

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КОСЕНКО Павло Борисович

УДК 378.637.016:785 (043.3)

**МЕТОДИКА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ГРИ НА
МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Горбенко Сергій Семенович,
кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2009

ЗМІСТ

| | |
|---|---------|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 9 |
| 1.1. Сутність та зміст особистісно орієнтованого навчання у системі загальної та мистецької педагогічної освіти..... | 9 |
| 1.2. Місце інструментальної підготовки у фаховому становленні майбутнього вчителя музики..... | 37 |
| 1.3. Становлення і розвиток методики навчання гри на гітарі..... | 59 |
| Висновки до першого розділу..... | 81 |
| РОЗДІЛ II. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗРОБКИ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ..... | 82 |
| 2.1. Діагностика стану застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики..... | 82 |
| 2.2. Педагогічні умови реалізації методики особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті..... | 113 |
| 2.3. Хід та результати формувального експерименту..... | 140 |
| Висновки до другого розділу..... | 177 |
| ВИСНОВКИ..... | 178 |
| ДОДАТКИ..... | 182 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 212 |

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні процеси гуманізації та демократизації суспільства, трансформації в сфері соціалізації людини обумовлюють звернення вітчизняної освіти до особистості. Традиційна педагогіка, що орієнтувалась не на розвиток суб'єкта освіти, а на досягнення ним певної системи знань, вичерпує свої можливості. Провідні вітчизняні вчені вказують на необхідність радикального перегляду сутності та змісту існуючої системи навчання студентів, створення умов, які б сприяли інтелектуальному і творчому розвитку майбутнього фахівця, допомагали розкрити його головні життєві цілі і цінності. На цьому також наголошується у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1994 р.) та Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.). Отже, актуальною проблемою сьогодення є наповнення сучасної освіти новим змістом, пошук нових форм та методів організації фахової підготовки майбутніх учителів, які б забезпечили перехід від імперативної педагогіки, спрямованої на оволодіння необхідним стандартизованим набором знань, умінь і навичок, до особистісно орієнтованої, що передбачає створення умов для найповнішого розкриття фахового та творчого потенціалу студента.

Вагомий внесок у розробку теорії особистісно орієнтованого навчання і виховання зроблено такими сучасними вченими, як В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень (філософський аспект), Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Семиченко (психологічний аспект), М. Бєрулава, Є. Бондаревська, І. Зимня, В. Зінченко, В. Лозова, М. Нікандров, С. Подмазін, Н. Тарасевич, І. Якиманська (загальнопедагогічний аспект), Н. Гузій, Г. Корнетов, В. Орлов, О. Пехота, В. Серіков, С. Сисоєва, М. Чобітько (фахова підготовка вчителя).

Підґрунтям для розробки методики особистісно орієнтованого навчання в музичній педагогіці є праці вітчизняних авторів: С. Горбенка, Л. Масол, Н. Мозгальнової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Я. Сверлюка, В. Шульгіної, О. Щолокової.

Ряд питань, співзвучних сучасним ідеям особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті порушено у педагогічній спадщині знаних теоретиків та діячів вітчизняного музично-інструментального виконавства (Б. Асаф'єва, Л. Ауера, Л. Баренбойма, Г. Нейгауза, Л. Ніколаєва, В. Пухальського, М. Тутковського, М. Фейгіна).

Разом з тим безпосереднє впровадження особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики потребує створення певних специфічних підходів. Це вимагає внутрішніх перетворень у методиці викладання означеної дисципліни, спрямованих на стимуляцію майбутнього вчителя до самопізнання, самовиховання та творчої самостійності, на сприяння максимальному розкриттю його талантів, здібностей і можливостей. Водночас у процесі інструментальної підготовки студентів слід уникати методів, що базуються на прихованих регулятивних механізмах формування мислення; запобігати формальному засвоєнню змісту навчання, коли майбутні фахівці не виявляють пізнавальної активності, не шукають власних способів вирішення освітньо-художніх завдань. Важливо також забезпечити викладачів ВНЗ відповідною методико-теоретичною базою для успішної реалізації основних положень особистісно орієнтованого навчання в практиці викладання гри на музичному інструменті. Отже, необхідність перегляду методик та підходів, пошуку нових ефективних дидактичних засобів формування творчої особистості майбутнього спеціаліста, здатного самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення, обумовлює актуальність та значущість теми нашого дослідження *«Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і становить частину наукового напрямку «Зміст освіти, форми, методи і засади підготовки

вчителя» в межах проблеми «Вдосконалення методичної підготовки вчителя музики до практичної фахової діяльності». Тема дослідження також складає один з напрямків комплексної теми кафедри музичного виховання та хореографії Бердянського державного педагогічного університету «Проблеми підготовки фахівців в умовах оновлення форм і змісту художньої освіти».

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 8 від 29.03.2005 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень АПН України в галузі педагогіки та психології (протокол № 7 від 27.09.2005 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичній розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих закладах педагогічної освіти.

Предмет дослідження – методика особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті.

Завдання дослідження:

- розкрити сутність поняття «особистісно орієнтоване навчання майбутнього вчителя музики»;
- дослідити історичний процес і сучасний стан становлення та розвитку методики інструментального навчання, вивчити її специфіку в контексті ідей особистісно орієнтованого спрямування;
- сформувати основні критерії діагностики процесу інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики на відповідність сутності та змісту особистісно орієнтованого навчання;
- розробити та обґрунтувати педагогічні умови практичної реалізації особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті;

- запропонувати методіку особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті;
- перевірити практичну доцільність та ефективність запропонованої методіки у ході формувального експерименту.

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять концептуальні положення філософії, психології та педагогіки про розвиток особистості; ідеї реформування вищої освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Семиченко); сучасні концепції гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, М. Берулава, Ю. Мальований, А. Маслоу, О. Пєхота, К. Роджерс, В. Сластьонін); положення загальної психології про активність суб'єкта в процесі пізнавальної діяльності (Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов); соціологічні дослідження з проблем навчання і виховання (С. Клімова, В. Ольшанський, Г. Татарова); теоретичні положення щодо виховання творчої особистості майбутнього вчителя (Н. Гузій, В. Кан-Калік, М. Нікандров, В. Орлов, Г. Паламарчук, С. Сисоєва); сучасні наукові розробки щодо удосконалення фахової підготовки вчителів музики (Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова); теорія формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста (Л. Баренбойм, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, М. Фейгін, С. Фейнберг, Г. Ципін); наукові праці з питань інструментальної підготовки гітариста (В. Доценко, Ч. Дункан, М. Михайленко, Дж. Тейлор, С. Теннант).

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано комплекс *теоретичних та експериментально-емпіричних методів дослідження*. До *першої групи* увійшли методи опрацювання наукової та методичної літератури з проблем дисертації, аналізу і синтезу, моделювання й конкретизації теоретичного знання, узагальнення та систематизації педагогічного досвіду з питань вищої педагогічної освіти.

Другу групу склали методи цілеспрямованого педагогічного спостереження, усного опитування, тестування, анкетування, експертного оцінювання, метод незавершених речень, контент-аналіз, метод проектів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний), методи математичної обробки даних.

Наукова новизна одержаних результатів: *уперше* реалізовано спробу обґрунтувати і дати визначення поняття «особистісно орієнтоване навчання майбутнього вчителя музики», запропоновано методику особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті, розроблено критерії перевірки її ефективності; *удосконалено* систему методів навчання студентів гри на музичному інструменті, педагогічну діагностику ефективності процесу інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики; *подальшого розвитку дістало* наукове обґрунтування та практичне втілення педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики в кількох університетах України було впроваджено методику особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті, основу якої складає творче використання традиційних та розробка нових методів педагогічної взаємодії, експериментально доведено її ефективність. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в процесі індивідуальних занять з основного музичного інструмента, а також для розробки навчальних та робочих програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій щодо організації особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорювались на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, а саме: на II Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, НПУ імені М.П.Драгоманова, 26–27 квітня 2007 р.); Міжнародній науковій

конференції «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітопольський державний педагогічний університет, 16–17 жовтня 2008 р.); III Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, НПУ імені М.П.Драгоманова, 22–24 квітня 2009 р.); науково-практичній конференції «Сучасні освітні технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін» (м. Кривий Ріг, 16–17 травня 2007 р.); V Мистецько-педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької (м. Київ, АПН України, 6–7 грудня 2007 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи» (Ніжинський державний університет імені М.Гоголя, 15–16 травня 2008 р.).

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57/1047–08 від 30.05.2008 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/2222 від 12.12.2008 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07.10/2517 від 22.12.2008 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/783 від 14.05.2008 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка № 448 від 24.06.2008 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 9 одноосібних публікаціях, 8 з яких – у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура дисертації. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного з них та загальних висновків, додатків на 30 сторінках, списку використаних джерел, що містить 269 найменувань (з них 20 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 238 сторінок. Основний текст викладено на 174 сторінках. Робота містить 18 таблиць та 11 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Сутність та зміст особистісно орієнтованого навчання у системі загальної та мистецької педагогічної освіти

Звернення до особистості є однією з провідних тенденцій сучасної педагогіки. В наш час практично всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність особистісно орієнтованої освіти, в якій учень є центральною постаттю навчально-виховного процесу. Це викликає нагальну потребу у необхідності переглянути сутність та зміст існуючої системи навчання та виховання, створенні умов, які б сприяли інтелектуальному та творчому розвитку молоді людини, допомогли розкрити її головні життєві цілі та цінності. Сучасні вчені вказують на те, що загальнодидактичні підходи в освіті мають бути особистісно орієнтованими, спрямованими на формування механізмів самопізнання, рефлексії, самонавчання та самовиховання. Поза цими процесами не може лишатись і така галузь освіти, як музична педагогіка, та, звичайно, фахове навчання майбутнього вчителя музики. Тим більше що його діяльність невіддільна від творчої, спрямована на максимальну реалізацію задатків, здібностей учнів. А це, на думку науковців, вимагає від майбутнього фахівця, окрім наявності загальної суми необхідних знань, умінь і навичок, також здатності до тонкого сприймання своїх суб'єктивних станів, знання і розуміння себе [148; 187].

Аналіз історичного становлення педагогічної думки свідчить, що питання виховання особистості людини завжди перебувало в центрі уваги провідних вчених своєї епохи. І хоча термін «особистісно орієнтоване навчання» не вживався педагогами минулого, їх теоретичний та практичний досвід вплинув на тлумачення сутності та змісту цього поняття сучасною наукою. Перші приклади розвитку особистості в процесі навчання та виховання можна знайти ще у педагогічній спадщині видатних мислителів античності Сократа і

Квінтіліана. Так, Сократ шляхом пізнання світу вважав самозаглиблення та вільні бесіди вчителя з учнями. Квінтіліан, підтримуючи ці ідеї щодо необхідності розвитку самостійного мислення учнів, акцентував також увагу на необхідності розвивати людину у напрямку її природних обдаровань [35, с. 23–25].

Подальший інтенсивний розвиток ідеї особистісно орієнтованої освіти знайшли в працях зарубіжних та вітчизняних педагогів, починаючи з епохи Відродження. Кращі представники того часу проголосили людину головною цінністю на Землі. Розробляючи нові форми і методи навчання і виховання, вони прагнули розкрити в учневі все найкраще. Знову з'являється інтерес до спадщини Сократа та Квінтіліана, поновлюється процес пошуку методів навчання, спрямованих на творчий розвиток та саморозвиток людини. Серед перших вчених, що здійснили цей пошук, були педагог Вітторіно да Фельтре, письменник Франсуа Рабле, філософ Еразм Роттердамський та реформатор християнської церкви Мартін Лютер. Усі вони піддавали критиці існуючу систему викладання у школах, що базувалась на примусовому засвоєнні знань, і пропонували власні підходи.

Так, Вітторіно да Фельтре вважав, що процес навчання має слугувати всебічному розвитку людини, її творчому мисленню, моральній чистоті та фізичному здоров'ю. Він пропонував ставитись до учнів з повагою та любов'ю, виключити будь-які тілесні покарання [74]. Франсуа Рабле, теж дбаючи про здоров'я та фізичний розвиток вихованців, виступав за наближення змісту освіти до реальної дійсності. Еразм Роттердамський, закликаючи до розвитку власної розумової діяльності учня, радив з повагою ставитися до його особистості, а також висував вимоги до професійних якостей вчителя. Мартін Лютер виступав за доступність освіти і надання учням можливості робити власні дослідження та висновки, замість неусвідомленого засвоєння схоластичних знань, що подавалися в категоричній авторитарній формі [35, с. 25].

Подальшої розробки ідеї означених вчених набули у педагогічній творчості французького філософа Мішеля Монтеня, який наполегливо закликав учителів заохочувати учнів до пізнання, надавати їм можливості для розвитку самостійного мислення. У своїй головній праці „Досліди” вчений наголошує на тому, що вчителю необхідно із самого початку, відповідно до здібностей вихованця, надавати можливість висловлюватись, розвиваючи в ньому смак до речей, примушуючи його тим самим робити вибір між ними та розрізняти їх, щоб інколи вказувати учню шлях, а інколи залишати останньому змогу самостійно знаходити його. Вчитель не повинен говорити та винаходити нове завжди один, йому слід також вислуховувати думки своїх учнів. Це прагнення до діалогу у навчальному процесі робить погляди Монтеня спорідненими з поглядами Сократа, на якого французький філософ, до речі, часто посилається [134].

Значний вклад в історію розвитку особистісного підходу в освіті зробив видатний чеський педагог Ян Амос Коменський. Треба зазначити, що основні положення його педагогічної теорії, зокрема, викладені у «Великій дидактиці», багато в чому відповідають античному розумінню гуманного навчання [88]. В той же час Коменський збагатив античні критерії гуманності намаганням допомогти учневі сформувати цілісну моральну та світоглядну основу, яка і мала стати відправним пунктом подальшого саморозвитку. Вчений висловив нову та прогресивну для свого часу ідею про те, що навчання людини володінню собою є однією з важливіших цілей виховання. Але, на відміну від древніх мислителів, Коменський був, насамперед, християнським гуманістом, а отже, мету розвитку та саморозвитку людини бачив у дотриманні принципу природовідповідності як прагненні спілкування з Богом та творчому виконанні його призначення для конкретної особистості. Це, на думку вченого, включає в себе необхідність пізнання навколишнього світу та розвитку усіх здібностей та обдаровань, закладених в людині [156].

На відміну від Яна Амоса Коменського, видатний англійський філософ Джон Локк був прихильником індивідуальної домашньої освіти. Розробляючи

свою педагогічну теорію «виховання джентльмена», він намагався визначити, якою мірою на формування особистості учня впливають його природні задатки та оточуюче соціальне середовище [112].

Французький письменник і філософ епохи Просвітництва Жан-Жак Руссо виступав проти примусових засобів у процесі навчання та виховання, приділяючи велику увагу характеру індивідуального спілкування вчителя з учнем. Теорія Руссо містила певне протиріччя, оскільки, з одного боку, вчений бажав виховати гармонійно розвинену і максимально незалежну від зовнішнього світу людину, але з іншого – розумів, що щасливе життя у суспільстві неможливе без моральних цінностей та здатності людини обмежувати себе заради інших [156]. Незважаючи на протиріччя, думки Жан-Жака Руссо щодо розвитку самостійного мислення та творчого потенціалу учня мають велику цінність в контексті особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Саме праці Руссо стали поштовхом у творчому пошуку засобів вдосконалення освіти талановитим швейцарським педагогом-практиком Генріхом Песталоцці та його німецьким послідовником Адольфом Дистервегом. Ці вчені вважали основним завданням освіти розвиток особистості учня, збудження його пізнавальних можливостей на основі прилучення до загальнокультурних та моральних цінностей, служіння істині, добру і красі [35; 156].

Вагомий внесок у розвиток особистісно орієнтованої педагогіки належить англійському філософу і соціологу Герберту Спенсеру та американському професору Джону Дьюї, яких цікавив аспект розвитку, а насамперед саморозвитку та „самонавчання” учнів. Обидва вони прагнули пробудити в учнів бажання „перевідкривати науку”, робити власні дослідження, докази та висновки [35, с. 27].

Вітчизняна педагогічна думка, а саме народна, починаючи з часів Київської Русі, щедро презентувала ідеї, співзвучні сучасному розумінню сутності особистісно орієнтованого навчання і виховання. Так, аналізуючи

історичний шлях розвитку освіти, Г. Троцько відмічає, що усна народна творчість цього періоду підносила ідеал людини, що прагнула знань, цінила розум більше за багатство. Сповнена гуманізму, народна мудрість сприяла розвитку ініціативи, допитливості, уважно вивчала духовний світ та потреби людей, акумулюючи в собі основні засоби трудового, розумового, морального, фізичного та естетичного виховання [217, с. 332].

Міжнародний внесок у розвиток теорії особистісно орієнтованого навчання належить гуманістичній думці XVIII–XIX ст., що представлена такими загальновідомими іменами, як вітчизняні мислителі Г. Сковорода, К. Ушинський, М. Пирогов, а також видатний російський педагог і письменник Л. Толстой. Педагогічні ідеї цих науковців поєднує прагнення до розкриття творчого потенціалу людини, її морального вдосконалення в основі якого – християнський світогляд.

Видатному українському просвітителю Григорію Сковороді ми завдячуємо ідеями природовідповідності, «сродності», яскравий вираз яких до того знаходимо у народній педагогіці, вітчизняній та давньогрецькій релігії. Г. Сковорода навчання і виховання підпорядковує внутрішньому природному закону і розуміє їх як розкриття внутрішньої, духовної природи людини. Слід звернути увагу саме на завдання розкриття, а не формування певних якостей, оскільки є певна обмеженість у втручанні вчителя у глибини особистості учня, адже, на думку просвітителя, справжнє виховання полягає в тому, щоб створити умови для розвитку закладених природою потенцій. Завдання навчання та виховання, на думку Сковороди, – ідентифікація „природи людини” та сприяння її розвитку. Головна вимога педагогіки Сковороди – це пильна увага до бажань, інтересів і нахилів вихованця [218].

