.Боришевського, Б.Братусь, А.Брушлинського, Г.Костюка, С.Рубінштейна, В.Слободчикова, В.Століна, Н.Чепелевої, Т.Яценко і ґрунтується на тезі про необхідність усвідомлення особистості як суб'єкта ініціації власної активності. В цьому контексті функцію провідних характеристик сутності особистості виконують такі поняття, як ініціативність, творчість, відповідальність, самодетермінація, саморефлексія (самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення), самопроекування тощо.

Зазначимо, що основою професійного саморозвитку першокурсника є особистісні зміни, спрямовані на становлення творчої індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Саморозвиток, на нашу думку, – прагнення студента до виявлення, усвідомлення і вдосконалення своїх особистісних якостей, основою якого є вільний вибір. При цьому розвиток розглядається нами як вибір і освоєння першокурсником певних інновацій. Кожна ситуація вибору породжує безліч варіантів рішення, опосередкованих певним орієнтаційним полем, у якому відповідальність за дії несе безпосередньо студент. Засобами професійного саморозвитку можуть бути самовиховання, самоосвіта й самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю вчителя музичного мистецтва.

На думку А.Карпова і Т.Юрової, активізація саморозвитку та самоосвіти першокурсників тісно пов'язана з розвитком здібності до рефлексії (розуміння й усвідомлення студентом самого себе через самопізнання і з'ясування того, як інші сприймають і розуміють його особистісні особливості) [99; 274]. Здібність до рефлексії нами визначається як внутрішньо-особистісний фактор, що

активізує процес адаптації до музичного навчання, сприяє успішному його перебігу.

В навчальній діяльності рефлексія є показником суб'єктності, що дає змогу майбутнім учителям музичного мистецтва регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів художньо-педагогічного середовища, керувати навчальною і практичною діяльністю. Вона зумовлює уміння визначати межі відомого і невідомого з метою отримання потрібної художньо-освітньої інформації, критичність стосовно дій і умінь, здатність зіставляти знання про власні можливості й можливі перетворення в предметному колі та самому собі відповідно до вимог діяльності.

На нашу думку, рефлексія є одним із механізмів мислення, наявність якого в першокурсників під час адаптації до музичного навчання зумовлює такі процеси: вибір, усвідомлення, прийняття завдань художньо-освітньої діяльності через зіставлення досягнутих результатів із попередньо наміченими завданнями; співвіднесення поточних завдань з існуючими потребами; мотивацію навчальної діяльності; відображення, розуміння і засвоєння навчального матеріалу через встановлення логічних зв'язків між елементами навчального матеріалу й смисловим запам'ятовуванням; оцінку і коригування досягнутих результатів у музичному навчанні; вирішення завдань, проблем через аналіз і узагальнення результатів, порівняння й зіставлення умов і вимог завдання із освоєними методами, схемами, прийомами навчальної діяльності.

Беручи до уваги вищевикладене, можна зробити висновок, що в процесі розвитку адаптивних здібностей невід'ємною складовою є формування рефлексії навчальної діяльності, наявність якої полегшує перебіг процесу адаптації до музичного навчання.

Ми вважаємо, що рефлексія навчальної діяльності студентів-першокурсників є процесом оволодіння навичками самостійної роботи, самооцінки власних навчально-професійних компетенцій, постійного саморозвитку.

Суттєвим для нас є те, що процес розвитку рефлексії навчальної діяльності першокурсників залежить від діяльності викладача, спрямованої на створення художньо-педагогічного середовища, що забезпечує становлення рефлексивних процесів у студентів як основного фактора, що сприяє ініціації навчальної самостійності.

Результатом рефлексії навчальної діяльності вважаємо процес розвитку і змін першокурсників, зміни позицій щодо музичного навчання; активізацію їх як суб'єктів діяльності, перехід змісту навчання з цілі в засіб розвитку здібності «навчатися навчатись».

Цілеспрямований розвиток адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання багато в чому залежить від ефективності процесу самопроекування студентів. Зазначимо, що самопроекування – самостійна сфера діяльності студентів, яка має власні закони розвитку, сприяє саморозвитку в полі майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Це прямий шлях до перетворення саморозвитку в процес, що породжує динамічне мобільне середовище, здатне до самовідновлення.

О.Остапчук визначає самопроекування як спосіб актуалізації певних здібностей і якостей особистості; як пізнавальну діяльність, що здійснюється добровільно, керується безпосередньо людиною і є необхідною для самовдосконалення професійних та особистісних якостей людини, успішного становлення її професійної самосвідомості [172, с.15].

Самопроекування, на думку А.Смоляра, – це проектування саморозвитку, що ґрунтується на здатності особистості до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, – які надають гуманістичного смислу його діяльності та потребують певної зовнішньої ініціативи [226]. В.Безрукова розуміє самопроекування як процес створення образу, до якого прагне майбутній спеціаліст, і розробки плану його досягнення у формі мрій, самозобов'язань, самообіцянок, програми особистісного росту тощо [27]. В даній лінії міркувань професійне самопізнання можна розглядати як процес розв'язання певної сукупності рефлексивних гностичних завдань, що

сприяють адекватному сприйняттю й розумінню особистістю різних аспектів своєї діяльності. Н.Зеленко пропонує розуміти самопроекування як розробку траєкторії професійного саморозвитку особистості, що ґрунтується на самоаналізі, рефлексії та адекватній самооцінці своєї діяльності і враховує професійні наміри й професійно вагомні особливості [87].

Отже, на думку більшості дослідників, самопроекування передбачає розвиток індивідуальності, особистісно-професійних потенціалів студентів, а також планування особистісного простору саморозвитку.

У психологічній структурі особистості самопроекування нерозривно пов'язане з особистісно вагомим контекстом. Це дає підстави вважати цей феномен важливою передумовою переходу від процесу виховання першокурсника до самовиховання, від музичного навчання до самоосвіти.

Зазначимо, що самопроекування є програмою особистісного і професійного саморозвитку першокурсників під час музичного навчання, де першоосновою є проектно задані (самовизначені) здібності, якості особистості й види навчально-пізнавальної і художньо-виконавської діяльності. Відповідно, найважливішою умовою ефективного професійного становлення першокурсника є готовність до саморозвитку і високий рівень розвитку його проектної культури, яка полягає у самовизначенні та самостійному проектуванні навчальної діяльності з подальшим рефлексивним аналізом.

Враховуючи це, можна зробити висновок, що розвиток проектної культури майбутніх учителів музичного мистецтва стане продуктивним лише через реалізацію її як самоформувального процесу і як важливого процесу професійного саморозвитку.

Слід також зазначити, що самопроекування майбутнього фахівця може бути або пасивним, або активним. Пасивне самопроекування ґрунтується на філософії традиційного музичного навчання, ідеалах, педагогічних традиціях, стилях, нормативах практичної діяльності, які звужують його можливі вирішення, що не вимагає від проектанта пошуків альтернатив, не спонукає до якісних змін перебігу процесу музичного навчання. На відміну від пасивного,

активне самопроекування утворює культ індивідуалізму, суб'єктивного визначення понять «професіоналізм», «майстерність», «художньо-освітня діяльність» тощо. На компромісі суб'єктивного і нормативного факторів відбувається проектування майбутнім фахівцем образу вчителя музичного мистецтва.

Основними факторами самопроекування майбутніх учителів музичного мистецтва в художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету ми вважаємо рефлексивний досвід усіх його учасників, гуманістичне спілкування викладачів і першокурсників, орієнтоване на вільну взаємодію учасників цього процесу, його діалогічний екзистенційний характер. За нашим переконанням, унаслідок проектної діяльності студент має змогу оволодіти технологією проектування, а згодом почне проектувати себе, свою «Я – концепцію», створювати нові програми навчальної діяльності тощо.

На нашу думку, художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв, у якому першокурсник вчиться самопроекуванню, необхідно спрямувати на розвиток таких особистісних структур його свідомості: умотивованість як здібність надавати особистісний смисл подіям і власній художньо-освітній діяльності; критичність як особистісна оцінка того, що відбувається за межами особистості й усередині неї з точки зору власного смислу; колізійність як здібність виявляти, ідентифікувати та аналізувати приховані причини подій; рефлексивність як здібність виходити за межі свого «Я», підтримувати цілісність особистості через діалог і полілог, самодобудовувати себе до цілісності, набувати нових ціннісних орієнтацій, нової освітньої парадигми, нових алгоритмів навчальної діяльності, що забезпечують професійне зростання і якість набутої музичної освіти.

Відтак, в контексті вищевикладеного, останньою умовою розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання вважаємо *спонукання студентів до рефлексії навчальної діяльності та самопроекування.*

Отже, педагогічними умовами розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті вважаємо такі:

- актуалізація цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів;
- створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ;
- проектування індивідуального розвитку першокурсників;
- спонукання студентів до рефлексії навчальної діяльності та самопроектування.

2.2 Методика розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Під терміном «методика» (від грецьк. *methodos* – шлях, теорія) в педагогіці розуміють «сукупність засобів, умов, пов'язаних у систему логікою процесу досягнення необхідного результату» [210, с.196]. Опис методики передбачає розкриття шляхів досягнення того чи іншого результату педагогічної діяльності через визначення етапів, методів і засобів цього процесу [210, с.170].

Організаційним початком розробки методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників виступило визначення концептуальних підходів до її впровадження у процес музичного навчання, а також – мети, методичних принципів і компонентів.

Як зазначалося раніше, адаптація першокурсників до музичного навчання є складним комплексним явищем, що об'єднує соціальний, психологічний, педагогічний та інші аспекти. Саме комплексний характер цього феномену визначає можливість численних підходів до аналізу та визначення шляхів розвитку адаптивних здібностей студентів у процесі музичного навчання. У своєму дослідженні ми визначили аксіологічний, компетентісний, особистісно-орієнтований та герменевтичний підходи, як такі, що найбільш суттєво

впливають на стратегію розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання.

Аксіологічний підхід у контексті нашого дослідження розуміється як інтегративний спосіб пізнання і вивчення явищ та предметів з позиції їх цінності для музичного навчання й професійного розвитку та саморозвитку першокурсників. В.Дряпіка, Ю.Лисюк, Л.Пушкар та інші вчені вважають, що з позицій означеного підходу художньо-педагогічний процес у вищій школі постає як стимулююче, пробуджуюче навчання, навчання резонансного впливу, в якому особливої вагомості набуває ціннісно-сміслова домінанта, рефлексивне осягнення студентом власної ціннісно-сміислової та мотиваційної сфери [76; 133; 195]. Переконавання дослідників перетинаються, зокрема, з думкою І.Личагіної щодо розвитку адаптивних здібностей майбутніх фахівців, формування компетенцій у галузі майбутньої професії вчителя музики, результативність якого зумовлюється усвідомленням і прийняттям студентами цінностей музичного мистецтва і музичного навчання, художньо-освітньої та професійної діяльності [138].

Специфіка розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання в межах компетентісного підходу зумовлена тим, що студенти засвоюють не «готові знання», запропоновані викладачами до усвідомлення, а визначають умови походження пропонованого знання. В такий спосіб студент самостійно формує поняття, необхідні для вирішення певних завдань. При окресленому підході художньо-освітня діяльність, періодично набуваючи дослідницького або практико-перетворювального характеру, стає предметом її освоєння. Природа компетентності полягає в тому, що вона, як продукт музичного навчання, не є його наслідком, а, скоріше, результатом саморозвитку першокурсника, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного і художньо-особистісного досвіду. За переконанням А.Козир, М.Михаськової, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Савченко, Н.Цюлюпи, О.Щолокової, компетентність – це засіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній

самореалізації, знаходженню студентом себе в майбутній професії вчителя музики, внаслідок чого музичне навчання постає як особистісно-орієнтоване. Воно забезпечує максимальну потребу в реалізації особистісного потенціалу першокурсників [103; 155; 173; 206; 213; 259; 269].

Отже, з компетентісним підходом тісно пов'язана особистісно-орієнтована освітня парадигма, яка полягає у «відмові від концепції «енциклопедизму», коли основним показником освіченості людини вважався лише обсяг її знань, від ідей технократизму» [165], у зосередженні уваги на особистості того, хто навчається.

Особистісно-орієнтоване музичне навчання сприяє розвитку і саморозвитку першокурсників, оскільки ґрунтується на виявленні їх індивідуальних особливостей як суб'єктів пізнання та діяльності, при чому, право кожного на вибір власної траєкторії розвитку визначається пріоритетним. О.Бочкарьова, М.Левшин, В.Сітаров звертають увагу на те, що одним із аспектів особистісно-орієнтованої парадигми є спрямованість на задоволення екзистенційних потреб студентів, тобто потреб особистісного існування: свободи і вільного усвідомлення себе, свого світосприйняття, вчинків; самостійності та особистісної відповідальності; саморозвитку і самореалізації, самовизначення і творчості [38; 123; 219]. На думку П.Косенко, Т.Кротової, І.Цюряк та інших, використання особистісно-орієнтованого підходу передбачає створення під час музичного навчання умов для найповнішого розкриття фахового та творчого потенціалу студента [109; 112; 260].

В умовах художньо-педагогічного середовища необхідно допомогти кожному майбутньому фахівцю в «проектуванні» власної особистості, а саме: визначити пріоритетні для себе цінності, оволодіти певною системою знань, освоїти засоби вирішення навчальних проблем тощо. Зазначимо, що головна мета особистісно-орієнтованої парадигми – знайти, підтримати, розвинути особистість, закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту й самовиховання.

Наше дослідження ґрунтується і на герменевтичному підході, який, на думку Д.Лісуна, є усвідомленою орієнтацією особистості на реалізацію у своїй діяльності сукупності принципів і прийомів навчання, пізнання й розуміння дійсності шляхом привнесення особистісного бачення смислових аспектів змісту навчальної діяльності [131]. Інші дослідники, зокрема В.Крицький, О.Шикіринська, вважають, що герменевтичний підхід пов'язаний із розвитком у майбутніх фахівців у процесі музичного навчання здібностей тлумачення, інтерпретації знань, що складають фундаментальну основу мислення студентів, їх комунікативної діяльності та успішної взаємодії з учасниками й об'єктами художньо-педагогічного середовища [110; 263].

Метою методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання вважаємо цілеспрямований і послідовний вплив на розвиток мотиваційно-ціннісного, комунікативно-діяльнісного, пізнавально-операційного та рефлексивно-творчого компонентів означених здібностей для підвищення їх загального рівня.

Пропонована методика розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання студентів-першокурсників ґрунтується на таких взаємопов'язаних і взаємозумовлюючих принципах:

- *принцип двовекторної спрямованості процесу адаптації до музичного навчання*, що передбачає адаптацію першокурсника до вимог музичного навчання в новому художньо-педагогічному середовищі й адаптацію вимог музичного навчання до індивідуальності кожного (І.Личагіна, Г.Падалка);
- *принцип професійного контексту*, що реалізує інтеграцію навчально-професійної діяльності студентів з орієнтацією на майбутню професію вчителя музичного мистецтва (Г.Двойніна, Є.Проворова та інші);
- *принцип професійної домінанти*, що зумовлює вибір навчальних стратегій індивідуального розвитку студентів через виявлення домінуючих професійних пріоритетів та особистісних потенціалів, що стимулюватиме інтерес до музичного навчання (П.Косенко, Т.Кротова та інші);

- *принцип паралельної синхронізації*, що сприяє якісному опануванню першокурсниками навчальних програм на засадах тематичної, стильової єдності, ідентичності методів музичного навчання на фахових дисциплінах (Л.Ліхницька, В.Новоблаговещенський, О.Ростовський та інші);
- *принцип інтерсуб'єктної діалогової взаємодії між учасниками художньо-педагогічного середовища* як комунікативно-діалогічної основи спільної художньо-освітньої діяльності першокурсників і викладачів (В.Воєводин, М.Моїсєєва та інші);
- *принцип художньо-педагогічного моніторингу* як підґрунтя проектування і корекції індивідуальних особистісно-професійних траєкторій розвитку й саморозвитку першокурсників у процесі музичного навчання й самонавчання (Ю.Лисюк).

Орієнтуючись на міркування науковців, зокрема В.Лагерєва і М.Ржецького щодо виділення етапів у процесі взаємодії з новим освітнім середовищем, визначимо ознаки процесів поетапного «входження» і «прийняття» художньо-педагогічного середовища. Початкове ознайомлення першокурсників з новим освітнім простором, їх «входження» до нього характеризується діями орієнтування. Особистісно-усвідомлене прийняття та узгодження студентами цілей, задач, норм і традицій художньо-педагогічного середовища педагогічного університету з власними сподіваннями, прагненнями й можливостями через активне залучення студентів у процес професійного розвитку й саморозвитку проявляється в їх (першокурсників) успішному функціонуванні. Саме особистісне «прийняття» середовища вважаємо показником адаптації першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті [120; 201].

Така послідовність перебігу процесу адаптації зумовила визначення трьох етапів у методиці розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання, а саме:

- ознайомлювального, що пов'язаний з ознайомленням першокурсників із художньо-педагогічним середовищем педагогічного університету;

- інтелектуально-накопичувального, що характеризує процес «прийняття» студентами художньо-педагогічного середовища через опанування способів, механізмів, принципів, алгоритмів музичного навчання та фахових компетенцій у галузі музичної освіти;

- самопроектувально-творчого, що спрямований на налаштування студентів на самостійне функціонування у художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету через творче використання набутих знань, умінь і навичок для успішного музичного навчання та професійного розвитку й саморозвитку.

Перших два етапи пов'язані з процесом орієнтування першокурсників у художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету, третій – комфортним функціонуванням у ньому. Виокремлення означених етапів методики розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання є умовним, оскільки процеси орієнтування і функціонування взаємозв'язані та існують одночасно. Визначення етапів зумовлено необхідністю створення теоретичної та практичної моделі розвитку досліджуваного феномену.

Ознайомлювальний етап забезпечується методами емоційного стимулювання, художньо-пізнавального інтересу, формування відповідальності за результати музичного навчання, уявленого експериментування, психолого-педагогічного супроводу, художньо-контактної імпровізації, студентського консалтингу. Означені методи сприяють поширенню комунікативно-діалогової взаємодії серед студентів, створенню позитивної мотивації до музичного навчання і реалізують такі педагогічні умови, як *актуалізація цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів та створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ.*

Актуалізація цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів як умова розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання активізує інтерес до навчальної діяльності, сприяє позитивній мотивації майбутніх фахівців до саморозвитку й самоосвіти в контексті обраної спеціальності, забезпечує усвідомлене досягнення цілей музичного навчання і

прагнення до набуття фахових компетенцій. Реалізація другої умови розвитку адаптивних здібностей зумовлює інтенсифікацію двовекторної взаємодії між суб'єктами, суб'єктами та об'єктами художньо-педагогічного середовища.

Перший етап методики розвитку адаптивних здібностей пов'язаний із процесом здобуття і накопичення першокурсниками необхідної інформації, зокрема художньо-освітньої, з метою ознайомлення з художньо-педагогічним середовищем, його суб'єктами та об'єктами. Суб'єктами означеного середовища є студенти-одногорупники, студенти старших курсів, викладачі лекційно-семінарських, практично-групових та індивідуально-практичних занять. Об'єктами середовища є нормативно-інструктивні матеріали (навчальні плани, графік навчального процесу, розклад групових та індивідуальних занять, форми і методи кредитно-модульної системи музичного навчання, інформація щодо організації позааудиторної життєдіяльності студентського колективу тощо), фахові навчально-методичні (навчальні програми, навчально-методичні посібники, підручники, фахові публікації, методичні вказівки і рекомендації) та мистецько-технологічні (форми, методи, засоби організації процесу музичного навчання, технології опанування нової музично-теоретичної, музично-історичної інформації, формування виконавської культури в галузі музичного мистецтва). Ознайомлення першокурсників із художньо-педагогічним середовищем здійснюється як через самостійне здобуття художньо-освітньої інформації, так і за допомогою викладачів та студентів старших курсів, які на електронних носіях або у друкованому вигляді (пам'ятка для першокурсника) повідомляють інформацію про специфіку інституту мистецтв.

Нами визначено методичні напрями реалізації означених умов:

- удосконалення системи форм і методів музичного навчання через їх адаптацію до особистості першокурсника і специфіки складу академічної групи для стимулювання навчально-пізнавальної активності, інтересу до музичного навчання; створення серед студентів у художньо-педагогічному середовищі атмосфери колективного пошуку, переведення репродуктивної діяльності

першокурсників у продуктивну з метою відкриття шляху до художньо-інтелектуальної та творчої діяльності;

- формування серед першокурсників взаємин на діалогових засадах та вмiле використання знань про ці взаємини у навчальному процесі (успішні колективні стосунки створюють умови для проблемного навчання, обміну думками під час дискусій, при аналізі й оцінці відповідей колег тощо, а, отже, можуть у подальшому формувати потреби й мотиви музичного навчання);

- сприяння появі в куратора академічної групи нових статусних ролей: академічного консультанта, тьютора, куратора реалізації художньо-освітньої програми розвитку кожного з першокурсників;

- організація комфортного спілкування студентів-першокурсників з художньо-педагогічним середовищем педагогічного університету через діалогову і полілогову взаємодію.

Зазначимо, що музичне навчання здійснюватиметься ефективніше за умови формування в студентів позитивного ставлення до нього, усвідомлення ними поставленої мети і розуміння того, для чого потрібні засвоєвані знання. Педагогічною наукою визначено багато методів і прийомів, спрямованих на стимулювання позитивних мотивів навчання. Провідну роль у стимулюючих методах завжди відіграють особисті взаємини викладача та студента. Використання впливу таких стосунків із студентом зумовлює формування в нього позитивного чи негативного ставлення до процесу навчання загалом.

Актуалізувати цінність художньо-освітньої діяльності можна через використання *методу емоційного стимулювання*, який сприяє позитивним змінам в емоційній сфері особистості і формує почуття відповідальності за результати музичного навчання.

Цільове призначення методу емоційного стимулювання полягає у створенні викладачем емоційно-психологічного контакту з першокурсниками, що супроводжується виникненням у студентів у процесі музичного навчання позитивного ставлення до навчання як рушійного механізму активізації розвитку адаптивних здібностей першокурсників. На думку С.Ліпської,

реалізація емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності здійснюється через створення на заняттях ситуацій «особистісно-емоційного піднесення», ситуацій зацікавленості через визначення «художньої інтриги» щодо художньо-образного змісту музичного твору; введення в процес музичного навчання емоційно забарвлених прикладів-асоціацій, образів, що спонукають до прояву позитивного ставлення до процесу музичного навчання [130].

Для створення емоційних ситуацій вагомості набувають художність, яскравість, емоційна забарвленість процесу спілкування викладача з суб'єктами навчального процесу – першокурсниками, а також спілкування студентів із об'єктом навчання – зокрема, художньо-освітньою інформацією. Емоційне стимулювання багато в чому залежить від особистості викладача, його професіоналізму, педагогічного артистизму, авторитету серед першокурсників. Одним із прийомів означеного стимулювання музичного навчання студентів є використання на заняттях художньо-переконливої, емоційно-експресивної виконавської демонстрації музичного твору, що викликатиме емоційний резонанс у студентів, розвиток у них творчого осмислення музики, вияв бажання до особистісно усвідомленої навчальної діяльності.

Реалізація аксіологічного потенціалу художньо-освітньої діяльності й створення комфортних умов існування в художньо-педагогічному середовищі зомовлені використанням групою *методів розвитку художньо-пізнавального інтересу: метод творчих проєктів, метод художньо-педагогічної дискусії, метод створення ситуації успіху*. Означені методи реалізуються у формах інтерактивної діалогової художньо-комунікативної взаємодії і передбачають спільну роботу студентів у групах при консультуванні викладачів, яка спрямована на прискорення і полегшення особистісно-усвідомленого, творчого-пошуково сприйняття першокурсниками художньо-освітньої інформації. Використання цих методів, на думку В.Воєводіна, П.Косенко, Л.Пушкар, забезпечує створення на заняттях ситуацій творчого пошуку, творчо-

діяльнісного опрацювання навчальних програм з фахових дисциплін, до яких залучаються групи студентів [50; 109; 195].

Слід підкреслити, що використання *методу творчих проектів* орієнтує студентів на практично-творчу реалізацію наявних знань, умінь, навичок і здібностей. На думку Л.Ліхницької та І.Ніколаюк, означений метод ґрунтується на принципах свободи (право вибору першокурсниками теми, партнера для виконання завдання, джерел знань, темпу, форм і способів творчої роботи), самостійності (вибір студентами рівня самостійності художньо-освітньої діяльності), співпраці (вибір форми художньо-освітньої діяльності – індивідуальної, групової або колективної) [166].

Залучення першокурсників до виконання творчих проектів допомагає досягти успіхів у певному виді навчальної і позанавчальної діяльності кожному студенту, виявити власну професійну домінанту – адже проекти дають змогу реалізувати себе в тій галузі музичного навчання, в якій майбутні фахівці почуваються найбільш комфортно. Як наслідок – перед викладачами постає важливе завдання, а саме – виявити домінуючі професійні інтереси студентів і створити умови для творчої реалізації, демонстрації найбільш розвинених здібностей, умінь і навичок (виконавських, музикознавчих, ораторських тощо), що сприятиме перетворенню першокурсників під час музичного навчання зі «споживачів» мистецтва на «творців», які особисто зацікавлені в результатах та успішному перебігу процесу музичного навчання.

Вважаємо за необхідне акцентувати таку позицію – *художньо-педагогічна дискусія*, як метод розвитку інтелектуальної сфери особистості, ґрунтується на обміні першокурсниками думками, точками зору з певної проблеми й сприяє виникненню зацікавленості процесом усвідомленої інтерпретації фактів, явищ, творів музичного мистецтва. Звертаємо увагу на те, що означений метод доцільно використовувати лише тоді, коли студенти на достатньому рівні опрацювали художньо-навчальний матеріал з певної проблеми, володіють навичками усвідомленої «переробки» інформації, особистісно-осмисленим ставленням до проблеми тощо. Атмосфера діалогу, що навчає умінню слухати,

зумовлена художньо-педагогічною дискусією, створюватиме на заняттях емоційне поле, в якому комфортно може почувати себе кожний із учасників, і, як наслідок – у першокурсників виникатиме позитивний емоційний заряд, впевненість у власних можливостях, що, у свою чергу, стимулюватиме зацікавленість процесом музичного навчання.

Сутність методу *створення ситуації успіху*, на думку П.Косенко і С.Ліпської, полягає в цілеспрямованому доборі викладачем комплексу зовнішніх умов, що сприятимуть отриманню студентами задоволення, радості, прояву цілого спектру позитивних емоцій і почуттів від участі в перебігу процесу музичного навчання [109; 130]. Успіх у навчальній діяльності більшістю науковців, таких як-от: І.Бех, О.Романовський, Г.Селевко, розглядається як мотив до саморозвитку, самовдосконалення. Дослідники зазначають, що головною умовою створення ситуації успіху є позитивність, оптимістичність оцінювання студентів, уміння викладача підкреслити цінність, неповторність, значущість досягнутого результату, індивідуальних досягнень особистостей, їх намагань [32; 204; 214]. В контексті з висловленим слід звернути увагу на позитивні зміни ціннісно-емоційної сфери особистості в процесі розвитку учасників освітнього процесу, зокрема першокурсників.

Зазначимо, що важливу роль у створенні ситуації успіху відіграє забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання тих чи інших художньо-освітніх завдань першокурсниками, а сприятливий мікроклімат, що супроводжуватиме процес музичного навчання, буде усувати почуття невпевненості, боязкості у студентів. Створення ситуацій успіху в музичному навчанні, на наш погляд, є актуалізацією викладачами низки ситуацій, під час яких першокурсники мають змогу показати якісні результати, що надалі зумовить виникнення почуття впевненості у власних силах.

Реалізація педагогічної умови, що полягає в актуалізації цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів, на наш погляд, стає можливою за допомогою *методів формування відповідальності за результати*

музичного навчання, а саме через використання імітаційно-моделюючих ігор і методу рейтингового оцінювання навчальних результатів.

Відповідальність, на думку багатьох дослідників у галузі педагогіки, як-от: Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, В.Шаталова та інших, є однією з провідних властивостей особистості, що сприяє успішному навчанню і професійній діяльності [115; 221]. Під відповідальністю за результати музичного навчання першокурсника як майбутнього фахівця ми розуміємо професійно вагому якість, що характеризується усвідомленим виконанням сукупності об'єктивно необхідних навчальних вимог художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв.

Формуванню і розвитку відповідальності сприяють такі фактори: особистісно-професійна мотивація прийняття навчальних обов'язків з боку першокурсників; розуміння ними змісту навчальних обов'язків, їх значення для саморозвитку і фахового розвитку; емоційне ставлення до виконання обов'язків під час музичного навчання і до отриманого результату. На нашу думку, перспективними педагогічними засобами, що стимулюватиме формування відповідальності першокурсника за результати музичного навчання, є: ділові ігри, що моделюють професійну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва; система індивідуальних і творчих завдань, орієнтованих на майбутню професію; безперервність художньо-педагогічного моніторингу, рейтингова система оцінки результатів музичного навчання.

Одним із цільових призначень *імітаційно-моделюючих ігор* вважаємо стимулювання інтересу, позитивної мотивації до вивчення фахових дисциплін, активізацію емоційно-інтелектуального опанування знань через урізноманітнення навчального процесу. На думку С.Ліпської, Ю.Лісюк, О.Піхтар та інших, використання ігрових методів сприятиме засвоєнню студентами нового досвіду, нових ролей, формуванню й розвитку в них комунікативних умінь, здібності використовувати набуті знання в різних сферах художньо-освітньої діяльності, уміння вирішувати проблеми, відчувати відповідальність тощо [130; 133; 187].

Вважаємо, що моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності в процесі музичного навчання зумовлює пізнання першокурсниками професійних норм майбутньої професії вчителя музичного мистецтва, основ професійного спілкування і поведінки, а також усвідомлення необхідності прийняття рішень, за які вони несуть особисту відповідальність. Зростанню ініціативності й самостійності студентів, виникненню відчуття задоволеності майбутньою професією вчителя музичного мистецтва сприяє виконання творчих завдань, проектів, проведення фрагментів уроків музики, підготовка доповідей, презентацій, участь у ділових іграх тощо. На думку Ю.Лисюк, позитивне ставлення до професійної діяльності стане поштовхом до відповідальності за результати музичного навчання і за перебіг процесу набуття фахових компетенцій у галузі майбутньої професії [133]. Особливо ефективною формою моделювання може стати самостійна розробка першокурсниками професійних ситуаційних завдань для проведення ділових ігор.

Можливості *рейтингової системи оцінювання навчальних результатів* як засобу формування відповідальності в студентів полягають у реалізації принципів побудови модульно-рейтингового навчання – модульності, проблемності, варіативній, реалізації зворотного зв'язку, паритетності, – що дадуть змогу активізувати самостійність і відповідальність [81,с.15;119], зокрема у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Рейтингова система оцінки успішності музичного навчання, на нашу думку, є системою кількісної оцінки результатів художньо-освітньої, творчої діяльності студентів, що забезпечує регулярний контроль за процесом навчання загалом, передбачаючи орієнтування першокурсника на систематичну роботу; а також оперативну обробку результатів і своєчасне коригування перебігу процесу музичного навчання.

Як зазначалося в попередньому параграфі, на першому етапі розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання інтенсифікується система взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва з художньо-педагогічним середовищем педагогічного університету, тому

орієнтування в інституті мистецтв через процес особистісного усвідомлення ознак художньо-педагогічного середовища, його компонентів, структур, зв'язків, необхідних у ньому дій через визначення опорних пунктів і логічних структур.

Сутність *методу уявленого експериментування* полягає в залученні студентів до процесу відтворення в уяві різних варіантів власної поведінки під час музичного навчання та можливих реакцій на них з боку групи, викладачів, інших працівників педагогічного університету. Таке експериментування сприятиме зменшенню відчуття страху перед студентами, викладачами, крім того, підштовхуватиме особистість до реального експериментування в реальних ситуаціях взаємодії з суб'єктами художньо-педагогічного середовища.

Використання *методу творчого самовираження* зумовлює інтенсифікацію творчої діяльності студентів [109; 130]. Залучення першокурсників до художньо-педагогічних презентацій навчальної музично-історичної інформації, участі в концертах-проектах, фахових олімпіадах, фестивалях сприятиме усвідомленню майбутніми вчителями цінності самореалізації себе як активних суб'єктів навчальної діяльності, спроможних проявляти творчу активність у взаємодії з новим художньо-педагогічним середовищем.

Психолого-педагогічний супровід як метод розвитку адаптивних здібностей першокурсників спрямований на створення психолого-педагогічних обставин для успішного музичного навчання й професійно-особистісного розвитку студентів у ситуації вузівської взаємодії. Г.Симонова зазначає, що при використанні означеного методу необхідно враховувати, насамперед, педагогічні та психологічні закономірності навчального процесу, а також – досвід практичної роботи зі студентами, напрацьовані прийоми і технології [217, с.37]. Враховуючи думку дослідниці, ми вважаємо, що психолого-педагогічні закономірності повинні стати точкою відліку при визначенні цілей і задач психолого-педагогічного супроводу процесу музичного навчання, у визначенні основних напрямів педагогічної та психологічної допомоги студентам під час адаптаційного періоду.

Психолого-педагогічний супровід процесу музичного навчання, що забезпечуватиме ефективний розвиток адаптивних здібностей, полягає в оптимізації середовища особистісного розвитку, зокрема художньо-педагогічного як основного простору здійснення навчальної діяльності студентів. Це можливо здійснити через спілкування викладачів і першокурсників на основі педагогіки співпраці; вивчення та врахування викладачами індивідуальних особливостей студентів, а також психологічної атмосфери в групі; застосування різнорівневого підходу до організації та оцінювання результатів професійної діяльності студентів; орієнтації в процесі індивідуальних занять у класах виконавських дисциплін (вокальний клас, диригування, основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, додатковий музичний інструмент) на особистість студента; створення атмосфери психологічного комфорту для всіх учасників педагогічного спілкування.

Метод *художньо-контактної імпровізації* можна застосовувати під час викладання дисциплін музично-інструментальної підготовки (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас). Мистецтво імпровізації – насамперед є мистецтвом комунікації [233, с.12], а тому залучення першокурсників до такого виду роботи, на думку Ю.Лисюк і Л.Пушкар, сприятиме розвитку навичок їх успішної взаємодії як з викладачем, так і з музичним мистецтвом, встановленню духовно-особистісного контакту з музичним твором через «спів-творчість» та «спів-буття» [133; 195].

«Контактна імпровізація» – термін, запозичений нами з хореографічного мистецтва, що інтегрує поняття: «контакт» та «імпровізація». Перше розуміємо як взаємодію, спілкування, відкритість, розуміння між учасниками імпровізації, друге – дію у цей момент, існування «тут і зараз», творіння нового. Зазначимо, що контактна імпровізація в хореографії – це колективний танець, виконання якого потребує від імпровізаторів розвиненої уяви, а також здібності свідомості злитися з власним тілом [69]. З'явившись у хореографії, поняття «контактна

імпровізація», на нашу думку, можна вивести за межі танцювального мистецтва та залучити до термінології музичного мистецтва.

Зазначимо, що художньо-контактна імпровізація зумовлює наявність мінімум двох учасників та обов'язкової присутності викладача – особистості, яка керує імпровізацією, бажано, яка вільно володіє грою на музичному інструменті, має розвинуті навички імпровізації і є комунікабельною особою. Такий вид імпровізації тісно пов'язаний із фактором взаємодії виконавців, що проявляється в колективній грі і є результатом перетину творчих ініціатив кожного з учасників імпровізаційного ансамблю. Сутність методу полягає у спонтанному акті творіння музики, при якому всі структурні елементи імпровізації є результатом персонального вибору її учасників, а кінцевий вигляд імпровізованого твору формується без попередньої підготовки, в реальному часі. На початковому етапі музичного навчання ініціатором художньо-контактної імпровізації є викладач. Він ставить перед першокурсником певну проблему, вирішення якої повинно здійснюватися студентом і викладачем у процесі взаємодії – художнього контакту. Запропонована форма роботи передбачає контакт як між імпровізаторами, так і між процесом творіння нового музичного твору й учасниками імпровізації.

Ефективному вирішенню проблем адаптації першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті, на нашу думку, сприяє використання *методу студентського консалтингу* (консалтинг (від англ. consulting) – консультування, що направлене на вирішення певних навчальних проблем) [77].

На відміну від методу педагогічного консалтингу, який полягає в консультативному структуруванні навчального процесу з боку викладачів (освітня підтримка процесів навчання та експертна оцінка ефективності використання навчальних технологій) [107], студентський консалтинг передбачає реалізацію нової парадигми освіти, що забезпечує цілеспрямоване, безперервне, особистісно-орієнтоване консультування першокурсників з боку

студентів старших курсів з метою підтримки процесу «входження» перших у художньо-педагогічне середовище.

Якщо консультація є повідомленням порад, то консалтинг – це ефективна взаємодія першокурсника і консультантів (студентів старшого курсу) з метою сумісного вирішення проблем адаптації до музичного навчання.

Вважаємо, що метод студентського консалтингу реалізується через створення консалтингової студентської групи, до складу якої входять найбільш активні студенти-старшокурсники та магістранти, з метою надання першокурсникам необхідної корисної інформації щодо подолання адаптаційних труднощів, певних навчальних невдач тощо. Зазначимо, що для студентів-магістрантів виконання таких функцій є однією з навчальних вимог педагогічної практики.

Наші педагогічні спостереження доводять, що першокурсники мають змогу тісно взаємодіяти зі старшокурсниками завдяки існуванню специфічних форм музичного навчання у педагогічному університеті, а саме – колективних форм музикування (хорового та оркестрового класу, вокально-хорових та інструментальних ансамблів). Відвідуючи колективні заняття, першокурсники з перших днів навчання активно взаємодіють зі студентами, які вже мають певний досвід у музичному навчанні. Ініціатором процесу консультування повинна стати консалтингова студентська група.

На нашу думку, результативність студентської консалтингової роботи повинна бути зумовлена відбором змісту цієї діяльності, що продиктована проблемами першокурсників у процесі музичного навчання. Застосування методу студентського консалтингу сприятиме підвищенню комунікативної активності першокурсників і виявлятиме ефективні форми і методи актуалізації творчої активності під час музичного навчання у педагогічному університеті. Взаємодія студентів-першокурсників зі студентами-старшокурсниками як рівностатусних суб'єктів навчального художньо-педагогічного середовища є шляхом до формування в перших індивідуального досвіду інтерсуб'єктного

спілкування, позитивно впливає на перебіг процесу адаптації до музичного навчання.

Наступний, другий етап методики розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання (*інтелектуально-накопичувальний*) спрямований на прийняття студентами художньо-педагогічного середовища через опанування способів необхідних навчально-пізнавальних дій у ньому. При цьому, варто відзначити, що прискіпливе здійснення роботи щодо актуалізації цінності художньо-освітньої діяльності у педагогічному університеті з боку викладачів, студентів старших курсів, а також створення комфортного художньо-педагогічного середовища повинно здійснюватися й на другому етапі розвитку адаптивних здібностей, і, під час усього періоду навчання студентів на першому курсі.

Вважаємо, що використання *методів проектування індивідуальної художньо-освітньої програми першокурсників, художньо-рефлексивної інтерпретації музичних творів, синхронізації художньо-освітньої інформації та методів розвитку навичок самостійної роботи* сприятиме реалізації наступної, третьої, умови розвитку адаптивних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме – *проектування індивідуального розвитку першокурсників*.

Методичні напрями, що дозволяють реалізувати означену вище умову передбачають:

- активізацію процесу музичного навчання першокурсників відповідно до їх індивідуальних потреб та інтересів;
- підвищення результативності індивідуальної художньо-освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- розкриття інтелектуального потенціалу кожного зі студентів;
- можливість вибору першокурсниками шляхів розвитку і саморозвитку з урахуванням власних можливостей і здібностей;
- педагогічне проектування й моніторинг індивідуальної художньо-освітньої траєкторії розвитку та саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Другий етап методики розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання повинен спрямовуватися на активізацію інтелектуальних дій першокурсників, що забезпечуватимуть усвідомлене управління мисленням і сприятимуть його продуктивності. Означений процес активізації пов'язаний з проектуванням індивідуальних художньо-освітніх траєкторій, де суб'єктом проектування стають як викладачі, що обирають певну освітню стратегію, так і студенти, які визначають найбільш оптимальну для себе навчальну траєкторію. Здійснення такого проектування можливе за умови індивідуально-орієнтованого підходу до процесу музичного навчання першокурсників.

Варто відзначити, що проблему індивідуалізації найкраще вирішити в межах занять з основного музичного інструмента, диригування, вокального класу, додаткового музичного інструмента, концертмейстерського класу. Якщо, наприклад, вивчення курсу історії музики зумовлює набуття знань про вказані в навчальній програмі періоди розвитку музичного мистецтва на прикладах вивчення творчості певних композиторів, то в індивідуальних навчальних програмах дисциплін з фахової підготовки такі межі фактично відсутні, а тому дають змогу викладачу самостійно вирішити шляхи перспективного розвитку особистості першокурсника.

Студенти першого курсу відрізняються між собою індивідуальним стилем навчальної діяльності, індивідуальними особливостями емоційно-осмисленого сприймання, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації, рівнем розвитку загальних і спеціальних музичних здібностей тощо, тому використання *методу проектування індивідуальної художньо-освітньої програми* сприятиме визначенню стратегій, індивідуальних шляхів професійного розвитку кожного першокурсника.

Визначення стратегій окресленого розвитку повинно виконуватися індивідуальними кураторами студентів, якими, здебільшого, можуть стати, викладачі з виконавських дисциплін (бажано того виду виконавства, який у першокурсника є найбільш успішним). Роль кураторів не повинна обмежуватися контролем за успішністю музичного навчання і відвідуванням

першокурсниками заняті. Вважаємо, що визначення стратегій індивідуального розвитку студентів вимагає переосмислення цілей, змісту і форм діяльності кураторів у педагогічному університеті. Необхідно відійти від досить поширеного розуміння куратора як класного керівника майбутніх фахівців, він повинен виконувати нові ролі: академічного консультанта – особи, яка допомагає організувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних можливостей першокурсника, допомагаючи йому у виборі й реалізації індивідуальної художньо-освітньої траєкторії, що забезпечуватиме оптимальну результативність процесу музичного навчання; тьютора – викладача-консультанта, наставника студента, що допомагає йому в організації своєї освіти; куратора художньо-освітньої програми.