З іменем великого педагога, одного із засновників народної педагогічної школи в Україні та Росії, Костянтином Дмитровичем Ушинським пов'язаний початок теоретичного рівня розробки особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі. Він був переконаний, що виховання, вдосконалюючись, може розширити межі людських можливостей. Ушинському

належить ідея здійснення особистісно орієнтованого підходу в умовах колективної роботи, яка і нині є прийнятною в сучасній школі, а також ідея поєднання колективних та індивідуальних форм під час навчання. У своїх працях він дав психолого-дидактичне обґрунтування цього поєднання [223].

Прогресивних на той час поглядів дотримувалися й інші видатні діячі. Так, Л. Толстой стверджував, що відставання учнів відбувається не через брак здібностей, а через те, що вчитель не звертає увагу на їх індивідуальні особливості та не намагається вдосконалювати свою майстерність. Сформулювавши цілий ряд методичних рекомендацій, педагог вважав, що для успішного навчання колективна робота в класі повинна проходити через фільтр індивідуальної діяльності окремого учня [51].

Відомий педагог М. Пирогов також засуджував безособистісний підход до навчання і вважав за необхідне різнобічно та глибоко вивчати учня. Головне завдання педагогічної дії, на думку вченого, полягає в умінні пристосуватись у процесі навчання і виховання до особистості та ступеня її розвитку.

Значний внесок у розробку питань виховання особистості та застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні зробили В. Белінський, М. Чернишевський, М. Добролюбов, хоча й не були фахівцями в галузі педагогіки.

В. Белінський неодноразово підкреслював, що людина є суспільною істотою, яку створює природа, але формує і навчає суспільство. Останнє повинне забезпечити всім людям належні засади навчання і виховання, спрямовані на розвиток індивідуальних сил і здібностей.

Проти консерватизму в педагогічній науці й практиці виступали М. Чернишевський та М. Добролюбов. Як одну з вимог вони проголошували підвищення уваги до особистості учня, різнобічне вивчення його індивідуальних особливостей і на цій основі залучення до активного процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками [51].

На початку ХХ ст. ряд діячів освіти висунули ідеї, що впливають на становлення теорії особистісно орієнтованого навчання. Це К. Вентцель,

П. Каптерев, В. Сорока-Росинський, П. Блонський, С. Шацький, та ін. Так, В. Сорока-Росинський звертав увагу на важливість розвитку творчого потенціалу особистості. С. Шацький підкреслював, що в процесі навчання необхідно застосовувати такі методи, які дають змогу спиратись на реальний досвід учня. К. Вентцель відстоював пріоритетність виховання над процесом навчання. П. Каптерев наполягав на необхідності формування механізмів саморозвитку особистості [20, с. 91–92].

Велику увагу проблемам індивідуального виховання у навчально-виховному процесі приділяв П. Блонський. Враховуючи шляхи формування особистості, видатний педагог підкреслював, що остання розвивається насамперед у праці, праці творчій. При цьому головний зміст освіти Блонський вбачав у тому, щоб дати простір розвитку задатків і здібностей кожного учня. З цією метою вчений пропонував ввести факультативні предмети, самостійні роботи, написання та обговорення рефератів і навіть навчання за індивідуальними планами [51].

Треба зазначити, що творчий спадок згаданих вчених минулого, спрямований в основному на процес навчання і виховання дітей, визначає розвиток сучасної теорії особистісно орієнтованої освіти, як загальної, так і професійної. Людина розглядалась ними як неповторна унікальна цілісність, активна творча істота, яка може впливати на свій розвиток і життя, завдяки власним смислам і цінностям. Відповідно до цього мета освіти пов'язувалась з пізнанням сутності людини, прагненням її піднесення і самовираження.

Новим етапом у становленні теорії і практики особистісно орієнтованого навчання стає ХХ ст. Вже у 20–30-х роках, в так званих «нових школах», відпрацьовували свої педагогічні концепції відомі вчені Р. Кузіне, С. Френе (Франція), П. Петерсен, Р. Штайнер (Німеччина), О. Декролі (Бельгія), М. Монтесорі (Італія), А. Дейл, Б. Рассел (Англія) та ін. Фактично ними були запропоновані не тільки ідеї та концепції з новим баченням проблем навчання та виховання, а й створювались педагогічні системи, в межах яких перевірялись ці підходи до професійної підготовки вчительських кадрів [170, с. 51].

Визначна роль у формуванні особистісно орієнтованої моделі професійної освіти сьогодні належить гуманістичній психології та її найвизначнішим представникам А. Маслоу та К. Роджерсу.

Відомий американський вчений Абрагам Маслоу (1908–1970) зазначав, що гуманістична психологія створила нову концепцію в освіті, яку не можна зводити тільки до навчання, бо вона має бути також «процесом виховання характеру, формування особистості» та сприяти становленню людини, яка «перебуває в русі, є творчою, імпровізаційною, довіряє собі, виявляє мужність і самостійність» [121, с. 99–101]. Маслоу акцентує увагу на тому, що, навчаючи дорослих людей, ми зовсім не перебуваємо у становищі, коли нема з чим працювати: «Старт уже відбувся; уже якимось проявилися здібності, таланти, спрямованість, місія, покликання» [121, с. 59]. Тож освіта має допомогти людині досягти більшої досконалості в тому, в чому вона себе вже виявляє, та більш повно і дієво розкрити свої потенційні можливості. Оволодіння теоретичними й практичними аспектами знань про зовнішні об'єкти, на думку Маслоу, має доповнюватись знанням і розумінням себе, здатністю до тонкого сприймання своїх суб'єктивних станів, найкращою реалізацією власних задатків [121, с. 394]. Видатний психолог також проголошує ще одну важливу вимогу до сучасної освіти – необхідність виховувати людину, готову до змін, спроможну «відчувати себе комфортно, зустрічаючись із змінами й новаціями, і, наскільки це можливо, навіть бути здатною насолоджуватись ними» [121, с. 99].

Вагомий внесок у становлення сучасної теорії особистісно орієнтованого навчання належить співвітчизникові Маслоу – Карлу Роджерсу (1902–1987), що проявив себе не тільки як психолог, але й як педагог. Поряд із «клієнто-центрованою терапією» він запропонував систему «навчання, центрованого на студентів», мета якого, на думку Роджерса, полягає в тому, щоб допомогти останньому стати індивідом, що здатний діяти за власною ініціативою і нести відповідальність за ці дії, робити розумний вибір і самоспрямування; виявляти критичність у навчанні, оцінювати внески, зроблені іншими; гнучко й розумно

адаптуватися до нових проблемних ситуацій, володіє знаннями, потрібними для цього, а також адаптивним способом підходу до проблем, вільно і творчо використовуючи придатний до даної проблеми досвід; спроможний ефективно співпрацювати з іншими людьми у різних видах діяльності; працює не заради схвалення, а реалізуючи власні соціалізовані цілі [259, с.58].

Роджерс виділяє найважливіші умови формування внутрішньої свободи студентів – «фасилітації»:

- потрібно, щоб навчання відбувалось на основі забезпечення реальних життєвих проблем студента, зустрічей з об'єктами, значущими для нього;

- необхідно довіряти здатності студента до розвитку свого потенціалу, дозволити йому обирати власний шлях у своєму учінні;

- викладач повинен бути особистістю для своїх студентів, а не позбавленим свого обличчя втіленням програмних вимог; при цьому, як усі люди, він може проявляти чутливість, гнів, задоволення або інші емоції, але це не має позначатись на самому навчальному процесі;

- викладач має поважати кожного студента, його почуття й думки, бути цілком толерантним до його страхів і вагань від зустрічі з новою проблемою, так само як і до його задоволення успіхом;

- викладач має розвивати в собі здатність до емпатійного розуміння студента, бачення того, чим є для останнього процес навчання;

- необхідно забезпечити студентів «ресурсами», необхідними для самостійного набуття знань у вигляді звичайних дидактичних засобів – книжок, обладнаних робочих місць, наочності, технічних засобів навчання, а також людських «ресурсів» – людей, здатних збагатити знання студентів; при цьому викладач виступає як найважливіший «ресурс», роблячи себе, свої спеціальні знання і досвід цілком доступними, але не нав'язуючи їх [259, с. 59–61].

Сьогодні індивідуальна парадигма підготовки вчителя на Заході пов'язана з особистісним підходом в освіті та вихованні, який ставить у центр цього процесу людину, її цінності, особистісну свободу і активність. Прибічники цього напрямку в підготовці вчителів заперечують проти

структурно окресленого, систематичного навчання з орієнтацією на регулярний контроль знань, що, на їх думку, сковує ініціативу вчителя та учня, виключає можливості творчого пошуку, оригінального підходу до завдань стимулювання творчих сил учнів [170, с. 51].

Теоретична модель особистості, що самоактуалізується, розроблялася багатьма західними вченими-гуманістами. У запропонованих ними системах виховання такої особистості значне місце відводиться професійній підготовці вчителя. Цілісна концепція і програма підготовки такого вчителя були вперше обґрунтовані і впроваджені вченими Флоридського університету А. Комбсом, Р. Блумом і А. Ньюменом. В їх центрі – ідея, що головне завдання вчителя полягає в допомозі учневі в самоактуалізації, тобто у виявленні і розвитку його природи. Звідси – назва програми «Я – як інструмент» („Self as an instrument”). Програма вимагала від майбутнього вчителя: знання навколишнього світу і свого предмета, розуміння людей і мотивів їх поведінки, розуміння завдань розвитку суспільства і завдань навчання, відкриття своїх методів навчання [252; 253; 268].

Аналізуючи підготовку вчителів у Західній Європі, Л. Пуховська вважає, що серцевиною особистісно орієнтованого підходу до підготовки вчителя на Заході сьогодні є гуманістичний напрямок у педагогічній освіті („Humanistic Teacher Education”). В його межах співіснують різні напрямки, такі, як «Персоналізована педагогічна освіта» („Personalized Teacher Education”), „Педагогічна освіта, що базується на свідомості” („Deliberate Teacher Education”) та ін. Напрямок «персоналізованої» педагогічної освіти набув значного поширення у міжнародному педагогічному просторі в 70–90-х роках минулого століття і далі розвивається зусиллями вчених та практиків педагогічної освіти різних країн. Його сутність полягає у підготовці вчителя, що базується на потребах професійної самосвідомості та розвитку професійних інтересів майбутніх учителів [170, с. 53].

Перша навчальна програма, в основу якої покладена модель розвитку професійних інтересів майбутніх учителів, була запропонована у Техаському

університеті Ф. Фуллер, а головна ідея цієї моделі фактично стала ключовою в концепції „персоналізованої” педагогічної освіти: від інтересів, спрямованих на фахове самоусвідомлення, – через інтереси-завдання стосовно практики навчально-виховного процесу – до інтересів, що зосереджуються на учнях [255; 256].

У філософському аспекті ідея особистісно орієнтованої педагогічної освіти досліджується західними вченими за допомогою таких категорій: суб’єкт, свобода, саморозвиток, цілісність, діалог як форма самовиявлення особистості. При цьому педагогічна освіта розглядається як процес становлення та розвитку професійної індивідуальності вчителя [170, с. 54]. Найвищою цінністю проголошується психічна зрілість вчителів, оскільки передбачається, що на їх поведінку та на навчальне середовище, яке вони створюють, головним чином впливають особливості спрямувань, прагнень та цільових установок [269]. Індивідуальна парадигма передбачає зміщення акцентів у розумінні сутності педагогічної освіти, зокрема, процесу професійної підготовки студентів – майбутніх учителів. Головним стає не те, як майбутній учитель вирішує запропоновані йому завдання, а які завдання він сам поставив перед собою в процесі професійної підготовки. Це розширює сферу творчого вибіркового (не нормованого ззовні) засвоєння знань. Звідси зміст професійної підготовки вчителя втрачає чіткі програмні межі, стає функцією, продуктом взаємодії суб’єктів навчальної діяльності. У такому навчанні, зорієнтованому на особистість, а отже, і на моральну свідомість майбутнього вчителя, при засвоєнні ціннісних аспектів матеріалу відкривається якісно нова функція мотивації: мотив зумовлює сам зміст того, що засвоюється, оскільки цінність не просто розуміється (набуває значення), але й приймається (набуває зміст) [170, с. 55].

Значний вплив на розвиток особистісно орієнтованого підходу до освіти на Заході мають психо-когнітивні теорії, яскравий представник яких – великий вчений у галузі закономірностей становлення індивіда Ж. Піаже. Означені теорії зосереджені на процесах пізнання: мислення, аналізу, розв’язання

проблем, формування понять, уявлень тощо. Стосовно процесу фахової підготовки вчителя прибічники психо-когнітивних теорій зосереджуються на дослідженні розумової системи особистості студента – майбутнього вчителя, передусім його професійного мислення. Головна мета педагогічної освіти, на їх думку, полягає в розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі дослідницько-орієнтованого навчання. Мається на увазі таке навчання, в ході якого студент опиняється в ситуації, коли він сам оволодіває поняттями і підходом до вирішення проблем у процесі пізнання [170, с. 56]. У найповнішому, розгорнутому вигляді дослідницьке навчання передбачає, що сам студент: виокремлює і ставить проблему, яку необхідно вирішити; пропонує підходи; перевіряє можливі рішення, виходячи з даних; робить висновки відповідно до одержаних результатів; застосовує висновки до нових даних; робить узагальнення [268].

Сьогодні особистісна орієнтація процесу навчання визнається пріоритетною у вітчизняній педагогічній науці та практиці, включаючи їх структурні компоненти. Сучасними вченими запропоновано ряд підходів до розуміння сутності і змісту *особистісно орієнтованого навчання*. Цей науковий термін у їхніх працях тісно пов'язаний з тлумаченням таких понять, як *особистість*, *особистісний підхід*, *особистісно орієнтована освіта*.

З точки зору філософії, *особистість* розуміється, як аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні, самотворенні людини та об'єктивується в артефактах культури [228, с. 457].

І. Зязюн визначає *особистість* як соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного. Вона є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу [159, с. 351].

Б. Гершунський бачить формування особистості та її самореалізацію як сенс людського життя, фундамент людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному стані, запоруку збереження та прогресивного розвитку

світу й основу продовження власного «Я» в пам'яті нащадків, у ментальній пам'яті людства [42, с. 536].

У психолого-педагогічному аспекті *особистість* – це певне поєднання психічних властивостей: спрямованості (потреб, мотивів, інтересів, світогляду, переконань тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, уваги, почуття, емоцій, волі). Але домінуюче положення в структурі особистості належить її соціальній стороні – світогляду, потребам, інтересам, ідеалам, устремлінням, моральним і етичним якостям. Тому в процесі розвитку освіти відбувається зміна мети навчання і виховання, в ролі якої виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості [161, с. 42].

Розроблена Г. Костюком теорія розвитку психіки особистості в онтогенезі має центральним ядром положення про *особистість* як суб'єкт свого розвитку, оскільки, на думку вченого, особистість розвивається тільки в процесі перетворення нею навколишнього світу [100].

І. Якиманська розглядає *особистість* як мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Особистісно орієнтоване навчання, на її думку, має розкрити природу та умови реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу [248, с. 31]. На думку вченої, навчання є активною, різносторонньою діяльністю людини, під час якої відбувається становлення і розвиток особистості у різноманітні її здібностей, які мають суспільну цінність. Процес набуття знань в межах *особистісно орієнтованої освіти* виступає в єдності навчання як нормативно заданої діяльності та учіння як індивідуальної діяльності суб'єкта [248, с. 25]. Тож у широкому розумінні цей термін включає в себе ряд інноваційних підходів, а саме: визнання основною цінністю освіти становлення особистості як індивідуальності в її самобутності, унікальності, неповторності; наявність альтернативних форм освіти у вигляді різних типів освітніх закладів, що дозволяють здійснювати диференційований, різнорівневий підхід у навчанні; надання кожній особистості права вибору

власного шляху розвитку на основі виявлення її індивідуальних особливостей, життєвих цінностей, прагнень [247, с. 15].

«Освіта забезпечує не тільки пізнання світу, але й розвиток особистості в її індивідуальності, неповторній своєрідності. Це має забезпечуватись освітнім процесом, основна функція якого – організація єдиного простору пізнання та індивідуального розвитку» [248, с. 9]. До основних принципів побудови *особистісно орієнтованої освіти* вчена відносить наступні:

1. Знаннева функція не є єдиною в особистісному розвитку. Зміст освіти має відображати сукупність суспільних практик, основних видів людської діяльності, оволодіння якими здійснюється через засвоєння знань, вмінь, навичок, форм і методів мислення, що накопичені людством у вигляді соціального (суспільно-історичного) досвіду. Причому поряд з теоретичним, науковим рівноцінно визнаються всі форми мислення. Їх становлення та розвиток необхідно забезпечити змістом освіти.

2. Освітній процес повинен бути спрямований на узгодження двох різноспрямованих джерел знань: навчання (що йде від учителя, викладача) і учіння (яке включає активну діяльність учня чи студента). Навчанням через його зміст задаються певні соціокультурні зразки у вигляді законів, правил, прийомів дій, поведінки. Учіння розуміється не як пряма проекція навчання, а як особлива індивідуальна діяльність особистості по оволодінню соціокультурними нормами пізнання, що спирається на суб'єктний досвід. Останній розкривається і вивчається педагогом, аналізується, порівнюється, „окультурюється” (узгоджується з позиції наукового знання). Для цього дуже важливого значення набуває постійне проникнення педагога в індивідуальні „семантики”, тобто сенс, цінності, особисто значущі для кожного.

3. Проектування роботи по використанню в освітньому процесі суб'єктного досвіду передбачає розробку дидактичного матеріалу, що забезпечує: виявлення індивідуального вибору типу, виду, форми матеріалу; надання свободи вибору цього матеріалу при засвоєнні знань; виявлення різних

способів опрацювання навчального матеріалу, постійного користування ними при вирішенні різних пізнавальних задач [248, с. 15–18].

Є. Бондаревська досліджує *особистісно орієнтовану освіту* з позиції розвитку особистості не тільки в навчанні, але й в цілісному педагогічному процесі, який має спиратись на принципи природовідповідності та культуровідповідності. Вчена вважає, що особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але й як суб'єкт культури – його носій, зберігач, користувач, творець. Авторка висуває ряд суттєвих, на її думку, вимог до організації *особистісно орієнтованої освіти*: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку людини, надання їй необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту та способів учіння і поведінки [27, с. 119].

У своїх працях В. Серіков *особистісно орієнтовану освіту* досліджує з позиції визнання суб'єкта навчання суб'єктом життєдіяльності. На думку вченого, будувати освіту треба на основі життєвого досвіду людини таким чином, щоб вона могла стати не тільки суб'єктом власної навчальної діяльності, але й усього свого життя. Для цього їй, окрім інтелектуального розвитку, треба забезпечити особистісний розвиток, надаючи право на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [195]. Вчений виділяє такі важливі для організації педагогічного процесу функції особистості: здатність робити власний вибір; вміння оцінювати своє життя; пошук людиною сенсу життя та творчості; формування образу „Я”; відповідальність та автономність особистості.

Особистісно орієнтоване навчання Серіков визначає як втілення особистісного підходу в практику реального навчально-виховного процесу, оскільки поза особистістю того, хто вчиться, не може прийматись рішення – для чого, чому саме та як він буде навчатись [195, с. 70].

За визначенням О. Савченко, *особистісно орієнтоване навчання* – це організація навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця,

врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії, що передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [159, с. 351].

О. Огієнко та В. Огієнко вважають, що у *особистісно орієнтованому навчанні* особистість студента перебуває в центрі уваги викладача; у тандемі «викладач – студент» головною є навчально-пізнавальна діяльність студентів, а не діяльність викладача; традиційний взаємозв'язок «викладач – підручник – студент» замінюється на новий: «студент – підручник – викладач». Дослідники вважають, що під час такого навчання доцільно використовувати діалогічний підхід, який визначає суб'єкт – суб'єктну взаємодію і збільшення свободи учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості студента. За такого підходу викладач не стільки вчить, скільки актуалізує, стимулює студента до загального і фахового розвитку, створює умови для його самоосвіти [146, с. 30–31].

За П. Перепелицею, *сутність особистісно орієнтованого навчання* виявляється в тому, що:

- знання, навички і вміння перетворюються із мети навчання в засіб розвитку власної особистості;

- зміст навчання перетворюється з єдиного стандарту в систему різноманітних варіацій і форм репрезентації навчального завдання;

- процес навчання зводиться тільки до забезпечення творчого використання змісту, співставлення різних рішень і вибору оптимального пошуку адекватного рішення самим студентом;

- зміст навчального матеріалу повинен задовольняти вибірковість навчальної діяльності студента, створювати сприятливе навчальне середовище для його самостійної роботи;

- викладач буде свою роботу, враховуючи спрямованість і можливості кожного студента, його уподобання і успіхи;

- сенс навчання полягає в тому, що воно створює умови актуалізації і самореалізації кожним індивідом свого внутрішнього досвіду;

- освіта будується на основі психологічних особливостей процесу навчання, максимально сприяючи саморозвитку кожної особистості як неповторної індивідуальності [169, с. 94].

Особистісний підхід у сучасній вітчизняній освіті утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу. М. Ярмаченко *особистісний підхід* в освіті розглядає в контексті ставлення педагога до вихованця як до особистості, до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і до суб'єкта виховної взаємодії. Цей підхід передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації і самоутвердження [159, с. 351].

В. Рибалка розглядає *особистісний підхід* як важливий психолого-педагогічний принцип і одночасно – методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, профільних орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах системи освіти. О. Пехота та А. Старєва вважають, що методологічною основою такого підходу в педагогіці і психології є філософське положення про онтологічний розвиток, згідно з яким людина поступово рухається до розкриття всіх якостей, закладених в ній природою. Важливо створити сприятливі умови для розкриття її родової людської сутності [161, с. 44].

О. Пехота та А. Старєва розглядають такий підхід до особистості як до цілісності, при якому будь-які її прояви (стани, властивості, дії, вчинки) зумовлені внутрішньою суттю [161, с. 44–45]. На їхню думку, *особистісно орієнтоване навчання* ставить перед викладачем наступні завдання: забезпечити розвиток суб'єктності, саморозвитку особистості, її інтелектуальний розвиток, формування в її світогляді цілісної картини світу.

Центральним моментом педагогічного керівництва при такому підході має бути допомога, підтримка, соціально-педагогічний захист, розвиток людини [161, с. 49].

Як вважає М. Чобітько, *особистісний підхід* в освіті передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як такі, що належать конкретній людині, залежать від її індивідуального й суспільного буття й визначаються її закономірностями [237, с. 31]. У даному підході навчальний матеріал є середовищем для розвитку особистості, оскільки в цьому полягає його найбільша цінність. У рамках такого підходу особистісна складова реалізується таким чином:

- в центрі навчання перебуває сам студент – його мотиви, мета, неповторний психічний склад, тобто студент як особистість;

- виходячи з інтересів студента, рівня його знань і вмінь, визначається навчальна мета кожного заняття, формується весь навчальний процес з метою розвитку його особистості;

- якщо заняття відбуваються в групі, то мета кожного заняття формується з позицій кожного студента і всієї групи в цілому;

- всі методичні рішення (організація навчального процесу, використані прийоми, способи, вправи тощо) переломлюються крізь призму особистості студента – його потреби, мотиви, здібності, активність, інтелект. Створюється середовище, що сприяє максимальному розвитку кожного, реалізує принцип суб'єктивної освіти, формується індивідуальна карта пізнавального й психічного розвитку кожного студента [237, с. 31–32].

Автор висуває наступні вимоги до процесу *особистісно орієнтованого навчання*:

1. Навчальний матеріал має виявити зміст суб'єктивного досвіду, залучити цей досвід у навчання, тобто, має бути забезпечена можливість вибору завдань виходячи з цього досвіду.

2. У ході навчального процесу потрібно постійно погоджувати цей досвід з науковим змістом дисципліни.

3. Викладення матеріалу викладач спрямовує не тільки на розширення знань, структурування та узагальнення досвіду кожного студента, але й на творче перетворення цього досвіду.

4. Постійне встановлення зв'язків набутого досвіду з навчальним матеріалом сприяє стимуляції активності студента до самооцінки (порівняння того, що він знає, з тим, про що довідався), забезпечує можливість його самоосвіти, самозростання, саморозвитку.

5. Вводячи знання про прийоми виконання дій, треба виділяти загальнолюдські й предметні специфічні прийоми навчальної роботи з урахуванням їхніх функцій в особистісному розвитку.

6. Контролювати й оцінювати не тільки результат, але й переважно саме навчання, тобто ті трансформації, які відбуваються зі студентами. Причому контрольні запитання, завдання, зауваження мають підтримувати й спрямовувати навчальну діяльність, але без зайвого фіксування помилок, щоб не виникало відторгнення студента від навчального процесу, а навпаки, щоб вони сприяли розвитку його пізнавальних інтересів.

7. Викладач для кожного студента розробляє індивідуальну карту, в якій враховує можливості і динаміку його розвитку.

8. Враховувати національні, статеві, вікові, індивідуально-психічні та інші особливості студентів у змісті й формі навчальних занять, характері спілкування з ним.

9. Особистісний і діяльнісний аспекти мають бути нерозривно пов'язані, тому що об'єктом діяльності є особистість, яка, у свою чергу, поряд із дією інших чинників, наприклад спілкування, визначає її розвиток як суб'єкта [237, с. 32–33].

Аналізуючи основні положення особистісно орієнтованого навчання студентів, слід зауважити, що в практиці викладання окремих фахових дисциплін їх реалізація відбувається по-різному. Це обумовлюється як дидактичним змістом навчальних предметів, так і формами його засвоєння та реалізації. Це ж викликає необхідність виявлення певних закономірностей,

упорядкування методичних засад та підходів, виявлення найоптимальніших та найефективніших засобів втілення особистісного підходу у кожному конкретному випадку. Досить специфічні особливості та водночас можливості у впровадженні ідей особистісно орієнтованого навчання має освіта мистецька і, зокрема, музична. На це вказував ще А. Маслоу, який вважав, що музика та різні мистецтва за своєю суттю набагато ближчі до такого навчання, ніж інші дисципліни [121, с. 99]. Обумовлюється це тим, що одним з найважливіших завдань навчання музики є розкриття творчого потенціалу людини, його духовності, моральності, набуття власної художньо-естетичної позиції. Адже без цього неможливе формування справжнього митця.

Водночас, особливість музичної освіти і, зокрема, навчання гри на інструменті, полягає в тому, що найпоширенішими формами організації педагогічної взаємодії тут є індивідуальні заняття. Означені форми роботи містять у собі могутній потенціал для реалізації ідей особистісно орієнтованої педагогіки, як-от: можливість урахування індивідуальних здібностей, темп засвоєння фахових знань тощо. «Індивідуальне навчання, як специфічна форма навчання музично-виконавських дисциплін, притаманне навчанню у галузі мистецтва, само по собі передбачає індивідуальний підхід» [209, с. 33]. Саме «індивідуальний підхід», або «індивідуалізація», у вітчизняній музичній педагогіці визначили шляхи розвитку особистісно орієнтованих методів навчання студентів гри на музичному інструменті.

За визначенням І. Унт, індивідуалізація – це врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах та методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються [220, с. 9].

У роботах сучасних вчених простежується тенденція поєднати у понятті «індивідуалізація» розуміння індивідуального та особистісного підходу: «Індивідуалізація навчання в першу чергу передбачає ставлення до учня не тільки як до об'єкта навчання, але й передусім як до особистості. При цьому мається на увазі й урахування особистісних якостей, і вплив навчання на їх

розвиток. Таким чином, індивідуалізація навчання – це реалізація в практичній діяльності особистісного та індивідуального підходів» [209, с. 35].

Все ж, на наш погляд, доцільно диференціювати означені поняття. У вирішенні цього питання ми спираємось на думку О. Рудницької про те, що на відміну від індивідуалізації процесу навчання, за умови якого учень, як правило, залишається провідником ідей викладача, котрий забезпечує його активну, максимально продуктивну роботу, в особистісно орієнтованій педагогіці учень є творцем власної діяльності, що передбачає не тільки «врахування», але й «включення» його особистісних функцій у навчальний процес, розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності [187, с. 27]. Адже, відомі непоодинокі випадки використання індивідуального підходу у музичній педагогіці навіть при збереженні авторитарних методів навчання.

З іншого боку, видатні діячі музичного мистецтва у своїй педагогічній діяльності, не оперуючи терміном «особистісно орієнтоване навчання», зробили вагомий внесок у його розвиток. Так, наприклад, дуже сучасними з цього приводу є методи роботи Г. Нейгауза зі своїми вихованцями. Він вважав, що вчитель має якомога скоріше прищеплювати учню самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння досягати мети, щоб, таким чином, успіхи учня, його пошуки та досягнення залежали від розвиненої здібності до творчості, від рівня культури, від інтелектуального розвитку [103, с. 51].

Велику увагу Генріх Густавович приділяв розвитку інтелекту учня, чим, фактично, вдосконалював знаряддя пізнання, стимулював загальний розвиток і тим самим створював можливості та умови кращого прояву спеціальних даних. По суті, розвиток інтелекту обумовлював успішність професійного навчання не у прямому ремісничо-обмеженому вигляді (як тренування і закріплення навичок, які, між тим, також необхідні), але у творчому плані – створюючи підґрунтя для росту, надаючи «апарат пізнання» [103, с. 51].

У питаннях тлумачення твору або його окремих фрагментів Нейгауз виявляв терпимість, широту погляду. Він ніколи не говорив: «Треба грати так», з

тим щоб це «так» точно виконати як єдино вірне рішення. Звідси походило багато наслідків, головний з яких – визнання права на існування різних виконавських задумів і різних форм їх втілення [103, с. 78].

Значний внесок у розвиток методичних ідей в інструментальному навчанні, співзвучних сучасним ідеям особистісно орієнтованого навчання, належить М. Фейгіну. У центрі уваги педагогіки, вважав цей відомий музикант і науковець, знаходяться проблеми формування особистості, виховання самостійності мислення і творчого ставлення до своєї професії [224, с. 78].

У процесі музичного навчання М. Фейгін виокремлював два діалектично взаємопов'язаних аспекти: передачу учню свого ставлення до мистецтва, своїх знань, умінь, прийомів виконавської роботи; розкриття, виявлення та зрощування найкращих задатків майбутнього музиканта [224, с. 12].

Важливого значення вчений надавав характеру взаємодії вчителя та учня, пропонуючи шлях, сутність якого визначав як «цілеспрямоване індивідуальне виховання», в основі якого – важливість використання музики як одного із засобів перетворення дійсності, виховання нової людини, виховання найкращих почуттів. Зазначаючи, що кожен з учнів неминуче просувається до мети своїм особливим шляхом, обумовленим його характером, його здібностями, його індивідуальним сприйняттям музики, М. Фейгін вважав, що усе це може бути знайдено лише у процесі творчої педагогічної роботи, завдяки постійному контакту, «спілкуванню» з учнем. Педагог має з готовністю приймати вдалі знахідки учня, усвідомлювати його права як учасника спільної роботи над музикою, завдяки чому забезпечується дійсна, а не фіктивна активність учня [224, с. 17–18].

Велику увагу М. Фейгін приділяв активній ролі учня у роботі над музичним твором: «Освоєння музичної культури, починаючи з елементарної грамотності і закінчуючи глибокими пізнаннями у різних галузях мистецтва, може і має постійно супроводжуватись проявами ініціативи – чим далі, тим більш сміливими та обґрунтованими. Це означає, що учень засвоює знання, тобто індивідуально перетворює їх» [224, с. 65].

З метою активізації фахового мислення інструменталіста, музично-виконавське навчання, як вважав вчений, має використовувати переваги активних, опосередкованих, навідних форм навчання, за яких учень шукає та відкриває навіть давно відомі істини: ««Метод відкриттів» – один із найбільш плідних, особливо в художній педагогіці. Самостійно винайдене, добуте пробуджує радість пізнання, вчить методу роботи і стає міцним надбанням учня» [224, с. 18]. Не лишилися поза увагою М. Фейгіна такі важливі стимули у навчанні, як використання ситуацій успіху: «Якщо учню грати легко та приємно, то це відчуття може бути використане як найсильніший рушій його подальших успіхів» [224, с. 46].

Пропонуючи оптимальні шляхи діалогічної взаємодії в процесі навчання гри на музичному інструменті, М. Фейгін виокремлював наступні форми впливу: *позитивна установка* викладача як у процесі роботи над окремими творами, так і в широкій перспективі індивідуального виховання, – глибоко вивчаючи учня, педагог зобов'язаний знати та справедливо оцінювати позитивні та негативні сторони його особистості, його ставлення до музики, його виконавські прояви; *вміння слухати учня* – слухаючи учня, педагог не тільки подумки порівнює його гру із своїм «ідеалом» виконання даного твору, переймаючись відчуттями і думками учня, педагог немов співпереживає музику разом із ним; *емоційний вплив* – важливо, щоб передача викладачем свого ставлення до твору, власного музичного досвіду була спрямована на збудження в учня прихованих у ньому можливостей, викликала внутрішні художні переживання [224, с. 19–22].

Більшість сучасних вітчизняних науковців вказує на необхідність методичної переорієнтації у процесі навчання майбутніх учителів музики на розвиток компетентної, самобутньої, творчої особистості. Особливого значення вони надають активізації самостійності суб'єкта навчання, його здатності до наукового пошуку, активності мислення, проявів власної ініціативи. Вища педагогічна школа, на думку вчених, покликана зорієнтувати студентів на особистісний та фаховий саморозвиток, адже робота вчителя тісно пов'язана з

творчим пошуком оптимальних прийомів, методів навчання, генерацією нових ідей [53, с. 92].

Шляхи розвитку методики *особистісно орієнтованого навчання* провідні сучасні фахівці з музичної педагогіки бачать у впровадженні *гуманістичної парадигми навчання* майбутніх учителів музики. Так, Г. Падалка висуває ряд вимог до нього, а саме: застосування в процесі навчання творів, зміст яких сповнений гуманістичним смислом; поєднання нормативного забезпечення змісту навчання із наданням учневі можливості вільного вибору його напрямів; стимулювання в учнів оцінювально-критичного ставлення до мистецтва, вільне його виявлення; максимальну активізацію, розвиток творчих можливостей учнів; створення емоційного забарвлення процесу навчання; повагу до учня, формування у нього людської гідності, почуття відповідальності за результати навчання, прагнення до всебічного осягнення і розповсюдження кращих здобутків музичного мистецтва [153, с. 9].

О. Щолокова вважає, що принцип гуманізації може реалізуватися шляхом збагачення змісту, методів і форм навчання і виховання. Він передбачає більш глибоку індивідуалізацію навчального процесу, врахування досвіду і рівня досягнень учнів або студентів, надання їм більшої самостійності у формуванні власних суджень. Результатом такої діяльності стає творча особистість.