Зазначимо, що виконуючи функції академічного консультанта, куратор повинен консультивати першокурсників з питань, пов'язаних із комфортним функціонуванням у художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету, спільно зі студентами обирати індивідуальний художньо-освітній маршрут їх професійного розвитку. Куратор у якості тьютора допомагає першокурсникам зорієнтуватися у змісті музичного навчання, проконтролювати виконання ними навчальних завдань, провести (за необхідності) консультації. Як куратор художньо-освітньої програми викладач орієнтує майбутніх фахівців на успішну реалізацію цілей музичного навчання, що відповідає їх здібностям, можливостям, мотивації, інтересам тощо.

Проектування індивідуальним куратором траєкторії розвитку першокурсника повинно починатися ще на першому етапі розвитку адаптивних здібностей, сутність означеного процесу полягає у визначенні особистісно-професійного «портрета», потенціалу, рівня художньої грамотності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Продовжується моделювання траєкторій індивідуального розвитку на наступних етапах шляхом координації консультируючих дій індивідуального куратора з викладачами інших виконавських класів, музично-історичних і музично-теоретичних блоків

дисциплін щодо визначення перспектив і форм художньо-педагогічного й творчого самовираження першокурсника.

На нашу думку, проектування траєкторії індивідуального розвитку першокурсників повинно супроводжуватися художньо-педагогічним моніторингом, мета якого полягає у виявленні проявів динаміки особистісно-професійних змін кожного студента і коригуванні їх індивідуальної художньо-освітньої траєкторії.

Використання *методу художньо-рефлексивної інтерпретації* музичного твору на заняттях з виконавських дисциплін залучатиме першокурсників до пошуку засобів вирішення інтерпретаційних проблем, виявлення авторського художнього задуму, образного строю музичного твору, принципів розвитку музичного матеріалу, особливостей музичної драматургії, а також сприятиме формуванню навичок самостійного емоційно-інтелектуального осягнення художньо-образного змісту музичних творів, забезпечуючи можливість подальшого професійного самовдосконалення.

Варто відзначити, що музичне навчання на заняттях з виконавських дисциплін не повинно бути спрямованим на «шліфування» лише виконавських навичок заради формального складання заліково-екзаменаційних вимог. Музично-освітній зміст занять за таких умов буде штучно збіднюватися, межі впливу викладача на першокурсника суттєво звужуватися і локалізуватися у сфері практичних ігрових (вокальних, диригентських) дій. Таке трактування ролі та функцій музичного навчання може зумовити негативні наслідки в роботі з першокурсниками.

Особливістю музичного навчання у педагогічному університеті є те, що навчальні завдання вирішуються засобами музики, а художньо-творчі параметри стають головною складовою навчальної діяльності. Робота над музичним матеріалом є творчим процесом, який вимагає від першокурсника власної особистісно-вагомої думки, творчого самовираження, що є джерелом переконливості результату взаємодії з художнім твором, його емоційної вразливості та змістовності. Отже, особливу увагу необхідно приділити

художньому індивідуально-творчому розвитку студентів. Конкретизація підходів і засобів становлення творчої індивідуальності першокурсників сприятиме розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання.

Метод художньо-рефлексивної інтерпретації музичного твору спрямований на реалізацію індивідуально-творчого розвитку першокурсників через урахування їх індивідуальних особливостей сприйняття й запам'ятовування художньо-освітньої інформації, творчого її перетворення, здібностей оригінального інтерпретування тощо.

На думку В.Крицького, Д.Лісуна, О.Шикиринської, інтерпретація є художнім тлумачення музичного твору в процесі його виконання [110; 131; 263]. Слід підкреслити, що інтерпретація є виключно творчим завданням, кінцева мета якої – створення нового інтелектуального продукту, що є важливою вихідною передумовою; якщо не ставити за мету створення оригінального художнього взірця, а діяти за відомими виконавськими «шаблонами», то і сам характер завдання перестає бути творчим.

Під час освоєння музичного твору студент, насамперед, визначається з власним художнім задумом, визначає та аналізує основні засоби для його втілення. Слід відзначити, що загальний настрій, характер музики може виразити кожен першокурсник, навіть з погано розвиненими навичками гри на музичному інструменті, наприклад, співаючи. Важливо, щоб студент самостійно визначив власне ставлення до виконавської трактовки музичного твору, тобто самостійно здійснив усвідомлене «розкриття» художнього задуму, що стане в подальшому творчою інтерпретацією.

Залучення студентів до процесу особистісно-забарвленого визначення і втілення авторського художнього задуму сприятиме тому, що майбутній фахівець не буде прагнути до засвоєння «готових» виконавських «рецептів»-порад і вважати музичне навчання у виконавському класі як суто технологічне відтворення професійно-якісного, але «чужого» художньо-виконавського досвіду. За такого творчого підходу до навчання першокурсник буде зацікавлений ставитися до заняття, як до процесу спільної творчості,

«співпереживання» через співтворчі дії. В цьому й полягає принципова відмінність означеного методу від досить широко розповсюдженої практики «розучування» музичних творів, особливо із «слабкими» студентами, як ілюзорно більш відповідний до їх професійних можливостей: спочатку формальне засвоєння нотного тексту (ноти, метро-ритм, динаміка, аплікатура, штрихи), потім технічне освоєння у відповідному темпі (відпрацювання безпомилкової гри) і заключний етап – визначення художньо-образного змісту виконання твору, драматургії тощо.

Вважаємо важливим акцентувати увагу на доцільності посилення методологічних знань і художньо-узагальнених умінь у музичному навчанні студентів з виконавських дисциплін, опануванні базових, ключових художньо-виконавських знань на основі індивідуального слухового досвіду і слухової рефлексії, а не на засвоєнні певного набору художньо-методичних «кліше». На нашу думку, розвиток музичного інтелекту, як основи адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання, має змогу справді отримати повний простір тільки в тому випадку, коли він ґрунтується на можливості студентів активно, самостійно здобувати необхідні знання та набувати умінь без сторонньої допомоги, підказок орієнтуватися в різноманітних явищах музичного мистецтва. Більш стисло даний тезис можна означити як «навчити вчитися». Це пов'язано, насамперед, з інтерпретаційною спрямованістю музичного мистецтва, твори якого складають основу педагогіки музичного навчання.

З метою розвитку адаптивних здібностей першокурсників через залучення до художньо-рефлексивної інтерпретації музичного твору доречно зробити акцент на певну інтелектуалізацію занять, але з урахуванням художньо-образного аспекту процесу осягнення музичного твору. Викладачам необхідно зосередити увагу на пізнавальному аспекті занять, збільшити удільну вагу теоретичних знань, що здобуватимуть першокурсники, розвивати абстрактно-логічний, «понятійний» компонент музичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Взірці таких занять можна знайти у викладацькій діяльності багатьох видатних музикантів минулого та сучасності, які одним з головних завдань кожного уроку вважали збільшення запасу знань учнів, їх загального і професійного світогляду. Сучасники М.Рубінштейна свідчили, що на заняттях завдяки емоційному та інтелектуальному впливу педагога в піаністів стрімко збільшувався обсяг теоретичних знань в області гармонії, оркестрування тощо. Атмосфера високої музично-розумової активності була й на уроках А.Рубінштейна, В.Сафонова, І.Гофмана. Педагогічна робота Г.Нейгауза теж була пов'язана з розширенням музично-теоретичного горизонту учнів, формуванням раціонально-логічних компонентів їх мислення. Вчити за Г.Нейгаузом – означає передавати точні знання, розвивати розум і здібність мислити, збагачувати інтелект [258].

Визначаючи компонентну структуру адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання, ми підкреслювали, що в основі означених здібностей покладено інтелектуальні дії студентів, що пов'язані з умінням виконувати розумові операції, усвідомленим опануванням знань і набуттям навичок використання знань у навчальному процесі.

Формування інтелектуальних умінь першокурсників щодо осмислення і «переробки» художньо-освітньої інформації є процесом тривалим, який потребує впровадження у процес музичного навчання вправ, що поступово ускладнюються, на основі усвідомлення студентами певних знань-інструкцій. Здобуття подібних знань ґрунтується на виконанні навчальних дій за зразком, що у подальшому сприяє переносу інтелектуальних дій в інші умови – на інший навчальний матеріал.

Зазначимо, що орієнтація на розвиток професійного музичного мислення в першокурсників та активізація їхніх інтелектуальних сил вимагають від викладачів вироблення специфічної манери проведення занять, яка передбачає проникненні разом зі студентом у зміст музичного твору через ретельне аналітичне усвідомлення художньо-освітньої інформації.

Активізація інтелектуального розвитку студентів, на нашу думку, повинна здійснюватися в контексті специфіки мистецької діяльності, її емоційно-образної природи і, обов'язково, передбачати виявлення причинно-наслідкових зв'язків емоційного та інтерпретаційного, художнього і технічного компонентів, емоційної забарвленості оцінок, як результату власного особистісно-емоційного ставлення першокурсників.

Вважаємо, що інтелектуальному розвитку першокурсників на заняттях з виконавських дисциплін сприятиме усвідомлення закономірностей музичного формоутворення, прискіпливий розбір структури і конструктивно-технологічних особливостей музичних творів, бесіди з викладачами про композиторів, їх роль в історії мистецтва і стильові риси їхньої творчої спадщини тощо. Таким чином, відбувається інтеграція знань, отриманих студентами на заняттях музично-теоретичного, музично-історичного і музично-виконавського блоків та паралельна синхронізація художньо-освітньої інформації.

Звернення до *методу синхронізації художньо-освітньої інформації* зумовлює викладення навчального матеріалу таким чином, щоб у свідомості першокурсників з'явився певний рівень системності, а знання набувалися не тільки в певній послідовності, а й були взаємопов'язаними. Системність мислення полягає у встановленні певних асоціацій, зв'язків між явищами і предметами, що вивчаються. Синхронізація художньо-освітньої інформації, на наш погляд, дає змогу зекономити час при поясненні того чи іншого навчального матеріалу.

Сучасними психолого-дидактичними дослідженнями доведено, що самостійність розумових операцій – одна з основних психологічних передумов успішності оволодіння знаннями, вміннями, навичками; це фактор, що забезпечує неухильний, стабільний розвиток інтелекту студента [37; 42; 92; 258].

Проблема формування самостійності в студентів під час викладання виконавських дисциплін пов'язана з напрацюванням умінь ініціативно, творчо

сприймати процес музичного навчання. Для цього доречним стане використання *методів розвитку навичок самостійної роботи*, зокрема *методу репетиції домашнього заняття* першокурсників. Його принцип полягає в тому, що під керівництвом викладача на занятті відбувається своєрідна репетиція домашнього самостійного заняття, «налагодження» процесу самостійної роботи. Означений метод, зокрема, використовувався А.Щаповим, який наголошував, що іноді виникає необхідність нові освітні завдання частково вирішити одразу ж на занятті, за допомогою викладача, оскільки за таких умов вихованцю буде надалі легше працювати самостійно [267].

На нашу думку, найбільш активний спосіб виховання творчої ініціативи і самостійності першокурсників пов'язаний із власною, не регламентованою ззовні інтерпретацією музичного твору. Така форма роботи сприяє всебічному, інтенсивному вдосконаленню майбутніх учителів музичного мистецтва через розвиток здібності самостійно мислити та вміння самостійно діяти. Завдання, що полягає в розумінні музичного твору без чужої підтримки і допомоги (з подальшою демонстрацією його викладачеві та іншим студентам) можна спостерігати як своєрідний методичний прийом у педагогічному арсеналі багатьох видатних музикантів.

Зазначимо, що пошукові методи, зокрема дослідницький та евристичний (частково-пошуковий), найбільше задовольняють вимоги компетентісного підходу, спрямованого на розвиток активності, відповідальності й самостійності першокурсників під час музичного навчання. В основі означених методів покладено проблемне навчання. Дослідницька форма проведення занять із застосуванням елементів проблемного навчання вимагає від першокурсників уміння виконувати такі види навчальної діяльності: ознайомлення зі сферою і змістом предметного дослідження; формулювання цілей, завдань дослідження; збирання та пошук даних про об'єкт (проблему, процес), що вивчається; проведення дослідження; формулювання висновків, оформлення результатів роботи.

Варто відзначити, що дослідницька діяльність дає змогу сформувати такі ключові компетенції, як уміння творчо виконувати навчальні завдання, самостійність при узагальненні результатів музичного навчання; розвиває спостережливість, уяву, уміння нестандартно мислити, діалектично сприймати явища й закономірності музичного мистецтва, виражати і відстоювати свою або групову точку зору.

Усвідомлення студентами особливостей музичного навчання у педагогічному університеті, пріоритетності самостійної роботи – основа для реалізації четвертої педагогічної умови розвитку адаптивних здібностей, а саме – *спонукання студентів до рефлексії навчальної діяльності та самопроектування.*

Останній, третій етап розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання (*самопроектувально-творчий*) повинен ґрунтуватися на використанні методів ціннісно-орієнтаційної діяльності, які сприяють усвідомленню майбутніми вчителями музичного мистецтва набутого художньо-освітнього досвіду в педагогічному університеті на смисловому, творчому рівнях. Це – *методи розвитку навичок музичної самоосвіти, алгоритмізації музичного навчання, рефлексивного розвитку.*

Методичні напрями, що дозволяють реалізувати означену умову полягають у:

- заохоченні першокурсників до самоосвіти, самоформування, самоперетворення, самореалізації;
- організації процесу самопроектування навчальної діяльності першокурсників;
- залученні до творчості, формуванні творчих здібностей через алгоритмічну діяльність під час музичного навчання;
- розвитку рефлексії першокурсників як основи творчого перебігу процесу музичного навчання.

Ми вважаємо, що на останньому етапі розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання першокурсників необхідно активно залучати до процесу

самопроектування – діяльності, що спрямована на визначення та реалізації студентами власних траєкторії музичного навчання на основі усвідомлення власних досягнень. Варто відзначити, що базовим для формування здібності до самопроектування у майбутнього вчителя музичного мистецтва є рівень знань, що свідчить про міру засвоєння накопиченого художньо-освітнього досвіду.

Процес самопроектування навчальної діяльності повинен початися з презентації його структури суб'єкту цього процесу – першокурснику, а це стане можливим за умови проведення відповідної роз'яснювальної роботи професорсько-викладацьким складом педагогічного університету про важливість самопроектувальної діяльності.

З метою визначення *методів*, що сприятимуть *розвитку музичної самоосвіти*, необхідно з'ясувати її сутність і структуру.

Пізнавальний характер є вагомою ознакою будь-якої самоосвітньої діяльності, включаючи й музичну, яка зумовлює системну цілеспрямовану роботу першокурсників над удосконаленням рівня своєї музичної грамотності, розширенням музичного світобачення, збагаченням музичного тезаурусу.

Зазначимо, що самоосвіта майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язана з накопиченням певного фонду музичних знань, яке сприяє розумінню основних закономірностей розвитку історії та теорії музики, особливостей виконавського мистецтва тощо. Специфіка музичної самоосвіти зумовлена художньо-творчою природою мистецтва. На думку О.Хлебнікової, основу музичної творчості складає система музично-художніх образів, зміст яких за допомогою музичних звуків закодовано в особливі інтонаційні структури, що відображають особливості творчого мислення автора, його духовний світ, найхарактерніші риси творчого стилю. Автор підкреслює, що головною метою підготовки студентів до самоосвітньої діяльності є формування свідомого ставлення до музичної самоосвіти (усвідомлення самоосвіти як необхідного компонента професійно-творчої діяльності; розуміння ролі й функцій знань у професійному самовдосконаленні; підвищення рівня творчого потенціалу), а також оволодіння студентами

практичними вміннями та навичками самоосвітньої роботи, наприклад, у процесі виконання музичних творів [255].

Для розвитку музичної самоосвітньої діяльності першокурсників необхідно створити такі обставини, які б формували потребу самостійно здобувати музичні знання. На наш погляд, ці умови виникають унаслідок використання на заняттях зокрема таких методів: *створення проблемної ситуації, непрямих натяків, порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій*.

Сутність *методу створення проблемної ситуації* полягає в пошуку найдоцільнішого вирішення творчого завдання, яке активізує прояв творчої самостійності студентів і сприяє розвитку самостійної художньо-освітньої діяльності. З метою якісного засвоєння першокурсниками навчального матеріалу з боку викладачів необхідно загострювати суперечності, щоб викликати стан емоційної невдоволеності майбутніх фахівців і спонукати їх до самостійного вирішення художньо-виконавських, навчально-пізнавальних завдань, розширення музично-слухового досвіду тощо.

Вважаємо, що вирішального значення в підготовці першокурсників до процесу самоосвіти і залучення до самостійної творчості набуває зміст навчальних завдань, який спрямовує на оволодіння необхідними знаннями, прийомами, вміннями і навичками в галузі музичного навчання. У педагогічній літературі зазначається, що, змінюючи завдання, варіюючи їх послідовність, можна регулювати перебіг розумової діяльності студентів, створюючи систему вправ, що постійно підвищують ступінь самостійності мислення. Отже, завдання необхідно диференціювати за рівнем складності. Творчі й пізнавальні завдання потрібно спрямовувати на поступове та послідовне зростання самостійності першокурсників. Оскільки студенти мають різний рівень музично-творчого розвитку, необхідно формулювати завдання через їхнє орієнтування на неоднозначність навчального результату й шляхи його одержання [254].

При доборі самостійних завдань для першокурсників необхідно дотримуватися таких вимог: формувати потреби в самостійному набутті нової

музичної інформації для вироблення свідомого ставлення до занять музичною самоосвітою; залучати до оволодіння практичними вміннями і навичками самоосвітньої діяльності; розвивати схильність до активного розуміння, «переробки», усвідомлення, систематизації знань, вміння застосовувати їх на практиці; формувати вміння творчо тлумачити художньо-освітню інформацію.

За змістом завдання можуть бути пов'язані з самостійним вирішенням першокурсниками творчих завдань; спрямовані на формування вмінь самостійно визначати і формулювати завдання; спрямовані на виконання майбутньої професійної діяльності тощо.

На індивідуальних заняттях доцільно застосовувати *метод непрямих натяків*, сутність якого в тому, що за допомогою спонукальних вказівок викладача майбутні фахівці повинні самостійно прийняти вірне рішення. Роль педагога при цьому передбачає тільки незначну підтримку – викладач не повинен нав'язувати готові рішення, а навпаки – повинен сприяти самостійним пошукам студентів.

Одним із основних методів розвитку самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, за нашим переконанням, є *метод порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій*. Під час порівняння різних виконавських інтерпретацій студент отримує змогу досконало ознайомитися з музичним твором, спираючись на додаткові джерела художньо-освітньої інформації, а не лише на допомогу викладача, навчитися обґрунтовувати свої висновки. Удосконалення музично-самоосвітньої діяльності повинно супроводжуватися процесом розвитку в першокурсників умінь самостійного розучування і виконання музичного твору, а також розгорнутої словесної його характеристики.

Одним із найважливіших завдань у процесі розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання є удосконалення проектування процесу музичного навчання першокурсників загалом, а також підвищення ефективності управління художньо-освітньою діяльністю студентів зокрема. Пошуки оптимальних шляхів управління процесом музичного навчання полягають у

використанні таких методів розвитку адаптивних здібностей першокурсників, які б забезпечували оптимізацію цього процесу. Вирішенню означеної проблеми сприятиме використання *методу алгоритмізації музичного навчання*.

Алгоритмізація визначається як процес створення алгоритмів. Поняття «алгоритму» в середині двадцятого століття увійшло до таких наук, як математика, фізика, інформатика, психологія тощо. В педагогіці це поняття з'явилося завдяки дослідженням Л.Ланди [121]. Вчений першим спробував навчати учнів правилам і поняттям російської мови й деяким твердженням математики за допомогою алгоритмів. Ідея алгоритмізації втілена в теорії формування розумових дій П.Гальперина й у програмованому навчанні Б.Скіннера, Н.Тализіної та інших науковців [56; 236].

Потребу в застосуванні методу алгоритмізації музичного навчання ми вбачаємо в необхідності оптимізації процесу отримання першокурсниками нових знань, умінь та навичок за обмежений термін із високим рівнем ефективності засвоєння знань як основи розвитку адаптивних здібностей.

З урахуванням особливостей нашого дослідження, вважаємо процес алгоритмізації впровадженням системи алгоритмів до практики музичного навчання, тобто навчанням першокурсників алгоритмам, побудові та використанню алгоритмів музичного навчання. Використання методу алгоритмізації, на нашу думку, сприятиме розвитку в студентів умінь планувати художньо-освітні дії; знаходити інформацію, необхідну для вирішення поставленого навчального завдання; аналізувати й визначати стан власного процесу мислення; визначати схожі явища, елементи, що повторюються; працювати з великою кількістю різних явищ, ситуацій, класифікувати, систематизувати та упорядковувати їх тощо.

Алгоритмічна діяльність розгортається поетапно, при цьому кожний наступний етап характеризується більшим об'ємом художньо-освітніх дій та ускладненням завдань, які необхідно вирішити. Поетапність розгортання процесу алгоритмізації чітко реалізує властивість дискретності, як однієї з рис алгоритму. Без освоєння та усвідомлення попереднього етапу перейти до

наступного неможливо. Варто зазначити, що основними етапами алгоритмізації музичного навчання є: виконання дій за пунктами та за відповідними правилами; відтворення художньо-освітніх дій на аналогічних прикладах; створення власного алгоритму на основі аналогій, що є проявом творчості першокурсників у процесі музичного навчання.

Алгоритмізація навчання багатьма сприймається як прості репродуктивні дії за правилами. Однак, на наш погляд, процес створення алгоритму вимагатиме від першокурсників високого рівня розвитку рефлексії та творчих здібностей. Навчання алгоритмам буде не тільки не зменшувати ініціативи тих, хто навчається, їх творчого пошуку, але й навпаки, стане засобом розвитку низки важливих якостей, зокрема їх логічного та творчого мислення. Педагогіка надає великого значення процесу виявлення та точного визначення структури творчих процесів, більшість із яких мають у своїй основі алгоритмічну природу. Моделювання вказаних процесів демонструє, що можна не тільки «виховувати» творчі здібності, можна і навчити творчості [109, 16].

Із зазначеного вище можемо зробити висновок, що алгоритмізацію музичного навчання перспективно вважати однією з основ самоосвіти та самоорганізації першокурсників. Розвинуті в майбутніх учителів музичного мистецтва уміння встановлювати цілеспрямовану послідовність дій у процесі музичного навчання сприятимуть ефективній організації художньо-освітньої діяльності. Зазначимо, що першокурсники, які вміють чітко структурувати власний процес навчання, а також алгоритмізувати процес пошуку і «переробки» нової художньо-освітньої інформації, зможуть також організувати й процес самонавчання і самовдосконалення.

На нашу думку, алгоритмізація процесу музичного навчання адаптуватиме першокурсників до активного стилю дій, пошуку й досягнення цілей художньо-освітньої діяльності, налаштує їх на найбільш економне і правильне вирішення навчальних завдань.

Вважаємо, що алгоритмізація музичного навчання передбачає таку специфіку: операції алгоритмів музичного навчання повинні бути максимально

елементарними та логічними; кроки алгоритму створюються з урахуванням фактичного рівня розвитку першокурсників, їх попередньої фахової підготовки; в алгоритмах музичного навчання послідовність операцій іноді визначається не логічними, а дидактичними й художніми принципами; алгоритм музичного навчання передбачає значну свободу в характері використання його першокурсниками.

Таким чином, алгоритмом музичного навчання можна назвати художню, розумову діяльність першокурсників, що здійснюється в певній послідовності та спрямована на вирішення художньо-освітніх завдань і є практичним керівництвом для напрацювання або формування понять, умінь і навичок.

Вважаємо, що розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання сприяє залучення першокурсників до процесу усвідомлення власної навчальної діяльності – рефлексії. Цілями рефлексії є виявлення, розуміння, усвідомлення основних компонентів художньо-освітньої діяльності – її смислів, типів, засобів, проблем, шляхів їх вирішення, отриманих результатів, ставлення до процесу музичного навчання. Без розуміння засобів музичного навчання, механізмів пізнання інтелектуальної, художньої, творчої діяльності першокурсники не зможуть успішно функціонувати в художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету. Рефлексивна діяльність дає змогу студентам усвідомити свою індивідуальність, унікальність, неповторність, що проявляються при аналізі художньо-освітньої діяльності та її результатів.

Одним із механізмів, що дає змогу першокурснику стати стратегом своєї навчальної діяльності, є рефлексія. На думку Т.Юрової, її цінність зумовлена насамперед тим, що внаслідок рефлексії об'єктивних факторів процесу музичного навчання майбутні вчителі музики визначають і створюють власні особистісно-творчі концепції, траєкторії розвитку, системи основ навчально-ціннісних потреб і орієнтацій [274].

Ми розглядаємо рефлексію студентів-першокурсників, як засіб звернення до самого себе, як внутрішню (сутнісну, духовну) роботу, що дає змогу стати і бути собою, а також, як механізм зрощування особистісно-професійних смислів

і їх реалізації у художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету.

В основі *методів рефлексивного розвитку* першокурсників, зокрема *методів музичних еталонів, скісного впливу*, покладено рефлексивний механізм, що організує всю систему навчальних дій студентів, пов'язаних із розвитком емоційно-чуттєвого сприйняття, асоціативно-образного й конструктивного мислення.

Зазначимо, що сприйняття музики студентами є повноцінним процесом, оскільки в його основі покладено власний інтонаційно-слуховий досвід, і воно, в певній мірі, автономне від спеціальних знань. Це є підставою для вивчення процесу сприйняття музики з точки зору рефлексії, як метода пізнання.

Рефлексивний механізм сприйняття й усвідомлення музичного навчального матеріалу полягає в тому, що звучання музичного твору, як певного стимулу, впливаючи на підсвідомі структури, викликає в студентів емоційну реакцію, а схильність до рефлексії дає змогу зафіксувати її через усвідомлення власного емоційного стану. Таке усвідомлення змушуватиме першокурсника до ідентифікації реакцій із певними почуттями, що сприяє виникненню в уяві певних асоціацій, в основу яких покладено особистісний емоційний досвід. Виникнення асоціації – основа створення образних конструкцій музичного тексту і конструктивного аналізу виразних засобів музики, при яких проявляється певний рівень знань як результат музичного навчання і рівень розуміння музичного навчального матеріалу.

Внаслідок рефлексивної діяльності, пов'язаної з музичним сприйняттям, по-перше, розвивається схильність до самопізнання, усвідомлення власних емоцій і почуттів (саморозуміння), здібність шукати і знаходити причину їх виникнення, а також, з'являється можливість свідомо керувати ними (саморегуляція); по-друге, першокурсник стає «співтворцем» композитора, «співавтором» у створенні музичного твору і по-третє, формується «єдність індивідуально-суб'єктивної реальності середовища спілкування», у якому відбувається духовне взаємозбагачення всіх його учасників [154, с.115].

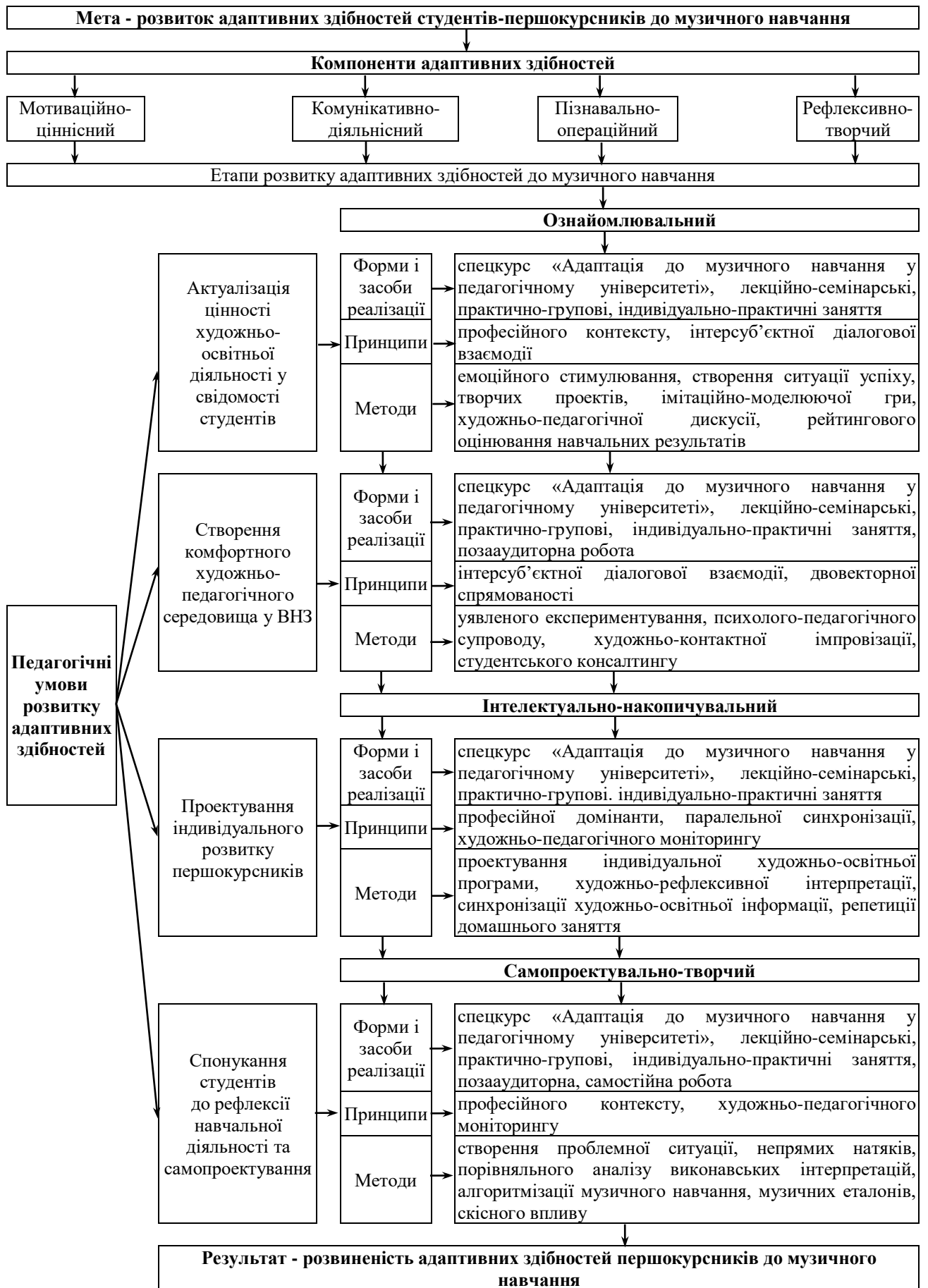


Рис. 2.2 Методична модель розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Спадкоємність трьох означених етапів методики розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання студентів-першокурсників дозволяє оптимізувати процеси входження та функціонування першокурсників у художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету, забезпечуючи необхідний результат.

Методична модель розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах графічно представлена на рис. 2.2.

Висновки до другого розділу

У другому розділі обґрунтовано педагогічні умови і методику розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах на основі аналізу компонентної структури адаптивних здібностей, специфіки особливостей змісту і технологій музичного навчання, що сприятимуть розвитку досліджуваного феномену в освітньому середовищі.

Визначено, що основними педагогічними умовами є:

- *актуалізація цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів*, що забезпечує аксіологізацію процесу навчання, сприяє позитивним особистісно-професійним змінам, розвитку мотиваційно-ціннісного потенціалу студентів);
- *створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ*, що забезпечує узгодженість внутрішніх і зовнішніх цілей, очікувань, установок, орієнтацій учасників навчального процесу на основі суб'єкт-суб'єктної діалогової художньо-педагогічної комунікації щодо загального і професійного саморозвитку студентів;
- *проекування індивідуального розвитку першокурсників*, що активізує усвідомлене, внутрішньо вмотивоване набуття першокурсниками фахових компетенцій у галузі музичної освіти, забезпечує індивідуальну траєкторію їх особистісно-професійного розвитку;

- спонукання студентів до рефлексії навчальної діяльності та самопроектування, що впливає на процес усвідомленого оволодіння навичками самостійної роботи, створення концепції особистісно-професійного саморозвитку.

Змістовний аналіз визначених компонентів адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання дав змогу зробити висновок, що процес їх розвитку повинен ґрунтуватися на таких принципах: двовекторної спрямованості процесу адаптації до музичного навчання; професійного контексту; професійної домінанти; паралельної синхронізації опанування художньо-освітньої інформації на фахових дисциплінах (музикознавчих і виконавських); інтерсуб'єктної діалогової взаємодії між учасниками художньо-педагогічного середовища; художньо-педагогічного моніторингу.

Пропонована методика передбачає три етапи розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання: ознайомлювальний, інтелектуально-накопичувальний і самопроектувальний-творчий.

Ознайомлювальний етап пов'язаний з ознайомленням першокурсників із художньо-педагогічним середовищем педагогічного університету і забезпечується методами, які сприяють розвитку комунікативних властивостей студентів та створенню позитивної мотивації до музичного навчання.

Інтелектуально-накопичувальний етап методики розвитку адаптивних здібностей характеризує процес «прийняття» студентами художньо-педагогічного середовища через опанування способів, принципів, алгоритмів музичного навчання та фахових компетенцій у галузі музичної освіти й супроводжується методами, що сприяють розкриттю емоційно-інтелектуального потенціалу кожного студента, активізації процесу музичного навчання майбутніх фахівців відповідно до їх індивідуальних можливостей, здібностей, потреб та інтересів.

Самопроектувальний-творчий етап розвитку адаптивних здібностей спрямований на налаштування студентів на самостійне функціонування у художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету через творче

використання набутих знань, умінь і навичок для успішного музичного навчання та професійного розвитку й саморозвитку. Зазначений етап ґрунтується на використанні методів, що сприяють усвідомленню майбутніми вчителями музичного мистецтва набутого художньо-освітнього досвіду, визначенні оптимальних «для себе» моделей музичного навчання й самонавчання.

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ

3.1 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Констатувальний експеримент у нашому дослідженні проводився поетапно і вирішував такі завдання:

- розробити критеріальний апарат дослідження з урахуванням компонентної структури адаптивних здібностей;
- обрати методи діагностики та інтерпретувати дані, отримані в ході застосування різних діагностичних процедур;
- враховуючи результати педагогічного спостереження, відповідно до встановлених критеріїв та їх діагностичних показників, з'ясувати стан розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників здійснювалася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Херсонського державного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича протягом 2008 – 2009 навчального року. Загальна кількість досліджуваних склала 190 осіб (24 викладача, 166 студентів).

Констатувальний експеримент передбачав попередню пошукову роботу в університетах з метою визначення розвиненості адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання; розробки методів діагностики; виконання основних констатувальних процедур; обробки отриманих даних і визначення кількісних показників рівнів розвитку адаптивних здібностей

загальної кількості студентів-першокурсників зазначених вищих педагогічних навчальних закладів.

Для реалізації головної мети констатувального експерименту, а саме – визначення стану розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах, згідно компонентної структури означених здібностей було встановлено й науково обґрунтовано критерії розвитку досліджуваного феномену

Основними критеріями розвитку адаптивних здібностей вважаємо: мотиваційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-інтерпретаційний і самостійно-творчий.

Мотиваційно-вольовий критерій спрямовано на виявлення у студентів рівня мотивації до музичного навчання у педагогічному навчальному закладі за такими показниками, як:

- наявність позитивної мотивації до навчання і саморозвитку;
- уміння свідомо висувати мету музичного навчання;
- активне виявлення прагнення до набуття фахових компететцій.

Комунікативно-діяльнісний критерій визначає наявність у майбутніх фахівців певних напрацьованих стереотипів поведінки, що сприяють успішному досягненню цілей музичного навчання за такими показниками:

- прийняття першокурсниками норм, правил, цілей, цінностей художньо-педагогічного середовища;
- емоційно-особистісна включеність у простір соціально-психологічних і навчальних взаємин художньо-педагогічного середовища;
- напрацювання моделей поведінки і навчальної діяльності.

Когнітивно-інтерпретаційний критерій відображає сформованість у студентів умінь і навичок, що забезпечують усвідомлено-якісне виконання художньо-освітньої діяльності та характеризується такими показниками, як:

- наявність умінь до здобуття і раціонального використання художньо-освітньої інформації;

- переконливість емоційно-інтелектуальної, художньо-образної інтерпретації музичних творів;
- вміння аналізувати, узагальнювати і використовувати набуті знання.

Самостійно-творчий критерій визначає здатність першокурсників до самостійного опанування навчальних програм, творчого використання набутих знань, умінь і навичок, саморозвитку, самовдосконалення за такими показниками:

- готовність до створення власних моделей самонавчання і здійснення аналізу динаміки власного навчально-фахового розвитку;
- адекватність самооцінки якості художньо-освітньої діяльності;
- прагнення до творчих досягнень, самореалізації під час музичного навчання.

Констатувальний експеримент включав різні методи дослідження: педагогічне спостереження, бесіди зі студентами, опитування, анкетування (Додаток Б), аналіз результатів виконання першокурсниками навчальних завдань (Додаток В), заліково-екзаменаційних вимог, педагогічної документації. Процес діагностики розвиненості адаптивних здібностей першокурсників супроводжувався спілкуванням з викладачами з проблем адаптації майбутніх фахівців, спостереженням за проведенням занять з різних дисциплін.

У процесі бесід з викладачами університетів визначався рівень фахової підготовки студентів-першокурсників. Усі викладачі звернули увагу на строкатість початкового («стартового») рівня фахової підготовки першокурсників не тільки за показниками розвитку загальних і музичних здібностей, рівнем здібності до навчання та сформованості виконавських навичок, але й за виявом мотивації щодо обраної професії. На думку викладачів, це ускладнює процес розвитку адаптивних здібностей майбутніх фахівців і зумовлює використання під час музичного навчання студентів індивідуально-диференційованого, особистісно-орієнтованого підходів на

основі педагогічної діагностики з метою планування майбутнього особистісного розвитку першокурсників.

З метою виявлення рівнів фахової підготовки першокурсників було звернено за необхідною інформацією до деканатів університетів і встановлено, що: 44 студента закінчили музичне училище (26,5 %); 32 – педагогічне училище (19,3 %); 6 студентів – спеціалізовані музичні школи (3,6%); 60 першокурсників – музичну школу (36,1%); 24 – навчалися в музичній школі, але не закінчили повний курс навчання (14,5%).

Було проаналізовано якісні та кількісні результати вступних екзаменів з фахової підготовки. Середній бал творчих випробувань більшості абітурієнтів дорівнював 162 (з 200 можливих). Це дозволило констатувати, що в більшості майбутніх студентів середній рівень фахової підготовки. Було з'ясовано, що рівень інструментальної підготовки нижче рівня вокальної. Можна припустити, що причинами такого стану є потяг молоді до творчої самореалізації у вокальному, зокрема естрадному, виконавстві, як найбільш доступному, що не потребує таких часових затрат, як інструментальне виконавство, а також вплив масової субкультури.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми спиралися на особливості організації та проведення педагогічних досліджень, розкритих у роботах І.Зязюна, А.Кузьмінського, І.Підласого, а також на рекомендації О.Галуса, І.Зимньої, О.Рудницької щодо дослідження готовності студентів до здійснення професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладу, зокрема на першому курсі навчання [58; 88; 89; 116; 210].

При визначенні змісту анкет і бесід ми дотримувалися тієї позиції, що запитання повинні розкривати всі аспекти розвиненості адаптивних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. З цього приводу, завданням початкового етапу діагностичного етапу дослідної роботи стало з'ясування мотиваційних проблем, готовності студентів-першокурсників до музичного навчання в інституті мистецтв (Додаток Б).

В констатувальному експерименті ми впроваджували 3-бальну шкалу оцінювання результатів анкетування, опитування, бесід, виконання першокурсниками навчальних завдань, заліково-екзаменаційних вимог тощо.

«3» бали отримували студенти, які виявляли інтерес, відповідальність до музичного навчання; емоційно-особистісну «включеність» у простір художньо-педагогічного середовища педагогічного університету; якісно виконували навчальні завдання; адекватно оцінювали власні навчальні досягнення; прагнули до творчих досягнень, самовдосконалення й фахового розвитку.

«2» балами оцінювалися першокурсники, які проявляли інтерес до музичного навчання частково; взаємодіяли з художньо-педагогічним середовищем вищого педагогічного навчального закладу з певними труднощами; аналізували та узагальнювали набуті знання з утрудненнями; виконували навчальні завдання з певними помилками; не завжди адекватно оцінювали власні навчальні результати; залучалися до творчої діяльності епізодично.

«1» бал отримували студенти, які майже не виявляли інтерес до майбутньої професії вчителя музичного мистецтва; потребували допомоги у процесі інтеграції в художньо-педагогічне середовище педагогічного університету; володіли обмеженими знаннями в галузі музичної освіти; виконували навчальні завдання з помилками; не об'єктивно оцінювали власні можливості й навчальні досягнення; не прагнули до творчої самореалізації у процесі музичного навчання.

Аналіз результатів бесід, опитування, педагогічного спостереження й анкетування (Анкета № 1 у Додатку Б) з виявлення розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм засвідчив, що більшість студентів вже побудували певні життєві плани: першокурсники бажають пов'язати майбутню професію з музикою, режисурою, багатьох приваблює музичне навчання дітей.

За результатами анкетування було виявлено середній рівень мотивації до музичного навчання. У половини студентів інтерес до вивчення музики

зумовлений, насамперед, вибором не спеціальності, а вищого навчального закладу; незначна кількість першокурсників відмітили, що обрали педагогічний університет для навчання за порадою. Мало хто зі студентів, обираючи інститут мистецтв, усвідомлював специфіку майбутньої професії вчителя музичного мистецтва. Близько 33% опитуваних налаштовані у майбутньому працювати в загальноосвітній школі за кваліфікацією «вчитель музики». Факт відсутності в першокурсників чітких уявлень про зміст майбутньої професії та його педагогічного спрямування дозволяє спрогнозувати появу в процесі музичного навчання неузгодженості між власними цілями й цілями художньо-педагогічного середовища, і як наслідок – може з'явитися гальмування розвитку адаптивних здібностей.

Наприкінці двох місяців музичного навчання у педагогічному університеті 75,9% першокурсників не жалкують стосовно вибору вищого навчального закладу. 22,9% хоч і не жалкують, але в них з'являються певні сумніви стосовно вибору. Ми припускаємо, що сумніви пов'язані з тим, що певна кількість студентів вважають професію вчителя музики «не престижною», «малооплачуваною».