У сучасній концепції мистецької освіти, вважає вчена, важлива роль відводиться діалоговій стратегії спілкування, що пронизує художньо-педагогічну діяльність у двох взаємопов'язаних формах – міжособистісній та внутрішній. Взаємодоповнюючи одне одну, вони утворюють поняття «художнє спілкування», сутність якого складають інтегративні якості – комунікативність, емпатія, креативність та рефлексія. Ці якості охоплюють різні рівні емоційно-смыслового пошуку мистецьких творів, усвідомлення власного ставлення до них та їх інтерпретації. В результаті виникають нові орієнтири у формуванні світогляду, які показують ефективність впливу мистецтва на особистість [245, с. 13].

В. Орлов наголошує, що сьогодні особливо актуальним є формування творчої особистості, професійної культури, свідомості й самосвідомості, що значною мірою відбивається на її конкурентоспроможності як фахівця, оптимізації темпів професійного становлення. Це, на думку науковця, обумовлює перехід суб'єктів освітніх процесів на позиції сучасної гуманістичної філософії освіти та мистецтва. Подальший розвиток художньо-педагогічної освіти в руслі гуманістичної філософії вимагає перегляду теоретико-методологічних засад професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін. Поряд із внесенням змін у зміст його підготовки до професійної діяльності, актуалізується проблема формування і розвитку особистості фахівця, його самопізнання і самовдосконалення, забезпечення неперервної професійної освіти [148, с. 5].

С. Горбенко цілі й завдання загальної музичної освіти розглядає у контексті переходу від авторитарної до гуманістичної педагогіки, висуваючи ряд пріоритетних, важливих для сучасного музично-освітнього процесу, напрямів його розвитку: діалогічність, творчість, самостійність, інтегративність [49].

О. Рудницька зазначає, що в умовах переходу до особистісної парадигми освіти важливе значення надається розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як «надпредметному» результату, досягненню якого підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи. Згідно з цим, вважає вчена, оволодіння власне предметним змістом освіти набуло якісно нового смислу – не як самоцілі, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного «Я». Така орієнтація на внутрішній світ людини, на думку О. Рудницької, акцентувала необхідність розвитку самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідальності суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатності до мотиваційного обґрунтування своєї діяльності, моральної позиції, естетичних поглядів тощо [187, с. 27–28].

Отже, аналіз опрацьованої літератури свідчить, що сучасна педагогічна наука розглядає *особистісно орієнтоване навчання* майбутніх учителів музики з позиції визнання основною цінністю освіти становлення *особистості* в її

самобутності, унікальності, неповторності. Таке навчання має бути спрямоване на всебічний і вільний розвиток особистості студента та будуватись на основі глибокої довіри до можливостей студента (його здатності до розвитку свого потенціалу і вибору власного шляху у фаховому навчанні). Узагальнення думок провідних вчених дає змогу нам виділити *основні положення особистісно орієнтованого навчання* майбутнього вчителя музики:

1. Під розвитком особистості студента ми розуміємо формування його світогляду, потреб, інтересів, ідеалів, устремлінь, художніх смаків та уподобань, комунікативних і творчих здібностей, моральних і етичних якостей, артистизму, образного мислення у взаємозв'язку з логічним, емоційно-вольової сфери та інтелекту.

2. Основною цінністю процесу навчання є становлення особистості в її самобутності, унікальності, неповторності, задоволення її духовних потреб, що відбувається на основі усвідомлення студентом своїх індивідуальних особливостей, життєвих цінностей, прагнень.

3. Основною функцією процесу навчання є організація єдиного простору пізнання та індивідуального розвитку, де набуття знань, умінь і навичок перетворюється з мети навчання в засіб формування і розвитку особистості.

4. Середовищем для формування і розвитку особистості є різні джерела інформації: мистецькі твори, книжки, технічне обладнання, мультимедійні засоби, а також люди, здатні збагатити знання студентів, зокрема інші студенти та викладачі. Студент має право вільно обирати для себе ступінь використання того чи іншого з цих джерел.

5. Основним механізмом навчання має стати саморозвиток особистості студента, що відбувається шляхом залучення її до діалогу з освітнім та культурним середовищем.

6. Умовами організації особистісно орієнтованого навчання є врахування національних, статевих, вікових, індивідуально-психічних та інших особливостей студентів, їх здібностей та уподобань, рівня підготовки, а також наявності та розвитку музичних здібностей (музичного слуху, відчуття ритму,

музичної пам'яті, анатомо-фізіологічних задатків), надання можливості для вільного виявлення власних емоцій і подчуттів.

7. Результатом навчання має стати становлення спеціаліста, який:

- любить свою професію;
- має необхідний для успішної фахової діяльності комплекс знань, умінь і навичок;
- розуміє необхідність постійного самовдосконалення як фахівця та людини;
- готовий діяти за власною ініціативою, робити розумний вибір і нести відповідальність за ці дії;
- може ефективно співпрацювати з іншими людьми у різних видах діяльності;
- здатний до емоційно-емпатійних реакцій у художньо-педагогічних ситуаціях;
- поважає погляди інших людей, вміє узгоджувати власні бажання з вимогами суспільства;
- спроможний до адекватної самооцінки і самоконтролю, розуміє свої переваги і недоліки і вміє використовувати їх на свою користь;
- здатний до активної творчої діяльності.

Отже, ретельне вивчення та узагальнення поглядів провідних вчених дає нам підставу запропонувати власну інтерпретацію поняття *особистісно орієнтоване навчання майбутнього вчителя музики*. За нашим визначенням – це педагогічний процес, побудований на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом, який поєднує нормативно задану та індивідуально зумовлену музично-навчальну діяльність майбутнього фахівця з метою формування у нього високого рівня креативності та розвитку музичних і педагогічних здібностей, володіння механізмами самопізнання, саморегуляції та самовдосконалення.

Усвідомлюючи важливість та універсальність основного змісту особистісно орієнтованого навчання студентів, слід відзначити, що їх

впровадження в реальну практику навчання з окремої, певної дисципліни потребує створення специфічних підходів. Отже, методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики має спиратись на особливості, закономірності та дидактичні засоби музично-виконавського навчання. Відповідно для реалізації поставлених мети і завдань нашого дослідження виникає необхідність визначити місце інструментальної підготовки у фаховому становленні майбутнього вчителя музики, з'ясувати її специфіку та перспективи розвитку.

1.2. Місце інструментальної підготовки у фаховому становленні майбутнього вчителя музики

Навчання гри на музичному інструменті є невід'ємною і важливою складовою підготовки майбутнього вчителя музики, яка спрямована на виховання фахівця широкого профілю, що вільно володіє виконавськими навичками, здатний розкрити художній зміст виконуваних творів і готовий до практичної навчально-виховної та широкої концертно-пропагандистської роботи.

Фахові якості вчителя формуються шляхом вивчення спеціальних дисциплін та засвоєння різних видів практичної діяльності. На думку Л. Арчажникової, «...підвищення кваліфікації вчителя саме зі спеціальних дисциплін має стати своєрідною лабораторією, де він зможе досягнути секретів педагогічного мистецтва та відточувати професійну майстерність» [12, с. 59]. Чільне місце серед цих дисциплін займає основний музичний інструмент, бо якість виконавства є одним із показників педагогічної майстерності вчителя. Виконуючи різні твори, вчитель знайомить дітей з історією їх створення, вчить розрізняти стилістичні особливості та засоби музичної виразності різних композиторських шкіл, допомагає визначити основні риси музичних складів (гомофонно-гармонічного, поліфонічного). У процесі музично-інструментальної підготовки майбутній учитель вчиться переносити принципи виконавської культури на власний спів, диригування, а також на виконавську діяльність дітей. Саме цей фактор сприяє зміцненню авторитету вчителя як музиканта, пропагандиста усього найкращого, що створено у музичному мистецтві. Д. Кабалевський наголошував, що живе виконання на уроці музики в школі створює більш емоційно забарвлену атмосферу, дозволяє при необхідності зупинитись у будь-який момент, повторити епізод. Крім того, граючи на музичному інструменті, вчитель виступає гарним прикладом для своїх вихованців, показуючи на практиці, як важливо самому вміти виконати твір [75, с. 40].

Проблемам навчання майбутнього вчителя музики гри на музичному інструменті присвячено велику кількість наукових досліджень. Сьогодні, організовуючи цей процес, маємо орієнтуватись на загальні положення педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики, висвітлені у роботах Л. Арчажникової, Л. Масол, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, О. Щолокової. Суттєвий вплив на якість навчання майбутнього вчителя-інструменталіста мають загальні підходи та конкретні напрямки роботи, обґрунтовані у дослідженнях видатних діячів вітчизняної музичної педагогіки Л. Ауера, Л. Баренбойма, Ф. Блуменфельда, А. Гольденвейзера, К. Ігумнова, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, Л. Ніколаєва, В. Пухальського, М. Фейгіна, С. Фейнберга, А. Ямпольського; а також сучасних вчених, таких, як Т. Гризозлазова, Н. Гуральник, Т. Маріупольська, Н. Мозгальова, Г. Падалка, Г. Ципін (фортепіано), В. Крицький, В. Родін (баян), О. Андрейко, К. Завалко, Н. Митриковська (скрипка).

Аналіз опрацьованої літератури свідчить про те, що до основних завдань музично-інструментальної підготовки слід віднести наступні:

- розвиток музично-творчих здібностей студента (музичний слух та пам'ять, відчуття ритму, рухо-моторний комплекс, художньо-образне мислення, фантазія, уява і т. ін.);

- оволодіння основними напрямками світової та вітчизняної інструментальної музики (бароко, класицизм, романтизм та ін.) у виконавчому аспекті; формування умінь грамотно, технічно, стилістично вірно та художньо виразно виконувати сольну інструментальну програму;

- освоєння репертуару, включеного у шкільні програми зі слухання музики (вміння виконувати фрагменти, епізоди творів, зосереджуючи увагу дітей на найбільш виразних та важливих моментах, давати до них словесний коментар);

- розвиток навичок самостійної роботи студента над музичними творами та здібностей аналізувати якість свого виконання, оволодіння методикою навчання гри на музичному інструменті;

- набуття досвіду концертмейстерської роботи (акомпанування хоровому та сольному співу, спів під власний супровід, вміння читати з аркуша й транспонувати партію акомпанементу в різні тональності, підбирати по слуху мелодії та супровід популярних пісень, оволодіння уміннями перекладень, гри в ансамблі тощо);

- опанування формами та методами роботи, необхідними для проведення на високому професійному рівні різноманітної позакласної музично-виховної роботи з учнями (лекції-концерти, заняття з дітьми в групі продовженого дня, гурткова робота та ін.).

Слід зазначити, що всі теоретичні знання та практичні уміння, які студент отримує на заняттях з інших музичних дисциплін, мають важливе значення для успішного опанування основним музичним інструментом: «... як відомо, – пише Т. Танько, – саме синтез спеціальних знань і умінь складає основу діяльності вчителя на уроці музики. Важливо домогтися того, щоб студент осягав окремі дисципліни не ізольовано, а як частину системи знань» [208, с. 151]. Схожу думку висловлює Л. Арчажникова: «У своїй практичній діяльності вчитель музики має обов'язково враховувати і те загальне, що пов'язує між собою різні галузі музичних знань. Наприклад, для розвитку фахових знань вчителя музики важливе значення має взаємозв'язок між грою на музичному інструменті і музично-теоретичними знаннями» [12, с. 56]. Так, важко правдиво передати художній образ твору, не знаючи конкретної історичної епохи, стильових особливостей певного напрямку, не розуміючи специфіки гармонічної мови даного композитора. Таким чином, процес навчання гри на музичному інструменті дозволяє актуалізувати та закріпити методичний та теоретичний досвід, отриманий під час вивчення таких дисциплін, як *історія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, методика музичного виховання*.

Водночас, навчання в класі основного музичного інструмента дуже тісно пов'язане з іншими виконавськими дисциплінами: *хоровим диригуванням, вокалом, додатковим музичним інструментом*. Усі ці предмети, безумовно,

враховуючи свою специфіку, мають дуже схожі завдання, структуру і методи роботи та, зрештою, сприяють вихованню усього необхідного комплексу фахової підготовленості майбутнього вчителя музики.

Сьогодні успішність навчання студентів гри на музичному інструменті забезпечується завдяки дотриманню найважливіших принципів загальної та музичної педагогіки, а саме: єдності музично-художнього та технічного розвитку, освітньої, розвиваючої і виховної функцій навчання, поступовості та послідовності накопичення знань, умінь і навичок, опорі на музично-слуховий контроль, індивідуальному підходу, використанню засобів наочності, вихованню самостійності студентів, їх творчої ініціативи, поєднанню індивідуальних та колективних (майстер-класи) форм навчання.

Процес навчання студента гри на музичному інструменті розглядається сучасними вченими в контексті формування комплексу знань, вмінь, навичок та психологічних якостей, які перебувають у нерозривній єдності. Так, К. Мартінсен писав, що «ніколи душевний порив не стане сам по собі елементом творчості, так само як ніколи ним не стане і музичний слух або м'язова система, якщо розглядати їх окремо. Ці складові стають дійсно творчими елементами, тільки утворивши єдине ціле, поєднавшись у своїй неподільності» [119, с. 25–27]. Відтак, на основі вивчення методичної та теоретичної літератури, підкріпленого власним педагогічним досвідом роботи у ВНЗ, ми виділяємо ряд *функцій*¹ інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики, спрямованих на розвиток певних складових фахової підготовленості студентів. Перерахуємо ці функції:

Технічна, яка є дуже важливою у підготовці інструменталіста. Адже для того, щоб гарно виконувати музичні твори, втілювати свої творчі художні задуми, недостатньо лише музичного уявлення, виконавцю необхідна велика технічна майстерність. «Чим тонкіші душевні переживання має виявити

Примітка.

За філософським словником **функція** – це зовнішній прояв властивостей того чи іншого об'єкту в певній системі відносин [227, с. 526].

виконавець, – писав Л. Баренбойм, – тим чутливішим та розробленішим має бути його технічний апарат. Завдання розширення кругозору учня, підготовка «апарату переживання» до творчості, не повинна затуляти собою набуття технічної майстерності». [17, с. 25]

Саме поняття «техніка» – об’ємне, адже технічний комплекс охоплює слухові та рухові здібності музиканта. Він вміщує у собі не тільки вміння регулювати та контролювати роботу м’язів, але й володіння звуком, здатність виконувати його тонкі динамічні градації та багато чого іншого. Музично-слухова уява – основа, на якій формуються слухо-моторні навички. Крім того, техніку в цілому не можна відділити від роботи над художнім образом – система творчого виховання передбачає розуміння взаємозв’язку між задумом та технікою. З іншого боку, наявний зворотний зв’язок: виконавське вміння збільшує рівень розуміння та чуттєвого осягнення.

Музично-художня. Технічний розвиток студента-інструменталіста повинен йти в єдності з розвитком художнім, формуванням смаку. Виконавські завдання мають вирішуватись не тільки за допомогою логічних операцій, але й через переживання музичного образу. Широта емоційного діапазону, багатство та різноплановість художніх відчуттів, здатність передавати ці відчуття слухачам – необхідні якості майбутнього вчителя музики [118, с. 11]. Тож викладач, що працює зі студентом, має сприяти розширенню його художніх уявлень, оволодінню не тільки змістом виконуваного твору, але й особливостями його інтонаційної мови. Та водночас він має полегшити студенту боротьбу із готовим шаблоном, відкрити йому шлях до нових думок та форм, оскільки під яким розумінням того, що виконується, не йдеться про чисто зовнішнє відтворення нюансів та ремарок, які вміщує музичний текст. «Чітке розуміння, – вказував Я. Мільштейн, – це перш за все спроможність бачити, чути, відчувати за звуками глибокий зміст, спроможність відчувати і розуміти те, що граєш». [125, с. 207].

Поступово художній комплекс студента має збагачуватись за рахунок найповнішого включення його емоційно-естетичних та інтелектуальних

якостей. Адже педагога-музиканта високої фахової компетентності має вирізняти широта поглядів, вміння слухати та оцінювати усе шире та живе, а не тільки те, що повністю відповідає його власним нахилам та уподобанням. І навпаки, обмеженість та нетерпимість майже завжди є ознакою нестачі справжньої культури [224, с. 65].

Методико-теоретична. Одним з показників і одночасно умовою творчого зростання майбутнього вчителя будь-якої мистецької спеціалізації є оволодіння музично-інтонаційним мисленням, усвідомленням закономірностей і явищ музичної культури, способів їх пояснення як на методологічному, так і на методичному рівнях. Виконавська та педагогічна діяльність студента ніколи не буде вдалою, а знання ґрунтовними без належної теоретичної підготовки, яка формується системою загально-музичних знань (понять, термінів, історії художньої культури та музичного мистецтва), а також чисто інструментальних знань (історії музично-виконавського мистецтва, теорії формування виконавської майстерності). Більшість сучасних музичних педагогів [12; 103; 104; 209; 234] вважає, що студентів потрібно озброїти не тільки досконалим знанням певних творів, але й вмінням орієнтуватися у тенденціях і закономірностях різностильової музики. Раціональнішим у навчанні інструменталіста є шлях формування вміння розуміти семантику інтонаційного середовища будь-якого мистецького напрямку через розкриття суттєвих стильових особливостей творчості певного композитора. Необхідно знати, що можливо і що неможливо в рамках даного стилю. Водночас, принцип інтелектуально-творчого розвитку студентів вимагає всілякого стимулювання гнучкості, оригінальності й багатства їх мислення, розвитку фахової компетентності. У цьому контексті зростає роль інтелектуальної та художньої самостійності, ініціативи студентів, здатності до пошуку нових ідей, проблем, проектів, прагнення до нестандартних і оригінальних рішень. Ефективність навчання гри на музичному інструменті залежить від активної участі в цьому процесі самого студента, його дослідної діяльності, що полягає в опануванні вміннями виділяти суттєве у творах та явищах мистецтва (загальне, типове або

характерне, властиве), пошуку нових можливостей вдосконалення власної виконавської майстерності на основі узагальнення досвіду найкращих фахівців у галузі мистецтва та педагогіки, а також шляхом спостережень та самоспостережень.