Результати опитування і бесід доводять, що заняття із задоволенням відвідують 53,0% першокурсників. Займаються навчальною діяльністю без бажання 13,3% всіх опитуваних. 33,7% першокурсників вказали, що заняття відвідують тільки для того, щоб не було проблем у період складання заліково-екзаменаційної сесії. Останній показник засвідчує той факт, що існує певна кількість студентів, яка зорієнтована не на особистісний і фаховий розвиток, а на уникання певних проблем у процесі музичного навчання. Наявність цього факту говорить про необхідність корекції суджень першокурсників стосовно цілей відвідування занять (особливо лекційних) через усвідомлення студентами основних цінностей особистісного і фахового розвитку.

У 32,5 % першокурсників присутня висока мотивація до музичного навчання, однак вони не виявляють позитивного ставлення до дисциплін, які з фаховою діяльністю, на їх погляд, не пов'язані (соціально-гуманітарні

дисципліни). Можна припустити, що, з одного боку, першокурсники налаштовані на здобуття лише фахових знань, а з іншого – у викладанні соціально-гуманітарних дисциплін бракує професійної орієнтації на майбутню професію вчителя музичного мистецтва.

Аналіз відповідей майбутніх фахівців на питання «Що Вас найбільш приваблює у студентському житті?» встановив, що у більшій частині опитуваних за ступенем важливості розташувалися: 1) можливість набувати знання та уміння в галузі музичної освіти; 2) можливість творчого самовираження; 3) престижність здобуття вищої освіти; 4) можливість вдосконалювати себе з музичного виконавства; 5) можливість здобути професію саме вчителя музики; 6) можливість вчитися і не працювати.

Отже, більшість першокурсників усвідомлюють, що музичне навчання у педагогічному університеті – дуже відповідальний процес і від успішності навчання безпосередньо залежить майбутнє.

Для того, щоб з'ясувати, чи виявляють студенти прагнення до набуття фахових компетенцій, було запропоновано відповісти на таке запитання: «Чого б Ви хотіли досягти під час музичного навчання у вищому навчальному закладі?». Аналіз результатів опитування засвідчив, що стати кваліфікованим спеціалістом і соціально зрілою особистістю намагається 53,0% першокурсників; підвищити свій інтелектуальний і культурний рівень – 33,7%; набути знань у галузі музичного мистецтва – 20,5%; отримати спеціальність, яка в майбутньому забезпечить добрий матеріальний стан – 16,9%; отримати диплом про вищу освіту – 13,3%.

62,7% студентів вважають, що визначили основні цілі музичного навчання. На їх думку вони полягають у розвитку творчих, виконавських здібностей, професійних якостей; творчій самореалізації; збагаченні об'єму знань у галузі музичного мистецтва. З метою виявлення наявності в майбутніх фахівців умінь свідомо висувати мету музичного навчання, було з'ясовано, що 57,8% студентів під час першого навчального семестру налаштували себе на досягнення самостійно визначеної цілі (деякі поставили за мету навчатися на «відмінно»,

деякі – розучити музичні твори певних композиторів, інші вирішили обов’язково приймати участь у «творчому житті» університету тощо). Обстеження під час другого навчального семестру дозволило констатувати, що досягти намічених цілей змогли 37,3% першокурсників.

Результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм запропоновано в таблиці 3.1.

Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм

Таблиця 3.1

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	наявність позитивної мотивації до навчання і саморозвитку	19	11,5	101	60,8	46	27,7
2	уміння свідомо висувати мету музичного навчання	15	9,0	69	41,6	82	49,4
3	активне виявлення прагнення до набуття фахових компетенцій	33	19,9	103	62,0	30	18,1
4	Середній показник у %	13,3		54,8		31,9	

Аналіз отриманих результатів дозволяє констатувати, що більшість першокурсників навчаються з інтересом і задоволені власним вибором спеціальності, і як наслідок, – зберігають достатньо високу внутрішню вмотивованість до музичного навчання. Разом з тим, існує значна кількість студентів, які мають певні проблеми у навчанні та зорієнтовані не на особистісний і фаховий розвиток, а суто на уникання певних невдач у під час музичного навчання. Перші місяці функціонування першокурсників у новому художньо-педагогічному середовищі змушують майбутніх фахівців замислитися над мотивами вибору вищого навчального закладу, власними можливостями у професійній діяльності, що зумовлює необхідність соціально-

психологічної корекції та індивідуального педагогічного супроводу процесу музичного навчання кожного студента.

Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм передбачала проведення анкетування (Анкета № 2 у Додатку Б) , індивідуальних бесід, педагогічного спостереження.

Результати діагностики показали, що більшість першокурсників не відчують труднощів у спілкуванні з групою і викладачами. Вони доволі комфортно почувають себе в новому художньо-педагогічному середовищі педагогічного університету. Більшість першокурсників відзначили, що існує залежність між умінням освоювати освітній простір університету та якістю навчання. 77,1% студентів комфортно почувають себе в художньо-педагогічному середовищі інституту мистецтв і вважають, що саме тому досягли певних успіхів у музичному навчанні. 8,4% першокурсників зауважили на тому, що досягти успіхів у навчанні заважає певний дискомфорт.

Більшість майбутніх учителів музичного мистецтва змогли діагностувати художньо-педагогічне середовище і, як наслідок – сформулювали певні правила поведінки для успішного освоєння освітнього простору університету і якісного музичного навчання, як-от: «дотримання норм ділового спілкування», «доброзичливе ставлення до оточуючих», «робота над розвитком і самовдосконаленням фахових якостей», «самоконтроль власних навчальних досягнень» тощо.

У 84,3% першокурсників при засвоєнні норм студентського середовища педагогічного університету і визначенні моделей навчальної діяльності викликають проблеми, пов'язані з усвідомленням основних правил успішного музичного навчання та студентського спілкування, правильного вибору поведінки в академгрупі тощо.

Майже у всіх першокурсників виникали проблеми під час емоційно-особистісної «включеності» в простір соціально-психологічних і навчальних взаємин художньо-педагогічного середовища, а особливо, за словами студентів,

при спілкуванні з однокурсниками. Такі труднощі майбутні фахівці вважають тимчасовими. Всі опитувані впевнені в тому, що студентське спілкування багато в чому відрізняється від спілкування школярів. Першокурсники вважають, що важливого значення необхідно надавати розвитку умінь успішної взаємодії з учасниками студентського середовища.

За результатами опитування, педагогічного спостереження, анкетування, у 26,5% студентів вже виникали проблеми у процесі спілкування з викладачами. При чому майбутні фахівці зазначили, що причиною конфліктів є вони самі («пропуски занять без поважних причин», «невиконання у повному обсязі навчальних вимог», «несистематична самостійна робота» тощо).

Основними якостями сучасного студента, що сприяють успішній інтеграції в художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв, першокурсники вважають такі:

- найчастіше були відзначені характеристики діяльності пізнання – це направленість на пізнання, потяг до нових знань (13,3%) і «продукт» означеної направленості – знання та ерудиція; відзначався першокурсниками і засіб виробництва «продукту» – розум, інтелект (7,2%);
- до другої групи можна віднести характеристики сфери спілкування. Найчастіше першокурсниками схвалюються веселість, гумор, оптимізм (13,3%), товарицькість, контактність, взаємодопомога (7,2%). Чесність, чуйність, відповідальність і принциповість відзначили 8,4%;
- до третьої групи позитивних якостей можна віднести такі, що характеризують діловитість і цілеспрямованість, працездатність, тобто характеристики направленості особистості.

Першокурсниками були зазначені також і негативні риси сучасного студента, що заважають успішному освоєнню художньо-педагогічного середовища педагогічного університету:

- риси, що характеризують загальну культуру студента – невміння вести себе, сирість, поверховість знань (6,0%), гордовитість, неповага до людей (4,8%), байдужість (13,3%);

- риси, які заважають досягненню результатів у музичному навчанні – лінощі та неорганізованість (42,2%).

Проаналізувавши підсумки анкетування, опитування, бесід і педагогічного спостереження, ми виконали математичну обробку даних і отримали таке відсоткове співвідношення результатів щодо виявлення рівнів розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм (отримані результати представлено в таблиці 3.2).

Діагностика розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за комунікативно-діяльнісним критерієм

Таблиця 3.2

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	прийняття першокурсниками норм, правил, цілей, цінностей художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв	35	21,1	99	59,6	32	19,3
2	емоційно-особистісна включеність у простір соціально-психологічних і навчальних взаємин художньо-педагогічного середовища	30	18,1	96	57,8	40	24,1
3	напрацювання моделей поведінки і навчальної діяльності	19	11,4	84	50,6	63	38,0
4	Середній показник у %	16,9		56,0		27,1	

Аналіз обстеження розвиненості адаптивних здібностей до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм дозволив констатувати таке. У першокурсників достатньо розвинута здібність до соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв, тому в майбутніх фахівців спілкування із суб'єктами художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв не супроводжується труднощами: більшість студентів усвідомлює необхідні правила поведінки, адекватні форми взаємодії з

учасниками художньо-педагогічного середовища, позитивно відносяться до діалогової форми спілкування (80,7%); проявляють схильність до емоційно-особистісної включеності в ціннісний простір середовища (63,9%); 42,2% студентів показали наявність певних напрацьованих поведінкових стереотипів, які дозволяють успішно досягти цілей у процесі музичного навчання. Результати діагностики засвідчили, що певна кількість першокурсників труднощі, що виникли під час музичного навчання, пов'язує з проблемами психологічної взаємодії з викладачами.

З метою виявлення особливостей усвідомлення першокурсниками нової для них системи музичного навчання та основних труднощів навчання, що відбиває сформованість когнітивно-інтерпретаційного критерію адаптивних здібностей, ми проводили педагогічне спостереження, опитування та анкетування (Анкета № 3 у Додатку Б) (на початку навчання – у жовтні місяці і наприкінці другого навчального семестру – в квітні).

Аналіз діагностичних даних показав, що 81,9% студентів першого курсу вважають, що система навчання у вищому навчальному закладі суттєво відрізняється від шкільної. Останні не знаходять значних відмінностей, а є і такі студенти, які не змогли відповісти на питання анкети «Чи відрізняється система навчання у вищому навчальному закладі від шкільної системи?» (7,2%). Різницю вузівської системи навчання від шкільної першокурсники вбачають у: новій організації навчання – 57,8%; великому об'ємі самостійної роботи – 24,1%; особливостях самостійного життя у відриві від сім'ї – 4,8%; нових нормах спілкування у студентському колективі, з викладачами – 13,3%.

Результати відповідей у квітні на питання «Чи відрізняється система навчання у вищому навчальному закладі від шкільної системи?» відбиває зростання усвідомлення першокурсниками специфіки музичного навчання у педагогічному університеті, а відповідно й зміни ставлення до нього. Стверджувально на це питання відповіли вже 95,2% студентів.

Відповідаючи на запитання про надання викладачами порад щодо раціонального навчання, було виявлено тенденцію до зниження уваги та

систематичності контролю за музичним навчанням і допомоги з боку викладачів першокурсникам. Так, якщо в жовтні 34,9% студентів стверджувально відповідають на питання «Чи надають вам викладачі поради щодо раціонального навчання?», то в квітні цей показник знижується до 22,9%. Наявність цього факту дає можливість припустити, що такого роду поради надаються ситуативно і не всіма викладачами, а в процесі взаємодії з першокурсниками більший акцент робиться на контроль знань і вимоги музичного навчання.

У жовтні на питання «Яке Ваше ставлення до проблеми вільного відвідування лекцій?» майбутні фахівці дали такі відповіді: вважають небажаним вільне відвідування лекцій – 28,9%; не замислювалися над такого роду питанням – 15,7%; вважають необхідним вільне відвідування лекцій – 55,4%. У квітні після аналізу відповідей на це ж питання з'явилися інші показники: вважають небажаним вільне відвідування – 62,7% студентів; відповідь «Мені байдуже» надали 13,3%; вважають необхідним вільне відвідування лекцій – 24,1%.

Результати діагностики дали змогу простежити динаміку відвідування першокурсниками аудиторних занять протягом семестру. У жовтні 92,8% студентів систематично відвідували лекційно-семінарські і практично-групові заняття, в грудні показник зменшився – лише 57,8% продовжували відповідально ставитися до відвідування лекцій. Такі результати свідчать про «стереотипно-студентську адаптацію», яка не пов'язана із особистісною тенденцією студентів до самовдосконалення і саморозвитку. Про це також свідчать і результати індивідуальних бесід з окремими студентами й відповіді на питання «Чому лекції не відвідуються систематично?». За ствердженням першокурсників, систематичному відвідуванню лекційних занять перешкоджає навчальне навантаження з індивідуальних дисциплін, лінь й особисті проблеми (відповідно відсотки: 28,9%, 24,1%, 20,5%). Погана якість лекцій відзначається лише невеликою кількістю студентів (6,0% у жовтні, 13,3% у квітні). Можна припустити, що тенденція зростання цього показника пов'язана з одного боку –

зі зростанням критичності і збільшенням вимогливості в окремих першокурсників до викладання навчального матеріалу, з іншого – зі ставленням студентів до особистості викладача. Систематичному відпрацюванню лекційного матеріалу приділяє незначна кількість студентів (близько 12%), а при підготовці до семінарів цей показник зростає до 84,3%. Проте, 4,8% першокурсників взагалі не працюють над лекційним матеріалом, що потенційно сприяє зниженню успішності під час музичного навчання.

При підготовці до семінарів найчастіше студенти користуються конспектами, підручниками (51,8%). В меншій мірі досліджуються незрозумілі питання і обговорюються з іншими студентами (13,3%), хоча такі види роботи є найефективнішими в процесі освоєння художньо-освітньої інформації. Перші два види також важливі, але вони не повинні домінувати, тому що орієнтують першокурсників на певну репродуктивність. Останні ж – стимулюють майбутніх учителів музичного мистецтва до активності, пошуку, знаходження спільного, вчать взаємодії на рівні співробітництва. Готуючись до семінарських занять, першокурсники майже не користуються додатковою літературою в бібліотеці (13,3%), а звертаються за інформацією до мережі Internet, де часто вже є готові реферати, конспекти лекцій, доповіді тощо. Цей факт насторожує, оскільки свідчить про те, що студенти в більшій мірі зорієнтовані на репродуктивність і результат у вигляді оцінки, ніж на прояв активності, зацікавленості, пошуку, особистісного і професійного розвитку. Цікаво також зазначити, що майже половина студентів (48,2%) час від часу користується конспектами і розробками інших студентів (у результатах анкетування в квітні цей показник суттєво не змінюється). Така тенденція вирішувати власні проблеми за рахунок інших може свідчити про певні помилкові особистісні позиції щодо цінностей, моральних норм у взаємодії з оточуючими.

За результатами анкетування, в більшості першокурсників труднощі в процесі музичного навчання зумовлюють: аналіз та узагальнення набутих знань; оволодіння раціональними засобами засвоєння і запам'ятовування навчального матеріалу; самостійне складання конспектів і тез. Найменших

труднощів, за словами студентів, вони зазнають під час підготовки рефератів. Однак, індивідуальні бесіди з першокурсниками довели, що алгоритм підготовки рефератів часто полягає в механічному доборі цитат з підручників та інших інформаційних джерел, зокрема Internet, без усвідомлення смислу і логіки викладення змісту реферату. Такий вид навчальної роботи дозволяє ставити під сумнів інтелектуальну «цінність» даного виду навчальної пізнавально-пошукової діяльності студентів. У деяких студентів труднощі викликають лише конкретні навчальні дисципліни (найчастіше першокурсники зауважують на таких дисциплінах: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, хоровий клас, світова художня культура, історія музики).

Основними причинами труднощів музичного навчання першокурсники вважають: невміння планувати та організовувати самостійну роботу – 31,3%; нецікаве навчання – 20,5%; відносини з викладачами, що не склалися – 22,9%; деякі студенти відзначають серед числа основних причин, зокрема таку – «мало часу і багато завдань» – 16,9%. Жоден студент причини труднощів навчання не угледів у нерегулярному відвідуванні занять.

Досягти успіхів у процесі музичного навчання першокурсникам заважають: неорганізованість, невміння правильно планувати власну роботу – 48,2%; невпевненість у власних силах – 31,3%; відсутність навичок самостійної роботи з художньо-освітньою інформацією – 20,5%.

Загалом, можна констатувати розгубленість частини студентів, що пояснюється періодом початкової адаптації до музичного навчання. Частина першокурсників шукають причини невдач у собі (у недостатньо розвинутих навчальних, виконавських уміннях і навичках), інші – ззовні, що вказує на особливості особистісної атрибуції таких студентів, а це може в подальшому стати причиною конфліктів, як по горизонталі, тобто у студентській групі, так і по вертикалі – між студентом і викладачем.

Найбільше порад з боку викладачів першокурсники отримують із питань стосовно ефективного конспектування лекцій (48,2%), користування бібліотекою (41,0%), написання рефератів (37,3%). Найменше – з проблем

складання тез (8,4%), планування часу (10,8%), раціонального читання і запам'ятовування (20,5%).

З метою визначення розвиненості здібності до навчання та осмисленого сприйняття, розуміння і «переробки» навчальної інформації ми запропонували першокурсникам законспектувати фрагмент тексту науково-методичної статті (Додаток В). У жовтні аналіз результатів виконання письмових робіт засвідчив існування в студентів певних труднощів. Так, якщо, більшість першокурсників продемонстрували здатність виділяти головну думку в тексті, то визначення основних положень, логіки викладення матеріалу в багатьох з них підмінювалося «дослівним переказом» – цитуванням. У квітні результати суттєво не змінилися – студенти, як і раніше, найбільших труднощів зазнавали у процесі інтерпретації навчального тексту «власними» словами, що дозволило припустити наявність у майбутніх фахівців проблем з усвідомленням інформації, осмисленням, аналізом та узагальненням її змісту.

У жовтні переконливо інтерпретувати самостійно розучений музичний твір на заняттях з основного музичного інструменту змогли лише 12,0% першокурсників, а в квітні – 13,3%. Аналіз емоційно-інтелектуальної та художньо-образної інтерпретації довів, що значна кількість студентів не усвідомлює необхідність детального ознайомлення із художнім смислом авторських, редакторських позначень елементів музичної мови, визначення логіки побудови виконавського плану тощо. Ускладнення в першокурсників викликало: визначення основної ідеї та задуму твору; його музичної драматургії, художнього смислу, розуміння принципів розвитку тематичного матеріалу тощо. При чому, студенти, які вступили до інституту мистецтв на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст», демонстрували більш високий рівень музичної грамотності щодо прочитування нотного тексту, але непереконаливими були художньо-образна і вербальна виконавські інтерпретації. А студентам, які до вступу в університет закінчили музичну школу, бракувало музичної грамотності, хоча вербальна і виконавські інтерпретації музичних творів були більш емоційними і художньо-образними.

Причини таких недоліків, на наш погляд, викликані недостатньою розвиненістю музичного мислення, невисоким рівнем музичної грамотності першокурсників з музичною освітою в обсязі школи і недостатнім рівнем художньо-образного мислення у випускників музичних училищ, що викликано переважно технологічною спрямованістю їх музичного навчання, тому слідством є малопереконлива виконавська інтерпретація музичних творів.

Проаналізувавши результати анкетування, опитування, педагогічного спостереження, індивідуальних бесід, виконання першокурсниками заліково-екзаменаційних вимог, ми виконали математичну обробку даних і визначили такі рівні розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм:

Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм

Таблиця 3.3

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	наявність умінь до здобуття і раціонального використання художньо-освітньої інформації	21	12,7	87	52,4	58	34,9
2	переконливість емоційно-інтелектуальної, художньо-образної інтерпретації музичних творів	24	14,5	90	54,2	52	31,3
3	уміння аналізувати, узагальнювати і використовувати набуті знання	9	5,4	72	43,4	85	51,2
4	Середній показник у %	10,8		50,0		39,2	

Результати визначення розвиненості адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм дозволили констатувати таке. У студентів недостатньо розвинені здібності до навчання, діагностики художньо-педагогічного середовища, емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації

художньо-освітньої інформації. Майбутні фахівці недостатньо чітко усвідомлюють специфіку музичного навчання в педагогічному університеті, з ускладненнями засвоюють навчальний матеріал і виконують художньо-освітню діяльність.

Для виявлення рівня розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм ми у подальшій експериментальній роботі використовували методи педагогічного спостереження, анкетування (Анкети №№ 4, 5 у Додатку Б), самооцінювання, аналізу продуктів творчої діяльності.

Метою цього напряму дослідження було визначення розвиненості здібностей до: рефлексії художньо-освітньої діяльності; пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних дій; створення власних моделей музичного навчання і самонавчання. Діагностика розвиненості адаптивних здібностей за самостійно-творчим критерієм була спрямована на виявлення, наскільки студенти здатні самостійно і творчо підійти до процесу музичного навчання, адекватно оцінити власні успіхи в навчанні.

На питання «Чи потрібна Вам допомога з боку викладачів при розучуванні нового музичного твору?», «Чи є самостійно вивчені музичні твори у Вашому репертуарі?» більшість опитуваних відповіли, що завжди керуються вказівками своїх викладачів, що самостійно працювати не вміють (існують і такі, що бояться працювати самостійно). Отримані результати свідчать про те, що першокурсникам бракує досвіду самостійної роботи з художньо-освітньою інформацією, вони не знають її особливостей та алгоритмів роботи з нею.

З метою діагностування готовності студентів до створення власних моделей навчання нами використовувався метод аналізу продуктів творчої діяльності. Студентам було запропоновано виконати, проаналізувати музичні твори, визначити етапи роботи при розборі незнайомого музичного тексту, надати вербальну характеристику його образного змісту. У 68,7% опитуваних була виявлена складність визначення алгоритму роботи над новим музичним твором. Лише 6,0% студентів працюють з незнайомим музичним матеріалом за

певною стратегією. Більшість першокурсників відзначили, що при розборі нового музичного твору головне «добре ознайомитися з нотним текстом». Можна зробити такий висновок: у першокурсників недостатньо розвинута здатність до ретельного ознайомлення з музичним твором на початковому етапі, бракує вміння помічати не тільки ноти, але і «чути» в нотах музику, усвідомлення драматургії музичного образу, почуття цілісності музичної форми тощо. Власне тлумачення художнього образу у процесі взаємодії з незнайомим музичним текстом продемонструвало лише 4,8%.

Визначаючи в студентів наявність свідомого позитивного ставлення до творчих досягнень, самовираження, самореалізації в процесі музичного навчання, було з'ясовано, що першокурсники загалом свідомо ставляться до означених видів діяльності та прагнуть приймати участь у концертах, творчих вечорах, проектах тощо. Але результати діагностики у квітні показали, що залучилися до творчої діяльності лише 16,9% студентів.

Результати опитування показали, що майбутнім фахівцям бракує досвіду самостереження за власним розвитком. У першокурсників погано розвинуті уміння аналізу динаміки власного навчально-фахового розвитку.

З метою визначення адекватності самооцінки першокурсниками власних навчальних досягнень, потенціалів і можливостей ми проводили анкетування на початку першого навчального семестру і наприкінці двох семестрів.

Самооцінка студентів навчальних досягнень дає змогу дійти висновку, що більшість респондентів-першокурсників виявляють певну самокритичність: 71,1% вважають власні успіхи у навчанні наприкінці семестрів «добрими», 15,7% – «задовільними», 13,3% – «відмінними». Хоча на початку першого семестру оцінкою «погано» і «задовільно» жодний першокурсник не охарактеризував власну навчальну діяльність (77,1% вважали успіхи в музичному навчанні «добрими», а «відмінними» – 22,9%). Можна припустити, що така динаміка свідчить про більш адекватну самооцінку власних досягнень у музичному навчанні.

Неадекватна самооцінка першокурсниками власної музично-виконавської діяльності, яка спостерігалась у процесі діагностики, пов'язана, на нашу думку, з недостатньо осмисленим сприйняттям і емоційно-інтелектуальним усвідомленням художньо-освітньої інформації, не досить добре розвинутим слуховим самоконтролем, недостатнім проявом особистісного ставлення до музичного твору, дефіцитом музикознавчих, історико-теоретичних знань, музично-слухових уявлень.

Значна кількість студентів вважають самооцінку власних досягнень як таку, що не завжди співпадає з оцінкою викладачів. При цьому майже однакові відсотки тих, хто оцінює себе вище за викладачів (26,5%), і тих, хто оцінює себе нижче (28,9%). В індивідуальних бесідах була з'ясована недостатня поінформованість студентів щодо критеріїв оцінки навчальної діяльності. Ознайомлення першокурсників з критеріями оцінювання в значній мірі може попередити виникнення передконфліктної ситуації і певних непорозумінь між студентами і викладачами.

Результати опитування та педагогічного спостереження показали, що 26,5% студентів при наявності сприятливих умов музичного навчання та достатньо розвинутих здібностях (музичних, виконавських) вчаться значно гірше, ніж могли б, так як не мають власних стратегій і тактик музичного навчання щодо пошуково-пізнавальної діяльності в контексті майбутньої професії і, до того ж – недостатньо проінформовані про них.

У більшості першокурсників (73,5%) ще відсутнє ставлення до саморозвитку і самовдосконалення як до пріоритетних цінностей фахової підготовки у педагогічному університеті, хоча усвідомлюють, що ефективна самостійна робота – запорука успішного перебігу музичного навчання.

На думку студентів, покращити самостійну роботу можливо за рахунок ретельного планування свого часу – 39,8%, підвищення самоконтролю за рівнем знань і умінь – 31,3%; зміни у змісті лекцій, індивідуальних занять – 15,7%; підсилення контролю з боку викладачів – 13,3%. Ієрархія способів покращення самостійної роботи відображає позитивну тенденцію, пов'язану з

усвідомленням власної відповідальності – в першу чергу, і зовнішнього впливу і контролю – в другу.

Стимулом для виконання самостійної роботи більшість вважає отримання позитивної оцінки, можливість достроково скласти модуль – 62,7%. Але є доволі багато студентів, для яких стимулом є інтерес до навчальної дисципліни – 31,3%. Можна припустити, що заохочення першокурсників до самостійної художньо-освітньої діяльності залежить від умінь викладачів організувати навчальний процес.

Найбільше завдань для виконання самостійної навчальної діяльності студенти отримували при вивченні таких дисциплін: стильова гармонізація, хорове диригування, історія музики, сольфеджіо. У зв'язку з цим цікавими є результати проміжного контролю, а пізніше – і зимової сесії: з дисциплін, що вимагали від першокурсників багато самостійного опрацювання художньо-освітньої інформації, результати сесії успішні, тобто майже всі студенти отримали заліки, склали успішно екзамени (майже 91,6%). Подібна стимуляція успішності ззовні, зокрема за рахунок модульного контролю, підтверджує думку про стереотипну орієнтацію вчорашнього школяра на регулярний контроль з боку викладачів. Важаємо, що цей факт необхідно враховувати і, якщо проміжний контроль певною мірою стимулює успішність, то й ефективно використовувати його. Проте, доцільно поступово акцентувати увагу все-таки на стимуляції внутрішньої активності студентів. Для цього доречно ґрунтуватися на «частковій» адаптації (на рівні усвідомлення вагомості музичного навчання), яка відображає певну суперечність між прагненням першокурсників до успіхів у процесі музичного навчання і відсутністю навичок і умінь якісно здійснювати художньо-освітню діяльність. Врахування викладачами означеної суперечності сприятиме цілеспрямованому формуванню особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей першокурсників за самостійно-творчим критерієм, зокрема анкетного опитування, педагогічного спостереження, самооцінок та експертних оцінок

виконання студентами творчих завдань дали можливість визначити такі рівні розвитку досліджуваного феномену в процесі музичного навчання (отримані результати представлено в таблиці. 3.4).

Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм

Таблиця 3.4

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	готовність до створення власних моделей самонавчання і здійснення аналізу динаміки власного навчально-фахового розвитку	16	9,6	87	52,4	63	38,0
2	адекватність самооцінки якості художньо-освітньої діяльності	14	8,4	70	42,2	82	49,4
3	прагнення до творчих досягнень, самореалізації під час музичного навчання	6	3,6	68	41,0	92	55,4
4	Середній показник у %	7,2		45,2		47,6	

Аналіз обстеження розвиненості адаптивних здібностей до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм дозволив констатувати, що у першокурсників викликають ускладнення пошук і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних дій. Результати діагностики показали, що майбутні фахівці не готові до створення власних моделей музичного навчання, самонавчання і самомоніторингу.

Після узагальнення результатів педагогічного спостереження, опитування, анкетування, індивідуальних бесід з першокурсниками, аналізу продуктів творчої діяльності, а також оцінки виконання індивідуальних завдань стало можливим визначити якісні рівні розвитку адаптивних здібностей майбутніх фахівців до музичного навчання за всіма означеними критеріями: високий,

середній, низький.

Високий рівень характеризувався наявністю потреби у визначенні ціннісних пріоритетів у контексті майбутньої професії вчителя музичного мистецтва; зацікавленістю в здобутті та узагальненні знань; усвідомленням відповідальності за успішність музичного навчання у педагогічному університеті; емоційно-особистісною «включеністю» в простір художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв; напрацьованими адаптивними стереотипами поведінки, що забезпечують успішну реалізацію цілей музичного навчання; розвинутими вміннями здобувати і раціонально використовувати художньо-освітню інформацію; розвинутою здібністю до адекватної самооцінки власних можливостей і результатів музичного навчання, потребою до самоаналізу; розвинутими вміннями самостійно й творчо використовувати набуті знання та уміння з метою створення власних моделей навчання і самонавчання.

Середній рівень проявлявся недостатньою визначеністю ціннісних пріоритетів майбутньої професії вчителя музичного мистецтва; прагненням першокурсників до набуття й розвитку фахових компетенцій, що супроводжувалося епізодичним проявом інтересу до музичного навчання, відповідальності за його результати і потреби в здобутті та узагальненні знань; наявністю певних труднощів при взаємодії з художньо-педагогічним середовищем інституту мистецтв; необхідністю надання часткової допомоги з боку викладачів з метою напрацювання адаптивних стереотипів поведінки для реалізації цілей музичного навчання; недостатньо розвинутими вміннями раціонального засвоєння художньо-освітньої інформації; відсутністю свідомого, позитивного ставлення до саморозвитку і самовдосконалення як до пріоритетних цінностей музичного навчання; неадекватною самооцінкою власних можливостей і результатів навчання; частковим проявом творчого використання набутих знань і вмінь.

Низький рівень розвиненості адаптивних здібностей до музичного навчання у студентів-першокурсників виявлявся невизначеністю ціннісних пріоритетів у

контексті майбутньої професії вчителя музичного мистецтва; відсутністю зацікавленості в здобутті та узагальненні знань; слабким проявом відповідальності за успішність музичного навчання у педагогічному університеті; ускладненою емоційно-особистісною «включеністю» в простір художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв; необхідністю надання допомоги з боку викладачів для напрацювання адаптивних стереотипів поведінки в новому художньо-педагогічному середовищі; нерозвинутими вміннями здобувати й раціонально використовувати художньо-освітню інформацію; неадекватністю оцінювання власних можливостей і результатів музичного навчання; неготовністю самостійно й творчо використовувати набуті знання та уміння при створенні власних моделей навчання й самонавчання.

Загальні кількісні результати констатувального етапу дослідження засвідчили перевагу середнього і низького рівнів розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах. Отримані результати представлено в таблиці 3.5 і на рис. 3.1.

Рівні розвитку адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 3.5

№	Критерії	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	22	13,3	91	54,8	53	31,9
2	Комунікативно-діяльнісний	28	16,9	93	56,0	45	27,1
3	Когнітивно-інтерпретаційний	18	10,8	83	50,0	65	39,2
4	Самостійно-творчий	12	7,2	75	45,2	79	47,6
5	Середній показник у %	12,0		51,2		36,8	

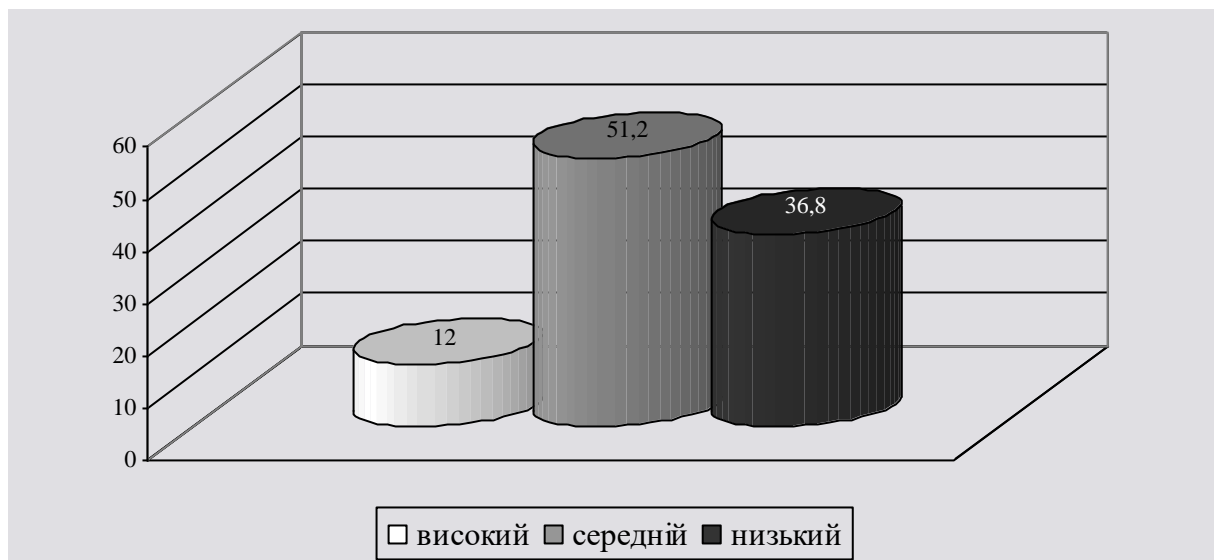


Рис.3.1 Рівні розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Узагальнення результатів діагностичного експерименту доводить, що процес адаптації до музичного навчання першокурсників пов'язаний з певними труднощами. Найбільш розвиненими є показники комунікативно-діяльнісного критерію, який забезпечує встановлення взаємовідносин із суб'єктами художньо-педагогічного середовища. Дещо нижче результати розвиненості мотиваційно-вольового критерію: існує достатньо висока мотивація до музичного навчання, але позитивне ставлення до освіти не розглядається першокурсниками в контексті майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Значно нижчими є прояви показників когнітивно-інтерпретаційного і самостійно-творчого критеріїв. Особливих труднощів студенти зазнають при реалізації інтелектуально-художньої складової навчальної діяльності, що проявляється у малопереконливій, слабо осмисленій інтерпретації (інструментальній, вокальній) музичних творів і пов'язано з низьким рівнем розвитку здібності до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації; неготовністю визначення і створення власних моделей самонавчання; недостатнім усвідомленням відповідальності за результати навчання; часто неадекватною самооцінкою навчальної діяльності.

Ускладнене входження першокурсників до нового художньо-педагогічного середовища зумовлене певною невідповідністю художньо-освітніх спрямувань студентів з ціннісними орієнтаціями художньо-педагогічного середовища; відсутністю чітких уявлень про значущість майбутньої професії; недостатньою підготовленістю до здобуття, інтелектуальної «переробки» і переконливого відтворення художньо-освітньої інформації; «строкатістю» рівнів фахової підготовки першокурсників; «розмитістю» особистісних навчально-пізнавальних стратегій; відсутністю ставлення до саморозвитку і самовдосконалення як до пріоритетних цінностей фахової підготовки у педагогічному університеті.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах

Формувальний експеримент передбачав використання комплексу організаційних форм і методів, спрямованих на розвиток адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті. Реалізація експерименту передбачала вирішення таких завдань:

- апробувати методику розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання;
- простежити динаміку розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних та якісних показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;
- довести вірогідність запропонованої методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників шляхом використання методів математичної статистики.

Експериментальна програма проводилася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К.Д.Ушинського» і Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Ґрунтуючись на засадах порівняльного аналізу, для проведення формувального експерименту і виявлення його об'єктивної оцінки із загальної кількості першокурсників було відібрано дві групи: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). Чисельність студентів склала по 30 осіб у кожній групі. З першокурсниками ЕГ заняття проводились відповідно до розробленої методики.

Формувальний експеримент проводився протягом 2009 – 2010 навчального року. Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп проводилася на початку першого семестру. Попередні результати констатувальної роботи подано в таблицях 3.6, 3.7, на рис. 3.2 і в Додатку Д.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників ЕГ до музичного навчання (перший зріз)

Таблиця 3.6

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-вольовий критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій		Когнітивно-інтерпретаційний критерій		Самостійно-творчий критерій		Середній показник розвитку адаптивних здібностей	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	3	10,0	4	13,3	4	13,3	3	10,0	3	10,0
С	13	43,3	14	46,7	12	40,0	11	36,7	12	40,0
Н	14	46,7	12	40,0	14	46,7	16	53,3	15	50,0

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників КГ до музичного навчання (перший зріз)

Таблиця 3.7

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-вольовий критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій		Когнітивно-інтерпретаційний критерій		Самостійно-творчий критерій		Середній показник розвитку адаптивних здібностей	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	4	13,3	5	16,7	3	10,0	2	6,7	3	10,0
С	14	46,7	13	43,3	14	46,7	12	40,0	13	43,3
Н	12	40,0	12	40,0	13	43,3	16	53,3	14	46,7

Узагальнені результати за коефіцієнтами розвиненості адаптивних здібностей запропоновано в таблиці 3.8.

Коефіцієнти розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання (перший зріз)

Таблиця 3.8

Групи	Мотиваційно-вольовий критерій (Кр1)	Комунікативно-діяльнісний критерій (Кр2)	Когнітивно-інтерпретаційний критерій (Кр3)	Самостійно-творчий критерій (Кр4)	Загальний рівень розвитку
ЕГ	1,80	1,91	1,63	1,56	1,73
КГ	1,87	1,88	1,64	1,57	1,73

За результатами обробки отриманих даних першого діагностичного зрізу було з'ясовано, що й експериментальна, і контрольна групи на початку експерименту мали приблизно однаковий рівень розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання. Це дало змогу в подальшій роботі простежити динаміку розвитку структурних компонентів досліджуваного феномену в студентів протягом першого року навчання у педагогічному університеті.

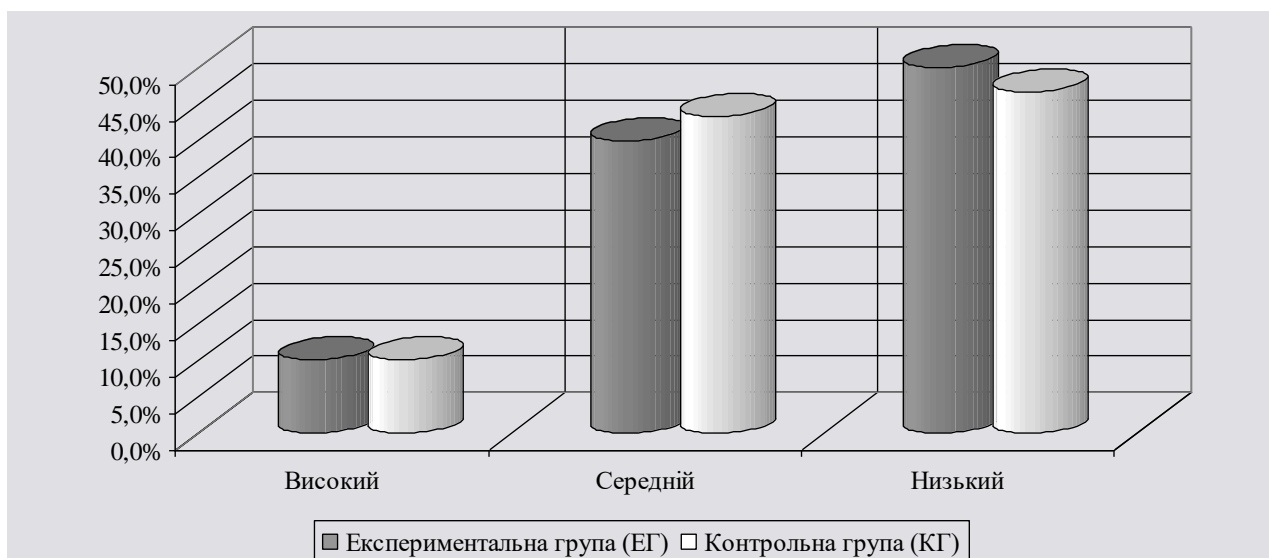


Рис. 3.2 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання в експериментальній та контрольній групах (перший зріз)

Формувальний робота здійснювалася поетапно. Це відповідало поетапності розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання: від орієнтування в новому художньо-педагогічному середовищі до функціонування із самопроекуванням студентами траєкторій власного навчально-фахового розвитку. Експеримент складався з трьох етапів.

Перший етап – *ознайомлювальний*. Його мета – актуалізувати цінність художньо-освітньої діяльності, сформувані в першокурсників позитивне ставлення до процесу музичного навчання, забезпечити комфортне «входження» майбутніх фахівців до художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв, ознайомити з його особливостями та вимогами. На цьому етапі першокурсники усвідомлюють специфіку майбутньої фахової діяльності, визначають основні цілі музичного навчання і починають їх реалізовувати, прагнучи до якісних навчальних результатів та до набуття фахових компетенцій у галузі музичної освіти. Викладачі, у свою чергу, виявляють індивідуальні особливості кожного зі студентів і визначають траєкторії їхнього розвитку.

Другий етап – *інтелектуально-накопичувальний*. Його мета полягала в розвитку в студентів навичок пізнання необхідних навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій для успішного музичного навчання в художньо-

педагогічному середовищі та навичок самостійної роботи з художньо-освітньою інформацією. На цьому етапі набуває інтенсивності реалізація проектування індивідуального розвитку першокурсників.

Третій етап – *самопроектувально-творчий*. Його мета – розвинути адаптивні здібності першокурсників до рівня самовираження, творчих досягнень під час музичного навчання. Під час останнього етапу формувального експерименту саморозвиток, самореалізацію і самовдосконалення студенти усвідомлюють як пріоритетні цінності музичного навчання, а також активно залучаються до процесу самопроектування й самомоніторингу.

На усіх етапах було застосовано чотири педагогічні умови, визначені та проаналізовані у розділі 2, параграфі 1. Деякі з них впроваджувалися окремо, деякі паралельно. Впровадження педагогічних умов здійснювалося в таких формах роботи: індивідуально-практичні заняття з виконавської підготовки (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас); лекційно-семінарські та практично-групові заняття з історії музики, сольфеджіо й стильової гармонізації, спецкурс «Адаптація до музичного навчання у педагогічному університеті» (Додаток А), позааудиторна художньо-виховна і художньо-творча діяльність. Для проведення формувальної роботи ми залучали викладачів, які за нашою методикою здійснювали необхідні експериментальні процедури. Це доценти М.Г.Демидова, О.Ю.Горожанкіна, Л.В.Нечаєва (фортепіано), О.В.Залуцький (баян), Я.М.Вишпінська (вступ до спеціальності), Н.Г.Кьон (сольфеджіо), С.Д.Клюєва (фортепіано, позааудиторна художньо-виховна робота), ст. викладачі Н.Л.Десятнікова (фортепіано), Н.Ф.Кожбахтєєва (бандура), С.О.Корчевна (баян), В.Г.Мельниченко (історія західноєвропейської музики, стильова гармонізація), викладачі І.І.Бойчук, Б.М.Воевідка, А.І.Мамікіна (фортепіано), В.В.Бондаренко (музична література, теорія музики), І.М.Мокрогуз (бандура).

На першому етапі (*ознайомлювальному*) було реалізовано дві педагогічні умови – *актуалізація цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості*

студентів і створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ. Реалізація супроводжувалася розробленням робочої навчальної програми спецкурсу «Адаптація до музичного навчання у педагогічному університеті» і запровадженням його в навчальний процес.

Мета курсу – допомогти першокурсникам успішно подолати адаптаційні труднощі, переконатися у правильному виборі професії вчителя музики, сприяти розвитку професійно важливих якостей, збагатити суб'єктний художньо-освітній досвід, залучити до процесу саморозвитку, самопроекування і самомоніторингу власної навчальної діяльності, а також до толерантного спілкування й співпраці з учасниками художньо-педагогічного середовища педагогічного університету.

Курс складався з 0,5 навчального кредиту, який включав 10 лекційних, 8 практичних годин і 9 годин для самостійної роботи першокурсників. Спецкурс містив один модуль.

Лекційний блок модулю передбачав розкриття: особливостей організації навчання у вищому навчальному закладі; особливостей адаптації у вишах; специфіки музичного навчання у педагогічному університеті; особливостей взаємодії з художньо-педагогічним середовищем інституту мистецтв; особливостей розвитку навичок самостійної роботи з художньо-освітньою інформацією; особливостей розвитку рефлексії художньо-освітньої діяльності як основи самопроекування і самомоніторингу в процесі музичного навчання. Лекційний матеріал передбачав висвітлення таких тем: «Специфіка навчання у вищому педагогічному навчальному закладі», «Особливості адаптації у вищому навчальному закладі», «Художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв», «Діалогова взаємодія в художньо-педагогічному середовищі», «Особливості музичного навчання в інституті мистецтв», «Самостійна робота студентів», «Рефлексія як основа самопроекування і саморозвитку».

У якості форм контролю застосовувалися: колоквіум, контрольні роботи і творчі самопрезентації. Було передбачено також надання першокурсникам

індивідуальних консультацій з виконання художньо-дидактичних і творчих самостійних завдань.

Кожному етапу формувального експерименту відповідали певні теми лекцій, практичних і самостійних завдань. Відповідно до першого етапу було використано матеріал лекцій «Специфіка навчання у вищому педагогічному навчальному закладі» та «Особливості адаптації у вищому навчальному закладі», «Художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв», «Діалогова взаємодія в художньо-педагогічному середовищі». При вивченні перших двох тем основну увагу першокурсників було звернено на важливість вищої педагогічної школи в системі вітчизняної освіти в контексті інтеграції в європейський освітній простір, на цінність мистецької освіти, а також на особливості адаптаційного процесу у виші. Студенти засвоїли сутність поняття «адаптація», зрозуміли, що це не процес формального пристосування до нових умов навчання, а, насамперед, – процес якісної зміни себе, фахового розвитку і самовдосконалення. При вивченні теми «Художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв» першокурсники ознайомилися зі структурою, компонентами і особливостями освітнього простору (графіком навчального процесу, розкладом групових та індивідуальних занять, змістом навчальних планів і програм, специфікою кредитно-модульної системи музичного навчання, формами і методами навчання тощо). Кожний першокурсник узагальнив набуту інформацію в процесі створення власної «Пам'ятки першокурсника».

Під час проведення означених лекцій студентів залучали до участі в *художньо-педагогічній дискусії*. Зокрема, було запропоновано вирішення низки проблемних питань, як-от: «В чому цінність музики як мистецтва?» «В чому полягає значущість музичного навчання, його мета та особистісний смисл?», «В чому відмінності шкільного і вузівського навчання?», «Які здібності забезпечують швидку адаптацію до нових умов навчання?» та інші. На практичних заняттях для вирішення цих питань створювалася атмосфера диспуту. При обговоренні проблем адаптації до музичного навчання в інституті

мистецтв до активного висловлювання власних позицій і думок залучилися майже всі першокурсники. З'ясувалося, що більшість студентів усвідомлюють вагу успішного навчання вже з перших днів перебування у педагогічному університеті, вважають це передумовою подальшого фахового розвитку. Студенти в обговоренні висловлювали безліч можливих причин виникнення дезадаптації в процесі музичного навчання, а також виказували досить цікаві думки щодо їх усунення.

Під час викладання курсу ми налаштовували першокурсників на позитивне ставлення до майбутньої фахової діяльності, що, у свою чергу, викликало в них відповідальність за результати музичного навчання. Формуванню відповідальності сприяло використання *методу імітаційно-моделюючої гри*, що супроводжувалося моделюванням студентами майбутньої фахової діяльності викладача музичного мистецтва. Варто відзначити особливу ефективність такої форми організації занять, як робота у групах. Обговорення проблем і пошук схожих поглядів щодо порушених питань виявили неабияку результативність. Така спільна діяльність студентів стала моделлю соціально-професійних ситуацій, що ґрунтуються на взаємній відповідальності, стала прообразом стосунків у майбутній фаховій діяльності. Крім того, запропонована форма роботи створила емоційно позитивне поле серед першокурсників, навчила їх уболівати за інших, викликала зацікавленість, усунула бар'єри в спілкуванні між учасниками групи.

Моделювання ситуацій майбутньої фахової діяльності студенти здійснювали таким чином: проводили фрагменти уроків музичного мистецтва, виконували музичний супровід пісень, інтерпретували вокальні, інструментальні твори, залучалися до ансамблевого музикування тощо. Процес особистісної участі першокурсників у вирішенні певних ситуацій, змодельованих самостійно в навчальному процесі, супроводжувався пізнанням професійних норм майбутньої професії, специфіки спілкування, поведінки і усвідомленням необхідності прийняття рішень, за які надалі необхідно відповідати особисто. Художньо-творча реалізація першокурсників, залучення

їх до діяльності, наближеної до майбутньої фахової, через участь в імітаційно-моделюючих іграх викликала в студентів активне, зацікавлене ставлення до процесу музичного навчання, його результатів і сприяла розкриттю прихованих резервів та потенціалу майбутніх фахівців.

Проведена педагогічна робота передбачала роз'яснення першокурсникам навчальних і майбутніх професійних обов'язків, а залучення студентів до цілеспрямованої діяльності з формування відповідальності оказала позитивний вплив на підвищення відповідальності за результати музичного навчання.

Значний внесок у розвиток адаптивних здібностей першокурсників здійснило використання *методу рейтингового оцінювання навчальних результатів*. До складання рейтингу студентів на початку формувального експерименту ми залучили індивідуальних кураторів і старосту групи, а згодом і студентську консалтингову групу, до складу якої увійшли найбільш активні, успішні в навчанні та відповідальні студенти старших курсів. Рейтинг для кожного студента з кожного виду навчальної діяльності визначався диференційно і з наростаючим підсумком. У якості показника динаміки навчального процесу було використано інтегрований і диференційований рейтинги. Диференційований рейтинг формувався за балами, отриманими першокурсниками за кожний навчальний блок у модулі, а інтегрований рейтинг – як загальний бал за навчальний модуль. Наступним кроком було перерахування загального рейтингу кожного студента за усіма модулями.

Зазначимо, що підрахунок рейтингу ґрунтувався на принципах професійної домінанти та художньо-педагогічного моніторингу. Визначивши індивідуальний рівень розвитку музичних здібностей студентів, їхні особливості мислення, психологічні особливості, цілі музичного навчання у педагогічному університеті, ми намагалися створити на заняттях такі умови, за яких кожен першокурсник зміг би досягти успішних навчальних результатів. Студенти залучалися до процесу створення *творчих проєктів*, зокрема таким чином. Першокурсники, які невпевнено володіли грою на музичному інструменті, мали невизначні вокальні дані, вступили до університету зі слабкою

фаховою підготовкою, мали змогу проявити творчі навички у музикознавчо-лекторській діяльності. Такі майбутні фахівці доволі яскраво «продемонстрували» себе на заняттях з історико-теоретичних дисциплін (виконували роль викладачів, доповідачів, готували презентації) й у позааудиторній навчально-виховній роботі (залучалися до проведення концертів, творчих вечорів тощо).

Оцінюючи результати музичного навчання у виконавських класах (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, вокальний клас, диригування), викладачі дотримувалися такої позиції: якщо першокурсник розучив нескладні музичні твори, але при цьому продемонстрував відчутний особистісний навчально-фаховий розвиток, він мав змогу отримати відмінну оцінку за результати власного музичного навчання. Отже, викладачі створювали *ситуації успіху*, які супроводжувалися підбадьорюванням, позитивною оцінкою, що викликало в студентів прагнення до художньо-освітньої діяльності і дало змогу створити на заняттях умови для подальшої творчої самореалізації першокурсників.

Модульна система навчання в інституті мистецтв передбачає накопичення першокурсниками балів за результати музичного навчання (за 100-бальною шкалою з кожної дисципліни), кількість яких залежить від активності, наполегливості, старанності студентів. Накопичення балів, заохочення до самостійних, творчих дій майбутніх фахівців розглядаємо як процес стимулювання їхньої інтелектуальної активності.

Отримувати інформацію про результати музичного навчання першокурсники могли через впровадження в навчальний процес графіку оперативного обліку. Наприкінці кожного місяця у вказаному графіку проходила вертикальна риса. Оскільки кількість завдань у студентів могла не збігатися, риса мала вигляд ламаної лінії. Така лінія надавала можливість отримати уявлення про успішність навчання усієї групи і кожного першокурсника зокрема. Динаміка успішності обговорювалася індивідуально з кожним майбутнім фахівцем, що відіграло своєрідну роль психологічного

стимулу в покращенні результатів процесу музичного навчання, а також налаштовувало студентів на досягнення свідомо висунутих цілей навчання, безперервний індивідуальний навчально-фаховий розвиток.

Для заохочення першокурсників до музичного навчання викладачі виконавських дисциплін під час проведення занять використовували *метод емоційного стимулювання*. Сутність означеного методу полягала у створенні викладачами на заняттях творчих ситуацій, ситуацій новизни, емоційно-психологічного контакту зі студентами через емпатійне розуміння майбутніх фахівців. Використання методу емоційного стимулювання дало змогу реалізувати принцип інтерсуб'єктної діалогової взаємодії учасників художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв.

Викладачі виконавських дисциплін проводили заняття, використовуючи прийом «актуалізації педагогічного артистизму» [108, с.513], який передбачав налаштування першокурсників на особливий творчий стан – зібраності, емоційного переживання музики, концентрованої уваги, загостреної спостережливості, впевненості у власних діях. Педагогічний артистизм зумовлював налагодження художньо-емоційного контакту зі студентами, діагностування причин певних негараздів тощо.

Емоційне стимулювання процесу музичного навчання реалізовувалося викладачами на заняттях через високоякісну інтерпретацію художньо-освітньої інформації, що сприяло створенню творчої атмосфери, підвищенню активності першокурсників, розвитку в них творчого ставлення до процесу музичного навчання, а також викликало бажання навчатися.

Розвитку пізнавального інтересу до музичного навчання сприяло залучення першокурсників до проведення під час аудиторних занять рольових ігор. Гра стимулювала активну участь у навчальному процесі навіть найбільш пасивних студентів.

Одна з ігор була проведена на підсумковому занятті з історії західноєвропейської музики (після закінчення дослідження творчості композиторів віденських класиків). Зміст рольової гри полягав у проведенні

«прес-конференції» з «віденськими класиками» (Й.Гайдном, В.А.Моцартом і Л.Бетховеном). Деякі першокурсники виступили в ролі «композиторів», інші – в ролі журналістів. За таких умов створювалися тимчасові групи студентів, які демонстрували вміння ефективно працювати та показували якісні результати в підготовці до ігрових ситуацій. Під час проведення заняття в ігровій формі зросла інтелектуально-творча активність і зацікавленість усіх без винятку першокурсників: навіть нерішучі студенти наважувалися висловити свою думку і залучалися до активної участі в обговореннях і виступах.

Використання ігрових методів на заняттях сприяло засвоєнню першокурсниками нового досвіду, нових ролей, формуванню і розвитку здібності до соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище, діагностики якості означеного середовища, здібності до пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій.

Для реалізації другої умови розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання (*створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ*) студентів було налаштовано на успішну взаємодію з усіма учасниками художньо-педагогічного середовища (викладачами, одногрупниками, студентами старших курсів), що, надалі сприяло розвитку навичок орієнтації студентів у соціально-психологічному просторі інституту мистецтв. Під час опанування лекційного матеріалу спецкурсу з теми «Діалогова взаємодія в художньо-педагогічному середовищі» майбутні фахівці ознайомилися з ймовірними причинами виникнення конфліктних ситуацій під час музичного навчання у педагогічному університеті, а також з прийомами їх вирішення, зокрема прийомом експериментування в уяві. На практичних заняттях курсу першокурсники вчилися моделювати у власній уяві різні варіанти поведінки в різних ситуаціях, визначаючи при цьому можливі реакції з боку групи, викладачів, студентів старших курсів. Після використання *методу уявленого експериментування*

студенти помітили, що в них зменшилося відчуття страху перед учасниками навчального процесу – одногрупниками і викладачами.

При викладанні спецкурсу «Адаптація до музичного навчання у педагогічному університеті» першокурсників було залучено до участі в *художньо-педагогічних дискусіях* шляхом порушення таких проблемних питань: «Що таке конфлікт?», «Що допомагає запобігти виникненню конфлікту?», «Чому з'являються конфліктні ситуації між викладачем і студентом?». З'ясувалося, що майже всі майбутні фахівці вважають конфліктом гострий спосіб вирішення існуючих розбіжностей, який зумовлює виникнення в людини почуття дискомфорту. Причинами ймовірних конфліктних ситуацій між викладачем і першокурсником майбутні фахівці вважають: байдуже ставлення викладача до особистості студента, домінування авторитарного спілкування на заняттях, відсутність толерантності, «формальне» музичне навчання тощо. Для того, щоб у майбутньому усунути можливість виникнення конфліктних ситуацій між викладачами і студентами, ми враховували думки останніх. Викладачі як групових, так й індивідуальних дисциплін на заняттях намагалися створювати атмосферу доброзичливості, а непорозуміння, що виникали в процесі навчання, вирішували через толерантне спілкування. Отже, викладачі активно використовували в роботі з першокурсниками *метод психолого-педагогічного супроводу* процесу музичного навчання, спрямований на визначення індивідуальних особливостей студентів, перспективного особистісного і навчально-фахового розвитку майбутніх фахівців.

Для реалізації психолого-педагогічного супроводу процесу музичного навчання, крім створення на заняттях атмосфери психологічного комфорту, викладачі використовували педагогічний прийом, сутність якого полягала в застосуванні диференційованих завдань, які б враховували індивідуальні особливості розвитку студентів і ґрунтувалися на принципах інтерсуб'єктної діалогової взаємодії, двовекторної спрямованості процесу адаптації до музичного навчання.

Диференційовані завдання використовувалися на заняттях з історії музики, сольфеджіо, стильової гармонізації, основного музичного інструменту та інших. Первинне призначення означених завдань полягало в тому, щоб, знаючи і враховуючи індивідуальні відмінності в навчальних можливостях першокурсників, виявити і забезпечити для кожного з них оптимальний темпо-ритм пізнавальної діяльності в процесі музичного навчання. Основним призначення диференційованих навчально-пізнавальних завдань було забезпечення для кожного студента оптимально-доступного рівня завдань з перспективою їх ускладнення, що дало змогу всім першокурсникам у повній мірі засвоїти навчальний матеріал, але в індивідуальних темпо-ритмах. Запропоновані завдання налаштовували майбутніх фахівців на виконання навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій із максимальною активізацією своїх розумових можливостей, проте одночасно їх виконання відбувалося без нав'язливого педагогічного керівництва.

Зміст навчальних дисциплін зумовив наявність трьох рівнів складності художньо-освітньої інформації для самостійного опрацювання студентами. Оцінювання вмінь самостійного опанування музичних творів відбувалося з урахуванням їх рівня фахової підготовки і передбачало диференціацію навчально-виконавських завдань, що, у свою чергу, сприяло виникненню в першокурсників, навіть із недостатньо розвинутими виконавськими вміннями і навичками, почуття впевненості під час музичного навчання. За таких умов студенти відчували індивідуальний підхід до свого особистісного художньо-інтелектуального і навчально-фахового розвитку.

Успішна взаємодія з художньо-педагогічним середовищем була зумовлена інтенсифікацією творчої роботи першокурсників. Студенти залучалися до створення *творчих проєктів*, концертів-презентацій, концертів-діалогів («Знайомство з першокурсниками», «Учитель, перед іменем твоїм...», «Вальс про вальс»), приймали участь у музичних фестивалях, конкурсах, олімпіадах. Творча діяльність активізувала емоційно-інтелектуальну сферу

першокурсників, сприяла усвідомленню майбутніми вчителями необхідності реалізувати себе як активних суб'єктів навчальної діяльності.

Розвитку навичок успішної взаємодії студентів з викладачами і об'єктом музичного навчання – музичним мистецтвом – сприяло використання *методу художньо-контактної імпровізації* на заняттях з основного музичного інструмента й концертмейстерського класу. Першокурсників залучали до процесу творіння музики, який відбувався спонтанно, без попередньої підготовки. Проведена робота сприяла встановленню духовно-особистісного контакту як з викладачем, так і зі спільно створеним музичним твором через «спів-творчість» і «спів-буття».

Використання методу художньо-контактної імпровізації передбачало виконання першокурсниками таких завдань: закінчити створення мелодії, яку спонтанно вигадав викладач; імпровізація в ансамблі на задані акорди в різних жанрах; імпровізація в ансамблі з викладачем у межах питально-відповідальної структури на основі кадансу; імпровізація на остінатний акомпанемент тощо. Означений метод використовувався у роботі з першокурсниками, які володіють достатнім рівнем розвитку виконавських навичок і музичної грамотності, так і зі студентами з низьким рівнем фахової підготовки. Останнім було запропоновано виконати інші завдання: «зобразити» звуками музичного інструмента картини природи, настрої, душевні стани, характери людини тощо; ритмічна, динамічна імпровізація на одному звуку; імпровізація на одному звуку з залученням сусідніх звуків; імпровізація ритмічних варіантів акомпанементу на запропонованій основі тощо. Художньо-контактна імпровізація створювала на заняттях атмосферу зацікавленості, сприяла психологічному зближенню першокурсників і викладачів.

Особливості музичного навчання в інституті мистецтв полягають у тому, що першокурсники з перших днів функціонування в новому художньо-педагогічному середовищі мають змогу тісно взаємодіяти зі старшокурсниками завдяки існуванню специфічних форм музичного навчання, зокрема колективних форм музикування. Відвідуючи колективні заняття,

першокурсники мали змогу активно спілкуватися зі студентами інших курсів, які вже мають певний досвід у музичному навчанні, та отримувати від старших товаришів поради щодо вирішення проблемних питань музичного навчання в інституті мистецтв. Було підтримано розвиток означеної взаємодії студентів і використано *метод студентського консалтингу*, який сприяв підвищенню комунікативної активності першокурсників у процесі спілкування з учасниками художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв.

Нами було створено консалтингову студентську групу, до складу якої увійшли найбільш активні студенти IV і V курсів і всі студенти магістратури. Старшокурсники стали ініціаторами надання консультацій, порад, необхідної корисної інформації першокурсникам щодо подолання адаптаційних труднощів, певних навчальних невдач тощо. Консалтингова група здійснювала свою діяльність на проектній основі, що зумовлювало існування мобільних студентських команд під керівництвом куратора, який спрямовував і корегував процес консультування.

Активне поширення інформаційної мережі Internet, популярність соціальних мереж наштовхнуло на створення групи «Я – майбутній вчитель музичного мистецтва» в соціальній мережі Internet, що стала основою безперешкодного спілкування між першокурсниками і студентами старших курсів у будь-який час. Ставши учасниками групи, студенти змогли обмінюватися досвідом у вирішенні проблем, що виникали під час музичного навчання: першокурсники вказували на адаптаційні труднощі, а старшокурсники, пригадавши себе на першому курсі, надавали поради щодо їх подолання. Крім того, спілкування у соціальній мережі надавало змогу обмінюватися навчальною інформацією (відео- та аудіо-файлами, фотографіями, малюнками, електронними книгами, корисними для музичного навчання Internet-ресурсами тощо), власними думками, враженнями від навчання в університеті, ідеями щодо проведення концертів, творчих вечорів, відвідування концертів, вистав, спектаклів тощо. Адміністратори групи (студенти, що входили до складу консалтингової групи) разом із куратором

стежили за результатами музичного навчання першокурсників, складали рейтинг успішності навчальної діяльності, прогнозували ймовірне виникнення конфліктів тощо.

Отже, перший етап формувального експерименту був спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісного і комунікативно-діяльнісного компонентів адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті.

На другому етапі формувального експерименту (*інтелектуально-накопичувальному*), який розпочався майже одночасно з попереднім і набув інтенсивності наприкінці першого навчального семестру, було реалізовано умову *проектування індивідуального розвитку першокурсників*. Підкреслимо, що під час другого етапу студенти опановували необхідні способи навчальних дій для успішного функціонування в художньо-педагогічному середовищі, розвивали здібності до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації, навички самостійної роботи з навчальним матеріалом. Реалізацію умови проектування індивідуального розвитку першокурсників було здійснено, здебільшого, на індивідуальних заняттях з виконавських дисциплін. Саме індивідуальні форми музичного навчання змогли створити оптимальні умови для індивідуально-неповторного, творчого діалогу з викладачем, з автором художнього тексту, творами музичного мистецтва, що сприяло відкриттю першокурсником «нового для себе», осмисленню художніх ідей і обґрунтуванню своїх думок з певних проблем.

Реалізація умови ґрунтувалася на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Вирішуючи проблему індивідуального розвитку, ми враховували рівень попередньої фахової підготовки першокурсників, а також рівень розвитку в них музичного сприйняття, пам'яті, мислення, емоційності, загальних та спеціальних здібностей. Проектування індивідуального розвитку студентів відбувалося сумісно з викладачами виконавських дисциплін, зокрема через використання *методу проектування індивідуальної художньо-освітньої*

програми для визначення стратегій навчально-фахового розвитку кожного з першокурсників.

До кожного першокурсника було призначено індивідуального куратора – викладача виконавських дисциплін. У студентів, що проявляли зацікавленість до співу (як академічного, так і естрадного), у яких були помітні успіхи в розвитку вокальних здібностей, кураторами стали викладачі з вокального класу. У першокурсників з достатнім і високим рівнем інструментально-виконавської або диригентської підготовки роль кураторів виконували викладачі з основного музичного інструменту й хорового диригування. Початок проектування траєкторії розвитку кожного першокурсника полягав у визначенні індивідуальним куратором особистісно-професійного «портрета» студента, його художньо-освітнього потенціалу. Власне, зміст процесу проектування з боку куратора полягав у контролі за успішністю музичного навчання майбутніх фахівців, вирішенні проблем, що заважали їхньому комфортному функціонуванню у художньо-педагогічному середовищі інституту мистецтв, спільному визначенні з першокурсниками окресленої мети професійного розвитку і подальшої її реалізації. Індивідуальні кураторські дії координувалися з художньо-освітніми діями викладачів музично-історичних, музично-теоретичних і музично-виконавських блоків дисциплін.

Метод проектування індивідуальної художньо-освітньої програми розвитку першокурсників ґрунтувався на принципі художньо-педагогічного моніторингу і давав змогу індивідуальним кураторам визначити динаміку особистісно-професійних змін кожного студента й коригувати їх індивідуально-навчальні траєкторії розвитку.

Проектування індивідуальної художньо-освітньої програми супроводжувалося індивідуальним підбором репертуару. Адаптацію репертуару до індивідуальних здібностей першокурсників ми вважали не процесом слідування найбільш легким курсом їх розвитку, а адекватною реакцією на особливості навчально-фахового розвитку студентів. Визначаючи репертуарну політику того чи іншого майбутнього фахівця, ми врахували індивідуальні

особливості їхнього музичного мислення. Студентам, у яких домінував раціоналізм у виконанні, пропонувалося включати до репертуару, переважно, програмні музичні твори з яскраво образним змістом; тим, у кого переважав художньо-образний тип мислення, навпаки, – осягати твори більш філософські, з чіткою, логічно вибудованою формою. Визначення художніх, музичних уподобань, того, яка епоха розвитку музичного мистецтва найбільш цікава першокурсникам, творчість яких композиторів найбільш захоплює, також вплинули на вибір репертуару. Було з'ясовано, що існує певна кількість студентів, яким важко визначити улюбленого композитора. Причиною цього, на наш погляд, була недостатня музична обізнаність у галузі жанрово-стилістичних особливостей музичних творів, низький рівень загальної художньої грамотності й ерудованості. Таким першокурсникам було запропоновано самостійно обрати музичні твори для подальшого розучування; підготувати інформацію для створення «творчого портрету композитора», визначити особливості стилістики й образної сфери його музичних творів; висловити своє ставлення і враження від творчої спадщини тощо.

Студентам, які відрізнялися підвищеною тривожністю, ми частково полегшували процес музичного навчання – пропонували для розучування музичні твори досить прості, щоб допомогти їм художньо самовиразитися, відчувати «смак» ситуації успіху. Використання цього прийому запобігло виникненню в майбутніх фахівців стану зневіри у власних можливостях і загальної «розгубленості». Під час підбору репертуару була врахована міра зацікавленості першокурсників процесом розучування вподобаних музичних творів, що сприяло посиленню позитивної мотивації до музичного навчання.

Основним методом репертуарної політики, що сприяв розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання, була планомірна і неухильна постановка перед першокурсниками вимог, що поступово ускладнювалися. Подолання труднощів зумовило перехід на більш високу ланку розвитку музичних здібностей і майбутньої фахової майстерності. Така репертуарна стратегія спонукала студентів до активного музичного навчання, сприяла встановленню

контакту між викладачем і студентом, виявленню індивідуальних особливостей першокурсників, прагненню до успішних результатів навчання й професійного розвитку.

Використання *методу художньо-рефлексивної інтерпретації* спонукало першокурсників до самостійного визначення ідеального музичного образу, формування художнього еталону, на якому ґрунтувалася вся подальша робота над виконанням музичного твору. Було з'ясовано, що більшість студентів майже ніколи не надавали особливого значення процесу створення і втілення художнього задуму, визначенню художньо-виконавського плану твору, особливо, на початковому етапі його розучування. Процес ознайомлення з новим художнім текстом першокурсники вбачали в такому: «Насамперед необхідно прочитати нотний текст з листа, потім звернути увагу на композиторські позначки, і надалі – відпрацьовувати безпомилкову гру, розучити напам'ять, виконати в образі». Отже, студенти дотримувалися помилкового судження, яке полягало в тому, що над художньо-образною стороною музичного твору необхідно працювати на кінцевому етапі його розучування. Таке ставлення до процесу музичного навчання у виконавському класі зумовлено недооцінюванням значення першого етапу опрацювання художньо-освітньої інформації, що надалі може стати причиною малохудожнього виконання. Спрямування першокурсників, насамперед, на дослідження музичних образів і драматургії музичного твору, визначення і втілення художнього задуму сприяло розвитку музичного мислення і уяви майбутніх фахівців. Студенти з цікавістю визначали загальний настрій і характер музичних творів, що згодом зумовило розвиток здібностей до самостійного пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних і художньо-виконавських дій.

Впровадження в навчальний процес методу художньо-рефлексивної інтерпретації супроводжувалося певною інтелектуалізацією індивідуальних занять з виконавських дисциплін, вдаванням до спільної роботи першокурсників і викладачів над художньою виразністю музичної мови,

художньо-образним змістом і ґрунтувалося на врахуванні індивідуальних особливостей музичного мислення студентів. Зокрема, працюючи зі студентами, в яких розвинуте логічне мислення, викладачі враховували, що розвитку образного мислення при роботі над музичним твором сприятимуть різноманітні метафори, образні порівняння, асоціації, високохудожня педагогічна «демонстрація-показ», а також творчий емоційний тон заняття, створення атмосфери схвильованості і насиченості. Іншого педагогічного підходу вимагали студенти, в яких домінувало образне мислення. У роботі з ними викладачі використовували педагогічні прийоми, що сприяли формуванню ретельно продуманої структури інтерпретації. Особливої ваги набув детальний аналіз музичної форми (у т.ч. його графічного варіанту), визначення особливостей жанру, стилю, фактури, гармонії музичного твору тощо.

Між крайніми представниками образного і логічного мислення існувала більшість першокурсників, у яких співвідношення вказаних типів мислення не носила настільки полярний характер. При роботі з ними викладачі враховували це співвідношення і вдавалися до інтеграції двох означених вище підходів. Під час роботи над віртуозними фрагментами музичних творів було враховано індивідуальні особливості швидкості «переробки» та інтерпретації першокурсниками художньо-освітньої інформації та орієнтовано студентів на мислення групами звуків і групами певних виконавських рухів. Першокурсників із достатньо високою швидкістю «переробки» інформації було налаштовано на мислення відносно невеликими групами звуків (наприклад, групами, що містили 2-4 звуки). Студентів із низькою швидкістю спрямовували на мислення більш об'ємними «блоками» виконавських рухів. При цьому викладачі разом зі студентами визначали опорні звуки в кожному з блоків «слухорухових» уявлень і спонукали до дій у розумі – об'єднувати ці звуки в мелодію, яку можна назвати «прихованим голосом».

Використання методу художньо-рефлексивної інтерпретації музичного твору вимагало від викладачів визначення головних моментів, на які було

зосереджено увагу першокурсників, і групування зауважень навколо двох-трьох стрижневих проблем. Завдяки такому підходу студенти мали змогу оволодіти елементами якісного виконавства, починали усвідомлювати його загальні закономірності і використовували набуті знання в аналогічних обставинах. Часто викладачі організовували музичне навчання навколо однієї ведучої теми, і тоді заняття становилося «педальними», «гармонічними», «поліфонічними», «артикуляційними», «аплікатурними» тощо.

При розучуванні музичних творів напам'ять студентів було зосереджено на використанні всіх компонентів розгалуженої структури музичної пам'яті, не обмежуючись лише слуховою, руховою або тактильною. Викладачі особливу увагу приділяли врахуванню закономірностей переведення художньо-освітньої інформації з короткочасної пам'яті у довготривалу. З цією метою використовували такі педагогічні прийоми: спонукали першокурсників до яскравого емоційного забарвлення музичного матеріалу, що запам'ятовується; прагнули, щоб музичні твори набули особистісного значення для студентів; допомагали майбутнім фахівцям виявити і запам'ятати образні детермінанти емоційного змісту творів.

У процесі вивчення музичного твору напам'ять першокурсників залучали до усвідомлення його «опорних точок» і напрацювання навичок інтерпретації будь-якої з них. «Опорною точкою» вважалося конкретне місце твору, з якого студент міг би розпочати його виконання незалежно від того, виконувалася чи не виконувалася його попередня частина.

На останньому етапі розучування музичного твору першокурсників, насамперед, було налаштовано на необхідність інтерпретації музичного твору відповідно до визначеного на першому етапі художнього задуму, а згодом залучено до процесу самоаналізу виконання та самооцінки.

Метод синхронізації художньо-освітньої інформації сприяв тому, щоб знання, отримані майбутніми фахівцями на дисциплінах музично-історичного, музично-теоретичного і музично-виконавського блоків, були взаємопов'язані. Це сприяло розвитку здібності до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння,

«переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації. Так, викладачі з основного музичного інструменту на заняттях не відводили «зайвого» часу на вивчення, зокрема, стилістичних особливостей виконання поліфонічних творів Й.С.Баха і віденських класиків (при складанні другого модулю з основного музичного інструменту було передбачено обов'язкове виконання поліфонічного твору Й.С.Баха і твору крупної форми одного з віденських класиків), оскільки цей матеріал ґрунтовно був розкритий на заняттях з історії музики.

Сформовані на заняттях із сольфеджіо навички грамотного інтонування незнайомого музичного тексту, самостійного музикування досить легко переносилися на інші дисципліни з огляду на їх спорідненість з інструментальними і вокально-хоровими формами виконавства. Важливою умовою такого перенесення і синхронізації стало почергове паралельне озвучення музичного тексту в двох формах: вокальній та інструментальній.

Синхронізація художньо-освітньої інформації втілювалася на заняттях з хорового і вокального класу, хорового диригування. Так, наприклад, у програму першокурсників з диригування було включено твори, що розучувалися на заняттях із хорового й вокального класу. Визначаючи разом зі студентами вокально-хорові труднощі в роботі над творами для диригування, викладачі пропонували першокурсникам проаналізувати партитури після реальної роботи у якості співаків для того, щоб визначити необхідні хормейстерські прийоми для усунення існуючих проблем.

Розвиток адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання під час другого етапу формувального експерименту зумовлювався озброєнням майбутніх фахівців уміннями самостійно здобувати необхідну художньо-освітню інформацію для подальшого її опанування і використання у практичній діяльності. Відповідно до означеного етапу було використано потенціал таких лекційних занять зі спецкурсу, як-от «Особливості музичного навчання в інституті мистецтв», «Самостійна робота студентів». На лекційно-семінарських заняттях студенти ознайомлювалися з основними правилами роботи з

художньо-освітньою інформацією, створювали алгоритми конспектування, доопрацювання лекційного матеріалу, написання рефератів, есе тощо.

Залучення першокурсників до власної інтерпретації музичних творів на заняттях з основного музичного інструменту і вокального класу сприяло розвитку в майбутніх фахівців здібності до навчання, пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій. Твори для виконання обиралися з програми вступних екзаменів, що, у свою чергу, дало змогу першокурсникам не приділяти багато часу для їх підготовки, а концентрувало увагу студентів на усвідомленні художнього задуму, вербальній та музично-виконавській інтерпретації твору, його образного строю, драматургії тощо.

Першокурсники інтерпретували самостійно підготовлені музичні твори в контексті майбутньої музично-просвітницької діяльності через вдавання до вербального емоційно-експресивного супроводу як настанови на сприйняття творів, їх художньо-образного та емоційного змісту.

Для розвитку здібності до пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій на заняттях з виконавської підготовки (інструментальної, вокальної, диригентської) було використано *метод репетиції домашнього заняття*. Під керівництвом викладачів створювався прообраз домашньої самостійної роботи першокурсників над музичними творами. Студенти мали змогу одразу на занятті вирішити нові завдання, поставлені в процесі навчання. Така робота полегшувала перебіг процесу самостійного музичного навчання і проектувала його.

Отже, другий етап формувального експерименту був спрямований на розвиток пізнавально-операційного компоненту адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання. Для встановлення того, що зміни в результаті формувального експерименту зумовлені саме умовами, створеними під час лекційно-семінарських, індивідуально-практичних занять, а також практично-груповими заняттями під час вивчення спецкурсу,

експериментальна робота з розвитку адаптивних здібностей першокурсників передбачала зіставлення результатів експериментальної групи з показниками контрольної групи, в якій заняття проводилися традиційним шляхом. Другий діагностичний зріз проводився на початку другого навчального семестру (в березні). Отримані дані висвітлюють підсумкові результати розвитку адаптивних здібностей майбутніх фахівців до музичного навчання у відповідності до розроблених критеріїв їх діагностики і запропоновано в таблицях 3.9, 3.10, на рис. 3.3 і в Додатку Е.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників ЕГ до музичного навчання (другий зріз)

Таблиця 3.9

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-вольовий критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій		Когнітивно-інтерпретаційний критерій		Самостійно-творчий критерій		Середній показник розвитку адаптивних здібностей	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	10	33,3	16	53,3	10	33,3	6	20,0	8	26,7
С	18	60,0	12	40,0	14	46,7	14	46,7	16	53,3
Н	2	6,7	2	6,7	6	20,0	10	33,3	6	20,0

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників КГ до музичного навчання (другий зріз)

Таблиця 3.10

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Мотиваційно-вольовий критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій		Когнітивно-інтерпретаційний критерій		Самостійно-творчий критерій		Середній показник розвитку адаптивних здібностей	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	6	20,0	10	33,3	4	13,3	4	13,3	4	13,3
С	14	46,7	16	53,3	14	46,7	10	33,4	14	46,7
Н	10	33,3	4	13,4	12	40,0	16	53,3	12	40,0

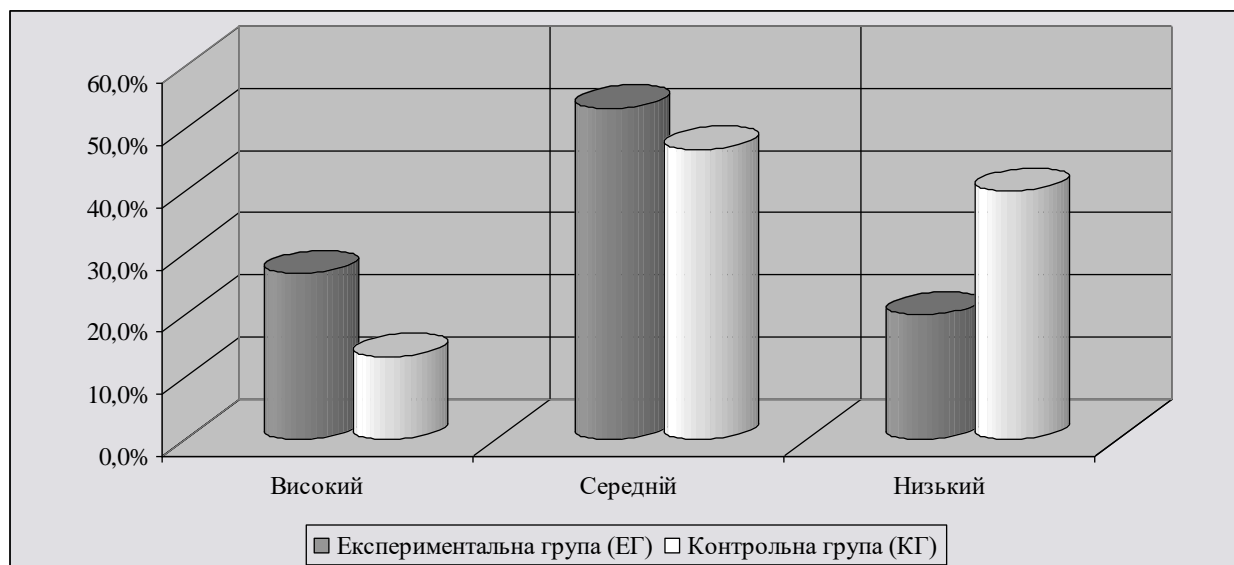


Рис. 3.3 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання в експериментальній і контрольній групах (другий зріз)

Узагальнені результати за коефіцієнтами розвиненості адаптивних здібностей запропоновано в таблиці 3.11.

Коефіцієнти розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання (другий зріз)

Таблиця 3.11

Групи	Мотиваційно-вольовий критерій (Кр1)	Комунікативно-діяльнісний критерій (Кр2)	Когнітивно-інтерпретаційний критерій (Кр3)	Самостійно-творчий критерій (Кр4)	Загальний рівень розвитку
ЕГ	2,24	2,40	1,91	1,87	2,10
КГ	2,09	2,29	1,78	1,67	1,96

Аналіз представлених даних свідчить про те, що для студентів експериментальної групи характерні якісні зрушення в розвитку адаптивних

здібностей до музичного навчання. Порівняно з даними попереднього зрізу кількість студентів з високим рівнем середнього показника за всіма критеріями збільшилась з 10,0% до 26,7%. Позитивним було те, значно зменшилась кількість першокурсників з низьким рівнем середнього показника за всіма критеріями на 30,0%.

Як показують отримані результати, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція підвищення високого рівня розвитку адаптивних здібностей за когнітивно-інтерпретаційним критерієм на 20,0%. Водночас зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (на 26,7%). Рівень розвитку досліджуваного феномену за мотиваційно-вольовим і комунікативно-діяльнісним критеріями збільшився відповідно на 23,3% і 40,0%, а низький зменшився на 40,0% і 33,3%. Не набагато збільшились показники високого рівня розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм (на 10,0%), тому на третьому етапі формувального експерименту було актуалізовано проблему розвитку пізнавально-операційного та рефлексивно-творчого компонентів адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання.

Отже, в студентів експериментальної групи, загалом, відбулися статистично значущі зміни в показниках розвиненості адаптивних здібностей до музичного навчання після застосування експериментальної методики.

У контрольній групі зміни, що відбулися в показниках, виражені значно менше. Так, високий рівень розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним і самостійно-творчим критеріями збільшився відповідно на 3,3% і 6,6%, а низький зменшився лише за когнітивно-інтерпретаційним критерієм – на 3,3%. На 6,7 і 26,6% відповідно зменшився низький рівень розвитку означених здібностей за мотиваційно-вольовим і комунікативно-діяльнісним критерієм, показники високого рівня збільшились на 6,7 і 16,6%.

Узагальнені результати позитивних змін за кожним критерієм представлено в таблицях 3.12 і 3.13.

Результати позитивних змін у розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання після другого зрізу

Таблиця 3.12

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	ПРАЗ	Рівні	ПРАЗ
Високий	+16,7%	Високий	+3,3%
Середній	+13,3%	Середній	+3,3%
Низький	-30%	Низький	-6,7%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників після другого зрізу

Таблиця 3.13

Групи	Мотиваційно-вольовий критерій (Кр1)	Комунікативно-діяльнісний критерій (Кр2)	Когнітивно-інтерпретаційний критерій (Кр3)	Самостійно-творчий критерій (Кр4)	Загальний рівень розвитку
ЕГ	+0,44	+0,49	+0,28	+0,31	+0,37
КГ	+0,22	+0,41	+0,14	+0,10	+0,23

Третій етап формувального експерименту (*самопроектувально-творчий*) розпочався наприкінці першого навчального семестру і набув інтенсивності у середині другого семестру. Означений етап був спрямований на розвиток усіх компонентів адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання. Враховуючи структуру й особливості розвитку досліджуваного феномену, на цьому етапі найбільше уваги було приділено розвитку пізнавально-операційного і рефлексивно-творчого компонентів адаптивних здібностей.

На останньому етапі формувального експерименту відбувалася реалізація умови *спонукання студентів до рефлексії навчальної діяльності та самопроектування*.