Окрім того, якість інструментальної підготовки майбутнього фахівця залежить не тільки від того, що він робить та скільки витрачає часу на заняття, але й від того, як він це робить, тобто від методики навчання. Студенту необхідно оволодіти як загальними, так і власними видами роботи з різноманітними музичними творами та шляхами подолання технічних труднощів, виходячи з його індивідуальних фізичних та психологічних особливостей, розвитку здібностей та особистих художніх уподобань. Крім того, майбутньому вчителю потрібно навчитись використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій музично-педагогічній діяльності. Якість навчання майбутнього фахівця залежить також від його спроможності організувати власний навчально-виховний процес. Треба спрямувати студента на формування вмінь планувати та розподіляти час між різними видами навчальної діяльності, контролювати та оцінювати свої дії, а також відбирати музичний і літературний матеріал для використання у майбутній роботі в школі.

Комунікативна. Показником фахової майстерності майбутнього вчителя музики є вміння гармонійно поєднувати виконавський та словесний аспекти впливу на учнівську аудиторію. «Викладач, що не вміє словами передати образний зміст музичного твору, не зможе досягти успіху в навчально-виховній роботі так само, як і той, що неспроможний створити виконавську інтерпретацію» [155, с. 5]. Виразне слово вчителя відіграє особливу роль у процесі художнього спілкування на уроці, оскільки допомагає учневі не лише розібратись у структурі художнього образу, а й яскравіше збагнути його красу, глибше сприйняти змістовне наповнення музики [155, с. 5]. Але, на відміну від педагогів інших навчальних дисциплін, учитель музики впливає на учнів не тільки вербальними засобами – важливою особливістю педагогічного

спілкування, що здійснює та організовує педагог-музикант, є виконання музики.

Пізнання музичного твору відбувається на основі внутрішнього діалогу з мистецтвом. Коли ж студент виступає перед шкільною аудиторією, результат його діяльності визначається не тільки якістю виконання, але й характером впливу на дітей, умінням викликати в них естетичне задоволення, розумінням можливостей та особливостей музичного сприйняття відповідно до віку та рівня підготовки. Виконуючи музичний твір на уроці, вирішуючи художні завдання, вчитель має у той же час володіти вміннями, що сприяють активізації уваги дітей і виявленні більш глибокого розуміння ними змісту твору [11, с. 71]. Важливою в цьому процесі є розвиток такої якості майбутнього фахівця, як *емпатія*, що визначається вченими як: спроможність до досягнення емоційного стану іншої людини, емоційна рефлексивність індивіда (М. Єнікєєв) [63, с. 528]; здатність людини емоційно відзиватися на переживання іншої (Г. Селевко); співчуттєва ідентифікація з іншою персоною (О. Рудницька) [187, с. 66]. Вміння поринути у внутрішній емоційний світ співрозмовника, стати на його естетичні та моральні позиції, відчути його духовні потреби – це якості, що необхідні студенту і як майбутньому вчителю, і як виконавцю. Спроможність емпатійно зрозуміти людину через її художні чи теоретичні твори, прийняти чи аргументовано відхилити її ідеї, перевіривши їх на рівні спілкування із своїм «внутрішнім Я», є складною, але вкрай важливою якістю для будь-якої творчої особистості і, безперечно, для майбутнього вчителя музики. Водночас це дозволить завжди зрозуміти та задовольнити потреби і художні запити певної слухацької аудиторії, дитячої або дорослої, не припускаючись низькопробних, споживацьких зразків культури, а навпаки, піднімаючи її художньо-інтелектуальний рівень. Розвинута здатність до емпатії допоможе студенту-інструменталісту як у навчальній, так і подальшій фаховій діяльності обирати найдоцільніші методи педагогічної та художньої взаємодії, ефективно будувати взаємовідносини з педагогічним колективом та майбутніми учнями.

Слід зазначити, що ефективність навчання дітей музики залежить від музичного інструментарію, який застосовується вчителем на уроці. В історії викладання мистецьких дисциплін у школі використовувались різні музичні інструменти. Так, перші вітчизняні вчителі музики мусили володіти грою на скрипці, як найбільш близькому до вокальної інтонації інструменті. В наш час найпоширенішими музичними інструментами у шкільній практиці є фортепіано та баян (акордеон). Однак, традиції розвиваються, оновлюються. Це обумовлюється як змінами у соціально-культурному середовищі, так і стрімким розгортанням науково-технічного прогресу, поширенням комп'ютерних технологій. Так, у контексті становлення державності України, відродження її національної культури актуальним є використання у шкільній практиці таких інструментів, як сопілка, кобза, бандура тощо. Водночас, важливе значення в естетичному та художньому розвитку дитини відіграє сучасна популярна музика. Тож, у педагогічну практику все частіше вводиться новітній інструментарій у вигляді клавішних синтезаторів, інших електронних інструментів, навіть спеціальних комп'ютерних програм. Ці нововведення покликані, в першу чергу, зацікавити дитину змістом музичної дисципліни, надати йому особистісний сенс, максимально наблизити урок музики до реального життя, активізувати та розкрити художньо-творчий потенціал кожного учня. Крім того, завдяки новому інструментарію, створюються умови для кращого сприйняття учнівською аудиторією складної академічної музики за рахунок надання їй сучасного звучання.

Серед музичних інструментів, за допомогою яких вчитель може ефективно впливати на естетичний та духовний розвиток учнів слід виділити гітару. Її широке застосування у сучасній музичній культурі та домашньому музикуванні робить гітару популярною для сучасної молоді. Крім того, існує певна легкість у оволодінні грою на цьому інструменті на аматорському рівні, що сприяє залученню дітей до інструментальної музики. Все це сприяє широкому включенню гітарного виконавства у процес позаурочної виховної

роботи, сприяє активізації потягу учнів до музично-художньої діяльності у різних її проявах.

У той же час, володіючи грою на гітарі на професійному рівні, вчитель музики може використовувати означений інструмент як повноцінний та ефективний засіб для здійснення різноманітних видів та форм роботи на уроці, пов'язаних з інструментальним музикуванням. Адже, на ньому можна виконувати мелодію та супровід до пісень, адаптувати складні за фактурою твори зі слухання музики, готувати сольні концертні програми та грати в ансамблі. Важливим аспектом використання гітари на уроці музики є те, що воно дозволяє створити певний позитивний мікроклімат, більш розкуту атмосферу, безпосередність у спілкуванні вчителя та учнів, та, як вже вказувалось, впливати на прояви творчої активності у дітей.

Необхідно вказати, що, у своєму дослідженні, загальні проблеми інструментальної підготовки та проблему реалізації методики особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики ми будемо вивчати на прикладі навчання студентів гри на гітарі. Тож, розглянемо стисло технічні та акустичні особливості гітарного виконавства, що дозволяють використовувати гру на цьому інструменті як ефективний засіб музично-естетичного виховання школярів.

Відомо, що, порівняно з іншими музичними інструментами, гітара має досить вузький динамічний діапазон, який, однак, компенсується її тембральними можливостями (не випадково приємний тон зробив цей інструмент одним із найулюбленіших серед широкого загалу шанувальників музичного мистецтва). Тож, важливим засобом музичної виразності на гітарі є артикуляція, виконання якої тут має свою специфіку. В теорії інструментального виконавства під артикуляцією розуміється мистецтво виконувати музику, перш за все мелодію, з тією чи іншою мірою розчленованості або зв'язності її тонів, мистецтво використовувати у виконанні усе розмаїття прийомів стакато та легато [30, с. 3].

Виконання *стакато* на гітарі пов'язане з штучним глушінням струн і може виконуватись як за рахунок правої, так і лівої руки. Існує багато градацій у виконанні цього штриха – від чіткого розчленування звуків, з метою підкреслити якийсь мотив чи інтонацію, до зовсім непомітного їх укорочення для більш чистого звучання інструмента аби запобігти звучанню непотрібних звуків на відкритих струнах, накладання гармоній тощо.

Штрих *легато*, так, як його розуміють «духовики» або «струнники», на гітарі неможливе. Причина полягає в тому, що цього не дозволяє сама природа інструмента, оскільки після неминучої відривчастої атаки настає швидке затухання звуку. Приблизно те ж виникає й на всіх інших струнних щипкових інструментах. Тому на гітарі ефект легато, створення загального відчуття зв'язності та плавності досягається за рахунок різноманітних художньо-виразних засобів гри. Сам же термін *легато* у гітарному виконавстві означає певний прийом гри, коли перший звук береться правою рукою, а наступні – пальцями лівої. За технікою виконання розрізняється висхідне (звукоутворення відбувається за рахунок різкого удару лівої руки по струнах) та низхідне легато (струна звучить за рахунок «зривання» пальців лівої руки). Поєднання двох звуків прийомом технічного легато призводить у результаті до чіткого контрасту між ними, більше того, легато створює витончену, але безпомилково відчутну агогічну артикуляцію. Таке технічне легато на гітарі стає засобом музичної виразності, що, поряд із вібрато, мелізмами та іншими прийомами гри, надає яскравості, блиску безпосередності та «живого» звучання інструмента.

Дуже ефектно звучать на гітарі *мелізми* та *трелі*, специфіка їх виконання на цьому інструменті полягає в тому, що вони можуть виконуватись як лівою рукою (прийомом легато), так і правою (на суміжних струнах), створюючи тим самим різні темброві ефекти.

До інших характерних прийомів гри, що притаманні гітарному виконавству, слід віднести *глісандо*, *тремоло*, *арпеджіо*, *флажолети*,

колористичні та імітаційні прийоми, а також прийоми, запозичені класичною гітарою від інших гітарних стилів.

Глісандо (портаменто) виконується наступним чином: перший звук, як у технічному *легато*, береться лівою рукою, а наступний отримуємо за рахунок ковзання пальця лівої вздовж грифа.

Тремоло – дуже яскравий прийом, який потребує від гітариста добре розвиненого виконавського апарату. Полягає у швидкому чергуванні звуків у верхньому голосі з одночасним виконанням басу. Існує тріольне, квартольне, квінтольне, секстольне тремоло та інші варіанти, які мають відповідно певну аплікатуру правої руки.

Арпеджіо як прийом гри на гітарі має характерне звучання та свою специфіку. Завдяки строю гітари таке арпеджіо виконується пальцями правої руки у певній послідовності, створюючи різні ефекти «розсипаного» [241, с. 64] акорду.

У виконавській практиці гітариста велике значення мають *флажолети*, що розширюють діапазон гітари, збагачуючи її звучання тембрально. Виконання флажолетів, притаманне більшості щипкових інструментів, має свою специфіку у виконанні для гітари, поділяючись на три різновиди (*натуральні, штучні та складні*). *Натуральні* (найуживанішими є октавні, квінтови та квартови) виконуються легким, короткотривалим торканням пальця лівої руки над дванадцятим, сьомим, п'ятим, рідше четвертим або третім ладовим поріжком із одночасним заціпуванням пальцем правої руки. *Штучні флажолети* потребують одночасного використання пальця лівої руки, а також вказівного та безіменного (або мізинця) пальців правої руки. Техніка виконання наступна: палець лівої руки притискає струну на певній необхідній висоті, як при звичайній грі, вказівний палець правої руки м'яко і швидко контактує з тією ж струною на октаву вище із одночасним заціпуванням її безіменним пальцем (мізинцем) [126, с. 200–201]. *Складні флажолети* є варіантом штучних за рахунок додавання акомпанементу.

Сучасний технічний арсенал гітари має широкий спектр *колеристичних ефектів*, до яких належать *піцикато*, *тамбурин*, *імітація малого барабана* та інші, менш уживані, прийоми.

Піцикато – це приглушені звуки, які отримують за допомогою правої долоні, ребро якої злегка притискує струни біля підставки – за звучанням нагадує піцикато у струнно-смічкових інструментів.

Тамбурин – різкий перпендикулярний удар по струнах біля підставки за рахунок руху усього зап'ястка, що спричиняє, окрім звучання струн, гулке відлуння корпусу гітари. Таке звучання нагадує звучання невеликого старовинного ударного інструмента – тамбурина [80].

Імітація малого барабана – виконується за рахунок перехрещення та утримання пальцями лівої руки п'ятої та шостої струни на VII або VIII ладу із одночасним защипуванням пальцями правої. Прийом відтворює звучання малого барабана.

У наш час техніка гри на класичній гітарі збагачується також за рахунок прийомів, запозичених у гітарі фламенко (стилю виконання народної музики півдня Іспанії). Серед них *расгеадо*, *альсапуа* та *гольпе*.

Расгеадо – виконання акордів швидкими ударами одного або кількох пальців правої руки по кількох струнах одночасно.

Альсапуа – виконання певного уривку твору розвиненої фактури лише великим пальцем правої руки, який рухається у двох протилежних напрямках перпендикулярно струні, дещо нагадуючи гру медіатором.

Гольпе – удари середнім або безіменним, у деяких випадках великим, пальцем правої руки по деці гітари. Може виконуватись одночасно із виконанням мелодії, арпеджію, акордів, альсапуа або расгеадо для підкреслення ритмічних акцентів. Виконання цього прийому можливе за використання спеціальної накладки (гольпеадору), що захищає деку від ушкоджень.

Серед запозичених прийомів можна назвати також особливий вид вібрато, який базується на зміщенні струни пальцем лівої руки у перпендикулярному напрямку (як на блюз-гітарі), активне глушіння струн після

взятого акорду пальцями правої руки з чітко відчутним перкусійним ефектом (як у самбі або боса-нові).

Засобом музичної виразності у виконавстві на гітарі є також сама *аплікатура*. Обираючи той або інший її варіант, необхідно враховувати поряд із специфікою гітарної гри, особливостями будови рук та самого інструмента також і художні вимоги. Адже аплікатура залежить не тільки від зручного та доцільного розташування пальців, але й від характеру та стилю твору, вона допомагає у досягненні необхідного тембрального забарвлення музичної фрази за рахунок того чи іншого характеру поєднання звуків. Так, наприклад, тембр і динаміка на гітарі залежать не тільки від способу звукоутворення правою рукою, а також від аплікатури лівої.

Серед засобів музичної виразності одним з найважливіших є *ритм*, адже музика – це звуковий процес, який розгортається у часі. Як мелодія, гармонія та інші засоби музичної виразності, ритм перебуває у безпосередній залежності від емоційного змісту твору, а тому під час роботи над твором нерідко виникає необхідність розгляду й інших факторів цього обумовленого часом процесу – метричної керованості ритмічних угруповань, темпу твору, а також окремих його частин та розділів, логіки темпових відхилень, викликаних певними художніми завданнями [126, с. 182]. Деякі прийоми гри на гітарі містять у собі небезпеку нерівномірної гри, як-от прискорення (наприклад, у прийомі тремоло або деяких видах арпеджіо), або ж, навпаки, уповільнення темпу (при складних переходах у необхідну позицію лівої руки чи зміні аплікатури правої). При цьому нерідко порушується логіка розгортання музичної мови, або ж інтерпретація підпорядковується технічній зручності, але це невірно. Не технічні складності мають диктувати свої вимоги до інтерпретації, а навпаки – техніка має підпорядковуватись художньому задуму виконавця.

Окремої уваги заслуговує технологія утворення звука щипком, що є основним для класичного стилю виконання на гітарі. Ця технологія не випадково є однією з найважливіших проблем підготовки майбутнього вчителя музики – гітариста, адже саме якість звука визначає індивідуальний стиль

виконавця, дозволяє найповнішим чином реалізувати його творчі ідеї та особистісні естетичні ідеали. Лише маючи гарний, різнобарвний звук, вчитель може вразити шкільну аудиторію, захопити дітей музичними образами, навчити їх розуміти кращі зразки творів мистецтва. Водночас це один із найскладніших аспектів його технічної підготовки, що максимальною мірою пов'язаний з індивідуальною будовою виконавського апарату майбутнього педагога-гітариста. Необхідно пам'ятати про те, що кожна особистість має різні анатомічні особливості, наприклад, розмір руки, довжину пальців та форму нігтів, які в більшості випадків визначають те, як людина спроможна грати на гітарі.

Говорячи про технологію звукоутворення, ми маємо на увазі техніку правої руки, від якої, за словами Е. Пухоля, «залежить не тільки якість, сила, різноманітність звуків, але й рухливість пальців; дії руки обумовлюють ритм, експресію, нюанси та усю гаму звучань, необхідних для художнього виконання» [172, с. 17]. Головне завдання, яке ми ставимо під час її постановки, – це досягнення бажаного звучання інструмента, прикладаючи при цьому якнайменше зусиль та відчуваючи якнайбільше комфорту. Для цього верхня частина передпліччя правої руки (біля ліктя) розташовується на кромці верхньої деки у найширшій її частині, приблизно навпроти підставки, пальці торкаються струн біля нижнього краю резонансного отвору. Саме таке положення ліктя дозволить запобігти небажаних вигинів у положенні зап'ястка та пальців, які, у свою чергу, спричиняють зайву м'язову напругу та погіршують якість гри. Для досягнення найкращих результатів зап'ясток має розташовуватись по можливості прямо (хоч, звісно, невеличкий поворот та заокруглення у ньому необхідні, вони варіюються залежно від індивідуальних особливостей та ігрової ситуації). При такій постановці нігті вказівного, середнього та безіменного пальців розташовуються під невеликим кутом відносно струн, що забезпечує отримання якісного звуку та зручність виконання. Цей кут також залежить від анатомічних особливостей руки та ігрової ситуації.

Задля найповнішого розуміння подальшого опису основної технології звукоутворення на гітарі спочатку необхідно розглянути спосіб проходження нігтя через струну. Тут слід наголосити, що питання про його використання на даний момент не стоїть. «У всякому разі, – за словами Ч. Дункана, – сучасний міжнародний стандарт якості звуку, встановлений Сеговією та його учнями, які успішно застосовують нігті, перевів це питання до сфери чисто споглядальних протиріч. Найчастіше, там, де вживається вислів «гарний звук, тон, тембр» ми маємо на увазі розмаїття нюансів, які залежать від кута розташування нігтя» [254, с. 50].

Помилково вважати, що в процесі звукоутворення спочатку відбувається торкання струни подушечкою, а вже потім нігтем. Під час такої гри отримаємо неякісний звук, багатий на призвуки. До того ж це призводить до швидкого пошкодження нігтів у місцях контакту зі струною. Насправді ж, кінчик пальця має торкнутися струни одночасно м'якоттю і нігтем у лівому куті та, в процесі згинання у суглобах, зісковзнути вправо – до точки реалізації. У результаті момент контакту зі струною є більш тривалим, відповідно звук стає повнішим та сильнішим (рис. 1.1. (а)). Завдання торкання м'якоттю при цьому: звести до мінімуму зайві шуми під час установки нігтя на струну, а також забезпечити стійке положення пальця на ній.

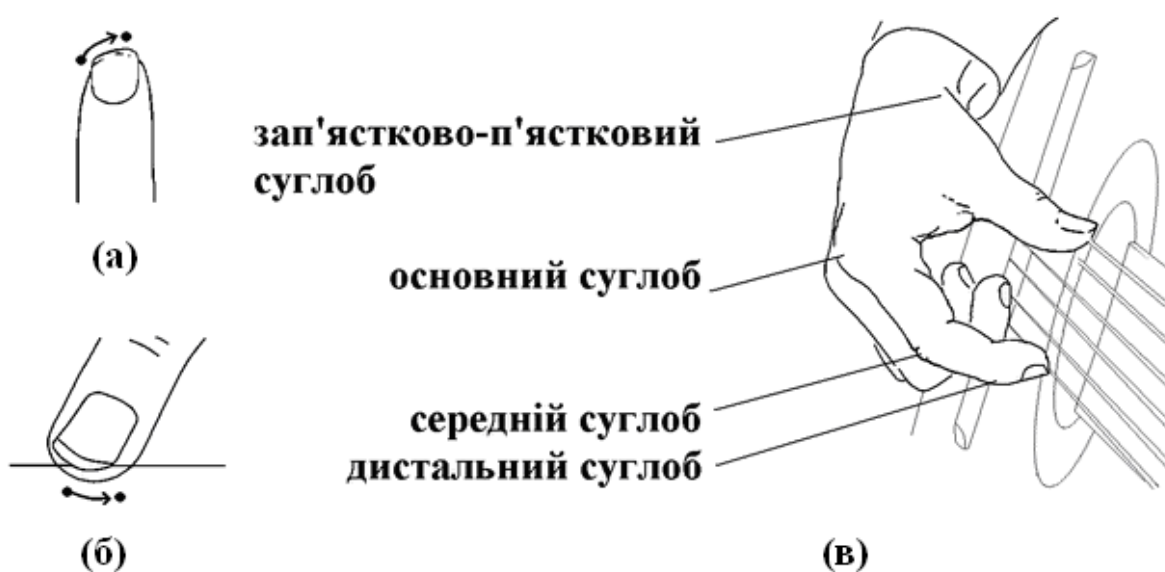


Рис. 1.1. Технологія звукоутворення на гітарі

Кожен із прийомів звукоутворення на гітарі правою рукою має складатися з трьох стадій (хоч найчастіше вони чергуються у такій швидкій послідовності, що зливаються у один безперервний рух):

1. *Підготовка* – передбачає просто встановлення кінчика пальця на струні. Якщо вдарити пальцем по вібруючій струні, відбудеться нечітка її атака, що призведе до неприємного, різкого звуку. Підготовка ж допомагає швидко зупинити коливання струни, що дає можливість контролювати звук (керувати ним), а також мінімізувати зайві шуми.

2. *Тиск* – обумовлює напрямок та амплітуду коливань струни. Спричиняючи його на струну, до того як її відпустити, ми зміщуємо останню деякою мірою у певну сторону. Це відповідно позначається на гучності та тембрі утворюваного звуку.

3. *Виконання* – це сковзання нігтя безпосередньо по струні, внаслідок чого вона вивільнюється та починає коливатись у заданому напрямку з потрібною силою, залежно від прийому (опорного або вільного штриха) утворення звуку.

Слід звернути увагу на те, що відрізок часу між стадіями виконання одного та приготування наступного звуку має бути мінімальним, іноді перекриваючи один одного. У гітаристів високого рівня цей процес відбувається практично непомітно, на підсвідомому рівні, однак на початковому етапі оволодіння технікою необхідно чітко розділяти три стадії, описані вище.

Тепер зупинимося окремо на кожному із основних способів утворення звуку на класичній гітарі. Як вже було сказано, їх два – *опорний штрих* (апояндо) та *вільний штрих* (тирандо). Хоча в літературі частіше використовується слово «удар» замість «штрих», ми вважаємо, що, виходячи з природи явища, останнє все ж точніше відображає його сутність.

Найбільшу силу та об'єм має *опорний штрих*, який часто використовується у швидких пасажах, проведенні одноголосії мелодії, а також

виділення окремих звуків музичної тканини. Технологія його виконання наступна:

Головний суглоб, який слугує пересуванню пальця у прямому напрямку в бік долоні – це основний суглоб (п'ястково-фаланговий). Він розташовується так, що знаходиться над сусідньою струною (першою, другою, інколи третьою більш низькою, що залежить від пропорцій руки) тією, на якій видобувається звук. Середній та дистальний суглоби при цьому злегка зігнуті, надаючи пальцю природну округлість. Основне їх завдання – забезпечити необхідну жорсткість пальцю для найбільш ефективної передачі енергії від основного суглоба до кінчика пальця (рис. 1.1. (в)). Однак абсолютна жорсткість не завжди обов'язкова. Досить ймовірною є незначна компенсація у крайньому (дистальному) суглобі залежно від музичного контексту, що дозволяє витонченим способом регулювати відтінки та якість туше усієї кисті. У результаті такого руху тиск, що діє на струну, спрямовується у бік верхньої деки. У момент виконання опорного штриха палець, використовуючи енергію тиску, просто сковзає зі струни та зупиняється на наступній, більш низькій. Завдяки тому, що коливання струни відбувається майже перпендикулярно площині деки, звук набуває максимальної наповненості та лету.

Всупереч деяким описам, технологія виконання вільного штриха дуже схожа і, за висловом С. Теннанта, може бути зображена, «як опорний штрих із продовженням» [265, с. 36]. Дійсно, в момент підготовки кисть має розташовуватись так само, як під час опорного штриха. Тиск на струну та її зміщення також відбувається за рахунок основного суглоба. Різниця з'являється тільки на стадії виконання – палець звільняє струну, згинаючись у середньому та крайньому суглобах, завдяки чому уникає торкання суміжних струн. Таке виконання вільного штриха наближує його за повнотою та силою до опорного, що робить гру на гітарі збалансованою та яскравою.

Усе вище сказане стосується роботи вказівного, середнього та безіменного пальців правої руки. Великий же палець потребує від виконавця певних завдань. Основа його оптимального положення полягає в тому, що його

кінчик відгинається назад настільки, щоб площина його нігтя була практично паралельна струні, а сам палець перебував приблизно під кутом 45° до неї. Окреслена позиція дозволяє також використовувати варіанти, які залежать від конституції руки. Так, якщо великий палець занадто довгий, можливе або більше відділення його від інших, або невеликий нахил назовні відносно інших пальців, або те й інше. Якщо ж він, навпаки, короткий, то уся кисть для зручності може трохи нахилитись уперед.

На відміну від інших, великий палець переміщується від п'ястково-зап'ясткового суглоба (рис. 1.1. (в)). Дистальний суглоб рухається йому в допомогу і бере участь у досягненні необхідного тону. Так, наприклад, якщо у гітариста великий палець із «подвійним суглобом» (коли його кінчик прогинається під гострим кутом відносно струни), свідоме надання йому жорсткості допоможе ефективному використанню нігтя.

Опорний штрих великим пальцем спрямовується униз і вправо. У кінцевій стадії палець зупиняється на сусідній струні. Як уточнює Ч. Дункан, «це має бути простий згинальний рух, такий само, як під час стискання монети великим і вказівним пальцями». [254, с. 45] Напрямок вільного штриха співпадає з опорним, але наприкінці його виконання великий палець описує дугу, щоб не торкнутись наступної струни.

Звичний спосіб використання нігтя великого пальця є протилежним способів інших. Так, первинний контакт нігтя зі струною відбувається там, де в інших перебуває точка реалізації, завершення – з протилежного боку (рис. 1.1. (б)). В іншому ж, атака така само – у момент підготування штриха ніготь щільно торкається струни, а м'якоть пальця одночасно заглушує її.

Якість гри гітариста багато в чому залежить від довжини та форми нігтів пальців правої руки. Так, якщо вони будуть надто довгими або надто короткими, це негативно відобразиться на силі, чистоті та забарвленні звуку, може спричинити зайве напруження у пальцях та зміну оптимального положення руки. Ось основні положення, на які звертають увагу сучасні спеціалісти в даному питанні [14; 254; 264; 265]:

1. Після того як нігтю надано необхідну форму, його необхідно ретельно відполірувати за допомогою спеціальних пилок, які використовуються у косметиці.

2. Довжину нігтя найчастіше можна правильно виміряти, приклавши лінійку перпендикулярно кінчикові випрямленого пальця. Якщо відстань до площини лінійки м'якоті пальця та нігтя приблизно однакова, значить довжина є прийнятною.

3. Кут заокруглення нігтя має бути по можливості мінімальним для кращого проходження його через струну. Однак більш випуклі нігті мають крутіше заокруглення, у плоских його лінія більш пряма.

4. Незалежно від форми заокруглення нігтя, різна довжина кожного окремого нігтя припустима та навіть корисна (правда, ця різниця вимірюється частками міліметра). Так, нігті вказівного та безіменного пальця можуть бути довшими за ніготь середнього, а великого – за всі інші. Причина в тому, що коли пальці формуються в акорд, виникає різниця кутів розташування їх нігтів відносно струн.

5. У всякому разі не можна дати точних і універсальних порад, придатних для всіх, через індивідуальну будову руки окремої людини. Тому ці складності остаточно долаються кожним виконавцем емпіричним шляхом.

Таким чином, усі окреслені компоненти техніки, починаючи від постановки руки і закінчуючи формою нігтів, взаємопов'язані, однаково важливі та разом складають єдину технологію звукоутворення на гітарі. Саме ця технологія і обумовлює специфіку використання виконавства на гітарі як ефективного дидактичного засобу музичного та естетичного виховання учнів.

Розглянуті вище положення стосуються загальної інструментальної підготовки гітариста. Його ж навчання за фахом вчителя музики висуває додаткові завдання, а саме:

- оскільки репертуар, створений для гітари, не завжди відповідає шкільній програмі зі слухання музики, студент має навчитись добирати відповідні за художньою цінністю та виховним значенням гітарні твори, а також вміти

адаптувати фортепіанну або симфонічну музику для свого інструмента (зрозуміло, що для цього недостатньо її виконання в одноголосному викладі – необхідне грамотне перекладення, яке б не порушувало цілісності художнього образу, не спотворювало його);

- майбутній учитель-гітарист повинен уміти перекладати, обробляти і підбирати на слух супровід до шкільних пісень, робити аранжування, враховуючи особливості, технічні та художні можливості саме гітари;

- фахівець цього напрямку має володіти методикою навчання дітей гри на гітарі, роботи з дитячим ансамблем гітаристів і вокально-інструментальним ансамблем;

- атрибутикою сьогодення є технічні засоби навчання (звукзапис, відеозапис, комп'ютерна техніка) – чималу користь виконавцю-гітаристу може принести як прослуховування та перегляд виступів визначних митців мистецтва, так і записи власного виконання, а використання окремих спеціалізованих комп'ютерних програм відкриває нові можливості у процесі навчання майбутнього спеціаліста, а також у його майбутній роботі в школі.

Крім того, існує ряд проблем, які постають перед викладачем на всіх етапах роботи зі студентом-гітаристом. Проблеми ці стосуються в основному методичного забезпечення, яке, на жаль, не є достатнім. Існуючі підручники не вирішують усіх питань гітарної підготовки і навіть інколи містять протиріччя. Сьогодні в Україні не існує жодного періодичного видання, яке б опікувалось проблемами виконавства на гітарі та викладання гри на ній. Перекладена та видана іноземна методична література в основному застаріла і не відповідає сучасному рівню вимог до подібних праць. Нотні збірки для гітари, надруковані вітчизняними видавництвами, досить часто містять багато помилок, як аплікатурних, так і чисто змістових, а ряд транскрипцій та перекладень у них виконано невдало, тому є незручними для виконання. З кращими шедеврами світової гітарної музики студенти та учні можуть ознайомитися здебільшого із ксерокопій іноземних видань, які передаються із рук в руки. Нерідко якість цих копій є дуже низькою, деякі твори взагалі подорожують лише у переписаному

«від руки» вигляді. Бібліотеки навчальних закладів не містять необхідного для успішного навчання гітаристів книжкового та нотного фонду. Це також стосується фонотеки та відеотеки.

В цих умовах постать викладача гітари в педуніверситеті набуває іншої якості. Окрім наставника, вихователя, передавача художнього досвіду, знань, умінь та навичок, він стає також репертуарним, методичним, культурним та архівним носієм. Задля цього викладач-гітарист має перебувати у постійному пошуку нових матеріалів та методичних ідей, використовуючи для цього усі можливі джерела інформації, зокрема інтернет, відповідну літературу, фонотеку та відеотеку вітчизняних і закордонних видавництв, спілкування з колегами-викладачами інших музичних навчальних закладів або виконавцями. Важливо також активно залучати до цього процесу і самих студентів.

Отже, констатуючи важливість інструментальної підготовки у процесі оволодіння майбутнім вчителем музики фаховою майстерністю, ми спостерігаємо необхідність збагачення її змісту та методів. Це є цілком природним процесом, адже розвиток суспільної свідомості, науково-технічний прогрес та інші фактори безпосередньо впливають також на сфери освіти і культури. А відтак змінюються вимоги і до підготовки вчителів, які покликані передавати ці зміни підростаючому поколінню. Але щоб краще розуміти нове, потрібно знати, звідки воно походить, яке має підґрунтя. Відповідно, щоб сформувати ефективну та життєздатну методику навчання гри на музичному інструменті (і зокрема, на гітарі) майбутнього вчителя музики, яка б відповідала кращим досягненням музичної педагогіки та враховувала сучасні тенденції, важливо простежити еволюцію та особливості її розвитку на різних етапах свого становлення та функціонування.

1.3. Становлення і розвиток методики навчання гри на гітарі

Теорія музичного навчання має багатовікову історію, пов'язану з еволюцією музичного виконавства, музичних стилів, зміною уявлень людини про навколишній всесвіт та загальним культурним розвитком суспільства. Методика навчання гри на музичних інструментах розвивалась разом із появою та вдосконаленням самих інструментів. Про це ми сьогодні можемо дізнатись завдяки літературній спадщині, гравюрам, картинам, скульптурі, архітектурі, археологічним знахідкам.

Відомо, що стародавні цивілізації, такі, як Єгипет та антична Греція, зробили вагомий внесок у розвиток музичного виконавства. По суті, вже у Греції були запропоновані музичні лади, виникли музичні терміни, які покладено в основу сучасної музичної теорії. Більшість музичних інструментів, що використовувалися в ту епоху, стали прообразами інструментів більш пізніх періодів розвитку людства, а техніка гри на них стала підґрунтям для подальшого розвитку музичного мистецтва.

Важливу роль у становленні виконавства на музичних інструментах відіграла доба Середньовіччя. Вона характеризується як виникненням і розвитком нових музичних інструментів, так і появою системи нотного запису для них, що дозволяв фіксувати музичні твори і розповсюджувати їх серед широкого кола виконавців і слухачів. Окрім того, нотний запис стимулював до фіксації певного строю музичних інструментів, а також сприяв виникненню канонів у музичному виконавстві. Ці явища були зумовлені двома напрямками розвитку музичної культури. З одного боку, це була церковна музика та її провідники – кантори, магістри, процентори. З іншого боку, виконавські традиції того часу формували мандруючі музиканти. Це були як простонародні виконавці (ваганти, жонглери, шпільмани, потішники, скоморохи), так і представники аристократії (рапсоди-барди, трувери, трубадури, менестрелі, поети-співаки). Все це сприяло розвитку техніки гри, певних музичних форм

та стилів, ансамблевої гри тощо. З'явилися також перші літературні свідчення про придворних викладачів музики.

Як в епоху античності, так і у середньовічній Європі, появу інструментів – безпосередніх попередників гітари, та їх подальшу еволюцію упродовж перших сторіч нашої ери неможливо прослідкувати за відсутністю достеменних даних. За деякими науковими джерелами, найдавніше зображення цих інструментів відноситься до II ст. Мова йде про барельєф надгробної стели в Мериді (Іспанія) [241, с. 9]. Основних рис будова гітари набуває у IX ст. Резонансний корпус, шийка та кілкова коробка оформлюються як самостійні частини; струни (від трьох до шести) прикріплюються до круглого виступу, що міститься з нижнього краю корпусу. Виконавець приводив їх у коливання за допомогою довгого медіатора. Такі гітари зображені на мініатюрах знаменитого Штутгартського псалтиря (близько 830–860 рр.). Починаючи з середини XIII ст. відомості про еволюцію гітари, її властивості, роль у музичному житті стають більш точними, зокрема, завдяки двом іконографічним документам, що належать Іспанії. Це зібрання мініатюр з рукопису «Похвальні пісні Святій Марії», написаного (близько 1250 р.) королем Кастилії Альфонсом X Мудрим, та поема «Книга Благої любові» Хуана Руїса, протоієрея з Іти, у яких зображені два різновиди гітари – мавританська та латинська [241, с. 11].