Відповідно до означеного етапу було використано потенціал таких лекційних занять зі спецкурсу, як-от: «Самостійна робота студентів» «Рефлексія як основа самопроекування і саморозвитку». Індивідуальні бесіди з першокурсниками дали змоги зробити певні висновки. Більшість майбутніх фахівців усвідомили, що музичне навчання у педагогічному університеті – це важливий процес, від успішності перебігу якого залежить подальший професійний розвиток. Студенти почали ставитися до процесів саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення як до пріоритетних цінностей музичного навчання. На останньому етапі розвитку адаптивних здібностей першокурсники активно залучалися до визначення і реалізації власних траєкторій навчання – самопроекування, а також до процесу самомоніторингу навчальних досягнень.

На самопроекувально-творчому етапі було реалізовано одну з найважливіших і обов'язкових вимог до будь-якого навчального процесу – взаємодію теорії і практики. Знання та уміння, які одержали першокурсники в процесі музичного навчання у педагогічному університеті, на означеному етапі зазнали практичного й творчого втілення. Майбутні фахівці виконували завдання, що вимагали творчого застосування набутих знань, умінь і навичок. Ґрунтуючись на власному музично-теоретичному потенціалі, студенти намагалися визначати, аналізувати засоби музичної виразності, які розкривали сутність художньо-образної сторони музичних творів. Водночас, викладачі, спрямовуючи увагу першокурсників на недоліки в роботі з творами, спонукали до коригування навчальної роботи і пошуку оригінального її вирішення.

Творчі завдання було диференційовано за рівнем складності, використовуючи їх з метою поступового та послідовного зростання самостійності студентів.

Для розвитку художньо-виконавської самостійності на заняттях з виконавських дисциплін студентів залучали до пошукової діяльності, використовуючи *метод створення проблемної ситуації*. Враховуючи те, що рівень розвитку музичних здібностей і мислення в першокурсників достатньо «строкатий» і фахово різнорівневий, для виконання творчого завдання з

самостійної презентації музичного твору експериментальну групу студентів було поділено на три підгрупи і запропоновано для розучування кожній з них певний твір. Термін виконання завдання передбачав тиждень. Таким чином, перед першокурсниками постало проблемне завдання: самостійно розучити і проаналізувати незнайомий для них музичний твір.

Студенти відповідально поставилися до виконання завдання. Усі підготували цікаві й змістовні доповіді про творчість композиторів, намагалися грамотно, під достатньо якісним слуховим контролем виконати музичні твори. Якщо під час діагностичного експерименту, при виконанні подібного завдання, в першокурсників викликало труднощі втілення художньо-образної сторони твору та його аналіз (більшість майбутніх фахівців зосереджували увагу лише на точному прочитанні нотного тексту), то тепер студенти намагалися наповнювати власну інтерпретацію емоційністю.

Викладачі теоретичних дисциплін спонукали майбутніх учителів музичного мистецтва до пошукової діяльності через використання проблемних методів. На заняттях з історії музики першокурсникам було запропоновано самостійно здійснити порівняльний аналіз творчості композиторів Г.Генделя і Й.С.Баха, В.А.Моцарта й Л.Бетховена, а також проаналізувати музичний твір, що не входить до програмних вимог (Концерт для фортепіано з оркестром №5 Л.Бетховена). На заняттях зі стильової гармонізації студенти отримали завдання скласти таблицю правил для вирішення задач з гармонії, на заняттях сольфеджіо – виконати самостійно підготовлені приспівки і пісні зі шкільного репертуару під власний акомпанемент.

Викладачі виконавських дисциплін запропоновували першокурсникам виконати такі завдання: дослідити проблеми якісного звуковидобування, зокрема виконання штриху легато і стаккато в музичних творах Й.С.Баха (завдання пропонувалося для виконання у період вивчення творчості Й.С.Баха на заняттях з історії музики); визначення особливостей академічного та естрадного співу; з'ясувати важливість розвитку емоційних якостей диригента тощо.

Використання методу створення проблемної ситуації сприяло розвитку активності, навичок самостійної роботи з художньо-освітньою інформацією та більш якісному самостійному музикуванню, а також розвитку здібностей до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» художньо-освітньої інформації, до створення власних моделей музичного навчання, самонавчання і самомоніторингу процесу музичного навчання.

Для розвитку в першокурсників навичок музичної самоосвіти на індивідуальних і групових заняттях було використано *метод порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій*. Налаштовуючи першокурсників на пошук потрібної літератури, художньо-освітньої інформації, рекомендуючи прослуховування певних аудіо- та відео-записів, викладачі вимагали від студентів осмисленого ставлення до розв'язання поставленої проблеми, а згодом, на основі глибокого аналізу і синтезу набутих самостійно музичних знань, спонукали до пошуку способів її оригінального вирішення.

Викладачі виконавських дисциплін часто в роботі з першокурсниками використовували *метод непрямих натяків*. За допомогою орієнтовних вказівок студенти самостійно намагалися віднайти те чи інше рішення, а саме: виправляли помилки в звуковидобуванні при виконанні музичного твору і визначали особливості інтерпретації на заняттях з основного музичного інструменту, досягали необхідного характеру жесту на заняттях з хорового диригування, на заняттях з вокального класу для якісного виконання різних за висотою звуків підбирали відповідне резонування тощо.

Розвиток у першокурсників навичок створення і використання алгоритмів музичного навчання ґрунтувався на застосуванні *методу алгоритмізації музичного навчання*.

Викладачі як індивідуальних, так і групових дисциплін налаштовували студентів на оволодіння алгоритмів читання нотного тексту з листа, транспонування, розучування музичного твору, рішення завдань з гармонії, роботи з навчально-методичними посібниками, конспектування, виконання

анотацій на дитячий пісенно-хоровий репертуар, написання рефератів, есе тощо.

Ми дотримувалися тієї позиції, що студенти краще засвоюватимуть ті знання, які усвідомлюються і використовуються ними в процесі власної художньо-освітньої діяльності. На індивідуально-практичних заняттях з виконавських дисциплін до процесу самостійного створення алгоритму інтерпретації музичних творів було залучено кожного першокурсника. Викладачі коригували означений процес, залучаючи студентів до виконання активних, свідомих дій, зокрема редагування схеми алгоритму і «покрокових» коментарів його створення.

Ефективному опануванню алгоритму інтерпретації сприяла синхронізація художньо-освітньої діяльності першокурсників. Вона здійснювалася паралельно на заняттях з виконавських дисциплін, історії музики, спецкурсу, колоквиумах-модулях і сприяла набуттю індивідуального досвіду оволодіння інтелектуальними діями щодо усвідомленого осягнення музичних творів як у вербальній, так і у виконавській діяльності.

Першокурсників спонукали до самостійного створення алгоритмів за схемою: завдання/умови → порядок рішення → результат. Використання методу алгоритмізації музичного навчання, як одного із проблемних методів, сприяло розвитку музичного мислення першокурсників.

Перед студентами під час роботи над твором Р.Шумана «Міньона» з «Альбому для юнацтва» було поставлено завдання досягти якісного звуковидобування у процесі інтерпретації запропонованої п'єси, а також зафіксувати графічно алгоритм вирішення запропонованої проблеми. Першокурсники залучилися до визначення послідовності алгоритму якісного звуковидобування, зокрема виконання штриху *legato*. Насамперед, дослідивши багатогранну природу легатної гри (наприклад, *legato* у творах В.А.Моцарта легке, повітряне; С.В.Рахманінова – глибоке, насичене; Й.С.Баха – «суворе», глибинне) зробили висновок, що *legato* творів Р.Шумана відрізняється плинністю і співучістю. Уява про характер звучання музичного твору сприяла

налаштуванню руки на необхідне туше, відпрацювавши яке, першокурсники отримали необхідний результат – якісне виконання legato.

У більшості студентів послідовність алгоритму вирішення запропонованого завдання була такою:

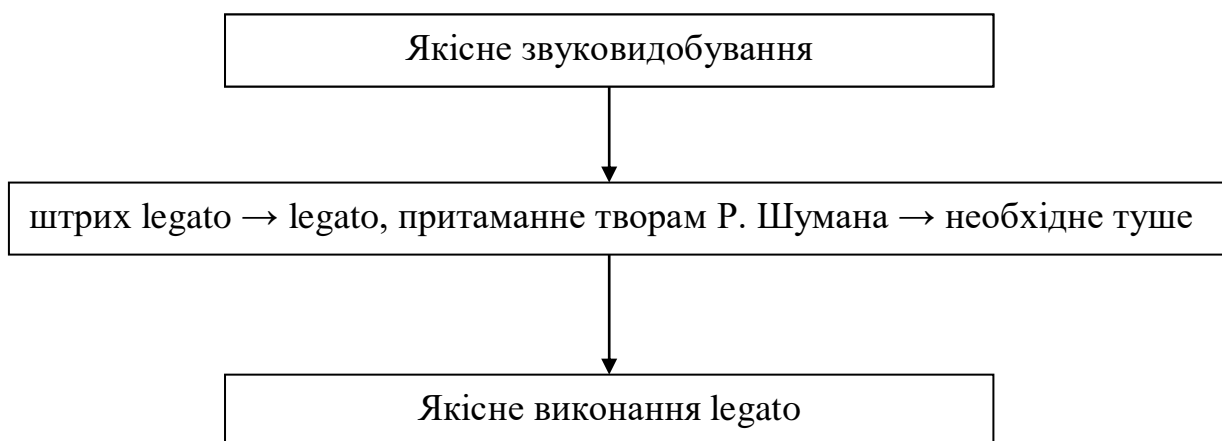


Рис. 3.4 Послідовність алгоритму розв'язання проблеми якісного звуковидобування

На останньому етапі формуального експерименту особливу увагу було приділено розвитку рефлексії першокурсників, оскільки цей феномен покладено в основу процесу побудови власної стратегії музичного навчання. Розвиток рефлексії зумовив розвиток навичок самооцінки, самоконтролю і самокорекції навчальних досягнень студентів.

У роботі з першокурсниками було враховано той факт, що захисний компонент самооцінки може зумовлювати її неадекватність, тому використовувалися комунікативні методи діалогової взаємодії. Повага, доброзичливість з боку викладачів, зниження особистісної тривожності студентів – все це сприяло формуванню в майбутніх фахівців адекватної самооцінки власних навчальних досягнень.

При коригуванні самооцінки було використано *метод скісного впливу*. Під час виконання студентами музичних творів для того, щоб підвищити їхню самооцінку, викладачі більше уваги приділяли виокремленню позитивних моментів інтерпретацій. За необхідності знизити рівень самооцінки,

здебільшого підкреслювали недоліки в процесі навчально-фахового розвитку. Однак, актуалізуючи увагу першокурсників на певних проблемах, з боку викладачів було проявлено делікатність, враховано, що процес зниження самооцінки пов'язаний зі станом психологічного дискомфорту студентів, а також може спричинити виникнення міжособистісних конфліктів.

Умовою для підвищення адекватності самооцінки розвитку виконавських умінь і навичок стало використання *методу музичних еталонів*. Прикладом для певного наслідування стали відомі майстри музичного виконавства. Орієнтація першокурсників на приклади виконання музичних творів найкращими виконавцями підвищувало когнітивний компонент їхньої самооцінки художньо-освітньої, творчої діяльності завдяки високій інформативній цінності еталонного взірця. Подібні приклади для наслідування володіють «постійною» цінністю, що у свою чергу, сприяло стійкості та адекватності самооцінки.

Під час виконання музичних творів викладачі налаштовували першокурсників на визначення трьох «еталонів» інтерпретації. З метою створення завершеного за формою і змістом цілісного виконання музичного твору студенти визначали його музичний образ – «стратегічний еталон» музично-виконавської діяльності. У процесі роботи над фрагментами викладачі залучали майбутніх фахівців до визначення «еталонів виконання». Еталоном виконання окремих звуків, акордів були уявлення студентів слухомоторного характеру. Визначення, усвідомлення та аналіз усіх трьох «еталонів» під час роботи над якісним виконанням музичного твору сприяло розвитку навичок самоконтролю.

Залучення першокурсників до моделювання ситуації концертного виступу зумовлювало розвиток в них навичок самокорекції музично-виконавської діяльності. Однак, означене залучення відбувалося за умови достатньої готовності першокурсників до інтерпретації програми (виконання програми цілком і у повну силу) і наявності певного «стресора», роль якого виконували звукозаписуючий пристрій, запрошені на заняття викладачі або студенти. Моделювання ситуації концертного виступу змушувало майбутніх фахівців,

зважаючи на допущені недоліки, коригувати власну музично-виконавську діяльність.

Під час останнього етапу формувального експерименту для розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання ми використовували методи розвитку емоційної та когнітивної рефлексії. Викладачі пропонували студентам виконати індивідуальне завдання, яке передбачало складання таблиці базових емоцій за схемою (позитивні – негативні). Інше завдання полягало у створенні за попередньою схемою словника почуттів, які майбутні вчителі музичного мистецтва можуть переживати в різних життєвих ситуаціях. Останнє завдання передбачало класифікацію словника естетичних почуттів.

Викладачі приділяли увагу розвитку вербальної інтерпретації емоцій і почуттів. Для цього на заняттях із сольфеджіо першокурсникам пропонувалося інтонувати відому дитячу казку «Кіт і Півник» так, щоб у кожній інтонації відгадувалася певна емоція або почуття. На заняттях із вокального класу студенти виконували завдання, що передбачали перетворення мовної інтонації в музичну в процесі речитативного виконання. Робота над пропонованими завданнями зумовлювала розвиток емоційної рефлексії.

Належну увагу було приділено розвитку в першокурсників рефлексії музичного тексту. Викладачі виконавських дисциплін та історії музики використовували певні прийоми, що зумовлювали рефлексію музичних творів. Після прослухування твору студенти письмово фіксували свої емоційні реакції і почуття, пов'язані зі сприйняттям твору, або ж обговорювали індивідуальний досвід сприйняття музичного матеріалу, узагальнюючи, роблячи висновки щодо нього.

Розвитку рефлексії майбутніх фахівців сприяло виконання завдань, пов'язаних із прослуховуванням музичного твору та подальшим описом асоціативних зв'язків, що виникли внаслідок рефлексії власних почуттів. Кожен першокурсник письмово складав асоціативну послідовність із

максимальної кількості асоціацій, що виникали при прослуховуванні музичних творів.

Завдання, що сприяли розвитку рефлексивних здібностей і музичного мислення полягали у визначенні студентами образних параметрів музичного твору, максимально пов'язаних з почуттями та асоціаціями, що виникли при прослуховуванні. Через рефлексивний аналіз власних почуттів і асоціацій, у процесі їх вербалізації першокурсники створювали власний образ музичного твору. Запропоновані завдання були спрямовані на здійснення музично-теоретичного аналізу штампів і стереотипів музичної мови, засобів музичної виразності (гармонічних, мелодичних, фактурних, формоутворюючих та інших) і відчутно вплинули на характер емоційно-чуттєвого та асоціативно-образного сприйняття кожного студента. Під час виконання таких завдань у першокурсників розвивалася когнітивна рефлексія, зосереджена на їх знаннях, а також конструктивне мислення, яке давало змогу виявити закономірності, пов'язані зі змістом музичного тексту, особливостями засобів музичної виразності й художнього образу, з характером індивідуального сприйняття.

Отже, третій етап формувального експерименту допоміг розвинути адаптивні здібності першокурсників до музичного навчання до рівня самовираження, самореалізації, творчих досягнень під час музичного навчання.

Після закінчення формувального експерименту було проведено прикінцевий зріз, який повинен був підтвердити позитивні зміни в рівнях розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання в експериментальній групі. Його результати запропоновано в таблицях 3.14, 3.15, на рис. 3.5 і у Додатку Ж.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників ЕГ до музичного навчання (третій зріз)

Таблиця 3.14

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-вольовий критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій		Когнітивно-інтерпретаційний критерій		Самостійно-творчий критерій		Середній показник розвитку адаптивних здібностей	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	12	40,0	20	66,7	12	40,0	10	33,3	12	40,0
С	18	60,0	10	33,3	16	53,3	18	60,0	16	53,3
Н	0	0,0	0	0,0	2	6,7	2	6,7	1	6,7

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників КГ до музичного навчання (третій зріз)

Таблиця 3.15

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-вольовий критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій		Когнітивно-інтерпретаційний критерій		Самостійно-творчий критерій		Середній показник розвитку адаптивних здібностей	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	6	20,0	10	33,3	4	13,3	4	13,3	6	20,0
С	16	53,3	16	53,3	14	46,7	12	40,0	14	46,7
Н	8	26,7	4	13,3	12	40,0	14	46,7	10	33,3

Узагальнені результати за коефіцієнтами розвиненості адаптивних здібностей запропоновано в таблиці 3.16.

Коефіцієнти розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання (третій зріз)

Таблиця 3.16

Групи	Мотиваційно-вольовий критерій (Кр1)	Комунікативно-діяльнісний критерій (Кр2)	Когнітивно-інтерпретаційний критерій (Кр3)	Самостійно-творчий критерій (Кр4)	Загальний рівень розвитку
ЕГ	2,44	2,62	2,38	2,27	2,43
КГ	2,13	2,33	1,87	1,76	2,02

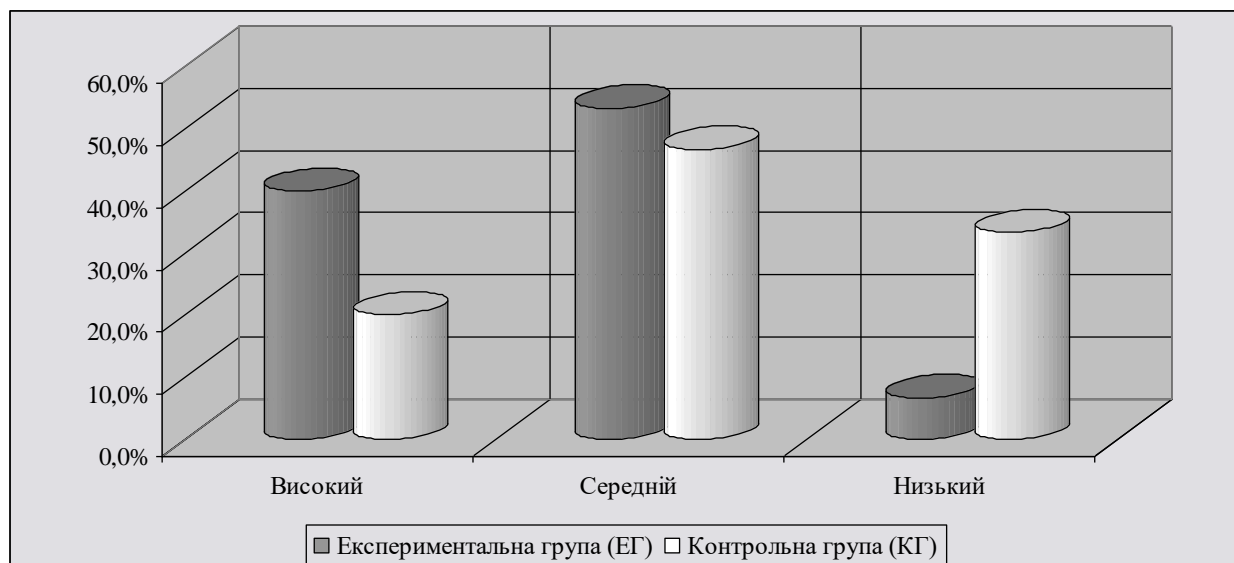


Рис. 3.5 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання в експериментальній і контрольній групах (третій зріз)

Результати таблиць свідчать, що в експериментальній групі у порівнянні з контрольною підвищився рівень розвитку усіх основних компонентів адаптивних здібностей. Як бачимо, наслідком участі першокурсників у формульованому експерименті стала позитивна динаміка перебігу процесів усвідомлення першокурсниками специфіки майбутньої професійної діяльності; визначення і реалізації основних цілей музичного навчання; успішна взаємодія з художньо-педагогічним середовищем педагогічного університету; прагнення до якісних навчальних результатів, набуття фахових компетенцій в галузі музичної освіти та самореалізації під час музичного навчання.

Як показують отримані результати, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція підвищення відсоткового рівня розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання за мотиваційно-вольовим і комунікативно-діяльнісним критеріями відповідно на 13,3% і 33,3%. Водночас низький рівень за означеними критеріями був відсутнім. Показники високого рівня розвитку досліджуваного феномену за когнітивно-інтерпретаційним і самостійно-творчим критеріями збільшились на 20% кожний, а низькі зменшились відповідно на 33,3% і 40,0%.

У контрольних групах зміни, що відбулися, у показниках виражені значно менше. Так, високий рівень розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання збільшився на 6,7%, а низький зменшився на 6,7%.

Отже, у першокурсників експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни в розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання. Результати підсумкових вимірювань дали змогу виявити динаміку розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників експериментальної і контрольної груп. Узагальнені результати запропоновано в таблицях 3.17 і 3.18.

Результати позитивних змін у розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання після третього зрізу

Таблиця 3.17

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	ПРАЗ	Рівні	ПРАЗ
Високий	+13,3%	Високий	+6,7%
Середній	0%	Середній	0%
Низький	-13,3%	Низький	-6,7%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників після третього зрізу

Таблиця 3.18

Групи	Мотиваційно-вольовий критерій (Кр1)	Комунікативно-діяльнісний критерій (Кр2)	Когнітивно-інтерпретаційний критерій (Кр3)	Самостійно-творчий критерій (Кр4)	Загальний рівень розвитку
ЕГ	+0,2	+0,14	+0,47	+0,4	+0,33
КГ	0,04	+0,04	+0,09	+0,09	+0,06

Одержані результати свідчать, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток першокурсників із низьким рівнем розвитку адаптивних здібностей до

музичного навчання (з 50,0% до 6,7%). Натомість суттєво підвищилася кількість студентів з високим (з 10,0% до 40,0%) та середнім (з 40,0% до 53,3%) рівнями.

На відміну від експериментальної групи, у контрольній не відбулося суттєвих змін у рівнях розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання.

Довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту ми вирішили за допомогою багатofункціонального критерію ϕ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) у дослідженні брали участь дві групи першокурсників (ЕГ, КГ); 2) кількість першокурсників у групах була більшою ніж 5 осіб. Ми використовували критерій Фішера для зіставлення експериментальної та контрольної груп експерименту за кількісною визначеною ознакою.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

H_0 : частка осіб із низьким рівнем розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

H_1 : частка осіб із низьким рівнем розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Групи	Високий та середній рівні розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання		Низький рівень розвитку адаптивних здібностей до музичного навчання		Разом
	Кількість першокурсників	Частка	Кількість першокурсників	Частка	
ЕГ	28	93,3%	2	6,7%	30
КГ	20	66,7%	10	33,3%	30

За таблицею величин кутів Φ для різних відсоткових часток ми визначили величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній груп.

$$\varphi_1 = \varphi(33\%) = 1,23$$

$$\varphi_2 = \varphi(6,7\%) = 0,52$$

Ми підраховали емпіричне значення Φ^* за формулою

$$\Phi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = n_2 = 30.$$

$$\Phi_{емп}^* = (1,23 - 0,52) \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30 + 30}} = 0,7063873 = 2,73$$

У нашому випадку $\Phi_{емп}^* = 2,73$. Отже, $\Phi_{емп}^* > \Phi_{крит}^*$.

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 3.6.

Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : частка осіб, яка знаходилась на високому рівні в експериментальній групі наприкінці формувального експерименту значно більша, ніж у контрольній групі.

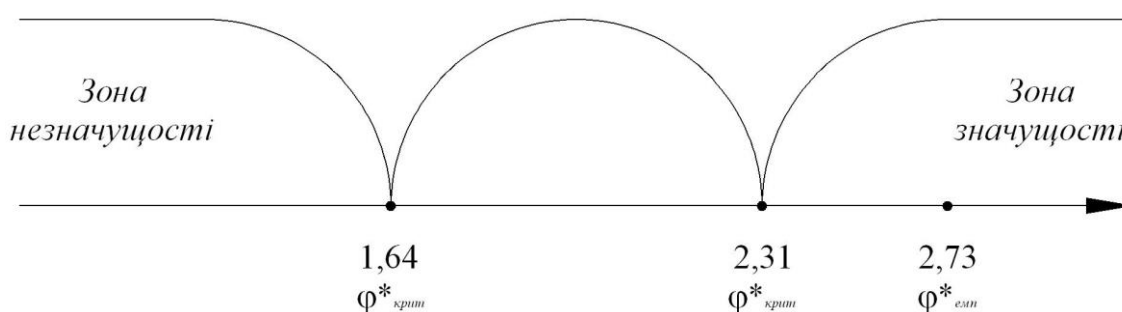


Рис. 3.6 Вісь значень для величин кутів Φ .

Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження засвідчують, що побудована відповідно до принципів активного фахового музичного навчання поетапна методика розвитку адаптивних здібностей першокурсників забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену.

Висновки до третього розділу

У цьому розділі викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала виявлення стану розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання, а також можливості застосування розробленої методики розвитку досліджуваного феномену.

Дослідно-експериментальна робота здійснена в умовах природного перебігу навчального процесу відповідно до сформованої мети й завдань дослідження.

Встановлено й науково обґрунтовано критерії розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах, зокрема такі: мотиваційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-інтерпретаційний, самостійно-творчий. Це дало змогу визначити стан розвиненості досліджуваного феномену у процесі формувальної роботи.

Залучення значної кількості респондентів, використання різноманітних діагностичних методів забезпечили кваліфіковане проведення констатувального експерименту. Результати, отримані в процесі діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання, дали змогу визначити три рівні розвитку досліджуваного феномену – високий, середній, низький.

Застосування в констатувальному експерименті методики інтегральної оцінки рівнів розвитку адаптивних здібностей першокурсників на основі обґрунтованого критеріально-рівневого підходу засвідчило, що більшість студентів має середній і низький рівні розвитку означених здібностей. Таким чином, результати дослідження підтвердили необхідність застосування спеціальної методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті.

Зважаючи на мету та завдання дослідження було розроблено методику розвитку адаптивних здібностей, в основу якої покладено реалізацію визначених педагогічних принципів і умов. Практична перевірка

запропонованої методики відбувалася під час формувального експерименту, який складався з трьох етапів: ознайомлювального, інтелектуально-накопичувального, самопроектувально-творчого.

Ознайомлювальний етап відбувався з урахуванням таких педагогічних умов, як актуалізація цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів й створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ, і забезпечувався методами: емоційного стимулювання, створення ситуації успіху, творчих проектів, імітаційно-моделюючих ігор, художньо-педагогічної дискусії, рейтингового оцінювання навчальних результатів, уявного експериментування, психолого-педагогічного супроводу, художньо-контактної імпровізації, студентського консалтингу.

Інтелектуально-накопичувальний етап реалізував педагогічну умову щодо проектування індивідуального розвитку першокурсників і передбачав використання методів проектування індивідуальної художньо-освітньої програми, художньо-рефлексивної інтерпретації, синхронізації художньо-освітньої інформації, репетиції домашнього заняття.

Самопроектувально-творчий етап був спрямований на реалізацію педагогічної умови спонукання студентів до рефлексії навчальної діяльності та самопроектування через використання методів створення проблемної ситуації, непрямих натяків, порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій, алгоритмізації музичного навчання, музичних еталонів, скісного впливу.

Доцільна організація навчально-виховного процесу на кожному етапі експерименту забезпечила цілеспрямований розвиток усіх компонентів адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання у педагогічному університеті. Про це свідчать значні позитивні зрушення в перебігу процесів усвідомлення студентами специфіки майбутньої професійної діяльності, визначення та реалізації основних цілей музичного навчання, свідоме прагнення до якісних навчальних результатів і до набуття фахових компетенцій у галузі музичної освіти, самореалізації під час музичного навчання.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів розвитку адаптивних здібностей першокурсників контрольної та експериментальної груп. Так, після впровадження пропонованої поетапної методики розвитку означених здібностей, високого рівня досягли 40,0% студентів експериментальної групи та 20,0% контрольної. Середній рівень було виявлено в 53,3% першокурсників експериментальної групи та 46,7% – контрольної. Наслідком участі студентів експериментальної групи у формульованому експерименті стала позитивна динаміка перебігу процесів усвідомлення першокурсниками специфіки майбутньої професійної діяльності; визначення і реалізації основних цілей музичного навчання; успішна взаємодія з художньо-педагогічним середовищем педагогічного університету; прагнення до якісних навчальних результатів, набуття фахових компетенцій у галузі музичної освіти та самореалізації під час музичного навчання.

Отримані під час формульованої роботи результати дозволили дійти висновку про ефективність упровадженої методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання. Обробка експериментальних даних методами математично статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне вирішення проблеми розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах, визначено сутність досліджуваного феномену, його зміст і компонентну структуру, а також розроблено й перевірено педагогічні умови і методику розвитку адаптивних здібностей. На підставі аналізу результатів дослідження сформульовано такі висновки:

1. У результаті аналізу науково-методичної літератури виявлено, що актуальність проблеми розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників, зокрема до музичного навчання, у вишах зумовлено недостатньою її теоретичною розробкою, потребою практики у модернізації системи вищої освіти, її спрямуванням на підготовку фахівців, здатних успішно адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності, а також визнанням провідної європейської освітньої стратегії «навчання впродовж життя», яка потребує готовності особистості до самоосвіти й саморозвитку.

2. Встановлено, що сутність процесу адаптації першокурсників до музичного навчання полягає в якісній зміні ціннісної, інтелектуальної та емоційної сфер особистості щодо особистісно-професійного розвитку й саморозвитку через узгодження сподівань, досягнень і можливостей студентів із реаліями освітнього простору художньо-педагогічного середовища, що супроводжується успішним функціонуванням у ньому та опануванням нових засобів художньо-освітньої діяльності. Основою досліджуваного феномену є емоційно-інтелектуальні дії першокурсників, а позитивна мотивація до музичного навчання і прийняття ними норм та цінностей майбутньої професії є головними факторами розвитку адаптивних здібностей.

3. Поняття «адаптивні здібності до музичного навчання» визначено як індивідуально-психічні властивості, що свідчать про наявні й потенційні пристосувальні можливості студентів-першокурсників до опанування фахових компетенцій у галузі музичної освіти, забезпечуючи внутрішньо вмотивовані

позитивні зміни їхньої ціннісної, інтелектуальної та емоційної сфери щодо успішного функціонування в новому художньо-педагогічному середовищі. До комплексу досліджуваного феномену входять здібності: до навчання; емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації художньо-освітньої інформації; пошуку і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій; створення власних моделей музичного навчання, самонавчання і самомоніторингу; рефлексії художньо-освітньої діяльності; діагностики якості художньо-педагогічного середовища; соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище. Структуру адаптивних здібностей складають мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний; пізнавально-операційний; рефлексивно-творчий компоненти.

4. Обґрунтовано основні педагогічні умови розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах, а саме: актуалізацію цінності художньо-освітньої діяльності у свідомості студентів; створення комфортного художньо-педагогічного середовища у ВНЗ; проектування індивідуального розвитку першокурсників; спонукання студентів до рефлексії навчальної діяльності та самопроектування. Виявлено принципи розвитку досліджуваного феномену: двовекторної спрямованості процесу адаптації до музичного навчання; професійного контексту; професійної домінанти; паралельної синхронізації опанування художньо-освітньої інформації; інтерсуб'єктної діалогової взаємодії між учасниками художньо-педагогічного середовища; художньо-педагогічного моніторингу.

5. Визначено критерії розвитку адаптивних здібностей: мотиваційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-інтерпретаційний, самостійно-творчий. Розроблений критеріальний апарат дозволив спроектувати високий, середній та низький рівні розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах.

6. Запропонована експериментальна методика розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання передбачає три етапи. *Ознайомлювальний* етап спрямований на забезпечення комфортного «входження» майбутніх фахівців до художньо-педагогічного середовища і забезпечується методами: емоційного стимулювання, створення ситуації успіху, творчих проєктів, імітаційно-моделюючої гри, художньо-педагогічної дискусії, рейтингового оцінювання навчальних результатів. *Інтелектуально-накопичувальний* етап зорієнтований на проєктування індивідуальних траєкторій розвитку першокурсників й супроводжується методами: проєктування індивідуальної художньо-освітньої програми, художньо-рефлексивної інтерпретації, синхронізації художньо-освітньої інформації, репетиції домашнього завдання. *Самопроєктувально-творчий* етап спонукає студентів до творчих досягнень під час музичного навчання й самомоніторингу художньо-освітньої діяльності через використання методів: створення проблемної ситуації, непрямих натяків, порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій, алгоритмізації музичного навчання, музичних еталонів і скісного впливу.

7. За результатами впровадження розробленої експериментальної методики розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання встановлено позитивні зрушення показників за кожним критерієм в експериментальній групі, що позначилося на загальному підвищенні рівня розвиненості досліджуваного феномену студентів (40,0% – високий, 53,3% – середній, 6,7% – низький), тоді як у контрольній групі, у якій музичне навчання здійснювалося традиційним шляхом, вагомих позитивних змін не відбулося (20,0% – високий, 46,7% – середній, 33,3% – низький). Це свідчить про ефективність запропонованої методики розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання. Подальшого

наукового розгляду потребує питання розвитку адаптивних здібностей студентів під час навчання на старших курсах, зокрема в умовах педагогічної практики, а також проблема розвитку адаптивних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва до самоосвіти і саморозвитку в процесі їх професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки / Э.Б.Абдуллин. – М.: МИРОС, 1992. – 72 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А.Абдуллина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1990. – 72 с.
3. Абрамов В.А. К вопросу о регистрах психической дезадаптации / В.А.Абрамов, С.А.Пуцай // Клинические и организационные вопросы общественной и судебной психиатрии. – Киев, 1993. – С. 15-18.
4. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Агаджанян Н.А. Нарушение механизмов регуляции и их коррекция / Н.А.Агаджанян. – М.: Наука, 1989. – 571 с.
6. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю.Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
7. Акимова О.В. Педагогическое стимулирование как средство всестороннего развития личности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 / О. В. Акимова. – К., 1989. – 193 с.
8. Алексеева О.Г. Адаптация и компенсация как качественно различные состояния / О.Г.Алексеева // Гигиена труда и профессиональные заболевания. – №12. – С. 23.
9. Ананьев Б.Г. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Б.Г.Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 3-15.
10. Андреева Д.А. Человек и общество / Д.А.Андреева. – Л.: Изд. ЛГУ, 1973. – С. 62-69.
11. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К.Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 402 с.

12. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / В.В.Антипов. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 173 с.
13. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
14. Асеев В.Г. Адаптация учащихся и молодёжи к трудовой и учебной деятельности / В.Г.Асеев. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 1986. – С. 3-17.
15. Ашихміна Н.В. Діагностика рівнів розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання / Н.В.Ашихміна // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 11 (16). – С.152-156.
16. Ашихміна Н.В. До проблеми розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників музично-педагогічної спеціальності / Н.В.Ашихміна// Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. праць.– Спец. вип.: Мистецька освіта: Сучасний стан і перспективи розвитку. – 2007. – Ч.2. – С. 180-188.
17. Ашихміна Н.В. Методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації студентів-першокурсників у вищій школі / Н.В.Ашихміна // Теорія і практика управління педагогічними процесами: Тези доповідей III міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2007. – С. 9-10.
18. Ашихміна Н.В. Особливості адаптації до навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ майбутніх вчителів музики / Н.В.Ашихміна // Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. аук. праць.– Спец. випуск: Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі.– 2009. – Ч.1.–С. 57-64.
19. Ашихміна Н.В. Педагогічні умови розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників музично-педагогічних спеціальностей / Н.В.Ашихміна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 8 (10). – 2010. – С. 204-211.

20. Ашихміна Н.В. Психолого-педагогічний аспект процесу адаптації студентів-першокурсників за музично-педагогічним фахом / Н.В.Ашихміна // Науковий вісник ПДПУ імені К.Д.Ушинського: зб. наук. праць.– № 10-11. – 2008. – С. 214-218.
21. Ашихміна Н.В. Самопроекування як умова розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання / Н.В.Ашихміна // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали IV Між. наук.-практ. конф. (17-18 травня 2011р., м. Рівне). – 2011. – С. 7-8.
22. Ашихміна Н.В. Художньо-педагогічне середовище як умова розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників / Н.В.Ашихміна // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (27-28. 10. 2010 р., м.Суми).– 2010.–С. 94-95.
23. Бабахан Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации / Ю.С.Бабахан // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента.–Ереван, 1973.–С. 21-25
24. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92-100.
25. Баранов А.А. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности / А.А.Баранов, В.Р.Кучма, Л.М.Сухарева.–М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009.– 352с.
26. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет/ М.М.Бахтин. – М.:Художественная литература, 1975. – 28 с.
27. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С.Безрукова. – М.:Деловая книга, 1996. – 344 с.
28. Белкин А.С. Педагогическая компетентность / А.С.Белкин, В.В.Нестеров. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.
29. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л.: Наука, 1988. – 260 с.

30. Берсенева А.И. Адаптация человека в различных климатогеографических и производственных условиях / А.И.Берсенева// Проблемы адаптации. – Новосибирск, 1981. – Вып. 2. – С. 176-192.
31. Беспалько В.П. Программированное обучение: дидактические основы / В.П.Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
32. Бех І. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І.Д.Бех // Вища освіта України. – 2005. – № 2 – С. 59-66.
33. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07/ А.А.Бизяева. – СПб, 1993. – 16 с.
34. Большой толковый социологический словарь / [ред. Д.Джери]. – М.: Вече, АСТ, 1999. – 544 с.
35. Бондаренко А.М. Соціальна адаптація: феномен і прояви / А.М.Бондаренко, А.І.Кавалеров. – Одеса: Астропринт, 2005. – С. 4-41.
36. Бондаренко С.В. Психологические проблемы адаптации студентов в процессе обучения в техническом вузе / С.В.Бондаренко // Вестник Северо-Кавказского гос. технического ун-та. – 2003. – № 7.– С. 136-145.
37. Бочан І.О. Впровадження самостійної, індивідуальної роботи студентів як важливого чинника формування особистісно-орієнтованої системи навчання/І.О.Бочан //Нові технології навчання.– 2003.–Вип.34.– С.307-311.
38. Бочкарёва О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / О.В.Бочкарёва.–Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т, 2009. – 44 с.
39. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И.И.Брехман. – Л.: Наука, 1987. – 125 с.
40. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта /А.В.Брушлинский – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 402 с.

41. Булатова Л.А. Профессиональная адаптация студентов в процессе педагогической практики (на материале муз.-пед. факультетов): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Л.А.Булатова. – К., 1990. – 210 с.
42. Бурназова В.В. Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02/ В.В.Бурназова.– К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010.– 20 с.
43. Бурська О.П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.П.Бурська. – Вінниця, 2004. – 239 с.
44. Васильєв Г.І. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вузах МВС: атореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01/ Г.І.Васильєв. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1997. – 18 с.
45. Васильєва С.В. Структурные и динамические особенности студенческого адаптационного синдрома: автореф. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.11 / С.В.Васильєва. – СПб., 2000. – 16 с.
46. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 103-126.
47. Верещагин В.Ю. Философские проблемы теории адаптации человека / В.Ю.Верещагин. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1988. – 164 с.
48. Вершаловський С.Г. Учитель о себе и профессии / С.Г.Вершаловский. – Л.:Наука, 1988. – С. 23-37.
49. Виттенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. / Е.В.Виттенберг – СПб.: Наука, 1995. – 362 с.
50. Воєводін В.В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.В.Воєводін.– К., 2007. – 19 с.

51. Володько В.М. Індивідуалізація навчання студентів / В.М.Володько // Вісник АПН України педагогіки і психології – 1993. – № 3. – С. 91-100.
52. Воложин А.И. Адаптация и компенсация – универсальный механизм приспособления / А.Воложин, Ю.Субботин.–М.: Медицина, 1987.– 176с.
53. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский [под ред. М.Г.Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
54. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.Г.Гадамер [пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б.Н.Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
55. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я.Гальперин. – М.: Наука, 1985. – 45 с.
56. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я.Гальперин – М.: Наука, 1998. – 480 с.
57. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф.Гальтон; [пер. с англ. А.И.Федченко]. – М.: Мысль, 1996. – 272 с.
58. Галус О.М. Жити по-новому: проблема адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ та її педагогічні основи / О.М.Галус // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2. – С. 46-52.
59. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А.Ганзен – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 176 с.
60. Генисаретский О.И. Художественные ценности в структуре образа жизни и окружающей среды / О.И.Генисаретский. – М.: Мысль, 1995. – 340 с.
61. Гершунский Б. Философия образования для XXI ст. / Б.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
62. Гиренюк Ф.М. Экология. Цивилизация. Ноосфера / Ф.М.Гиренюк – М.: Наука, 1987. – 60 с.

63. Глузман А.В. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов как основа совершенствования системы подготовки педагогов в университетах / А.В.Глузман // Революція в університетській освіті. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 31-40.
64. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф.Н.Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – №1. С.100-111.
65. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
66. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л.Готсдинер. – М.: Магистр, 1993. – 190 с.
67. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутніх вчителів музики: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І.П.Гринчук. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1997. – 238с.
68. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К.Гришанов, В.Д.Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев,1990 – С. 29-41.
69. Гришон А. Танцевальная импровизация / А.Гришон. – М.: Наука, 2004. – 134 с.
70. Гусак В.А. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В.А.Гусак. – К., 2011. – 22 с.
71. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / В.В.Гура. – Ростов-на-Дону, 2007. – 45 с.
72. Гура О.І. Педагогіка вищої школи. Вступ до спеціальності: [навч. посібник] / О.І.Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – С.89-110.

73. Двойнина Г.Б. Формирование готовности учителя музыки к организации пространства художественного воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Г.Б.Двойнина.– Волгоград, 2004.– 192 с.
74. Долгова В.М. Адаптация как научно-исследовательский феномен: сущность и содержание / В.М.Долгова // Молодой ученый. – 2009. – №9. – С. 149-152.
75. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб: Питер, 1999. – 368 с.
76. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій вчителя музики / В.І.Дряпіка. – Київ-Кіровоград, 2000. – 340 с.
77. Дудченко В.С. Абсолютный консультант, или секреты успешного консультирования / В.С.Дудченко. – М.: Кватро-Принт, 2004. – 240 с.
78. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: учебное пособие для вузов [2-е изд., переработанное и дополненное] / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
79. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Ю.И.Емельянов. – Л.: Издо-во ЛГУ, 1985. – С. 24-28.
80. Еникеев М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М.И.Еникеев – М.: ПРИОР, 2002. – 560 с.
81. Ершова Н.Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в высшей школе / Н.Ершова // Теория и практика физической культуры.–2000.–№ 5.–С. 14-17.
82. Ершова Н.Г. Педагогические условия активизации студентов-первокурсников к учебной деятельности в ИФК: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 19.00.13 / Н.Г.Ершова. – СПб.: Гос. акад. физ. культуры, 1998. – 22 с.