За описом Е. Шарнасе, мавританська гітара мала овальну форму та випуклу нижню деку, металеві струни кріпились до нижнього краю широкого корпусу, що мав кілька резонансних отворів.

Латинська гітара мала плоский корпус, злегка витягнутий в «талії», один резонансний отвір, розташований посередині, шийку з оздобленим поріжками грифом, жильні струни, на яких в основному грали пальцями. Цей інструмент мав м'яке звучання, і йому віддавали перевагу прихильники витонченої музики. Завдяки особливостям своєї конструкції та звучання латинська гітара стала більш близькою попередницею сучасної класичної гітари.

Значного розвитку виконавство на музичних інструментах та пов'язане з ним викладання гри на них набули в епоху Відродження, а потім і в добу

Ренесансу. У цей період з'являються нові форми музикування, нові музичні жанри, вдосконалюється виконавський інструментарій, формуються національні школи, накопичується педагогічний досвід, інструментальне виконавство формується як самостійне мистецтво.

Починаючи приблизно з середини XV ст. гітара набуває вигляду, наближеного до сучасного. Гра пальцями в цей період починає брати гору над грою медіатором. До середини XVI ст. використовувались інструменти, що мали по чотири ряди подвійних струн («хорів»). Але вже у 1555 р. відомий іспанський музичний теоретик Хуан Бермудо у своєму трактаті «Книга, що закликає до вивчення музичних інструментів» описує гітару із п'ятьма рядами. В останні два десятиріччя XVI ст., і аж до кінця XVIII-го використання такого гітарного строю поширилось на всю Європу. Додавання п'ятого «хору» приписується іспанському поету Вісенте Еспіnelю, сучаснику Лопе де Веги та Сервантеса. Точніше, Еспіnelь розширив діапазон та виразні можливості гітари за рахунок додавання першої, одинарної, струни, в результаті чого було отримано стрій типу: Соль, До, Мі, Ля, Ре (що збігається зі спостереженнями Бермудо) [36; 126; 241].

Кінець XVI ст. знаменний також тим, що в 1592 р. у Барселоні з'являється перший трактат – «Іспанська гітара» Хуана-Карлоса Амата, що висвітлює питання музично-теоретичних і практичних питань гри на гітарі та є відправною точкою у подальшому розвитку наукових праць, присвячених гітарній методиці [36; 126].

За відсутності стандартизації інструментів на початку XVII ст. автори остерігалися фіксувати висоту звуків, видобутих на відкритих струнах. Перша праця, у якій подана точна фіксація висоти звуків, – трактат Марена Мерсенна «Всезагальна гармонія» (Париж, 1636 р.). У ґрунтовному розділі, присвяченому гітарі, автор наводить стрій, занотований у ключі Соль на п'яти лінійках: Соль, До, Фа, Ля, Ре. Наприкінці століття Нікола Дерозьє у своїх «Нових принципах», що з'явилися у Парижі в 1699 році, наводить стрій, що відповідає сучасному – Ля, Ре, Соль, Сі, Мі.

Техніка правої руки гітариста в цей час наслідує прийоми гри медіатором. Використовуються в основному тільки великий, вказівний і середній пальці. Безіменний спирається на деку або верхній край підставки. Найбільш рухлива техніка у мелодичних пасажах утворюється в результаті чергування великого пальця і вказівного. В майбутньому великий палець буде використовуватись в основному для низьких струн, однак чергування великого і вказівного пальців збережеться у виконанні швидких пасажів. Лишається невідомим, як грали у ті часи – подушечками пальців чи за допомогою нігтів. Але той факт, що більшість гітаристів одночасно були і лютністами, дозволяє висловити припущення, що переважно використовувались подушечки пальців [241, с. 23].

В першій половині XVII ст. характер музичних творів для гітари змінюється. У значній частині Європи розповсюджується стиль *rasgado*, занесений з Іспанії, де він був популярний. Але після того як гра *alla spagnuole* («в іспанському стилі») викликала широку хвилю зацікавленості, вона врешті-решт втратила свою привабливість для композиторів та виконавців. З 1629 року Джованні Паоло Фоскаріні у своєму збірнику «*Intavolatura di chitare spagnuola*» починає знов вводити стиль *rinçe*, об'єднуючи обидва стилі і використовуючи обидва типи запису: мелодичні пасажі – у традиційній табулятурі, акорди – у літерній нотації. Першим загальноновизнаним композитором, що відійшов від стилю *rasgado* і використовував напіввертикальний, напівмелодичний стиль письма, був італієць Франческо Корбетта (близько 1620–1681), прославлений вчитель гри на гітарі у Болоньї, де він стає главою яскравої школи. П'ять збірок творів для гітари Франческо Корбетти, що збереглися, відображають еволюцію музичного стилю протягом століття. Перші дві збірки, опубліковані в Італії між 1639 та 1648 рр., призначені для іспанської гітари (*chitarra spagnuola*). Дві останні, видані у Парижі, поєднують техніку ударного звукоутворення (*technique battu*) і більш традиційний мелодичний стиль. Корбетта видає також два збірники у Лондоні, це «Новітній метод навчання гри на цистрі і гітарі» (1666 р.), а також «Полегшений курс для молоді, що практикується у грі на гітарі» (1688 р.) [241, с. 40–41].

Серед трактатів XVII ст., присвячених грі на гітарі, найвизначнішим стало «Керівництво з гри на іспанській гітарі» відомого іспанського гітариста і композитора Гаспара Санза (1640–1710). Ця праця, вперше видана в Сарагосі у 1674 р., мала довготривалий успіх, витримавши багато перевидань. «Керівництво» складається з трьох книг, що мали як художній, так і дидактичний інтерес. Перша являє собою методику, збагачену вправами, доповнену стислими рекомендаціями з акомпанування і серією п'єс, записаних у вигляді «змішаних» традиційних табулятур (цифри на п'яти рисках). Друга книга містить серію танців, переважно іспанських, італійських, а також павани, уривки з французьких балетів і п'єсу «Дівчинка із Португалії». Остання книга – знов методика, що супроводжується танцями, які призначались для більш вправних виконавців.

Об'єднання в одному труді теоретичної і практичної музичних частин мало особливий інтерес. Завдяки високому професіоналізму теоретичних рекомендацій, які автор дає виконавцям, і неперевершеному рівню майстерності своїх творів, трактат Санза тривалий час мав перевагу над подібними творами інших гітаристів.

Все ж, слід звернути увагу ще на два збірники, що з'явилися в останню чверть XVII ст.: «Lus y norte musical» Лукаса Руїса Рибайаса (Мадрид, 1677 р.) – єдиний відомий твір цього гітариста, арфіста, композитора і священика, що містить теоретичний текст, який стосується гри на гітарі та арфі, табулятури для цих інструментів; «Гармонічна поема для іспанської гітари» Франсиско Герау (Мадрид, 1695 р.), в якій автор уточнює деякі особливості техніки гри на гітарі, принципи читки табулятур і виконання орнаментики [36; 126; 241].

У XVII–XVIII ст. музична педагогіка разом із музичним виконавством переходить у нову та важливу стадію. Створюється, вдосконалюється та утверджується новий музичний інструментарій, з'являються перші видатні віртуози, виконавці і композитори. Серед них: італійський лютніст Дж. Фрескобальді, французький клавесиніст Ж. Шамбоньєр, італійський скрипаль А. Кореллі, англійські верджиналісти Г. Персел і Д. Букстехуде.

Найяскравішого ж розвитку музично-виконавське мистецтво першої половини XVIII досягає завдяки творчості таких видатних композиторів, як Д. Скарлатті, Г. Гендель та Й.-С. Бах.

У контексті нашого дослідження значний інтерес являють собою трактати і практичні посібники, написані в першій половині XVIII ст. Це твори для клавіристів, створені М. Сен-Ламбером („Клавесинні принципи”), Ф. Купереном („Мистецтво гри на клавесині”), Ж.-Ф. Рамо („Метода пальцевої техніки”), в яких відображено не тільки методичні здобутки авторів, а й також погляди музикантів-педагогів на питання естетики, мистецтво інтерпретації, стилістичні особливості творів [142, с. 9–10]. Значну дидактичну цінність має написаний Ф. Бахом трактат «Досвід правильного способу гри на клавірі», основні положення якого (з узагальненим досвідом музичної педагогіки того часу) лишаються актуальними і сьогодні. Зокрема, на сторінках праці акцентується увага на тому, що техніка виконання має слугувати розкриттю змісту музики, її виразності у передачі різноманітних настроїв, переживань та станів людської душі [68, с. 21]. Значний інтерес викликають праці інших музикантів-інструменталістів, серед яких – відомий трактат І. Кванца “Досвід керівництва з гри на поперечній флейті”, в якому, окрім технічних прийомів, піднімаються естетичні та психологічні проблеми виконавства (наприклад, автор проводить паралель між виконавством і ораторським мистецтвом) [68, с. 16].

У вказаний період також публікуються перші методичні посібники навчання гри на скрипці М. Монтеклера, Ж. Дюпона, М. Коррета, Ф. Джемініані, Л. Моцарта, Л. Аббе, К. Бріжона, Д. Тартіні. Видається славнозвісна «Школа гри на скрипці» Б. Кампаньолі тощо.

Прогресивні тенденції загального розвитку інструментального виконавства та педагогіки не оминули і гітару. Це позначається і на еволюції техніки гри, і на публікаціях. Знаменне явище кінця XVIII ст. – перехід від традиційних форм усного навчання, що практикувалось до того часу, до нових

методів: використання посібників, у яких автори викладають і докладно роз'яснюють свою систему технічних прийомів.

Еволюція уявлень про правильну посадку гітариста і положення інструмента – яскравий приклад відходу від емпіричної практики і звернення до практики раціональної. Ще у 60-ті роки XVIII ст. вважалось, що поза гітариста під час виконання має бути перш за все граціозною. Кожен обирав положення інструмента за своїм смаком або просто довільно. Але поступово виникають проблеми, пов'язані переважно з практикою самої гри, – проблеми пошуку доцільності тієї або іншої посадки. Ці пошуки завдячують тому факту, що гітаристи, намагаючись пристосовуватися до зростаючих у кінці століття труднощів репертуару, мусили зробити гру стабільною, вільною від скутості, яка виникає при підтримуванні інструмента. Так, деякі автори того часу твердили, що гітара має лежати на обох колінах, інші, зі свого боку, наполягали на тому, що інструмент потрібно тримати на правій, злегка піднятій нозі, що спирається на підставку, або ж, навпаки, на лівому злегка піднятому коліні. Тим самим було покладено початок виконавській практиці майбутнього.

Техніка обох рук також складає предмет вивчення. В деяких посібниках міститься застереження від занадто частого використання великого пальця лівої руки, а положення пальців цієї руки тепер має бути відносно струн не плоским, а перпендикулярним. Що стосується правої руки, то позиція на деці мізинця (і навіть безіменного), успадкована від лютневої практики, виходить з ужитку. Використання безіменного пальця стає загальноновживаним починаючи з 1795 р., але використовується цей палець в основному в арпеджію. Як і раніше правильним визнається утворення звуку подушечками пальців.

Мало хто з авторів цікавиться у той час нюансами. Тим не менш деякі з них рекомендують для рівності тембру мелодичної фрази використовувати не відкриті струни, а брати усі звуки на закритих. Ці прийоми, покликанні до життя вкрай новаторськими установками, несуть у собі зачатки техніки романтичного стилю. Арпеджію, притаманне гітарному акомпанементу, поступово втрачає своє переважне значення, натомість з'являються вправи для

сольного інструмента, що вдосконалюють виконавську техніку в межах нового гармонічного стилю, формування і розвиток якого пов'язаний із переходом на одинарні струни. Крім того, мелодика гітари збагачується усілякими прикрашеннями і штрихами, прийнятими як у старовинній гітарній практиці, так і у вокальному мистецтві: трелями, каденціями, вібрато, глісандо, деташе, різноманітними видами приглушених звуків. «Віднині, – за словами Е. Шарнассе, – техніка гітари, скинувши залежність від лютні, еволюціонує найрішучішим чином» [241, с. 50].

До 1770-х років гітара зберігає характерні риси, отримані ще на початку XVII ст. Але протягом наступних тридцяти років з'являються суттєві нововведення, котрі знаменують важливий етап у поступовому формуванні сучасної конструкції. Перш за все, трансформується зовнішній вигляд інструмента. Зміни стосуються пропорцій, акцентується вигін корпусу; багатство декору починає уступати місце більш стриманому оздобленню. Порожки стають фіксованими і виготовляються із слонової або іншої кістки. В Іспанії майстри музичних інструментів відкривають корисні акустичні якості розташованих віялом пружин.

Інший важливий аспект еволюції – стрій інструмента стає фіксованим. У своїй «Школі» Антуан Байо (Париж, 1773 р.) вказує, що гітара має дев'ять струн, котрі складають п'ять рядів, що утворюють стрій Мі, Сі, Соль, Ре, Ля. Гітаристи все частіше застосовують спрощений монтаж, відмовляючись від подвійних струн. Використання одинарних струн значно збіднює нижній регістр інструмента. Вірогідно, для того щоб зробити звучання більш повноцінним, деякі майстри невдовзі починають добавляти шосту струну. Новий принцип обладнання струнами швидко поширюється у багатьох країнах Європи [241, с. 52].

На межі XVIII–XIX ст. виконавство на музичних інструментах набуває подальшого розквіту, пов'язаного з іменами І. К. Баха (відомого як одного з перших піаністів), Й. Гайдна та В. Моцарта. У фортепіанному виконавстві висувається ціла плеяда блискучих музикантів, виконавські доробки та

методичні рекомендації яких не втратили актуальності й сьогодні (М. Клементі, представники “блискучого стилю” К. Черні, Дж. Фільд, а також І. Гуммель).

Завдяки зростаючим технічним та виразним можливостям гітара у цей період стає предметом загального інтересу. Прихильники захоплюються нею, віртуози мандрують усією Європою, викликаючи бурхливі аплодисменти вдячної публіки, вони пишуть музику для гітари та займаються викладанням, виховуючи аматорів і професіоналів. Як наслідок, з’являється значна кількість шкіл, методичних посібників, збірників вправ, теоретичних праць [241, с. 53].

Завдяки традиційній пристрасності до гітари, Іспанія, випереджаючи інші країни у процесі еволюції її побудови, стає першою країною, котра повертається до професійної музики для цього інструмента. Так гітарист і монах Мігель Гарсія (1775–1832), прозваний «падре Базиліо», одним з перших починає пропагувати у своїх творах одинарні струни та класичний спосіб гри. Розробивши свій власний метод навчання, котрий широко використовувався на практиці як ним самим, так і пізніше його учнями, падре Базиліо робить чималий внесок у справу формування першого покоління видатних віртуозів. Серед його вихованців – такі серйозні музиканти, як Діонісіо Агуадо та Федеріко Моретті.

У 1799 році в Мадриді виходить трактат Ф. Моретті «Правила гри на шестиструнній гітарі», який по суті є першою працею, присвяченою шестиструнній гітарі з одинарними струнами. Пізніше, в 1807 р. ця книга, перероблена та доповнена автором, буде перевидана там же, у Мадриді. На той час гриф гітари вже має 17 ладів і поділяється Моретті на три позиції. У трактаті подано 126 вправ для правої руки, гами та різноманітні види арпеджіо, яким цей гітарист уже тоді приділяв велику увагу [126, с. 36].

За школою Моретті відточував свою майстерність видатний іспанський гітарист Фернандо Сор (1778–1839). Його музична діяльність, що розподілялась між виконавством, композицією та педагогікою, суттєво вплинула на увесь наступний шлях розвитку гітари. В 1822 році у Бонні виходить перше видання «Школи для гітари» Ф. Сора. Цей трактат, що спирається на власні роздуми та

особистий досвід автора, для свого часу був найкращим методичним твором для гітари та отримав світове визнання. По суті, це перша гітарна Школа, у якій докладно та ґрунтовно висвітлено багато техніко-дослідницьких питань. На це одразу звертає увагу навіть зміст: Вступ, Інструмент, Положення інструмента, Права рука, Ліва рука, Спосіб вдаряти струну, Якість тону, Аплікатура вздовж струни, Використання пальців правої руки тощо.

У своїй роботі Сор намагався обґрунтувати навіть найнезначнішу деталь власної техніки. Він виступав за природність посадки, вільне положення корпусу, рук та плечей. Але найбільша заслуга автора полягає у тому, що він перший запропонував раціональну постановку лівої руки, що залишається еталоном і дотепер. Сор більш ніж за 150 років наперед передбачив шляхи розвитку техніки лівої руки, відмовившись від використання великого пальця лівої руки і обґрунтувавши техніку «барре». Однак лише його учні та послідовники, і лише в Іспанії, прийняли цей спосіб гри, який пізніше, завдяки Таррезі отримав загальне поширення у ХХ ст. У Школі обґрунтована необхідність перпендикулярного положення пальців, що притискають струни, та виносу великого пальця правої руки за гриф, оскільки саме таке їх положення забезпечує максимальний художній ефект за мінімальних фізичних затрат.

Ф. Сор розглядає також питання нюансування та утворення тембру. Великого значення надає він рухливості правої руки вздовж струни у відповідності до бажаної сили і тембру звуку. Цей елемент техніки, вперше вичерпно описаний Сором, і до нинішнього часу залишається одним з основних правил у виконавській практиці гітариста. Техніка правої руки у Сора менш розроблена і не завжди відповідає сучасним уявленням про неї, що також стосується і його упередженого ставлення до нігтьового способу звукоутворення. Однак в цілому Школа мала прогресивний теоретичний та методичний характер, а більшість її положень є працездатними і у наш час [126, с. 37–38].