83. Жданова Н.О. Інтерактивні методи вивчення іноземних мов [Електроний ресурс] / Н.О.Жданова. – Міжрегіональна академія управління персоналом, Донецький інститут. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2011/Pedagogica/2_85239.doc.htm.
84. Загвязинский В.И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе. Интенсификация учебного процесса [текст] / В.И.Загвязинский. – Челябинск: Изво-во ЧГУ, 2002. – 220 с.
85. Заславская О.Ю. Организационно-педагогические основы консалтинговой деятельности школьной методической службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / О.Ю.Заславская. – М., 2002. – 22 с.
86. Зборовский Г.Е. Самообразование как социологическая проблема / Г.Е.Зборовский, Е.А.Шуклина // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 78-87.
87. Зеленко Н.В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии: автореф. дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.02, 13.00.08 / Н.В.Зеленко. – Астрахань, 2006. – 38 с.
88. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 24-28.
89. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії. / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: АПН України, 1997. – 302 с.
90. Иванова Л.Н. Социально-психологические механизмы адаптации молодых специалистов на предприятиях отрасли / Л.Н.Иванова, Т.И.Меламуд // Активные методы обучения и качества подготовки специалистов в вузе. – Л.: Просвещение, 1989. – С. 12-23.
91. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В.Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

92. Ілініцька Н.С. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І.С.Ілініцька.– К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2007.– 235 с.
93. Иоганзен Б.Г. Адаптационные уровни экологии человека / Б.Г.Иоганзен, Е.Д.Логачев // Физико-генетические аспекты адаптации человека и животных. – Кемерово, 1978. – С. 3-7.
94. Ихсанов Р.Ф. Социальные ожидания в структуре адаптации : [учеб. пособие] / Р.Ф.Ихсанов. – Самара: Изд. СГПУ, 2004. – 41 с.
95. Каган М.С. Философия культуры / М.С.Каган. – СПб.: Питер, 1996.– 415 с.
96. Кадцин Л.Н. Уроки дали многое / Л.Н.Кадцин // Советская музыка. – 1990. – № 2. – С. 99-101.
97. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации / В.П.Казначеев – Новосибирск: Наука, 1986. – 120 с.
98. Кан-Калик В.А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в вузе / В.А.Кан-Калик // Формирование личности специалиста в ВУЗе. – М., 1990. – С. 5-13.
99. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45-57.
100. Карпухина А.М. Психологические и психофизиологические пути повышения эффективности деятельности / А.М.Карпухина. – К.: Знание, 1990. – 19 с.
101. Кліменко Л.В. Індивідуальна робота студентів в умовах реформування вищої школи / Л.В.Кліменко. – К.: Вища школа, 2006. С. 42-46.
102. Княженко Л.П. Методическое управление инновационными процессами в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 / Л.П.Княженко.– Карачаевск: Ставропольский гос. ун-т, 2009.– 24 с.

103. Козир А.В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А.В.Козир // Українські культурні дослідження. – Режим доступу до журналу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7_26.php
104. Кокур О.М. Адаптація та адаптаційні можливості людини: прикладні аспекти / О.М.Кокур // Актуальні проблеми психології. – Вип. 4: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. – К.: Міленіум, 2005. – С. 77-85.
105. Кокур О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: [монографія] / О.М.Кокур. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
106. Колесов Д.В. Адаптация организма подростка к учебной нагрузке / Д.В.Колесов. – М.: Наука, 1987. – 176 с.
107. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: [монография] / Е.В.Коротаева. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2007. – 276 с.
108. Корыхалова Н. За вторым роялем / Н.П.Корыхалова. – СПб.: Композитор, 2006. – 552 с.
109. Косенко П.Д. Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / П.Д.Косенко. – К., 2009. – 20 с.
110. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01/ В.М.Крицький.– К.,1999. – 180 с.
111. Кричківська Т.Д. Особливості адаптації студентів / Т.Д.Кричківська. // Психологічна газета. – 2004. – № 24. – С. 20 – 23.
112. Кротова Т.Ф. Становлення і розвиток інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т.Ф.Кротова. – К., 2004. – 234 с.

113. Крутецкий В.А. Психология / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 305 с.
114. Кузьмина В.М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 19.00.05 / В.М.Кузьмина. – Курск, 2006. – 24 с.
115. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В.Кузьмина. – Л.: Просвещение, 1991. – 98 с.
116. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / А.І.Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
117. Куприянов Б.В. Вариативность педагогических условий социального воспитания школьников / Б.В.Куприянов. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2007. – 170 с.
118. Курлянд З. Н. Виховне середовище ВНЗ – чинник творчого розвитку майбутнього вчителя / З.Н.Курлянд // Революція в університетській освіті. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2007 – С. 74-81.
119. Курочкина А.Ю. Практика использования модульного подхода к отдельным учебным дисциплинам [Электронный ресурс]/ А.Ю.Курочкина // Электронный учебно-методический журнал СПбГУЭиФ от 20.09.2006 – Режим доступа: <http://ejournal.fines.ru/view/?id=11>.
120. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В.Лагерев. – М.: Наука, 1991. – 48 с.
121. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н.Ланда. – М.: Педагогика, 1966. –192 с.
122. Латюшин В.В. Антропоцентрированный подход к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя / В.В.Латюшин // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 50-58.

123. Левшин М. Різновекторна модельованість навчального матеріалу в контексті здійснення особистісно-орієнтованого підходу / М.Левшин // Вища освіта України. – 2006. – № 1 – С. 13-18.
124. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С.Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 259 с.
125. Ленгле А. Могу ли я положиться на своё чувство? / А.Ленгле // Педология. – 2002. – №3. – С. 5-12.
126. Леонова Е.Н. Тьюторство как основа адаптации студентов-первокурсников в вузе / Е.Н.Леонова // Педагогические науки. – 2006. – №6. – С. 152-154.
127. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
128. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г.Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского пед. института, 1992. – 216 с.
129. Лігоцький А. Різномірівнева система підготовки фахівців / А.Лігоцький // Рідна школа. – № 9. – С. 71-73.
130. Липська С.Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Л.Липська. – К., 2007. – 20 с.
131. Лісун Д.В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Д.В.Лісун. – К., 2011. – 20 с.
132. Листопад А.А. Факторы адаптации студентов к особенностям обучения в университете / А.А.Листопад // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 1999. – № 7. – С. 15-21.
133. Лисюк Ю.С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Ю.С.Лисюк. – К., 2007. – 20 с.
134. Лихачев Б.Т. Педагогика / Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 602 с.

135. Ловцов Д.А. Адаптивная система индивидуализации обучения / Д.А.Ловцов, В.В.Богорев // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 24-28.
136. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: [монография] / Т.Ф.Лошакова. – Екатеринбург: Изд. Дома учителя, 2001. – 269 с.
137. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н.Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
138. Лычагина И.Н. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе на основе аксиологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И.Н.Лычагина.–Челябинск: Магнитогорский гос. ун-т, 2007.–23 с.
139. Максаков А.Д. Развитие антропологической направленности учителя в процессе его профессиональной подготовки / А.Д.Максаков // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 14-16.
140. Максименко С.Д. Общая психология / С.Д.Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Маклер, 1999. – 528 с.
141. Маликов Н.В. Адаптация: проблемы, гипотезы, эксперименты / Н.В.Маликов. – Запорожье: Запорожский гос. ун-т, 2001. – 359 с.
142. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
143. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу [под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырей]. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.
144. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л.Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2-5.
145. Медведев В.И. Классификация поведенческой адаптации / В.И.Медведев // Физиология человека. – 1982. – Т. 8, № 3.–С. 362-374.
146. Медведев В.И. О проблеме адаптации / В.И.Медведев // Компоненты адаптационного процесса. – Л.: Наука, 1984. – С. 3-16.
147. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З.Меерсон. – М.: Наука, 1981. – 278 с.

148. Меерсон Ф.З. Общий механизм адаптации и роль в нём стресс-реакции, основные стадии процесса / Ф.З.Меерсон // Физиология адаптационных процессов. – М.: Наука, 1986. – 685 с.
149. Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Н.А.Менчинская. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
150. Методика формування пізнавальної активності студентів / [уклад. Т.А.Алексєєва] – Чернівці: Чернівецький державний університет ім. Ю.Федьковича, 1997. – 117 с.
151. Милославова И.А. Роль социальной адаптации в условиях современной НТР / И.А.Милославова // Философия и социальная психология. – Л., 1979. – Вып. 9. – С. 132 – 136.
152. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): [монографія] / О.В.Михайличенко. – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 356 с.
153. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О.В.Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 211 с.
154. Михайлов Т.Ф. Философия образования: её реальность и перспективы / Т.Ф.Михайлов // Вопросы философии. – 2000. – № 8. – С. 92-118.
155. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / М.А.Михаськова. – К., 2007. – 22 с.
156. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н.Г.Мозгальова. – К., 2002. – 202 с.
157. Моїсєєва М.А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики (на матеріалі концертмейстерського класу): автореф. дис. ... канд. пед наук: спец. 13.00.02 / М.А.Моїсєєва. – К., 1998. – 16 с.

158. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / А.Г.Мороз. – К.: ЮГУ, 1983. – 50 с.
159. Музыка как форма интеллектуальной деятельности / [ред. М.Арановского]. – М.:Либроком, 207. – 240 с.
160. Муртазаева Е.М. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів / Е.М.Муртазаева // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 69-77.
161. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности / А.А.Налчаджан.– Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 263 с.
162. Научитель Е.Д. Адаптация студента в вузе / Е.Д.Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 21-23.
163. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1982. – С. 38-71.
164. Немыкина И.Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки: [учебное пособие] / И.Н.Немыкина. – Свердловск: Изд-во Свердловського пед. ун-та, 1988. – 64 с.
165. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: [монография] / Н.Н.Никитина. – М.: Прометей, 2002. – 316 с.
166. Николаюк И.В. Проектная деятельность как средство адаптации студентов младших курсов педагогических вузов / И.В.Николаюк // Технологическое образование в школе и вузе: проблемы и перспективы – Липецк: Изд-во ГОУ ВПО Липецкий гос. пед. ун-та, 2007. – С. 39-43.
167. Новоблаговещенский В.Я. Интегративный принцип преподавания музыки: [на материале учебной работы музыкальных училищ и колледжей]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В.Я.Новоблаговещенский. – М., 1997. – 22 с.
168. Общая психология / [под ред. В. В. Богословского]. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.

169. Оконь В. Введение в общую дидактику / В.Оконь [пер. с польск. Л.Г.Кашкуревича, Н.Г.Горина]. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
170. Олексюк О.М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / О.М.Олексюк . – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
171. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 124 с.
172. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти / О.Остапчук. // Шлях освіти. – 2007.- № 4.- С.13-19.
173. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – Вип. 1. – С. 9-21.
174. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навч. посібник / Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
175. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / С.А.Пакулина. – М., 2004. – 24 с.
176. Панасенко Т.Г. Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу «Сольфеджіо»): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т.Г.Панасенко. – К., 2001. – 195 с.
177. Панихина А.В. Оценка адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе / А.В.Панихина. – СПб.: Наука, 2005. – 115 с.
178. Паньків Л.І. Підготовка майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами у контексті формування професійної компетентності / Л.І. Паньків // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. Вип. 8. – Глухів : ГДПУ, 2006. – С. 172-175.
179. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Г.П.Панченко. – К., 2008. – 20 с.

180. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д.Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
181. Педагогика: [учебное пособие] / [под ред. В.А.Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко]. – М.: Школа-пресс, 2000. – 512 с.
182. Педагогика / [под ред. П.И.Пидкасистого] – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
183. Педагогический энциклопедический словарь: Золотой фонд / [под ред. Б.М.Бим-Бад и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
184. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А.В.Петровский. – М.: Высшая школа, 1986. – 350 с.
185. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива / А.В.Петровский – М.: Педагогика, 1979. – 240 с.
186. Петровский А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
187. Піхтар О.А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.А.Піхтар. – К., 2007. – 251 с.
188. Платонов К.К. Проблема способностей / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
189. Плотникова О.Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / О.Б.Плотникова. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 19 с.
190. Подласый И.П. Педагогика / И.П.Подласый. – М.: Владос, 2001. – 398 с.
191. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02/ О.М. Полатаймо. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010. – 20 с.

192. Попелюшко Р.П. Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентській молоді / Р.П.Попелюшко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 7. – С. 72-76.
193. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Є.М.Проворова. – К., 2008. – 20 с.
194. Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе / П.А.Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации. – Минск, 1976. – С. 124-128.
195. Пушкар Л.В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Л.В.Пушкар. – К., 2009. – 20 с.
196. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі [Електронний ресурс] / Г.П.П'ятакова, Н.М.Заячківська // Навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm.
197. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования / Л.Г.Рапацкая. – М.: МГЗПИ, 1991. – 35 с.
198. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов. – СПб., 2008. – 480 с.
199. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах: автореф. дис. д-ра пед. наук.: спец. 13.00.04 / Т.Й.Рейзенкінд. – Київ, 2008. – 24 с.
200. Речкина Т.Д. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 Т.Д.Речкина.– Ростов н/Д: Рост. гос. пед ун-т, 2003.– 20 с.

201. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы / Н. Н. Ржецкий – К.: ДАН, 2001. – 40 с.
202. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П.Рикер [пер. с фр. И. С. Вдовина]. – М.: Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 1995. – 358 с.
203. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда: [пособие для начинающего преподавателя технического вуза] / В.М.Рогинский. – М.: Высшая школа, 2000. – 340 с.
204. Романовський О.Г. Педагогіка успіху / О.Г.Романовський, В.Є.Михайличенко, Л.М.Грень. – Харків: Изд-во НТУ «ХП», 2011. – 376с.
205. Ромм М.В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа / М.В.Ромм. – Томск, 2003. – 287 с.
206. Ростовський О.Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / О.Я.Ростовський // Учитель музики – хормейстер: [зб. наук. праць]. – Суми: Сумський ДПУ ім. А.Макаренка, 2001. – 164 с.
207. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти / О.Я.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640с.
208. Ротенерг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С.Ротенерг, В.В.Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.
209. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
210. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посібник] / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
211. Руткевич М.И. Общественные потребности, система образования, молодёжь / М.И.Руткевич, Л.Я.Рубина. – М.: ПолитИздат, 1988. – 222 с.
212. Савельев Д.С. Педагогическая среда, педагогическое пространство как категории педагогической науки [Электронный ресурс] / Д. С. Савельев // Инновации в образовании. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/publ/info/saveliev/index.htm>.

213. Савченко О. Уміння вчитися як ключова компетентність / О.Я.Савченко // Компетентнісна освіта – від теорії до практики. – К.: Плетяда, 2005. – С. 34-46.
214. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
215. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В.Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29-37.
216. Сибірякова-Хіловська М.І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / М.І.Сибірякова-Хіловська. – К., 2007. – 19 с.
217. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение педагогической адаптации школьников / Г.И.Симонова // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 34-40.
218. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.01/ А.В.Сиомичев. – Л., 1985. – 17 с.
219. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А.Ситаров, В.Г.Маралов. – М.: Academia, 2000. – 216 с.
220. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А.Слостенин, Г.И.Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 187 с.
221. Слостенин В.А. Педагогика: [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений] / В.А.Слостенин. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 278 с.
222. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И.Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – 1997. – Вып.7. – С. 177-184.
223. Слободчиков В.И. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза / В.И.Слободчиков, Л.Ф.Мирзаянова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 68-73.

224. Слоним А.Д. Среда и поведение. Формирование адаптивного поведения / А.Д.Слоним. – Л.: Наука, 1976. – 211 с.
225. Смирнов А.Г. Вопросы динамики протекания социально-психологической адаптации студентов к вузу / А.Г.Смирнов // Психологические условия профессионального становления личности в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – М.: Просвещение, 1988. – Ч.1. – 198 с.
226. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: теория и методика / А.И.Смоляр. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 368 с.
227. Соколова И.М. Методы исследования адаптации студентов / И.М.Соколова. – Харьков: Изд-во ХГМУ, 2001. – 276 с.
228. Соколова И.М. Психологические механизмы адаптации студентов / И.М.Соколова. – Харьков: Изд-во ХГМУ, 2007. – 412 с.
229. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації / О.Г.Солодухова. – Слов'янськ, 1998.– 413 с.
230. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / [уклад. В.І.Волович та ін.]. – К.: Укр. центр духовн. культури, 1998. – 736 с.
231. Спицин А.П. Психофизиологическая характеристика учащихся и студентов к учебной деятельности/ А.П.Спицин. –Архангельск, 1999.– 38 с.
232. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія / О.М.Степанов – К.: АкадемВидав, 2006. – 424 с.
233. Столяр Р.С. Современная импровизация: практический курс для фортепиано / Р.С.Столяр. – СПб: Планета музыки, 2010. – 260 с.
234. Султанов Ф.Ф. Принцип, пути и особенности адаптации человека к природным условиям / Ф.Ф.Султанов. – Л.: Наука, 1979, – С. 422-424.
235. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология / Н.Н.Суртаева.– М.: Педагогика,1974. – 22 с.

236. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии / Н.Ф.Талызина. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
237. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М.: Узд. МГУ, 1975. – 344 с.
238. Тарабрина Н.В. Успешность профессиональной деятельности и профессиональная пригодность оператора / Н.В.Тарабрина, Е.О.Лазебна // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 47-59.
239. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
240. Терещенко А.Г. Изменения особенностей психических процессов студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности / А.Г.Терещенко // Адаптация учащейся молодёжи к трудовой деятельности [ред. В.Г.Асеева]. – Иркутск, 1986. – С. 89-103.
241. Толочек В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы / В.А.Толочек // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 131-146.
242. Томчук М.І. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами / М.І.Томчук, Т.О.Комар, В.А.Скрипник. – Вінниця: Глобус-Пресс, 2005. – 226 с.
243. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э.Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
244. Федорова Е.Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе / Е.Е.Федорова // Педагогика. – 2007. – № 5.– С. 71-75.
245. Философские проблемы теории адаптации / [ред. Г.И.Царегородцева]. – М.: Мысль, 1975. – 277 с.
246. Філософський словник / [ред. В.І.Шинкарука]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1973. – 600 с.

247. Философский энциклопедический словарь / [ред. С.С.Аверинцева, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичева и др.]. – [2-е изд-во]. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
248. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф.Губский, Г.В.Кораблева, В.А.Лутченко. – М.: Инфра-М, 2009. – 570 с.
249. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд; [пер. с нем. Г.В.Барышниковой]. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2011. – 605 с.
250. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А.В.Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 64 с.
251. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота зі студентами / Н.В.Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 5-8.
252. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации личности / Х. Хартманн; [пер. с англ. В.В.Старовойтовой; ред. М.В.Ромашкевича]. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – С. 38-56.
253. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: [в 2 т.] / Хайнц Хекхаузен; [пер. с нем. Е.Ю.Патяева и др; ред. и предисл. Л.И.Анцыферовой и Б.М.Величковского]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.
254. Хлебнікова О.В. Методика формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури / О.В.Хлебнікова. – К.: Інститут підвищення кваліфікації працівників культури, 1998. – 20 с.
255. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.В.Хлебнікова. – К., 1998. – 200 с.
256. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56-64.

257. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному? / А.В.Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 383 с.
258. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Цыпин. – Москва: Просвещение, 1984. – С. 159-173.
259. Цюлюпа Н.А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н.А.Цюлюпа. – К., 2009.– 236 с.
260. Цюряк І.О. Методика застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І.О.Цюряк. – К., 2009. – 19 с.
261. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: [учебное пособие] / В.Д.Шадриков – М.: Логос, 1996. – 284 с.
262. Шевнюк О.Л. Культурологія: [навч. посібник] / О.Л.Шевнюк. – Київ: Знання-Прес, 2007. – 353 с.
263. Шикіринська О.А. Особливості художньої інтерпретації творів музичного мистецтва (художньо-естетичний аспект) / О.А.Шикіринська // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Спец. вип.: Митецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Ч. 2. – С. 208-214.
264. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе / И.В.Ширяева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 93 с.
265. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн; [пер. с нем. А.П.Болтунова; ред. В.А.Лукова]. – М.: Союз,1997. – 128 с.
266. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / В.С.Штифурак. – К., 1998. – 202 с.

267. Шапов А.П. Фортепианная педагогика / А.П.Шапов. – М.: Музгиз, 1973. – С. 88-103.
268. Щепотько Л.П. Профессиональная адаптация будущего учителя музыки в процессе его подготовки в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 /Л.П.Щепотько. – Волгоград, 2004. – 23 с.
269. Щолокова О.П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О.П.Щолокова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 11 (16). – С.15-19.
270. Щолокова О.П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні / О.П.Щолокова // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. – 2006. – Вип. 8. – С. 20-23.
271. Энциклопедический социологический словарь: [общ. ред. Г.В.Осипова]. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – 940 с.
272. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / А.Л.Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1984. – С. 63-67.
273. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педвузів): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т.І.Юник. – К., 1996. – 18 с.
274. Юрова Т.В. Модель рефлексивного саморозвиття на основі інтегративно-смыслового восприятия музыки / Т.В.Юрова. // Искусство и образование. – 2007. – № 6. – С. 37-47.
275. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская – М.: Сентябрь, 2000. – 96 с.
276. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07 / М.С.Яницкий. – Иркутск, 1995. – 25 с.

277. Charlesworth W.R. Human intelligence as adaptation: on ethological approach / W.R.Charlesworth // The Nature of Intelligence. – N.Y., 1976. – 147 p.
278. Cattell R.B. Abilities: Their structure, growth, and action / R.B.Cattell. – New York: Houghton Mifflin, 1971. – 216 p.
279. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983. – 420 p.
280. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P.Guilford New. – N.York: McGraw-Hill, 1967. – 312 p.
281. Parr E.L. Cellular changes in cultured mouse thyroid glands and islets of Langerhans / E.L.Parr, K.M.Bowen, K.J.Lafferty // Transplantation. – 1980. – V. 30. – P. 135-141.
282. Piaget J. The psychology of intelligence / J.Piaget. – N.Y.: Harcourt Brace, 1950. – 62 p.
283. Sternberg R.J. A componential interpretation of the general factor in human intelligence / R.J.Sternberg, M.K.Gardner, H.J.Eysenck. // A model for intelligence. – Berlin: Springer-Verlag, 1982. – P. 231-254.
284. Vaillant G.E. Adaptation to life / G.E.Vaillant. – Boston, 1977. – 396 p.
285. White R.W. Strategies of adaptation: An attempt at systematic description / R.W.White // Coping and adaptation. – New York, 1974. – P. 150-165.

Додаток А

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.Ушинського

Інститут мистецтв



Робоча навчальна програма курсу

«Адаптація до музичного навчання
у педагогічному університеті»

(за вимогами ECTS)

Розробник:

викладач кафедри музично-
інструментальної підготовки
Ашихміна Н. В.

Програму затверджено на засіданні кафедри музично-інструментальної підготовки

31 серпня 2009 року

Зав. кафедри Білова Н. К. Білова

Затверджено Вченою Радою Інституту мистецтв ПНПУ імені К. Д. Ушинського

31 серпня 2009 року

Голова Вченої Ради Білова Н. К. Білова

Опис предмета курсу

Предмет: «Адаптація до музичного навчання у педагогічному університеті»

Напрямок: 0202 - Мистецтво

Спеціальність: 6.020200 - Музична педагогіка і виховання

Освітньо-кваліфікаційний рівень – БАКАЛАВР

I курс, 1 семестр		Характеристика навчального курсу	
Кількість залікових кредитів	0,5	Лекції (теоретична підготовка)	10
Змістових модулів	1	Практичні	8
Загальна кількість годин	27	Самостійна робота: ознайомлення і конспектування рекомендованої літератури; робота з музичним матеріалом; вирішення проблемних ситуацій	6
Аудиторні	18	Індивідуальна робота:	3
Тижневих годин	1	Вид контролю: підсумковий рейтинговий контроль (залік)	

Пояснювальна записка

Мета курсу – допомогти першокурсникам успішно подолати адаптаційні труднощі, переконатися у правильному виборі професії вчителя музики, сприяти розвитку професійно важливих якостей, збагатити суб'єктний художньо-освітній досвід, залучити до процесу саморозвитку, самопроектування і самомоніторингу власної навчальної діяльності, а також до толерантного спілкування й співпраці з учасниками художньо-педагогічного середовища педагогічного університету.

Завдання курсу:

- розкриття особливостей організації навчання у вищому навчальному закладі; особливостей адаптації у вищій школі; специфіки музичного навчання у педагогічному університеті; особливостей взаємодії з художньо-педагогічним середовищем інституту мистецтв; особливостей розвитку навичок самостійної роботи з художньо-освітньою інформацією; особливостей розвитку рефлексії як основи самопроектування і самомоніторингу під час музичного навчання.
- визначити об'єктивні та суб'єктивні причини труднощів адаптаційного періоду;
- визначити структуру і організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі в контексті Євроінтеграції;
- визначити особливості взаємодії з художньо-педагогічним середовищем інституту мистецтв педагогічного університету;
- розкрити специфіку музичного навчання у педагогічному університеті;
- визначити основні принципи фахового саморозвитку.

Викладання означеного курсу здійснюється у процесі лекційно-семінарських і практично-групових занять з використанням інформаційно-ілюстративного, частково-пошукового (проблемно-ситуативні завдання), творчо-дослідницького методів.

Засобами навчання обираються: методи конспектування довідкової і навчально-художньої літератури, створення опорних конспектів, визначення базових знань, імітаційно-моделюючі ігри, психо-технічні вправи, елементи психологічного тренінгу, художньо-педагогічна дискусія, створення проблемних ситуацій.

Основними методами оцінювання знань є методи усного опитування, тестування, експрес-контрольних, творчих завдань.

Вивчення означеної дисципліни-модулю передбачається у 1 семестрі I курсу. Загальний обсяг годин – 27 (0,5 кредиту). З них: 18 (20) годин аудиторної роботи і 9 (7) годин – самостійної.

Очікувані результати: успішне подолання труднощів адаптації до музичного навчання (визначення об'єктивних і суб'єктивних причин труднощів); усвідомлення змісту та особливостей організації процесу музичного навчання у педагогічному університеті та провідної ролі самостійної роботи.

Необхідні умови для викладання курсу:

- викладач і першокурсник виступають як рівноправні партнери, носії взаємодоповнюючого досвіду;
- викладач допомагає студентам усвідомити зміст індивідуального художньо-освітнього досвіду і сприяє його розвитку;
- для успішного викладання необхідним є визначення особливостей сприймання, розуміння, «переробки» художньо-освітньої інформації першокурсниками та їхніх відмінностей у розвитку навчально-пізнавальних і художньо-виконавських умінь;
- врахування не тільки пізнавальних, але і емоційно-вольових, мотиваційних особливостей першокурсників;

- створення доброзичливої атмосфери на заняттях (заборона негативних оцінок і негативних коментарів відповіді з боку викладача, заохочення нестандартних висловів, нетипових ідей);
- створення педагогічних ситуацій спілкування, які б дозволили кожному проявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у засобах роботи.

Структура залікового кредиту

№ пп	Тема	Години навантаження					Максимальний бал
		лекції	практичні заняття	лабораторні заняття	самостійна робота	індивідуальна робота	
Змістовий модуль 1							
Умови та засоби адаптації першокурсників у вищому навчальному закладі							
1	Специфіка навчання у вищому навчальному закладі	1	2		2		18
2	Особливості адаптації у вищому навчальному закладі	1					
3	Художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв	2	2		1		16
4	Діалогова взаємодія в художньо-педагогічному середовищі	1					
5	Особливості музичного навчання в інституті мистецтв	1	2		2		24
6	Самостійна робота студентів	2				1	
7	Рефлексія як основа самопроєктування і саморозвитку	2	2		3	1	34
За активність на заняттях:							
Всього:		10	8		7	2	100

Тема 1. Специфіка навчання у вищому навчальному закладі.

Освіта як загальнолюдська цінність, як засіб входження людини в світ культури і науки. Місце вищої педагогічної школи в системі вітчизняної освіти в контексті інтеграції у європейський освітній простір. Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі: характеристика навчально-виховного процесу, цілісність, діалектика і закономірності процесу навчання. Порівняння

навчальних моделей середньої і вищої школи. Кредитно-модульна технологія навчання у вишах як засіб інтеграції у європейський освітній простір; узгодження освітніх стандартів; розвитку мобільності; конкурентоспроможності на світовому ринку праці; уніфікації системи організації навчально-пізнавальної діяльності і технології оцінювання знань студентів; виховання потреби до самоосвіти особистості впродовж всього життя. Система організації навчально-виховного процесу в ПНПУ імені К.Д. Ушинського, зокрема в інституті мистецтв: професійна спрямованість, зміст, структура, форми і методи навчання, викладання і оцінювання; навчально-наукові підрозділи інституту.

Тема 2. Особливості адаптації у вищому навчальному закладі.

Адаптація як вид взаємодії суб'єкта навчання з педагогічним середовищем, в ході якої узгоджуються сподівання, прагнення й можливості суб'єкта з реаліями навколишнього середовища; як процес якісної зміни ціннісної, інтелектуальної, емоційної сфери суб'єкта навчання відповідно до особливостей освітнього простору; як процес пристосування навчального процесу до кожного суб'єкту навчання. Характер взаємовідносин педагогічного середовища вищого навчального закладу і студентів. Активна і пасивна адаптація. Дезадаптація, її причини. Умови успішної адаптації студентів до навчально-пізнавального процесу.

Тема 3. Художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв.

Художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв як соціально-професійне середовище, що є системою компонентів, зв'язків, відношень і процесів функціонування учасників освітнього процесу. Мистецтво як об'єкт художньо-освітньої діяльності студентів. Особливості, види і типи художньо-комунікативної взаємодії студентів у навчальному середовищі інституту мистецтв. Специфічні для інституту мистецтв форми музичного навчання.

Різномірне початкова («стартова») фахова підготовка першокурсників як одна з особливостей художньо-педагогічного середовища.

Тема 4. Діалогова взаємодія в художньо-педагогічному середовищі.

Діалог і полілог, психологічна техніка спілкування, психологічні особливості діалогового спілкування, основи конфліктології. Здібність соціально-психологічної інтеграції в художньо-педагогічне середовище; визначення потенційних пристосувальних можливостей. Технології ефективної комунікації: аналіз конфліктних ситуацій; прийоми конструктивного вирішення конфліктів. Інтерсуб'єктна взаємодія з учасниками художньо-педагогічного середовища.

Тема 5. Особливості музичного навчання в інституті мистецтв.

Специфіка музичного навчання у педагогічному університеті. Необхідні основні уміння і навички для успішного перебігу музичного навчання у педагогічному університеті. Ціннісні настанови і смисли музичного навчання. Організація і самоорганізація навчально-пізнавальної і художньо-виконавської діяльності в інституті мистецтв. Взаємопідтримка, взаєморозуміння, відкритість як необхідні умови для взаємозбагачення в процесі музичного навчання.

Тема 6. Самостійна робота студентів.

Засоби і форми організації самостійної роботи. Зміст, види і форми самостійної роботи студентів. Пошук і знаходження оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, художньо-виконавських дій. Робота з художньо-навчальною літературою (ознайомлення, конспектування, реферування). Види літературних джерел: довідкова література, монографії, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, періодичні видання, матеріали наукових конференцій, музична література тощо. Особливості роботи з мистецькою, нотною літературою. Самостійне музичне мислення.

Тема 7. Рефлексія як основа самопроектування і саморозвитку.

Засоби контролю і самоконтролю за досягненням поставлених цілей, оцінка (самооцінка) навчальних результатів. Методи оцінки набутих у ході музичного навчання знань, умінь, якостей. Активні прийоми і методи самоконтролю. Безперервне самовдосконалення в процесі музичного навчання – рефлексування власних особистісних якостей, професійних навичок та умінь як умова фахового вдосконалення майбутнього вчителя музики. Створення власних моделей музичного навчання. Самопроектування як умова успішної адаптації до музичного навчання у педагогічному університеті. Самомоніторинг художньо-освітньої діяльності.

Ключові слова: Система освіти, навчально-виховний процес у вищій школі, Євроінтеграція, Болонський процес, самостійна діяльність, адаптація, дезадаптація, художньо-педагогічне середовище, музичне навчання, професійна мотивація, інтерсуб'єктна взаємодія, ефективна комунікація, самостійне музичне навчання, самоконтроль, самооцінка, самоосвіта, саморозвиток, самореалізація, самопроектування, самомоніторинг.

Базові знання: Структура і організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, зокрема в інституті мистецтв ПНПУ імені К.Д. Ушинського в контексті Болонського процесу. Адаптація як процес якісної зміни ціннісної, інтелектуальної, емоційної сфери суб'єкта музичного навчання відповідно до вимог художньо-педагогічного середовища. Особливості та форми адаптації до навчання у вишах. Структура і особливості технологій ефективної діалогової взаємодії. Особливості музичного навчання у педагогічному університеті. Зміст, види і форми самостійної навчально-пізнавальної, художньо-виконавської діяльності студентів у процесі музичного навчання у педагогічному університеті. Особливості самоорганізації художньо-освітньої діяльності. Самопроектування навчально-фахового розвитку і

самомоніторинг художньо-освітньої діяльності як умова успішного перебігу процесу музичного навчання у педагогічному університеті.

ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

№	Назва теми, перелік питань	Кількість годин	Методи оцінювання	Кількість балів
1	<p>Адаптація до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Місце вищої педагогічної школи в системі вітчизняної освіти в контексті інтеграції в європейський освітній простір. Зміст, форми і засоби організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі з урахуванням вимог Болонського процесу. Порівняльний аналіз навчальних моделей середньої школи і вищого педагогічного навчального закладу. Умови успішної адаптації до навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі. Причини дезадаптації у вищому навчальному закладі.</p>	2	<p>Тестування</p> <p>Усне опитування</p> <p>Експрес—контрольна робота</p> <p>Самостійне творче завдання</p>	<p>3</p> <p>6</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>(18)</p>
2	<p>Художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв. Складові структури адаптації у художньо-педагогічному середовищі інституту мистецтв. Зміст, форми і засоби організації навчально-виховного процесу інституту мистецтв. Особливості навчально-пізнавальної і художньо-виконавської діяльності студентів в інституті мистецтв. Особливості музичного навчання в інституті мистецтв</p>	2	<p>Тестування</p> <p>Усне опитування</p> <p>Рольова діалогова гра</p> <p>Самостійне творче завдання</p>	<p>3</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>(16)</p>

3	<p>Самостійна робота студентів.</p> <p>Сутність, види і рівні самостійної роботи студентів в інституті мистецтв.</p> <p>Порівняльна характеристика репродуктивного і продуктивних рівнів самостійного опанування знань.</p> <p>Етапи осмисленого освоєння знань, практичних навичок.</p> <p>Принципи і методи роботи з різновидами літературних джерел; аналіз і конспектування літератури.</p> <p>Принципи самостійної роботи з музичною літературою: визначення жанрово-стильових особливостей, емоційно-образного змісту музичного твору, композиційної побудови, драматургії, виконавського плану; грамотність “прочитання” нотного тексту, виявлення особливостей звуковедення тощо.</p> <p>Активні прийоми і методи самоконтролю.</p> <p>Безперервне самовдосконалення в процесі музично-педагогічної діяльності</p>	2	<p>Експрес-контрольна робота з конспектуванню статті</p> <p>Усні доповіді</p> <p>Самостійне творче завдання: створення алгоритму конспектування статті</p> <p>Індивідуальна творча робота: визначення логіки етапів роботи над музичним твором, художня інтерпретація твору (етапи художнього аналізу)</p>	<p>3</p> <p>5</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>(24)</p>
4	<p>Діалогова взаємодія в художньо-педагогічному середовищі</p> <p>Технології ефективної комунікації.</p> <p>Інтерсуб’єтна взаємодія</p> <p>Конструктивне навчання, соціальна компетентність.</p> <p>Взаємопідтримка, взаєморозуміння, відкритість як необхідні умови для взаємозбагачення у процесі музичного навчання.</p> <p>Моніторинг оточуючого середовища</p>	2	<p>Колоквіум</p> <p>Усні доповіді</p> <p>Психотехнічні, Рольові ігри</p> <p>Індивідуальна творча робота: моніторинг оточуючого художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв</p>	<p>5</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>(34)</p>

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

№	Зміст завдання	Кількість годин	Бали
1	<p>Ознайомитись з Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI ст.), Законами про середню і вищу освіту. Проаналізувати структуру безперервної освіти в Україні, мету і завдання кожного навчального закладу; визначити характерні ознаки методів навчання і оцінювання у вищій школі, порівняти їх з методами навчання і оцінювання в середній школі; створити опорний конспект. Визначити особливості та форми адаптації до навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищому педагогічному навчальному закладі</p>	2	5
2	<p>Охарактеризувати мистецтво як об’єкт художньо-освітньої діяльності студентів. Охарактеризувати художньо-педагогічне середовище інституту мистецтв Визначити багатовекторність фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Визначити необхідні умови для діалогової та інтерсуб’єктної взаємодії в процесі музичного навчання в інституті мистецтв.</p>	1	4
3	<p>Визначити основні засоби контролю і самоконтролю за досягненням поставлених цілей. Проаналізувати методи оцінки набутих у ході музичного навчання знань, умінь. Охарактеризувати методи оцінки якостей особистості. Рефлексія художньо-освітньої діяльності, її роль у саморозвитку фахівця.</p>	2	8
4	<p>Ознайомитись з рекомендованою літературою і визначити види і рівні самостійної роботи майбутніх вчителів музики у ВНЗ. Проаналізувати принципи і методи конспектування літератури, підготовки рефератів, контрольних робіт тощо. Розробити алгоритм конспектування і підготувати конспект статті. Проаналізувати (знайомий) музичний твір щодо жанровостильових особливостей, емоційно-образного змісту, засобів розвитку тематичного матеріалу. Визначити логіку етапів роботи над музичним твором.</p>	3	9

ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА

№	Зміст роботи	Бали
1	Проаналізувати принципи і методи самостійного опанування музичного твору. Розробити алгоритм самостійної інтерпретації і визначити етапи художнього аналізу музичного твору.	8
2	Ознайомитися з основами конфліктології; проаналізувати причини ймовірних конфліктних ситуацій; визначити прийоми конструктивного вирішення конфліктів. Провести моніторинг художньо-педагогічного середовища інституту мистецтв	10

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Лекції, імітаційно-моделюючі ігри, робота «в малих групах», робота з навчально-художньою літературою, творчо-дослідницькі завдання, індивідуальні консультації.

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ

Тестування, усне опитування, усні доповіді, колоквиум, творчо-дослідницькі самостійні завдання.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТІВ

Рівні засвоєння	Критерії оцінки усного опитування	Бали
Високий (творчий)	<ul style="list-style-type: none"> - повнота, осмисленість відповіді; - переконливість визначень, виділення характерних ознак; - логічність викладення інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; - вміння виділити головне, здійснити порівняння, співставлення, узагальнення, класифікацію; - наявність власного судження, ставлення 	5
Достатній	<ul style="list-style-type: none"> - неповно розкрито проблему, але відповідь достатньо осмислена ; - за деяким винятком визначення переконливі, виділено характерні ознаки при певній допомозі ззовні; - логічність викладення інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків здійснюється при зовнішній допомозі; - епізодичний прояв самостійності; - власне судження не достатньо переконливе 	4

Задовільний	<ul style="list-style-type: none"> - поверхове знання матеріалу, мало осмислене; - непереконливість визначень; - відсутня логічність у викладені інформації, викликає значні ускладнення встановлення причинно-наслідкових зв'язків; - узагальнення, класифікація інформації відбувається ускладнено; - власне судження проявляються тільки при зовнішній допомозі. 	3
Незадовільний	<ul style="list-style-type: none"> - знання матеріалу конче поверхові, або відсутні, тому відповідь не можна позитивно оцінити, але присутня здатність до здійснення розумових операцій, висловлювання власного судження, оцінок, хоч і бракує знань. 	2
Незадовільний (без права перескладання)	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність знань з даної дисципліни, низький рівень володіння розумовими операціями, невиконання вимог модульного контролю. 	1

Рівні	Критерії оцінки виконання самостійного завдання та індивідуальної роботи	Бали
Високий (творчий)	<ul style="list-style-type: none"> - оригінальність, доцільність рішення завдання; - ґрунтовне розв'язання проблеми; - логічність, відповідність, переконливість викладення змісту виконаного завдання; - наявність власних пропозицій, їх доцільність. 	5
Достатній	<ul style="list-style-type: none"> - стандартність рішення ; - недостатньо повне висвітлення рішення проблеми; - не завжди логічне, недостатньо переконливе викладення змісту виконаного завдання; - наявність певних пропозицій, їх доцільність. 	4
Задовільний	<ul style="list-style-type: none"> - стандартність підходу до рішення задачі; - неповне, поверхове вирішення проблеми; - «мозаїчність» викладення матеріалу; - власні пропозиції відсутні або недоцільні. 	3
Незадовільний	<ul style="list-style-type: none"> - завдання здійснене конче поверхово; - «мозаїчне» викладення матеріалу, яке не осмислене і не узгоджене з вимогами даного завдання. 	2
Незадовільний (без права перескладання)	Завдання не відповідає вимогам або не виконувалось	1

Література

- 1 Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1990. – 186 с.
- 2 Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Б. Бех. -К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
- 3 Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. - М.: Наука, 1975. – 399 с.
- 4 Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной деятельности / В. К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 203 с.
- 5 Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: [навч. посіб.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу 1997. – 302 с.
- 6 Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С.4-9.
- 7 Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії / І. А. Зязюн // Світло. – 1998. – №1. – С.6-9.
- 8 Коломінський Н. Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті / Н. Л. Коломінський // Освіта і управління. – 1997. – № 5. – С. 67-74.
- 9 Кричківська Т. Д. Особливості адаптації студентів / Т. Д. Кричківська // Психологічна газета. – 2004. – № 24. – С. 20-23.
- 10 Лузан П. Д. Щоб у кожного студента була мотивація до навчання / П. Д. Лузан // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 1. – С. 47-51.
- 11 Масол Л. Особливості впровадження програми “Мистецтво” у контексті предметно-інтегративної освіти / Л. Масол // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 42-46.
- 12 Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф. З. Меерсон. – Москва: Наука, 1981. – С.62-95.
- 13 Научитель Е. Д. Адаптация студента в вузе / Е. Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 21-23.
- 14 Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: [навч.посіб.] / А. С. Нісімчук, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 386 с.
- 15 Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / В. Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.
- 16 Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К.: Музична Україна, 1982. – 60 с.
- 17 Падалка Г.М. Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
- 18 Педагогіка: Навчальний посібник / ред. Курлянд З.Н. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001 – С. 231-236.
- 19 Педагогіка вищої школи / ред. Курлянд З.Н. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – С. 156-174.
- 20 Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- 21 Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л. А. Рапацкая. – М.: Музыка, 1991. – С. 46-72.
- 22 Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька – К.: Експрес, 1998. – 183 с.

- 23 Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посіб. для ВНЗ] / О. П. Рудницька. – К.: Інтерпроф., 2002. – 270 с.
- 24 Хазратова Н. В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота зі студентами / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000 – № 2. – С. 5-8.
- 25 Хазратова Н. В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 27-31.
- 26 Хлебникова Л. О. Естетична культура учителя: сутність, структура, функції / Л. О. Хлебникова // Культура і вчитель: [зб.наук.-метод. праць] – Вінниця: ВДПУ, 2003. – С. 83-93.
- 27 Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / О. П. Щолокова. – К.: ВІПОЛ, 1996. – 170 с.

Анкета № 1

Вкажіть Вашу початкову музичну освіту:

-
1. Що вплинуло на Ваше рішення вступити до університету?
- а) бесіди з викладачами школи про професію вчителя музики;
 - б) участь у музичних конкурсах, олімпіадах тощо;
 - в) відвідування факультативів, гуртків;
 - г) самостійне поглиблене вивчення улюбленого предмету – музики;
 - д) бесіди з представниками університету про умови навчання;
 - е) просто необхідний диплом про вищу освіту;
 - є) власний варіант _____
2. Назвіть головні мотиви, якими Ви керувалися під час вступу до університету:
- а) бажання займатися улюбленим предметом – музикою;
 - б) бажання стати вчителем музики;
 - в) умови вступу були найсприятливішими;
 - г) це воля батьків;
 - д) це просто можливість «не йти до армії» (відповідь для юнаків);
 - е) власний варіант _____
3. Які у Вас плани стосовно майбутньої професії?
- а) буду працювати вчителем музики в загальноосвітній школі;
 - б) не буду працювати вчителем музики через _____ ;
 - в) буду займатися науковою діяльністю (вступлю до магістратури, аспірантури);
 - г) поки не замислююся над такого роду питаннями;
 - д) буду намагатися здобути ще й іншу вищу освіту;
 - е) власна відповідь _____
4. Чи шкодуєте Ви вже стосовно зробленого вибору майбутньої професії?
- а) ні;
 - б) так;
 - в) важко відповісти.
5. Чи знаєте Ви в чому полягає специфіка Вашої майбутньої професії?
- а) так, вона полягає в _____
-
- б) ні, не знаю;
 - в) не дуже чітко уявляю.
6. Чи відвідуєте Ви заняття із задоволенням? Від чого це залежить?
- а) так, і це тому, що _____ ;
 - б) ні, і це тому, що _____ ;
 - в) відвідую із задоволенням лише певні заняття _____
- і це тому, що _____
7. Що Вас найбільш приваблює в студентському житті? (розташувати відповіді за ступенем важливості):
- можливість працювати в області науки;
 - престижність здобуття вищої освіти;
 - можливість здобути професію саме вчителя музики;
 - можливість вчитися і не працювати;
 - можливість творчого самовираження (концертна діяльність тощо);
 - можливість вдосконалити себе з музичного виконавства.
8. Чого б Ви особисто хотіли досягти під час навчання у вищому навчальному закладі?
- а) набути знань в галузі музичного мистецтва;
 - б) отримати спеціальність, яка в майбутньому забезпечить добрий матеріальний стан;
 - в) стати кваліфікованим спеціалістом і соціально зрілою особистістю;
 - г) отримати диплом про вищу освіту;
 - д) підвищити свій інтелектуальний і культурний рівень;
 - е) творчого самовираження.

Анкета № 2

1. Вкажіть Вашу початкову музичну освіту:

2. Які враження у Вас виникли в перші дні перебування в університеті?

3. У чому полягають, на Вашу думку, труднощі студентського життя першокурсника?

4. Чи відчуваєте Ви труднощі у спілкуванні з групою, у спілкуванні з викладачами?
 - а) так, відчуваю. Вони виникають через _____
 - б) ні
5. Чи вдається Вам освоїти середовище університету?
 - а) так, я доволі комфортно почуваю себе в новому середовищі;
 - б) у мене вже виникли певні труднощі, вони пов'язані з _____;
 - в) мені дуже важко освоїти нове середовище через _____
6. Чи існує залежність між комфортністю перебування в університеті та якістю навчання?
 - а) так, існує – я комфортно почуваю себе в новому середовищі, тому маю успіхи в навчанні;
 - б) так, існує – я некомфортно почуваю себе в новому середовищі, тому не можу досягти успіхів у навчальній діяльності;
 - в) вважаю, що такої залежності не існує – почуваю себе комфортно в університеті, хоча успіхи в навчанні середні (майже відсутні, відсутні) (потрібне підкреслити);
 - г) вважаю, що такої залежності не існує – почуваю себе некомфортно в університеті, але це не заважає досягти успіхів у навчанні.
7. Яких основних правил поведінки, на Вашу думку, необхідно дотримуватися студентів, щоб успішно «увійти» до середовища університету?

8. Що, на Ваш погляд, сприяє успішному «входженню» до середовища вищого навчального закладу?

9. Що, на Ваш погляд, заважає успішному «входженню» до середовища вищого навчального закладу?

10. Чи співпали Ваші уявлення про студентське життя і навчання в університеті з реальністю?
 - а) так;
 - б) частково (вкажіть, що саме) _____;
 - в) ні (вкажіть, що саме) _____
11. Чи змінився Ваш образ життя після вступу до університету?
 - а) так, змінився. Зміни полягають у _____
 - в) ні.

Анкета № 3

1. Вкажіть Вашу початкову музичну освіту:

2. На Ваш погляд, чи відрізняється система навчання у вищому навчальному закладі від шкільної системи?

- а) так, відрізняється. Відмінності полягають у _____ ;
б) ні, не відрізняється.

3. З чим незвичним, новим Ви зустрілися, почавши навчання в університеті?

4. Чи надають Вам викладачі поради щодо раціонального навчання в університеті?

- а) так, вони полягають у _____ ;
б) ні.

5. Яке Ваше ставлення до проблеми вільного відвідування лекцій?

- а) вважаю небажаним вільне відвідування лекцій;
б) не замислююся над такого роду питанням ;
в) вважаю необхідним вільне відвідування лекцій.

6. Чи систематично Ви відвідуєте лекції?

- а) так;
б) ні.

Якщо Ви відвідуєте лекції не систематично – вкажіть основну причину цього. Це:

- а) лінь;
б) погана якість лекцій;
в) домашні справи;
г) Ваша відповідь _____

7. Чи працюєте Ви над лекційним матеріалом у той же день?

- а) намагаюся це робити систематично;
б) лише тоді, коли знаю, що скоро відбудеться семінар;
в) не працюю над лекційним матеріалом (або працюю дуже рідко).

8. Чи користуєтесь Ви допоміжними засобами при підготовці до семінарів?

- а) ні, я користуюсь лише підручником і конспектами лекцій;
б) так, користуюсь, а саме _____

9. Чи користуєтесь Ви час від часу конспектами і розробками інших студентів?

- а) так;
б) ніколи;
в) іноді.

10. Чи виникли у Вас труднощі в навчанні?

- а) виникають постійно;
б) виникають іноді;
в) не виникають.

11. У Вас виникають труднощі при засвоєнні будь-якого навчального матеріалу чи при вивченні певних дисциплін (вказати саме яких)? _____

12. Які, на Вашу думку, основні причини труднощів?

- а) нецікаве навчання;
б) погані відносини з викладачами;
в) неорганізованість, невміння правильно планувати свою роботу;
г) власна відповідь _____

13. Що Вам заважає досягти успіхів у навчанні?
- а) невпевненість у власних силах;
 - б) відсутність навичок самостійної роботи з навчальною літературою;
 - в) неорганізованість, невміння правильно планувати власну роботу;
 - г) власна відповідь _____
14. Яких порад Ви отримуєте найбільше від викладачів? (Можна обрати декілька варіантів)
- а) із питань стосовно складання конспектів;
 - б) із питань стосовно написання рефератів;
 - в) із питань стосовно ефективного конспектування;
 - г) із питань стосовно планування часу;
 - д) із питань стосовно складання тез;
 - е) із питань стосовно користування бібліотекою;
 - е) із питань стосовно раціонального читання і раціонального запам'ятовування.
13. Чи є у Вас власні стратегії і тактики навчання?
- а) так. Вони полягають у _____;
 - б) ні;
 - в) питання не зрозуміле.
14. Чи вистачає Вам фізичних і психологічних сил для успішного освоєння навчальних програм?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) важко відповісти.

Анкета № 4

1. Яка форма організації навчання в університеті є для Вас найефективнішою?
- а) лекція;
 - б) семінарське заняття;
 - в) індивідуальне заняття з викладачем;
 - г) індивідуальна самостійна робота;
 - д) групова самостійна робота;
 - е) колективна форма роботи
2. Що у Вас викликає небажання самостійно працювати при вивченні окремих дисциплін?
- а) не бачу зв'язку дисципліни з майбутньої професією;
 - б) не готовий до самостійної роботи;
 - в) відсутність інтересу до дисципліни;
 - г) власна відповідь
-
3. Що Вам заважає займатися самостійною роботою за наявності інтересу до дисципліни?
- а) улюблена справа;
 - б) сімейні обставини і житлові умови;
 - в) навчальне перенавантаження;
 - г) невміння організувати себе;
 - д) власна відповідь
-
4. Чи регулярно Ви займаєтесь самоосвітою?
- а) так;
 - б) іноді;
 - в) ніколи не займаюсь самоосвітою
5. З яких дисциплін Ви отримуєте найбільше завдань для самостійної роботи?
-
6. Яка Ваша середня витрата часу протягом тижня на самостійну роботу? Вивченню яких дисциплін Ви приділяєте більшу частину самостійної роботи?
-
7. Що для Вас виступає стимулом для виконання самостійної роботи? (проранжувати за значимістю):
- написання рефератів;
 - здобуття позитивної оцінки, можливість отримати “автомат” і скласти достроково модуль;
 - інтерес до предмету;
 - семінари;
 - власний варіант
-
8. Як, на Вашу думку, можна покращити якість самостійної роботи?
- а) за рахунок кращого планування власного часу;
 - б) за рахунок зміни змісту лекцій;
 - в) за рахунок підсилення контролю з боку викладачів;
 - г) за рахунок підвищення самоконтролю за рівнем знань та умінь;
 - д) власна відповідь
-

Анкета № 5

1. Вкажіть Вашу початкову музичну освіту:

 2. Як Ви оцінюєте власні здібності адаптації до умов університету і норм студентського життя?
 - а) я досить легко адаптуюсь;
 - б) в мене виникають певні труднощі (вкажіть їх _____);
 - в) мені важко адаптуватися до нових умов навчання (назвіть причини _____);
 3. Оцініть власний рівень фахової підготовки (основний музичний інструмент, диригування, вокальний клас):
 - а) відмінний;
 - б) добрий;
 - в) задовільний;
 - г) незадовільний.
 4. Чи достатня Ваша попередня підготовка для освоєння спеціальних дисциплін?
 - а) так;
 - в) ні;
 - г) важко відповісти.
 5. Вкажіть риси характеру, які, на Вашу думку, необхідні студенту для успішного навчання в університеті. Які з них притаманні саме Вам?

 6. Спрогнозуйте власні успіхи в майбутній навчальній діяльності:
 - а) буду навчатися відмінно;
 - б) буду навчатися добре;
 - в) буду навчатися в основному задовільно;
 - г) буду навчатися погано.
 7. Як Ви оцінюєте власну готовність до самостійної роботи в університеті?
 - а) я вмію якісно організувати власну самостійну роботу;
 - б) без допомоги і контролю з боку викладачів у мене можуть виникнути певні труднощі з організацією власної самостійної роботи;
 - в) я не вмію самостійно працювати через
-

Завдання № 1

Шановний студенте! Законспекуйте запропонований текст. Впишіть якомога стисліше основні положення праворуч від кожного абзацу.

Роль музики у формуванні особистості

Вплив музики на емоції, душу людини безумовно складніше, глибше, сильніше, ніж вплив інших видів мистецтва. На думку відомого психолога-музикознавця Б. М. Теплова, музика є особливим видом пізнання – емоційним пізнанням, вона перетворює усі зовнішні впливи у переживання та емоційний досвід, без якого особистість не може існувати.

Сучасна концепція музичного навчання і виховання розглядає музику як джерело і засіб розвитку особистості, як метод освоєння змісту інших предметів, як «грунт», на якому можуть вирости духовні, морально-естетичні та творчі потенції людини.

Можна виділити естетичну, пізнавальну, виховну і розвиваючу ролі музики у формуванні особистості. Естетична роль музики полягає у вихованні естетичної та етичної сприйнятливості та чуйності. Почуття (емоції) радості та горя, насолоди і болю, піднесено-героїчного і низинного, красивого і потворного мовби викликаються і розвиваються музикою. Під впливом музики відбувається формування естетичного смаку як ядра ціннісних орієнтацій у художній картині світу, розвивається здібність естетичного споглядання і самозаглиблення.

Музика несе в собі не тільки емоції; в процесі музичної діяльності людина ознайомлюється з історичними епохами, особистостями, засвоює кращі взірці поезії, літератури, навіть деякі математичні та фізичні поняття, пов'язані зі звуком, при цьому формується

направленість на пізнання світу і самого себе. В цьому пізнавальна роль музики. Взагалі, роль музики в пізнанні дійсності, осягненні людиною цілісної картини світу безсумнівна. За Кантом, «Мистецтво – шлях до науки».

Виховна роль музики полягає у формуванні гуманного відношення до світу, у привласненні особистістю емоційного початку споконвічних людських цінностей - любові, краси, добра, людського достоїнства тощо. Музика є предметом і джерелом духовного спілкування, удосконалення. Велика її роль у передачі народних, національних цінностей і традицій.

Розвиваюча роль занять музикою визначається художньо-творчим характером музичної діяльності, направленістю на самовираження, самоусвідомлення. Освоєння музики допомагає розвинути мислення – образне і логічне, абстрактне і конкретне; музика формує почуття ритму і гармонії, спостережливість, пам'ять, уяву, голосовий апарат тощо.

Музика допомагає у розвитку, пробуджує почуття, забезпечує інтелектуальний ріст. Музика зв'язує, «споріднює» людину з оточуючим середовищем через враження, через почуття на глибинному, ще непізнаному, ірраціональному рівні. Саме в процесі пізнання цієї «спорідненості» до людини приходить відчуття гармонії його відношень із світом, світосприйняття «себе у всьому і всього у собі».

Додаток Д

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками мотиваційно-вольового критерію (Kp_1)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	$\Pi_1(Kp_1)$	$\Pi_2(Kp_1)$	$\Pi_3(Kp_1)$	$\Sigma\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{инд}}(Kp_1)$	Інд. рівень	№	$\Pi_1(Kp_1)$	$\Pi_2(Kp_1)$	$\Pi_3(Kp_1)$	$\Sigma\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{инд}}(Kp_1)$	Інд. рівень
I	2	2	3	7	2,33	С	I	2	3	3	8	2,67	В
II	2	2	2	6	2,00	С	II	2	2	3	7	2,33	С
III	2	2	2	6	2,00	С	III	2	1	1	4	1,33	Н
IV	1	1	2	4	1,33	Н	IV	3	2	2	7	2,33	С
V	2	2	3	7	2,33	С	V	2	2	3	7	2,33	С
VI	2	3	3	8	2,67	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	1	1	2	4	1,33	Н	VII	3	1	2	6	2,00	С
VIII	1	1	2	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	3	2	3	8	2,67	В	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	2	3	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	3	2	3	8	2,67	В	XII	3	2	3	8	2,67	В
XIII	2	2	2	6	2,00	С	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	2	2	6	2,00	С	XIV	1	1	2	4	1,33	Н
XV	2	1	1	4	1,33	Н	XV	2	2	2	6	2,00	С
XVI	2	2	2	6	2,00	С	XVI	3	3	2	8	2,67	В
XVII	1	2	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	3	7	2,33	С
XVIII	2	1	1	4	1,33	Н	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	1	1	2	4	1,33	Н	XIX	2	1	2	5	1,67	С
XX	1	1	2	4	1,33	Н	XX	2	2	2	6	2,00	С
XXI	3	2	2	7	2,33	С	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	1	1	2	4	1,33	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	1	1	2	4	1,33	Н	XXIII	2	2	3	7	2,33	С
XXIV	2	3	2	7	2,33	С	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	2	3	2	7	2,33	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	1	1	2	4	1,33	Н
XXVII	2	1	1	4	1,33	Н	XXVII	2	2	3	7	2,33	С
XXVIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XXIX	2	2	2	6	2,00	С	XXIX	1	1	2	4	1,33	Н
XXX	2	2	2	6	2,00	С	XXX	2	2	2	6	2,00	С
	$\Pi_{1\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{2\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{3\text{ср}}(Kp_1)$	$\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{ср}}(Kp_1)$	Загальний рівень		$\Pi_{1\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{2\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{3\text{ср}}(Kp_1)$	$\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{ср}}(Kp_1)$	Загальний рівень
	1,77	1,63	2,00	5,40	1,80	С		1,87	1,63	2,10	5,60	1,87	С

Примітки:

$\Pi_i(Kp_1)$ – прояв «i»-того показника мотиваційно-вольового критерію; $\Pi_{i\text{ср}}(Kp_1)$ – середнє значення прояву «i»-того показника в групі, $\Pi_{i\text{ср}}(Kp_1) = \Sigma\Pi_i(Kp_1)/30$;

$\Sigma\Pi_{1-3}(Kp_1)$ – сума прояву показників мотиваційно-вольового критерію; $\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_1)$ – середнє значення суми прояву показників у групі, $\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_1) = \Sigma\Pi_{1-3}(Kp_1)/30$;

$K_{\text{инд}}(Kp_1)$ – індивідуальний коефіцієнт прояву мотиваційно-вольового критерію, $K_{\text{инд}}(Kp_1) = \Sigma\Pi_{1-3}(Kp_1)/3$;

$K_{\text{ср}}(Kp_1)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву мотиваційно-вольового критерію, $K_{\text{ср}}(Kp_1) = K_{\text{инд}}(Kp_1)/30$;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за мотиваційно-вольовим критерієм (Kp_1)
(перший зріз)

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	3	10,0	2	6,7	7	23,3	3	10,0		5	16,7	3	10,0	8	26,7	4	13,3
С	17	56,7	15	50,0	16	53,4	13	43,3	С	16	53,3	13	43,3	17	56,6	14	46,7
Н	10	33,3	13	43,3	7	23,3	14	46,7	Н	9	30,0	14	46,7	5	16,7	12	40,0

Позначки:

Kp_1 – мотиваційно-вольовий критерій;

П₁(Кр₁), П₂(Кр₁), П₃(Кр₁) – показники мотиваційно-вольового критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм.

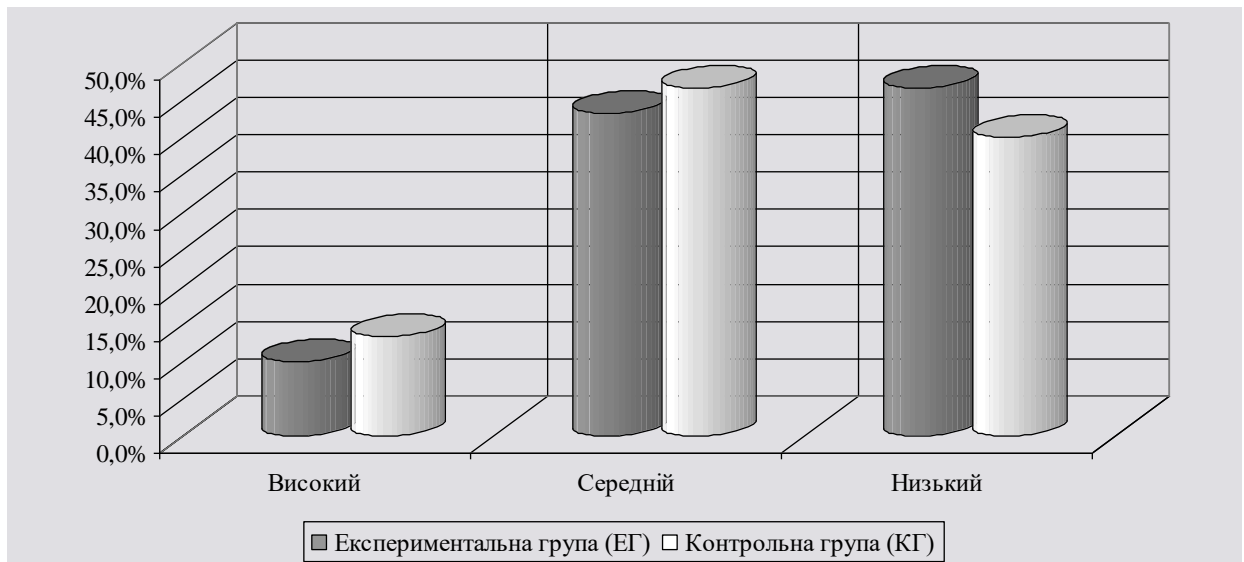


Рис. 1 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за мотиваційно-вольовим критерієм
(перший зріз)

Додаток Д

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками комунікативно-діяльнісного критерію (Кр₂)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень
I	3	2	2	7	2,33	С	I	2	3	3	8	2,67	В
II	2	1	1	4	1,33	Н	II	2	3	1	6	2,00	С
III	2	2	2	6	2,00	С	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	2	1	1	4	1,33	Н	IV	2	2	3	7	2,33	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	2	6	2,00	С
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	2	1	1	4	1,33	Н	VII	2	2	2	6	2,00	С
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	3	2	2	7	2,33	С	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	2	2	2	6	2,00	С	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	3	2	2	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	3	9	3,00	В	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	1	1	4	1,33	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	3	2	2	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	3	8	2,67	В
XVII	2	1	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	2	6	2,00	С
XVIII	3	2	2	7	2,33	С	XVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	3	7	2,33	С
XX	2	2	3	7	2,33	С	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	2	2	2	6	2,00	С	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	2	4	1,33	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	3	2	7	2,33	С
XXIV	3	2	1	6	2,00	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	2	8	2,67	В
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	2	1	1	4	1,33	Н
XXVII	2	2	1	5	1,67	С	XXVII	3	2	1	6	2,00	С
XXVIII	2	3	2	7	2,33	С	XXVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIX	2	1	1	4	1,33	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	3	2	1	6	2,00	С
X	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень	X	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень
	2,17	1,83	1,73	5,73	1,91	С		2,03	1,83	1,77	5,63	1,88	С

Примітки:

П_і(Кр₂) – прояв «і»-того показника комунікативно-діяльнісного критерію; П_{іср}(Кр₂) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₂) = ΣП_і(Кр₂)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₂) – сума прояву показників комунікативно-діяльнісного критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₂) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₂) = ΣП₁₋₃(Кр₂)/30;

К_{інд}(Кр₂) – індивідуальний коефіцієнт прояву комунікативно-діяльнісного критерію, К_{інд}(Кр₂) = ΣП₁₋₃(Кр₂)/3;

К_{ср}(Кр₂) – середнє значення індивідуального коефіцієнту комунікативно-діяльнісного критерію, К_{ср}(Кр₂) = К_{інд}(Кр₂)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм.

Додаток Д

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм (Kp_2) (перший зріз)

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	$\Pi_1(Kp_3)$		$\Pi_2(Kp_3)$		$\Pi_3(Kp_3)$		Kp_3		Рівні	$\Pi_1(Kp_3)$		$\Pi_2(Kp_3)$		$\Pi_3(Kp_3)$		Kp_3	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	8	26,7	7	23,3	5	16,7	4	13,3		8	26,7	7	23,3	5	16,7	5	16,7
С	19	63,3	11	36,7	12	40,0	14	46,7	С	15	50,0	11	46,7	13	43,3	13	43,3
Н	3	10,0	12	40,0	13	43,3	12	40,0	Н	7	23,3	12	40,0	12	40,0	12	40,0

Позначки:

Kp_2 – комунікативно-діяльнісний критерій;

$\Pi_1(Kp_2)$, $\Pi_2(Kp_2)$, $\Pi_3(Kp_2)$ – показники комунікативно-діяльнісного критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм.

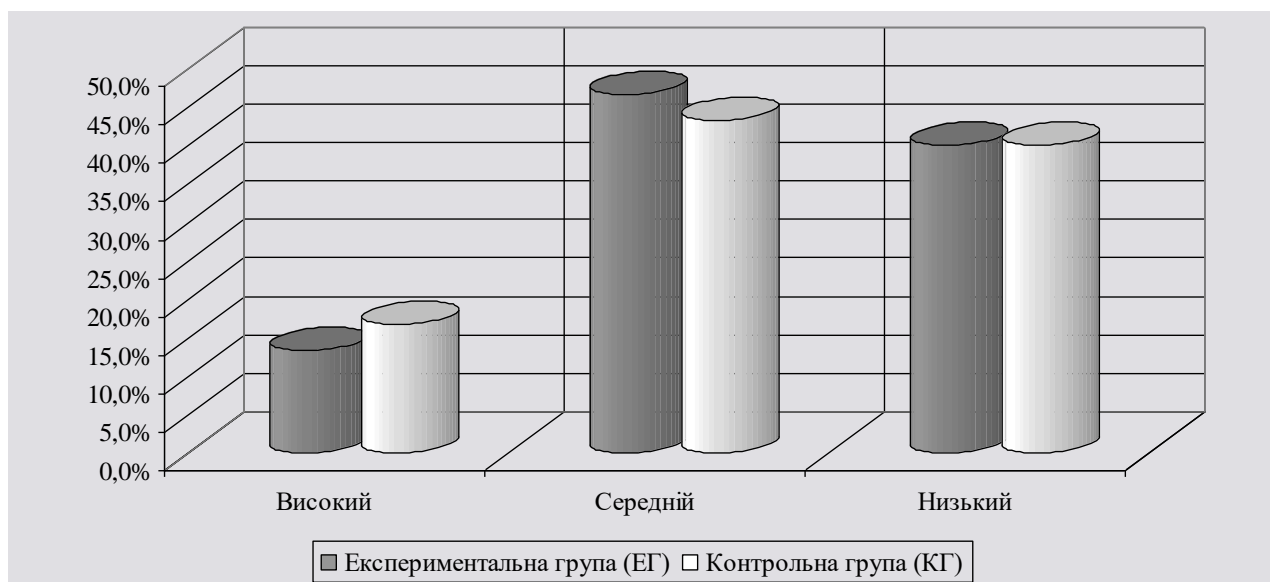


Рис. 2 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм (перший зріз)

Додаток Д

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольний-діагностичний зріз за показниками когнітивно-інтерпретаційного критерію (Кр₃)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	С	I	2	2	1	5	1,67	С
II	1	1	1	3	1,00	Н	II	2	1	1	4	1,33	Н
III	2	2	2	6	2,00	С	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	1	1	1	3	1,00	Н	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	2	6	2,00	С
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	1	3	1,00	Н
VII	2	1	1	4	1,33	Н	VII	2	2	1	5	1,67	С
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	2	1	5	1,67	С	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	1	1	1	3	1,00	Н	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	2	8	2,67	В	XIII	1	1	1	3	1,00	Н
XIV	1	1	1	3	1,00	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	2	6	2,00	С	XV	2	2	1	5	1,67	С
XVI	3	3	2	8	2,67	В	XVI	3	3	2	8	2,67	В
XVII	2	1	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	2	6	2,00	С
XVIII	2	2	2	6	2,00	С	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	1	5	1,67	С	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	2	2	2	6	2,00	С	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	1	3	1,00	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	1	1	1	3	1,00	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	2	1	5	1,67	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	2	6	2,00	С	XXV	2	2	2	6	2,00	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	1	1	1	3	1,00	Н
XXVII	1	1	1	3	1,00	Н	XXVII	2	2	1	5	1,67	С
XXVIII	2	2	2	6	2,00	С	XXVIII	1	1	1	3	1,00	Н
XXIX	1	1	1	3	1,00	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	2	2	6	2,00	С	XXX	2	2	1	5	1,67	С
	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	1,80	1,67	1,43	4,90	1,63	С		1,83	1,67	1,43	4,93	1,64	С

Примітки:

П_і(Кр₃) – прояв «і»-того показника когнітивно-інтерпретаційного критерію; П_{іср}(Кр₃) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₃) = ΣП_і(Кр₃)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₃) – сума прояву показників когнітивно-інтерпретаційного критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₃) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₃) = ΣП₁₋₃(Кр₃)/30;

К_{інд}(Кр₃) – індивідуальний коефіцієнт прояву когнітивно-інтерпретаційного критерію, К_{інд}(Кр₃) = ΣП₁₋₃(Кр₃)/3;

К_{ср}(Кр₃) – середнє значення індивідуального коефіцієнту когнітивно-інтерпретаційного критерію, К_{ср}(Кр₃) = К_{інд}(Кр₃)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм.

Додаток Д

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за когнітивно-інтерпретаційним критерієм (Кр₃)
(перший зріз)

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	4	13,3	4	13,3	1	3,3	4	13,3		4	13,3	3	10,0	1	3,3	3	10,0
С	16	53,4	12	40,0	11	36,7	12	40,0	С	17	56,7	14	46,7	11	36,7	14	46,7
Н	10	33,3	14	46,7	18	60,0	13	46,7	Н	9	30,0	13	43,3	18	60,0	13	43,3

Позначки:

Кр₃ – когнітивно-інтерпретаційний критерій;

П₁(Кр₃), П₂(Кр₃), П₃(Кр₃) – показники когнітивно-інтерпретаційного критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм.

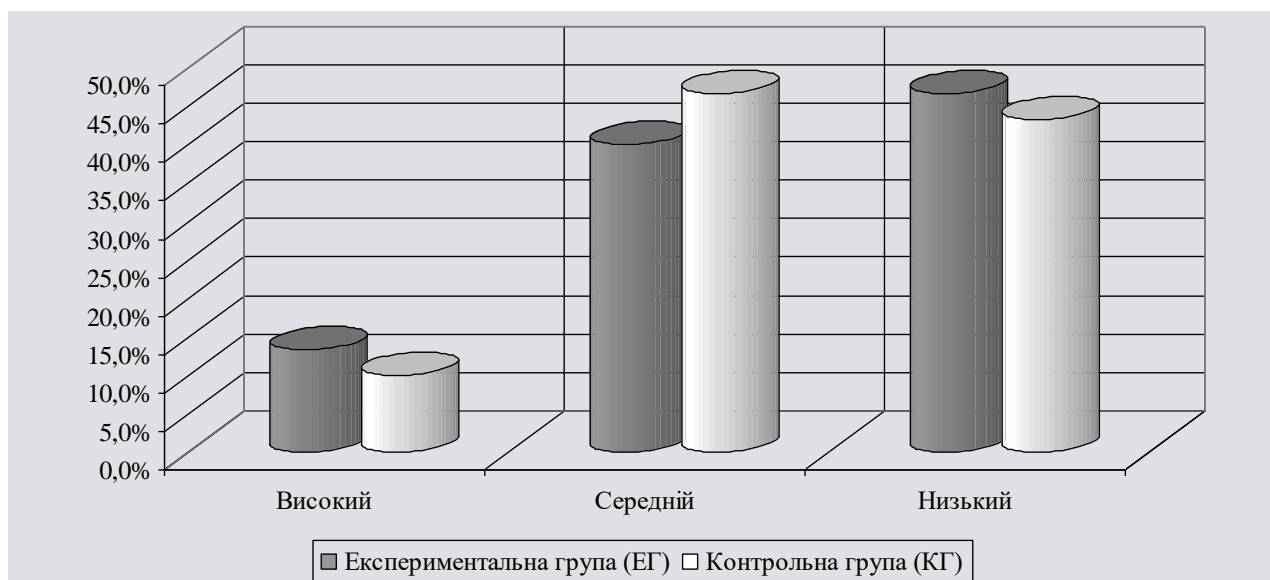


Рис. 3 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за когнітивно-інтерпретаційним критерієм
(перший зріз)

Додаток Д

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками самостійно-творчого критерію (Кр₄)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	С	I	2	2	1	5	1,67	С
II	1	1	1	3	1,00	Н	II	2	1	1	4	1,33	Н
III	2	2	2	6	2,00	С	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	1	1	1	3	1,00	Н	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	2	6	2,00	С
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	1	3	1,00	Н
VII	2	1	1	4	1,33	Н	VII	2	1	1	4	1,33	Н
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	2	1	5	1,67	С	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	1	1	1	3	1,00	Н	X	2	2	2	6	2,00	С
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	3	2	3	8	2,67	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	2	2	2	6	2,00	С	XIII	1	1	1	3	1,00	Н
XIV	1	1	1	3	1,00	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	2	6	2,00	С	XV	2	2	1	5	1,67	С
XVI	3	3	2	8	2,67	В	XVI	3	3	2	8	2,67	В
XVII	2	1	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	2	6	2,00	С
XVIII	2	2	2	6	2,00	С	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	1	5	1,67	С	XX	2	2	2	6	2,00	С
XXI	2	2	2	6	2,00	С	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	1	3	1,00	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	1	1	1	3	1,00	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	2	1	5	1,67	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	2	6	2,00	С	XXV	2	2	2	6	2,00	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	1	1	1	3	1,00	Н
XXVII	1	1	1	3	1,00	Н	XXVII	1	1	1	3	1,00	Н
XXVIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXVIII	1	1	1	3	1,00	Н
XXIX	1	1	1	3	1,00	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	1	2	1	4	1,33	Н	XXX	2	1	1	4	1,33	Н
Σ	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень	Σ	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	1,73	1,57	1,37	4,67	1,56	Н		1,73	1,53	1,43	4,70	1,57	Н

Примітки:

П_і(Кр₄) – прояв «і»-того показника самостійно-творчого критерію; П_{іср}(Кр₄) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₄) = ΣП_і(Кр₄)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₄) – сума прояву показників самостійно-творчого критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₄) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₄) = ΣП₁₋₃(Кр₄)/30;

К_{інд}(Кр₄) – індивідуальний коефіцієнт прояву самостійно-творчого критерію, К_{інд}(Кр₄) = ΣП₁₋₃(Кр₄)/3;

К_{ср}(Кр₄) – середнє значення індивідуального коефіцієнту самостійно-творчого критерію, К_{ср}(Кр₄) = К_{інд}(Кр₄)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм (Кр₄) (перший зріз)

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	3	10,0	2	6,7	1	3,3	3	10,0		2	6,7	2	6,7	1	3,3	2	6,7
С	16	53,3	13	43,3	9	30,0	11	36,7	С	18	60,0	12	40,0	11	36,7	12	40,0
Н	11	36,7	15	50,0	20	66,7	16	53,3	Н	10	33,3	16	53,3	18	60,0	16	53,3

Позначки:

Кр₃ – самостійно-творчий критерій;

П₁(Кр₃), П₂(Кр₃), П₃(Кр₃) – показники самостійно-творчого критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм.

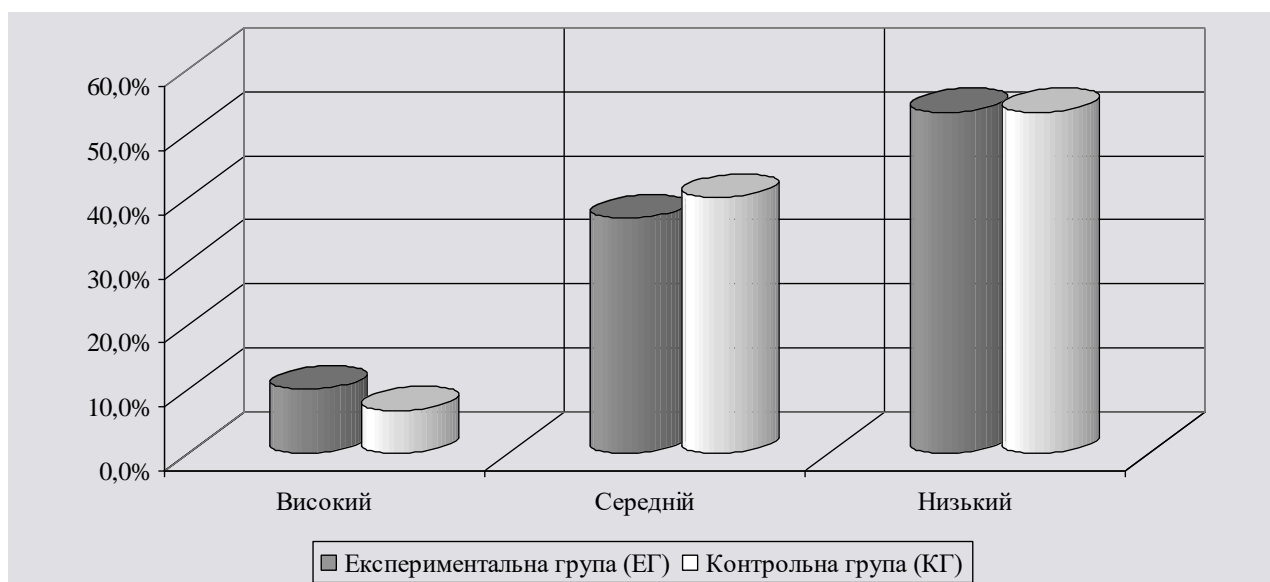


Рис. 4 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм (перший зріз)

Додаток Е

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками мотиваційно-вольового критерію (Кр₁)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень
I	3	2	3	8	2,67	В	I	3	3	3	9	3,00	В
II	2	2	2	6	2,00	С	II	2	2	3	7	2,33	С
III	3	2	3	8	2,67	В	III	2	1	1	4	1,33	Н
IV	1	2	2	5	1,67	С	IV	3	2	2	7	2,33	С
V	2	2	3	7	2,33	С	V	2	2	3	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	1	2	2	5	1,67	С	VII	3	1	2	6	2,00	С
VIII	1	2	2	5	1,67	С	VIII	2	2	3	7	2,33	С
IX	3	3	3	9	3,00	В	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	3	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	2	2	2	6	2,00	С	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	2	3	7	2,33	С	XIV	1	1	2	4	1,33	Н
XV	3	2	2	7	2,33	С	XV	2	2	3	7	2,33	С
XVI	3	2	3	8	2,67	В	XVI	3	3	3	9	3,00	В
XVII	2	2	2	6	2,00	С	XVII	2	2	3	7	2,33	С
XVIII	3	2	3	8	2,67	В	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	1	2	2	5	1,67	С	XIX	3	2	2	7	2,33	С
XX	2	2	3	7	2,33	С	XX	2	2	3	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	1	2	2	5	1,67	С	XXII	3	1	2	6	2,00	С
XXIII	1	2	2	5	1,67	С	XXIII	2	2	3	7	2,33	С
XXIV	3	3	3	9	3,00	В	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	2	2	3	7	2,33	С
XXVII	3	2	2	7	2,33	С	XXVII	3	3	3	9	3,00	В
XXVIII	2	2	2	6	2,00	С	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XXIX	2	2	3	7	2,33	С	XXIX	1	1	2	4	1,33	Н
XXX	3	3	3	9	3,00	В	XXX	2	2	3	7	2,33	С
	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень
	2,13	2,13	2,47	6,73	2,24	С		2,07	1,80	2,40	6,27	2,09	С

Примітки:

П_і(Кр₁) – прояв «і»-того показника мотиваційно-вольового критерію; П_{іср}(Кр₁) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₁) = ΣП_і(Кр₁)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₁) – сума прояву показників мотиваційно-вольового критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₁) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₁) = ΣП₁₋₃(Кр₁)/30;

К_{інд}(Кр₁) – індивідуальний коефіцієнт прояву мотиваційно-вольового критерію, К_{інд}(Кр₁) = ΣП₁₋₃(Кр₁)/3;

К_{ср}(Кр₁) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву мотиваційно-вольового критерію, К_{ср}(Кр₁) = К_{інд}(Кр₁)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм (Kp_1) (другий зріз)

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	$\Pi_1(Kp_3)$		$\Pi_2(Kp_3)$		$\Pi_3(Kp_3)$		Kp_3		Рівні	$\Pi_1(Kp_3)$		$\Pi_2(Kp_3)$		$\Pi_3(Kp_3)$		Kp_3	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	12	40,0	6	20,0	16	53,3	10	33,3		10	33,3	6	20,0	16	53,3	6	20,0
С	10	33,3	22	73,3	12	40,0	18	60,0	С	12	40,0	12	40,0	10	33,3	14	46,7
Н	8	26,7	2	6,7	2	6,7	2	6,7	Н	8	26,7	12	40,0	4	13,4	10	33,3

Позначки:

Kp_1 – мотиваційно-вольовий критерій;

$\Pi_1(Kp_1)$, $\Pi_2(Kp_1)$, $\Pi_3(Kp_1)$ – показники мотиваційно-вольового критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм.

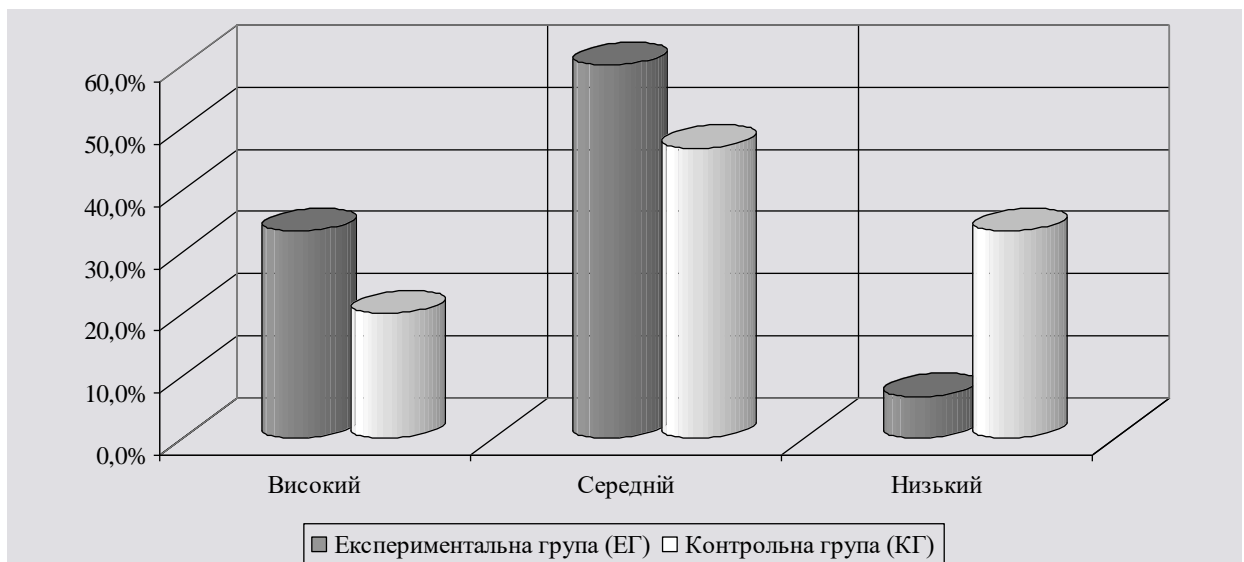


Рис. 1 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм (другий зріз)

Додаток Е

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками комунікативно-діяльнісного критерію (Кр₂)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	2	3	3	8	2,67	В
II	3	3	2	8	2,67	В	II	2	3	3	8	2,67	В
III	3	3	2	8	2,67	В	III	2	2	3	7	2,33	С
IV	2	2	1	5	1,67	С	IV	2	2	3	7	2,33	С
V	2	3	3	8	2,67	В	V	3	2	2	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	2	2	2	6	2,00	С	VII	3	2	2	7	2,33	С
VIII	2	2	1	5	1,67	С	VIII	3	3	3	9	3,00	В
IX	3	2	2	7	2,33	С	IX	2	2	1	5	1,67	С
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	3	2	2	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	3	9	3,00	В	XIII	3	2	2	7	2,33	С
XIV	3	3	2	8	2,67	В	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	3	2	2	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	3	8	2,67	В
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	2	3	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	2	8	2,67	В	XVIII	2	2	3	7	2,33	С
XIX	2	2	1	5	1,67	С	XIX	2	2	3	7	2,33	С
XX	2	3	3	8	2,67	В	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	2	2	2	6	2,00	С	XXII	3	2	2	7	2,33	С
XXIII	2	2	1	5	1,67	С	XXIII	3	3	3	9	3,00	В
XXIV	3	2	2	7	2,33	С	XXIV	2	2	1	5	1,67	С
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	2	8	2,67	В
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	3	2	2	7	2,33	С
XXVII	3	3	3	9	3,00	В	XXVII	3	3	3	9	3,00	В
XXVIII	3	3	3	9	3,00	В	XXVIII	3	2	2	7	2,33	С
XXIX	3	3	2	8	2,67	В	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	3	2	2	7	2,33	С
	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень
	2,47	2,53	2,20	7,20	2,40	С		2,40	2,20	2,27	6,87	2,29	С

Примітки:

П_і(Кр₂) – прояв «і»-того показника комунікативно-діяльнісного критерію; П_{іср}(Кр₂) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₂) = ΣП_і(Кр₂)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₂) – сума прояву показників комунікативно-діяльнісного критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₂) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₂) = ΣП₁₋₃(Кр₂)/30;

К_{інд}(Кр₂) – індивідуальний коефіцієнт прояву комунікативно-діяльнісного критерію, К_{інд}(Кр₂) = ΣП₁₋₃(Кр₂)/3;

К_{ср}(Кр₂) – середнє значення індивідуального коефіцієнту комунікативно-діяльнісного критерію, К_{ср}(Кр₂) = К_{інд}(Кр₂)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм (Кр₂) (другий зріз)

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	16	53,3	18	60,0	12	40,0	16	53,3		16	53,3	10	33,3	12	40,0	10	33,3
С	12	40,0	10	33,3	12	40,0	12	40,0	С	10	33,3	16	53,3	14	46,6	16	53,3
Н	2	6,7	2	6,7	6	20,0	2	6,7	Н	4	13,4	4	13,4	4	13,4	4	13,4

Позначки:

Кр₂ – комунікативно-діяльнісний критерій;

П₁(Кр₂), П₂(Кр₂), П₃(Кр₂) – показники комунікативно-діяльнісного критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм.

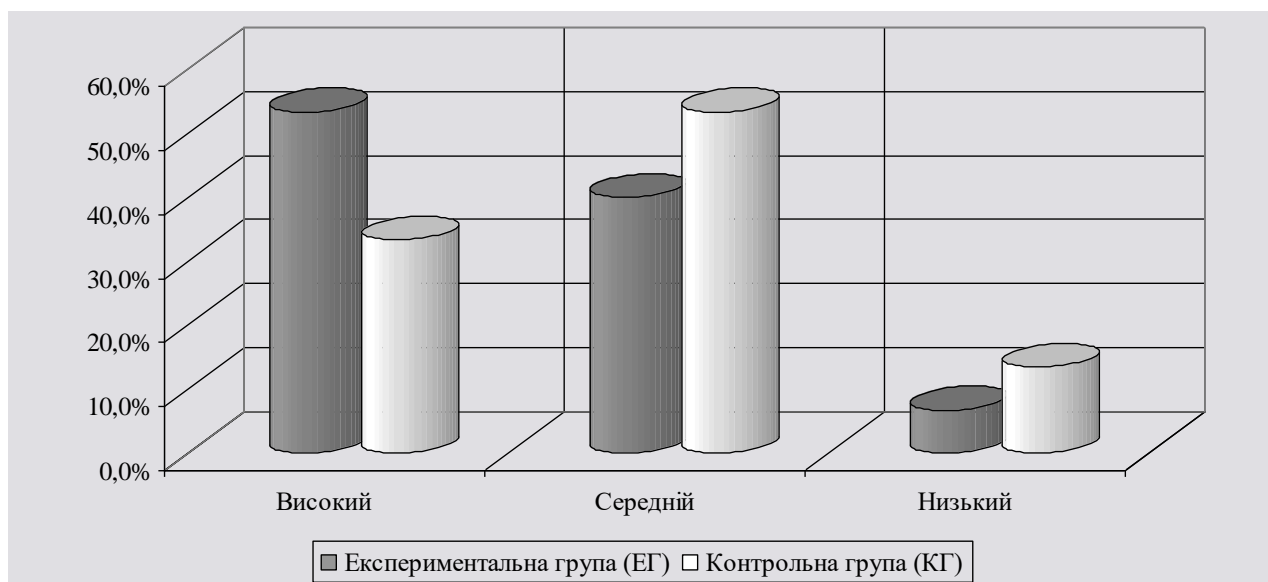


Рис. 2 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм (другий зріз)

Додаток Е

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Другий контрольньо-діагностичний зріз за показниками когнітивно-інтерпретаційного критерію (Кр₃)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	3	2	3	8	2,67	В	I	2	2	2	6	2,00	С
II	3	3	2	8	2,67	В	II	3	2	3	8	2,67	В
III	3	3	2	8	2,67	В	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	2	2	1	5	1,67	С	IV	2	1	1	4	1,33	Н
V	2	2	2	6	2,00	С	V	1	2	1	4	1,33	Н
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	1	3	1,00	Н
VII	1	1	1	3	1,00	Н	VII	2	2	2	6	2,00	С
VIII	1	1	1	3	1,00	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	2	2	6	2,00	С	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	2	2	1	5	1,67	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	2	2	1	5	1,67	С	XI	2	3	2	7	2,33	С
XII	2	1	2	5	1,67	С	XII	3	2	2	7	2,33	С
XIII	3	3	2	8	2,67	В	XIII	2	2	1	5	1,67	С
XIV	1	1	1	3	1,00	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	1	5	1,67	С	XV	2	2	2	6	2,00	С
XVI	3	2	3	8	2,67	В	XVI	2	2	2	6	2,00	С
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	3	2	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	2	8	2,67	В	XVIII	1	1	1	3	1,00	Н
XIX	2	2	1	5	1,67	С	XIX	2	1	1	4	1,33	Н
XX	2	2	2	6	2,00	С	XX	1	2	1	4	1,33	Н
XXI	3	3	2	8	2,67	В	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	1	3	1,00	Н	XXII	2	2	2	6	2,00	С
XXIII	1	1	1	3	1,00	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	2	2	6	2,00	С	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	2	2	1	5	1,67	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	2	2	1	5	1,67	С	XXVI	2	3	2	7	2,33	С
XXVII	2	1	2	5	1,67	С	XXVII	3	2	2	7	2,33	С
XXVIII	3	3	2	8	2,67	В	XXVIII	2	2	1	5	1,67	С
XXIX	1	1	1	3	1,00	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	2	1	5	1,67	С	XXX	2	2	2	6	2,00	С
Σ	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень	Σ	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	2,13	2,00	1,60	5,73	1,91	С		1,87	1,80	1,67	5,33	1,78	С

Примітки:

П_і(Кр₃) – прояв «і»-того показника когнітивно-інтерпретаційного критерію; П_{іср}(Кр₃) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₃) = ΣП_і(Кр₃)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₃) – сума прояву показників когнітивно-інтерпретаційного критерію; Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₃) – середнє значення суми прояву показників у групі, Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₃) = ΣП₁₋₃(Кр₃)/30;

К_{інд}(Кр₃) – індивідуальний коефіцієнт прояву когнітивно-інтерпретаційного критерію, К_{інд}(Кр₃) = ΣП₁₋₃(Кр₃)/3;

К_{ср}(Кр₃) – середнє значення індивідуального коефіцієнту когнітивно-інтерпретаційного критерію, К_{ср}(Кр₃) = К_{інд}(Кр₃)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм.

Додаток Е

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм (Кр₃) (другий зріз)

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	10	33,3	8	26,7	2	6,6	10	33,3		6	20,0	4	13,3	4	13,3	4	13,3
С	14	46,7	14	46,7	14	46,7	14	46,7	С	14	46,7	16	53,3	12	40,0	14	46,7
Н	6	20,0	8	26,6	14	46,7	6	20,0	Н	10	33,3	10	33,4	14	46,7	12	40,0

Позначки:

Кр₃ – когнітивно-інтерпретаційний критерій;

П₁(Кр₃), П₂(Кр₃), П₃(Кр₃) – показники когнітивно-інтерпретаційного критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм.

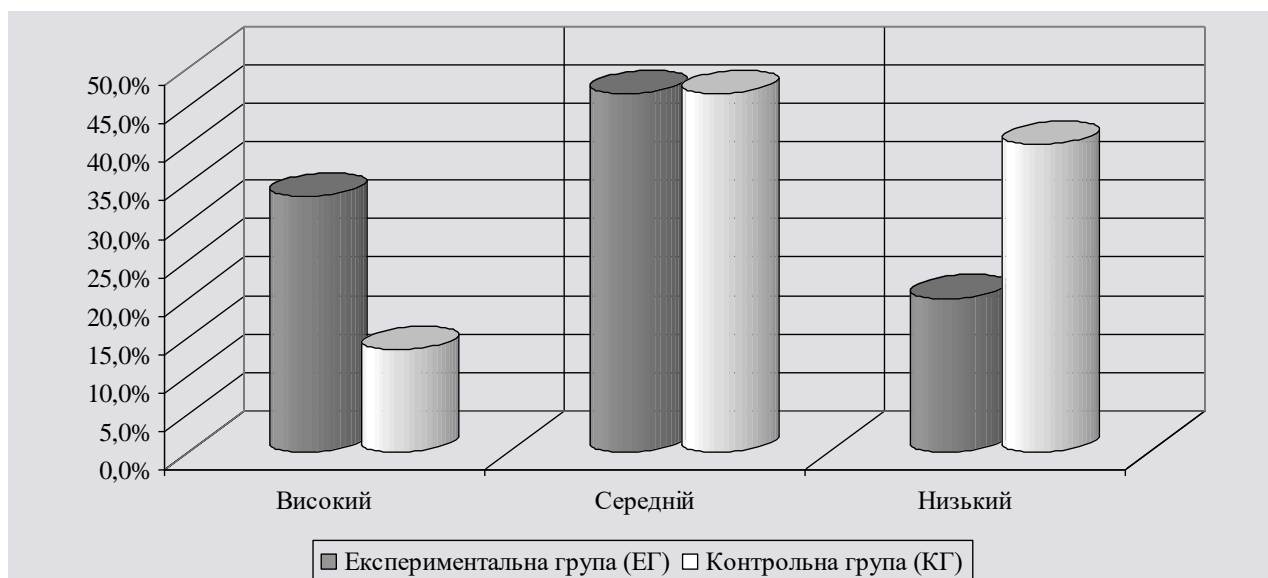


Рис. 3 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм (другий зріз)

Додаток Е

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками самостійно-творчого критерію (Кр₄)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	С	I	2	2	1	5	1,67	С
II	2	2	1	5	1,67	С	II	3	3	2	8	2,67	В
III	3	3	3	9	3,00	В	III	1	2	1	4	1,33	Н
IV	2	1	1	4	1,33	Н	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	1	2	1	4	1,33	Н
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	2	1	4	1,33	Н
VII	1	2	1	4	1,33	Н	VII	2	1	1	4	1,33	Н
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	1	2	5	1,67	С
IX	3	3	2	8	2,67	В	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	2	2	1	5	1,67	С	X	3	2	3	8	2,67	В
XI	1	2	1	4	1,33	Н	XI	1	2	2	5	1,67	С
XII	2	3	2	7	2,33	С	XII	2	1	1	4	1,33	Н
XIII	1	2	1	4	1,33	Н	XIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIV	2	2	1	5	1,67	С	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	2	6	2,00	С	XV	2	3	2	7	2,33	С
XVI	2	2	1	5	1,67	С	XVI	2	2	1	5	1,67	С
XVII	2	2	1	5	1,67	С	XVII	3	3	2	8	2,67	В
XVIII	3	3	3	9	3,00	В	XVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	2	6	2,00	С	XX	1	2	1	4	1,33	Н
XXI	3	3	2	8	2,67	В	XXI	1	2	1	4	1,33	Н
XXII	1	2	1	4	1,33	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	1	2	5	1,67	С
XXIV	3	3	2	8	2,67	В	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	1	5	1,67	С	XXV	3	2	3	8	2,67	В
XXVI	1	2	1	4	1,33	Н	XXVI	1	2	2	5	1,67	С
XXVII	2	3	2	7	2,33	С	XXVII	2	1	1	4	1,33	Н
XXVIII	1	2	1	4	1,33	Н	XXVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XXIX	2	2	1	5	1,67	С	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	2	2	6	2,00	С	XXX	2	3	2	7	2,33	С
	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	2,00	2,13	1,47	5,60	1,87	С		1,73	1,80	1,47	5,00	1,67	Н

Примітки:

П_і(Кр₄) – прояв «і»-того показника самостійно-творчого критерію; П_{іср}(Кр₄) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₄) = ΣП_і(Кр₄)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₄) – сума прояву показників самостійно-творчого критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₄) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₄) = ΣП₁₋₃(Кр₄)/30;

К_{інд}(Кр₄) – індивідуальний коефіцієнт прояву самостійно-творчого критерію, К_{інд}(Кр₄) = ΣП₁₋₃(Кр₄)/3;

К_{ср}(Кр₄) – середнє значення індивідуального коефіцієнту самостійно-творчого критерію, К_{ср}(Кр₄) = К_{інд}(Кр₄)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм (Кр₄) (другий зріз)

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	6	20,0	8	26,7	2	6,7	6	20,0		4	13,3	4	13,3	2	6,7	4	13,3
С	18	60,0	18	60,0	10	33,3	14	46,7	С	14	46,7	16	53,3	10	33,3	10	33,3
Н	6	20,0	4	13,3	18	60,0	10	33,3	Н	12	60,0	10	33,4	18	60,0	16	53,4

Позначки:

Кр₃ – самостійно-творчий критерій;

П₁(Кр₃), П₂(Кр₃), П₃(Кр₃) – показники самостійно-творчого критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм.

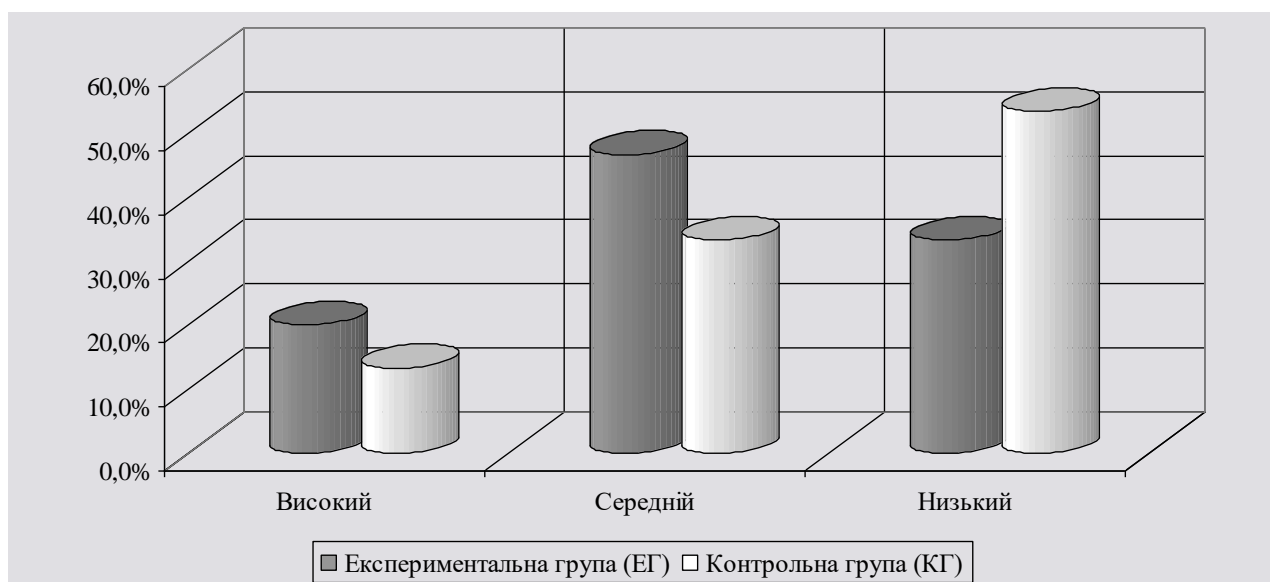


Рис. 4 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм (другий зріз)

Додаток Ж

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольно-діагностичний зріз за показниками мотиваційно-вольового критерію (Кр₁)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	3	3	3	9	3,00	В
II	3	2	2	7	2,33	С	II	2	2	3	7	2,33	С
III	3	2	3	8	2,67	В	III	2	2	1	5	1,67	С
IV	2	2	2	6	2,00	С	IV	3	2	2	7	2,33	С
V	2	2	3	7	2,33	С	V	2	2	3	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	2	2	2	6	2,00	С	VII	3	1	2	6	2,00	С
VIII	2	2	2	6	2,00	С	VIII	2	2	3	7	2,33	С
IX	3	3	3	9	3,00	В	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	2	1	2	5	1,67	С	XI	2	2	3	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	2	3	2	7	2,33	С	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	3	3	8	2,67	В	XIV	1	1	2	4	1,33	Н
XV	3	2	2	7	2,33	С	XV	2	2	3	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	3	3	3	9	3,00	В
XVII	3	2	2	7	2,33	С	XVII	2	2	3	7	2,33	С
XVIII	3	2	3	8	2,67	В	XVIII	2	2	1	5	1,67	С
XIX	2	2	2	6	2,00	С	XIX	3	2	2	7	2,33	С
XX	2	2	3	7	2,33	С	XX	2	2	3	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	2	2	2	6	2,00	С	XXII	3	1	2	6	2,00	С
XXIII	2	2	2	6	2,00	С	XXIII	2	2	3	7	2,33	С
XXIV	3	3	3	9	3,00	В	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	2	1	2	5	1,67	С	XXVI	2	2	3	7	2,33	С
XXVII	3	3	3	9	3,00	В	XXVII	3	3	3	9	3,00	В
XXVIII	2	3	2	7	2,33	С	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XXIX	2	3	3	8	2,67	В	XXIX	1	1	2	4	1,33	Н
XXX	3	2	2	7	2,33	С	XXX	2	2	3	7	2,33	С
X	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень	X	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень
	2,47	2,33	2,53	7,33	2,44	С		2,13	1,87	2,40	6,40	2,13	С

Примітки:

П_і(Кр₁) – прояв «і»-того показника мотиваційно-вольового критерію; П_{іср}(Кр₁) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₁) = ΣП_і(Кр₁)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₁) – сума прояву показників мотиваційно-вольового критерію; Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₁) – середнє значення суми прояву показників у групі, Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₁) = ΣП₁₋₃(Кр₁)/30;

К_{інд}(Кр₁) – індивідуальний коефіцієнт прояву мотиваційно-вольового критерію, К_{інд}(Кр₁) = ΣП₁₋₃(Кр₁)/3;

К_{ср}(Кр₁) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву мотиваційно-вольового критерію, К_{ср}(Кр₁) = К_{інд}(Кр₁)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за мотиваційно-вольовим критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за мотиваційно-вольовим критерієм (Kp_1)
(третій зріз)

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	14	46,7	12	40,0	16	53,3	12	40,0		10	33,3	6	20,0	16	53,3	6	20,0
С	16	53,3	16	53,3	14	46,7	18	60,0	С	14	46,7	14	46,7	10	33,3	16	53,3
Н	0	0,0	2	6,7	0	0,0	0	0,0	Н	6	20,0	10	33,3	4	13,4	8	26,7

Позначки:

Kp_1 – мотиваційно-вольовий критерій;

П₁(Кр₁), П₂(Кр₁), П₃(Кр₁) – показники мотиваційно-вольового критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за мотиваційно-вольовим критерієм.

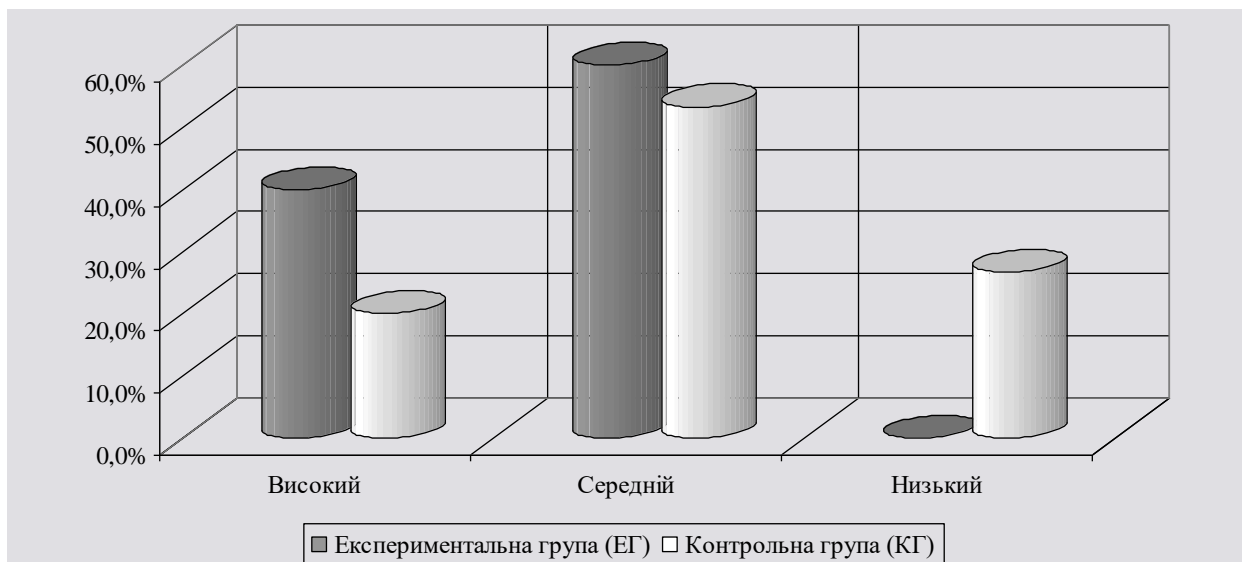


Рис. 1 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за мотиваційно-вольовим критерієм
(третій зріз)

Додаток Ж

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольньо-діагностичний зріз за показниками комунікативно-діяльнісного критерію (Kp_2)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	$\Pi_1(Kp_2)$	$\Pi_2(Kp_2)$	$\Pi_3(Kp_2)$	$\Sigma\Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{\text{инд}}(Kp_2)$	Инд. рівень	№	$\Pi_1(Kp_2)$	$\Pi_2(Kp_2)$	$\Pi_3(Kp_2)$	$\Sigma\Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{\text{инд}}(Kp_2)$	Инд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	2	3	3	8	2,67	В
II	3	3	2	8	2,67	В	II	2	3	3	8	2,67	В
III	3	3	3	9	3,00	В	III	2	2	3	7	2,33	С
IV	3	2	2	7	2,33	С	IV	2	2	3	7	2,33	С
V	2	3	3	8	2,67	В	V	3	2	2	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	3	3	3	9	3,00	В	VII	3	2	2	7	2,33	С
VIII	2	2	2	6	2,00	С	VIII	3	3	3	9	3,00	В
IX	3	3	2	8	2,67	В	IX	2	2	2	6	2,00	С
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	2	2	1	5	1,67	С	XI	3	2	2	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	3	9	3,00	В	XIII	3	2	2	7	2,33	С
XIV	3	3	2	8	2,67	В	XIV	1	2	1	4	1,33	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	3	2	2	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	3	8	2,67	В
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	2	3	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	3	9	3,00	В	XVIII	2	2	3	7	2,33	В
XIX	3	2	2	7	2,33	С	XIX	2	2	3	7	2,33	С
XX	2	3	3	8	2,67	В	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	С
XXII	3	3	3	9	3,00	В	XXII	3	2	2	7	2,33	Н
XXIII	2	2	2	6	2,00	С	XXIII	3	3	3	9	3,00	С
XXIV	3	3	2	8	2,67	В	XXIV	2	2	2	6	2,00	В
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	2	8	2,67	С
XXVI	2	2	1	5	1,67	С	XXVI	3	2	2	7	2,33	В
XXVII	3	3	3	9	3,00	В	XXVII	3	3	3	9	3,00	С
XXVIII	3	3	3	9	3,00	В	XXVIII	3	2	2	7	2,33	В
XXIX	3	3	2	8	2,67	В	XXIX	1	2	1	4	1,33	С
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	3	2	2	7	2,33	Н
	$\Pi_{1\text{ср}}(Kp_2)$	$\Pi_{2\text{ср}}(Kp_2)$	$\Pi_{3\text{ср}}(Kp_2)$	$\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{\text{ср}}(Kp_2)$	Загальний рівень		$\Pi_{1\text{ср}}(Kp_2)$	$\Pi_{2\text{ср}}(Kp_2)$	$\Pi_{3\text{ср}}(Kp_2)$	$\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{\text{ср}}(Kp_2)$	Загальний рівень
	2,67	2,73	2,47	7,87	2,62	В		2,40	2,27	2,33	7,00	2,33	С

Примітки:

$\Pi_i(Kp_2)$ – прояв «i»-того показника комунікативно-діяльнісного критерію; $\Pi_{i\text{ср}}(Kp_2)$ – середнє значення прояву «i»-того показника в групі, $\Pi_{i\text{ср}}(Kp_2) = \Sigma\Pi_i(Kp_2)/30$;

$\Sigma\Pi_{1-3}(Kp_2)$ – сума прояву показників комунікативно-діяльнісного критерію; $\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_2)$ – середнє значення суми прояву показників у групі, $\Sigma_{\text{ср}}\Pi_{1-3}(Kp_2) = \Sigma\Pi_{1-3}(Kp_2)/30$;

$K_{\text{инд}}(Kp_2)$ – індивідуальний коефіцієнт прояву комунікативно-діяльнісного критерію, $K_{\text{инд}}(Kp_2) = \Sigma\Pi_{1-3}(Kp_2)/3$;

$K_{\text{ср}}(Kp_2)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту комунікативно-діяльнісного критерію, $K_{\text{ср}}(Kp_2) = K_{\text{инд}}(Kp_2)/30$;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм (Кр₂) (третій зріз)

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	В	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	20	66,7	22	73,3	16	53,3	20	66,7		16	53,3	10	33,3	12	40,0	10	33,3
С	10	33,3	8	26,7	12	40,0	10	33,3	С	10	33,3	18	60,0	16	53,3	16	53,3
Н	0	0,0	0	0,0	2	6,7	0	0,0	Н	4	13,4	2	6,7	2	6,7	4	13,4

Позначки:

Кр₂ – комунікативно-діяльнісний критерій;

П₁(Кр₂), П₂(Кр₂), П₃(Кр₂) – показники комунікативно-діяльнісного критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за комунікативно-діяльнісним критерієм.

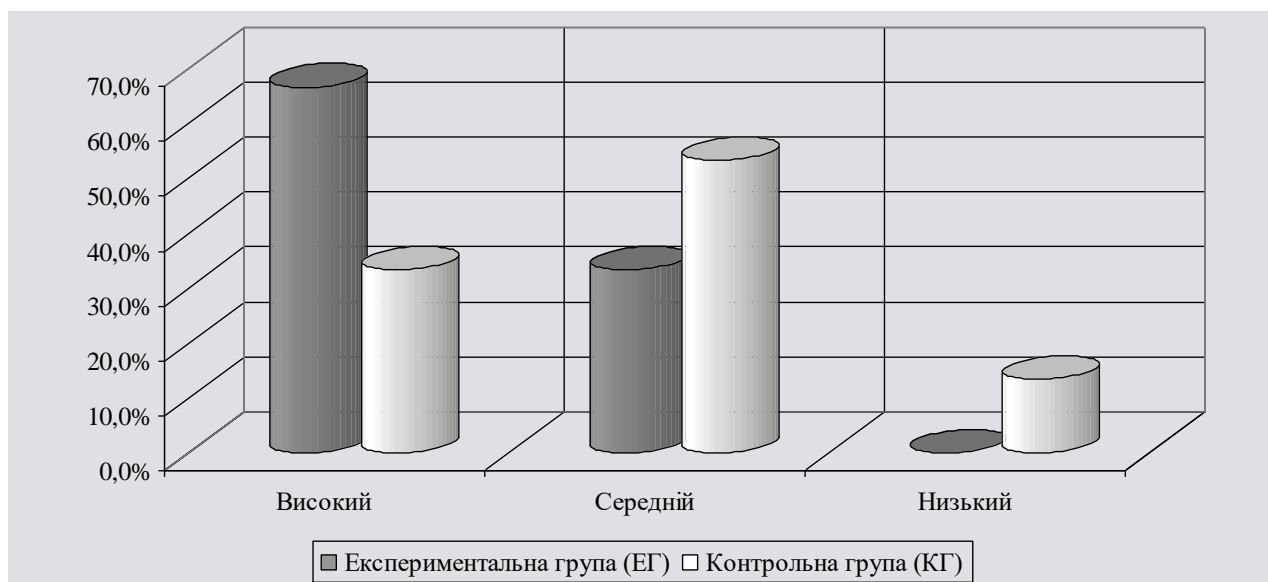


Рис. 2 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за комунікативно-діяльнісним критерієм (третій зріз)

Додаток Ж

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольний-діагностичний зріз за показниками когнітивно-інтерпретаційного критерію (Кр₃)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	2	3	2	7	2,33	С
II	3	3	3	9	3,00	В	II	3	2	3	8	2,67	В
III	3	3	2	8	2,67	В	III	2	1	1	4	1,33	Н
IV	3	2	2	7	2,33	С	IV	2	1	1	4	1,33	Н
V	2	3	2	7	2,33	С	V	1	2	1	4	1,33	Н
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	2	1	1	4	1,33	Н
VII	2	2	2	6	2,00	С	VII	2	2	2	6	2,00	С
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	3	3	8	2,67	В	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	3	2	2	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	3	2	2	7	2,33	С	XI	2	3	2	7	2,33	С
XII	2	3	2	7	2,33	С	XII	3	2	2	7	2,33	С
XIII	3	3	2	8	2,67	В	XIII	2	2	1	5	1,67	С
XIV	2	2	1	5	1,67	С	XIV	1	2	1	4	1,33	Н
XV	3	2	2	7	2,33	С	XV	2	2	2	6	2,00	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	2	7	2,33	С
XVII	3	3	3	9	3,00	В	XVII	3	2	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	2	8	2,67	В	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	3	2	2	7	2,33	С	XIX	2	1	1	4	1,33	Н
XX	2	3	2	7	2,33	С	XX	1	2	1	4	1,33	Н
XXI	3	3	2	8	2,67	В	XXI	2	1	1	4	1,33	Н
XXII	2	2	2	6	2,00	С	XXII	2	2	2	6	2,00	С
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	3	3	8	2,67	В	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	3	2	2	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	3	2	2	7	2,33	С	XXVI	2	3	2	7	2,33	С
XXVII	2	3	2	7	2,33	С	XXVII	3	2	2	7	2,33	С
XXVIII	3	3	2	8	2,67	В	XXVIII	2	2	1	5	1,67	С
XXIX	2	2	1	5	1,67	С	XXIX	1	2	1	4	1,33	Н
XXX	3	2	2	7	2,33	С	XXX	2	2	2	6	2,00	С
	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	2,60	2,47	2,07	7,13	2,38	С		2,00	1,93	1,67	5,60	1,87	С

Примітки:

П_і(Кр₃) – прояв «і»-того показника когнітивно-інтерпретаційного критерію; П_{іср}(Кр₃) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₃) = ΣП_і(Кр₃)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₃) – сума прояву показників когнітивно-інтерпретаційного критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₃) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₃) = ΣП₁₋₃(Кр₃)/30;

К_{інд}(Кр₃) – індивідуальний коефіцієнт прояву когнітивно-інтерпретаційного критерію, К_{інд}(Кр₃) = ΣП₁₋₃(Кр₃)/3;

К_{ср}(Кр₃) – середнє значення індивідуального коефіцієнту когнітивно-інтерпретаційного критерію, К_{ср}(Кр₃) = К_{інд}(Кр₃)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм (Кр₃) (третій зріз)

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	18	60,0	16	53,3	6	20,0	12	40,0	В	6	20,0	6	20,0	4	13,3	4	13,3
С	12	40,0	12	40,0	20	66,7	16	53,3	С	18	60,0	16	53,3	12	40,0	14	46,7
Н	0	0,0	2	6,7	4	13,3	2	6,7	Н	6	20,0	8	26,7	14	46,7	12	40,0

Позначки:

Кр₃ – когнітивно-інтерпретаційний критерій;

П₁(Кр₃), П₂(Кр₃), П₃(Кр₃) – показники когнітивно-інтерпретаційного критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за когнітивно-інтерпретаційним критерієм.

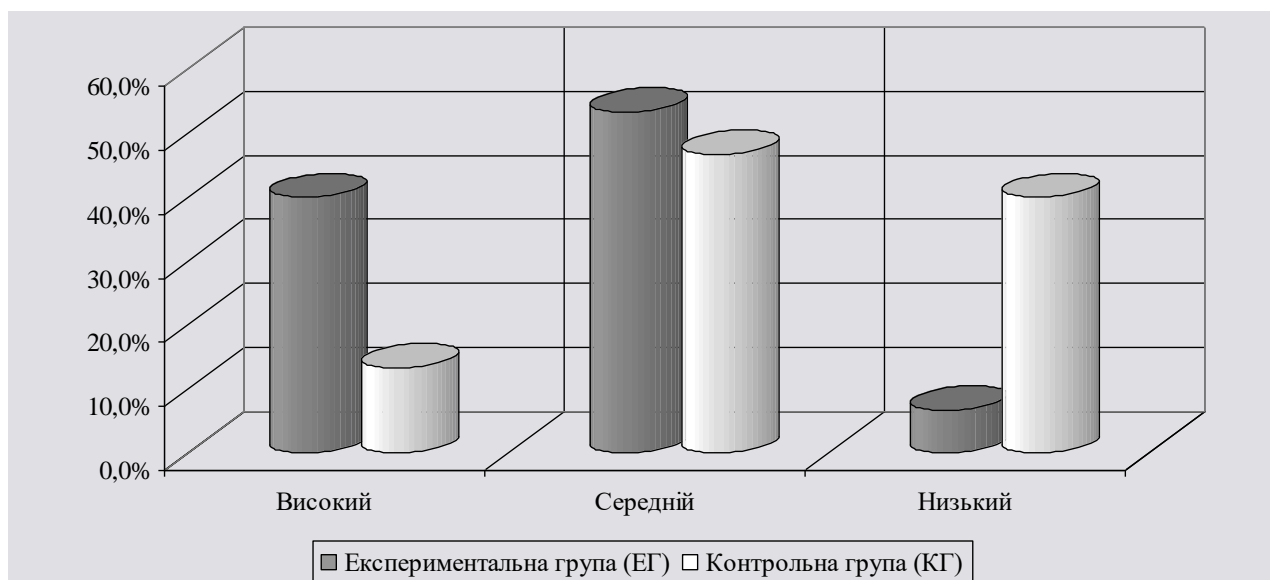


Рис. 3 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за когнітивно-інтерпретаційним критерієм (третій зріз)

Додаток Ж

Діагностична карта студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольно-діагностичний зріз за показниками самостійно-творчого критерію (Кр₄)
розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	3	3	2	8	2,67	В	I	2	2	1	5	1,67	С
II	3	3	2	8	2,67	В	II	3	3	2	8	2,67	В
III	3	3	3	9	3,00	В	III	1	2	1	4	1,33	Н
IV	2	2	1	5	1,67	С	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	1	5	1,67	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	2	1	4	1,33	Н
VII	2	2	1	5	1,67	С	VII	2	1	1	4	1,33	Н
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	3	3	3	9	3,00	В	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	3	2	2	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	2	2	1	5	1,67	С	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	2	3	2	7	2,33	С	XII	2	1	1	4	1,33	Н
XIII	2	3	2	7	2,33	С	XIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIV	2	2	2	6	2,00	С	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	2	3	2	7	2,33	С
XVI	3	3	2	8	2,67	В	XVI	2	2	1	5	1,67	С
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	3	3	2	8	2,67	В
XVIII	3	3	3	9	3,00	В	XVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIX	2	2	1	5	1,67	С	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	2	6	2,00	С	XX	2	2	1	5	1,67	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	2	1	4	1,33	Н
XXII	2	2	1	5	1,67	С	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	3	3	3	9	3,00	В	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	3	2	2	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	2	2	1	5	1,67	С	XXVI	2	2	2	6	2,00	С
XXVII	2	3	2	7	2,33	С	XXVII	2	1	1	4	1,33	Н
XXVIII	2	3	2	7	2,33	С	XXVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XXIX	2	2	2	6	2,00	С	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	2	3	2	7	2,33	С
	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	2,40	2,47	1,93	6,80	2,27	С		1,87	1,93	1,47	5,27	1,76	С

Примітки:

П_і(Кр₄) – прояв «і»-того показника самостійно-творчого критерію; П_{іср}(Кр₄) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, П_{іср}(Кр₄) = ΣП_і(Кр₄)/30;

ΣП₁₋₃(Кр₄) – сума прояву показників самостійно-творчого критерію; ΣсрП₁₋₃(Кр₄) – середнє значення суми прояву показників у групі, ΣсрП₁₋₃(Кр₄) = ΣП₁₋₃(Кр₄)/30;

К_{інд}(Кр₄) – індивідуальний коефіцієнт прояву самостійно-творчого критерію, К_{інд}(Кр₄) = ΣП₁₋₃(Кр₄)/3;

К_{ср}(Кр₄) – середнє значення індивідуального коефіцієнту самостійно-творчого критерію, К_{ср}(Кр₄) = К_{інд}(Кр₄)/30;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання за самостійно-творчим критерієм.

Узагальнені результати діагностики розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за самостійно-творчим критерієм (Кр₄)
(третій зріз)

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃		Рівні	П ₁ (Кр ₃)		П ₂ (Кр ₃)		П ₃ (Кр ₃)		Кр ₃	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	12	40,0	16	53,3	6	20,0	10	33,3	В	4	13,3	6	20,0	2	6,7	4	13,3
С	18	60,0	12	40,0	16	53,3	18	60,0	С	18	60,0	14	46,7	10	33,3	12	40,0
Н	0	0,0	2	6,7	8	26,7	2	6,7	Н	8	26,7	8	26,7	18	60,0	14	46,7

Позначки:

Кр₃ – самостійно-творчий критерій;

П₁(Кр₃), П₂(Кр₃), П₃(Кр₃) – показники самостійно-творчого критерію;

В – високий рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм;

С – середній рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм;

Н – низький рівень розвитку адаптивних здібностей студентів-першокурсників за самостійно-творчим критерієм.

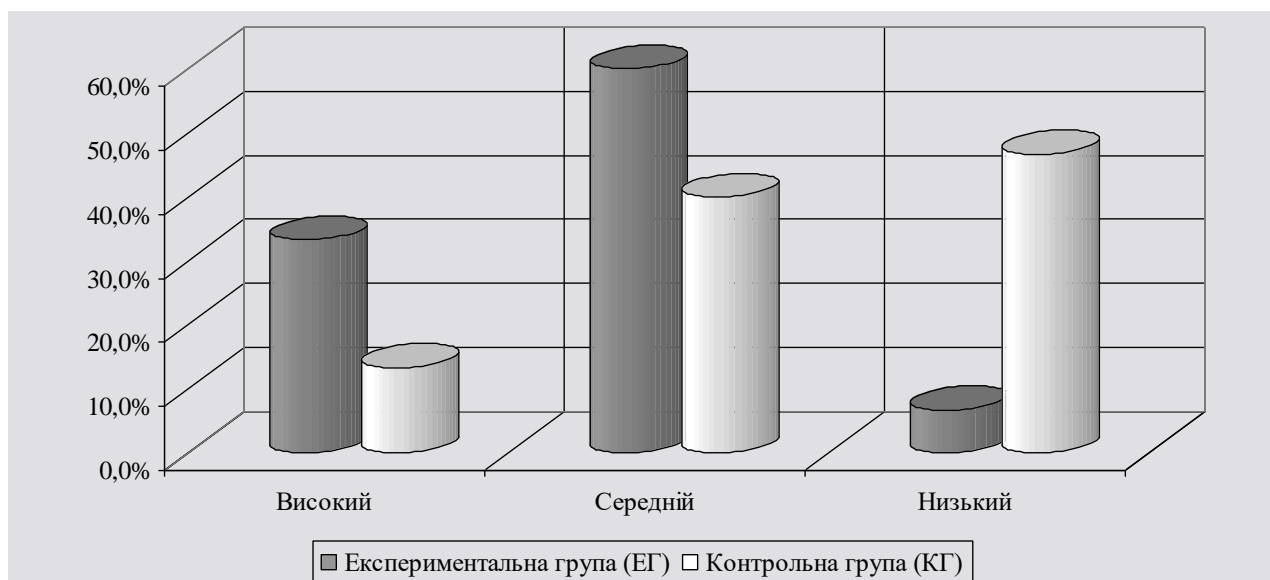


Рис. 4 Діагностика розвиненості адаптивних здібностей
студентів-першокурсників до музичного навчання
за самостійно-творчим критерієм
(третій зріз)