Суттєвий вплив на розвиток гітарної методики справив учень падре Базиліо, блискучий віртуоз свого часу Діонісіо Агуадо (1784–1849), також відомий сьогодні завдяки своїм творам та педагогічним працям. У 1819 р. в Мадриді виходить його «Збірник етюдів для гітари», а невдовзі, у 1825 р., Школа для гітари під назвою «Новий метод», який пізніше було перевидано у Парижі та Мадриді, доповнено новими чисельними поясненнями та етюдами. «Новий метод» – капітальна праця обсягом більшим за 200 сторінок, яка до появи Школи Е. Пухоля (у ХХ ст.) залишалася найбільш об'ємною та докладною методичною роботою.

У ній подано глибокий аналіз нової інструментальної техніки, що відповідала виконавському напрямку своєї епохи. Матеріал розташовано системно та логічно, а виклад відомостей з елементарної теорії музики підпорядковується практичній необхідності, що обумовлено виконавською практикою. Окрім принципових методичних настанов, які мають значний інтерес, Школа вміщує велику кількість цінних, наповнених музичним змістом етюдів на різні види техніки. Проставлена раціональна аплікатура з основною увагою до лівої руки (позначення ж пальців правої зустрічається дуже рідко).

Велика заслуга Агуадо полягає в тому, що він першим почав пропагувати нігтьовий спосіб звукоутворення та описав техніку правої руки. Він надає великого значення раціоналізації ігрових жестів, вказуючи на необхідність скорочувати рухи пальців обох рук, так, щоб сила удару та натиску концентрувалась на кінчиках пальців, а не передавались усій руці.

У Школі детально розроблено техніку натуральних флажолетів та вперше описано штучні флажолети (їх першовідкривачем вважається іспанський гітарист Франсіско Фосса). Агуадо один з перших звернув особливу увагу на засоби музичної виразності, яким присвятив цілий розділ «Про експресію», де докладно описав та розшифрував агогіку та динаміку.

У своїх докладних рекомендаціях Агуадо прагнув, аби учень усвідомлював те, що грає, щоб вправи та уроки були сприйняті не тільки слухом, але й розумом. Ця Школа і дотепер має велике значення. Їй завдячують

своїм розвитком та досягненнями багато поколінь гітаристів не тільки минулих часів, але й сучасних. Вона також стала базою, на якій пізніше розвивалась школа Франсіско Таррегі [126, с. 39–41].

В Італії гітара з шістьма одинарними струнами починає використовуватись у останній чверті XVIII ст. Тут висуваються відомі виконавці-професіонали, більшість з яких, володіючи грою на інших інструментах, потім самостійно оволодівали грою на гітарі.

Мауро Джуліані (1781–1829), будучи віолончелістом, захоплюється гітарою і швидко набуває репутації першокласного гітариста-виконавця. Творчий спадок Джуліані нараховує більше двохсот творів. Серед них етюди, варіації, сонати, сонатини, Велика увертюра, камерні ансамблі за участю гітари та концерт для гітари з оркестром.

Фердинандо Каруллі (1770–1841) – видатний викладач та блискучий виконавець. Він публікує близько трьохсот своїх творів: п'єси для гітари соло, концерти для гітари з оркестром, камерні твори, які вирізняються високою інструментальною і технічною майстерністю. Дві його теоретичні праці отримали широке визнання; це «Школа гри на лірі або гітарі» (1810 р.) і дослідження, присвячене акомпанементу, – «Гармонія у застосуванні для гітари» (1825 р.).

Маттео Каркассі (1792–1853) – один з найбільш знаменитих італійських гітаристів. Відомий у наш час перш за все своєю «Школою гри на гітарі» (1836 р.), Каркассі залишає близько вісімдесяти гітарних творів, серед яких три сонати, етюди, капріччо, рондо, оперні транскрипції [241, с. 57].

У Школі Каркассі вже тоді було описано правильну посадку, рекомендовано використання підставки під ліву ногу. Його посібник дуже змістовний, побудований, в основному, на інструктивному матеріалі. Незважаючи на виняткову стислість пояснень, останні методично дуже місткі та компенсуються чудовими музичними прикладами, які послідовно розташовані у порядку зростання їх складності. Ці вправи написані з високою

майстерністю композитора та педагога і являють собою велику дидактичну цінність.

Методичне значення в наш час має також творча спадщина інших гітаристів тієї епохи – Марка Аврелія Цані ді Феранті, Луїджі Лен'яні, Нікколо Паганіні (Італія), Антона Діабеллі, Фелікса Херецькі, Вензеля Матіги, Йоганна Гаспара Мерца (Австрія), Наполеона Коста (Франція) [36; 241].

Завоювання цієї епохи полягають не тільки у збагаченні репертуару, але й особливо у вдосконаленні техніки гри. В цей час було відкрито, розвивалося та підлягало всебічному експериментуванню більшість прийомів сучасного виконавства. То була доба справжнього творчого піднесення. Одних тільки способів настроювання нараховувалось не менше семи. Так, посібники того часу рекомендують настроювати гітару за допомогою октав, унісонів, квінт, квінт і октав, октав і унісонів, інтервальних унісонів тощо. Пропонуються також дев'ять різних постановок. Впроваджуючи сучасний спосіб гри, Каруллі та Каркассі наполягають на використанні підставки для ноги і опори бокового вирізу корпусу інструмента на ліве коліно; їхні власні твори, орієнтовані на музично-змістовне виконання, передбачають саме таку, врівноважену в цілому постановку. Агуадо, навпаки, рекомендує ставити гітару на край стільця, що підсилює резонанс корпусу інструмента. Декілька років потому він винаходить спеціальну підставку-триніг (tripodison), призначений підтримувати гітару під час гри. Сор, зі свого боку, пропонує верхню частину обичайки (боковини гітари) притискати до краю столу, а нижню її частину спирати на праву ногу.

У цих пошуках простежується наполегливе стремління пристосуватись до нових естетичних вимог, критерієм яких стає віртуозність та якість звука. Переслідуючи ті ж цілі, виконавці та теоретики палко сперечаються про переваги двох різних прийомів звукоутворення – за допомогою нігтя або ж подушечки пальця. У першому випадку звук виявляється більш яскравим та збагаченим обертонами; будучи дзвінким, він більш відчутний у дрібній техніці. Утворення звука подушечкою пальця дає прямий контакт зі струною, завдяки чому тембр стає трохи затушованим, округлим та м'яким. Обидва

способи, конкуруючи один з одним, існують одночасно протягом усього цього періоду.

Цінуючи перш за все віртуозність, усі новатори заперечують таку постановку правої руки, у якій мізинець спирається на деку. Щоб запобігти скутості суглобів, вони вимагають поміщати передпліччя правої руки на обичайку, «щоб надати усю свободу пальцям» (Агуадо). Одночасно зап'ястя стає більш піднятим, пальці ставляться перпендикулярно струнам. Великий, вказівний, середній та безіменний беруть активну участь у виконанні складних п'єс. Що стосується лівої руки, то майстри-виконавці вважають доцільним тримати лікоть низько і не використовувати великий палець як точку опори, а також для утворення низьких звуків на шостій струні.

Поряд із новаторами, котрі створюють сучасну техніку, існують виконавці більш традиційних поглядів – це, головним чином, аматори, які орієнтуються на менш складні твори. Звідси існують три паралельних течії, три одночасно існуючих типи техніки, що відповідають певним репертуарним пластам – професійному, народному та проміжному. Якщо перший підлягає великим змінам, то два інших збагачують техніку гітариста блискучими ефектами (кампанелла, фризе, расгеадо тощо), звукоутворенням за допомогою однієї лівої руки, а також прийомами, що імітують звучання інших інструментів [241, с. 60–61].

Перша половина XIX ст. відкриває нову сторінку в історії музичного мистецтва – добу Романтизму, з її видатними композиторами-виконавцями Ф. Шопеном, Н. Паганіні, Ф. Лістом, Г. Берліозом, Р. Вагнером, Й. Брамсом. Ось як характеризують виконавство того періоду сучасні музикознавці: «...відбувається надзвичайний розквіт віртуозної техніки як динамічної форми передачі музичного руху. Акустика великої концертної естради спонукає до пошуків нових виразних та технічних засобів виконавського мистецтва. З метою посилення психологічного впливу на масу слухачів у виконання вносяться елементи видовищності. Акторське перевтілювання, виразний жест – важливі елементи романтичного виконавства. На публіку впливає віртуозний

розмах гри, сміливий політ фантазії, барвиста гама емоційних відтінків» [142, с. 28]. Інструментальне виконавство остаточно виділяється в окремий вид музичного мистецтва. Поступово, протягом століття, фігура віртуоза-композитора поступається на концертній естраді постаті виконавця-інтерпретатора, талант і майстерність якого спрямовується на тлумачення та пропаганду творів різних авторів. Це висуває нові вимоги до інструменталістів і спонукає музичних педагогів до пошуку нових, більш ефективних засобів та педагогічних прийомів у їх підготовці. Такий пошук було здійснено на межі XIX–XX ст. представниками течії, що пізніше отримала назву «анатомо-фізіологічної школи». Її засновником вважається німецький піаніст Л. Демпе.

Необхідно зазначити, що «анатомо-фізіологи» внесли багато цінного в дослідження рухової сфери виконавського апарату. Зокрема, вони переконливо показали, що педагогіка минулого часто концентрувала свої зусилля на формуванні фізіологічно недоцільних, багато в чому шкідливих виконавських прийомів; що нерозуміння природи м'язової діяльності часто призводило до скутості м'язів і на цьому ж ґрунті – навіть до виникнення різноманітних професійних захворювань. У працях представників фізіологічного напрямку Р. Брейтгаупта та Ф. Штейнгаузена обґрунтовано критику рухів, що пропонували представники інших виконавських шкіл, та зроблено спробу в педагогічному ракурсі викласти основні закони фізіології рухів людини. Ф. Штейнгаузен головне значення у питаннях інструментальної техніки відводить центральній нервовій системі, досягненню художньої мети рухів. Авторами розроблено раціональну систему рухів інструменталіста, що ґрунтується на наукових даних.

Однак педагоги, методисти та музиканти-дослідники під впливом теоретичних положень «анатомо-фізіологів» нерідко вирішували питання формування виконавської техніки, не враховуючи при цьому психологічного, естетичного та соціального факторів. Недостатнє знання взаємозв'язку та діалектичної єдності функцій організму, що включають і психічні процеси (уяву, мислення, емоції), призводило до неправильного розуміння ними

процесу поведінки виконавця в цілому [240, с. 31]. Суттєвим недоліком представників анатоμο-фізіологічної школи можна вважати відсутність зв'язку між технічною та емоційно-інтелектуальною сферою виконавця.

Все ж таки, ця школа дала багато позитивного для розвитку музичної педагогіки. Її представники вперше науково обґрунтували біомеханіку рухів інструменталіста, акцентували роль м'язового відчуття як основи для побудови правильних рухів виконавця, визначили значення м'язового відчуття для набуття правильної постановки рук та надбання технічних прийомів гри. Крім цього, анатоμο-фізіологічна школа, за всіх своїх позитивних та негативних рис, намагалася системно проаналізувати біомеханіку форм та рухів інструменталіста, ґрунтуючись на наукових досягненнях свого часу [9]. Напевно, якщо б не утворилася тоді означена школа, яка розробила чисто технічний, науковий аналіз біомеханіки інструментальної методики і яка, у свою чергу, дала величезний поштовх у розвитку технічної майстерності музикантів, важко було б уявити подальший розвиток методики викладання гри на музичних інструментах.

Поступово на зміну «анатоμο-фізіологічній» школі в музичній педагогіці приходить нова течія, що отримала назву «психотехнічної школи». Її представники підходили до вирішення проблем виконавської майстерності з позицій керування як свідомими, так і підсвідомими процесами. Основним завданням художнього розвитку виконавця у «психотехніків» виступало розкриття творчої індивідуальності виконавця, а технічна робота здійснювалась за рахунок раціоналізації звукових та звуко рухових уявлень музиканта. Представники означеної школи вважали, що відпрацювання виконавських навичок в інструменталіста найчастіше ускладнюється, бо він концентрує свою увагу не на об'єкті своєї роботи (тобто музиці), а на власних діях. Найповніше принципи такого напрямку були викладені в працях К. Мартінсена, який вперше в історії методичної думки з усією визначеністю сформулював тезу про нерозривний взаємозв'язок слухової, рухової та художньо-творчої сфер у навчанні музиканта-інструменталіста [119].

В цілому діяльність представників психофізіологічної течії підготувала формування сучасного цілісного та системного підходу до інструментальної підготовки, в основі якого лежить принцип єдності художнього та технічного розвитку музиканта. Означений підхід утвердився завдяки таким видатним діячам вітчизняного музично-виконавського мистецтва, як Г. Нейгауз, Г. Коган, К. Мострас, А. Ямпольський та ін.

Наприкінці XIX ст. класична гітара остаточно утверджується як академічний сольний інструмент. Основоположником сучасної класичної школи гри на гітарі вважається Франсіско Таррега-Ешеа (1852–1909), найвизначніший виконавець-гітарист свого часу. Систематизувавши досвід виконавців попередніх поколінь, Таррега, крім того, є першим, хто почав систематизовано та вдало використовувати опорний удар (апояндю). Високо оцінюючи його розум, освіту та вплив на послідовників, Таррегу вважають батьком сучасної класичної гітари, увесь подальший розвиток якої несе на собі відбиток особистості і творчості цього видатного майстра. Хоча він не написав власного посібника (школи), основні положення його методики більш або менш вдало викладені у роботах його учнів, серед яких Д. Сагрерас, А. Сінополі, Х. Аренас, І. Лелюп, П. Роч, Е. Пухоль (школи П. Роча та Е. Пухоля було перевидано в СРСР) [36; 126].

Школа Паскуаля Роча (1860–1921) побачила світ у 1921 році у Нью-Йорку. Вона складається з трьох частин та вміщує багато творів Тарреги, а також детальні описи сучасної раціональної посадки та постановки виконавського апарату. Значне місце відведено постановці та техніці правої руки. Серйозну увагу автор приділяє аплікатурі та упорядкованості рухів пальців лівої руки. Дуже детально проставлена аплікатура – майже жодна нота не лишається непозначеною. Вперше Рочем змальовано спосіб Тарреги при виконанні складних флажолетів. Оскільки для гри за методом Тарреги характерні чисельні глісандо та мелізми, Роч вичерпно пояснює їх прикладами. Потім він наводить нові, особливі, можливі лише на гітарі ефекти, що наслідують звучання інших інструментів, докладно описує прийом «вібрато».

Недоліком Школи можна вважати непринципове ставлення Роча до питання нігтьового або безнігтьового способу звукоутворення – очевидно автор не надавав цьому значення [184].

Еміліо Пухоль (1886–1980) – учень Тарреги, один з найбільш відомих іспанських музикознавців та гітаристів свого часу. Будучи педагогом, Пухоль складає п'ятитомну Школу – «Раціональний метод гри на гітарі» (за життя автора видано лише чотири томи). У цій праці найповніше та найдокладніше подано систему методів Тарреги, доповнену педагогічним досвідом Пухоля. Вона неодноразово перевидавалась у різних країнах. В основу радянської редакції, що вийшла у 1977 р., покладено II та III частини оригіналу [172].

У Школі детально розроблено найбільш суттєві питання гітарної техніки: положення інструмента, постановка рук, способи звукоутворення, ігрові прийоми, докладно розкрито питання техніки лівої руки. Усі вправи та етюди супроводжуються конкретними анотаціями, методичними вказівками та містять у собі різноманітні елементи техніки. Матеріал розташовано послідовно, що сприяє поступовій та планомірній технічній підготовці гітариста.

Особливістю Школи є те, що вона цілком побудована на оригінальному матеріалі – усі вправи та етюди складені автором спеціально для відповідних розділів. Ефективність методики Пухоля підтверджується практикою використання у ряді консерваторій та інших навчальних закладів країн Європи та Америки. Слід зазначити, що, являючись палким пропагандистом шестиструнної гітари, Пухоль, поряд з цим, закликає гітаристів «не замикатись» у своєму мистецтві. У Школі чітко проводиться думка про те, що не можна бути хорошим гітаристом, не маючи різнобічних знань у галузі музичної та загальної культури.

Маючи безперечну цінність, Школа Пухоля не позбавлена ряду недоліків, що неодноразово підлягали справедливій критиці багатьох музикантів. Так, вона побудована майже цілком на інструктивному матеріалі – вправи та етюди, за винятком кількох п'єс та дуетів. Крім того, суттєвим недоліком є пропаганда

безнігтьового способу звукоутворення. Це, а також деякі інші положення давно спростовано сучасною виконавською практикою [254; 264; 265].

Важко переоцінити вплив на розвиток сучасної класичної гітари видатного іспанського гітариста Андреса Сеговії (1893–1987). Відстань, що відділяла його від Таррегі, заважала заняттям із майстром, тому Сеговія починає розробляти свої власні інструментальні прийоми. Особливу увагу він приділяє техніці правої руки, що сприяє збагаченню нюансів та інтенсивності звучання. Активна діяльність концертуючого артиста не заважає йому вести педагогічну роботу. Його вплив відчуває на собі ціле покоління гітаристів, серед яких – Джуліан Брім, Аліріо Діас, Оскар Гілья, Джон Вільямс. Важливою заслугою Сеговії є те, що він перший починає виводити гітару на великі концертні сцени та привертає увагу знаних композиторів, таких, як Х. Туріна, Х. Родригес, Ф. Моррена-Торроба, Е. Віла-Лобос, М. Кастельнуово-Тедеску, на написання оригінальних творів для гітари. Тричі, в 1926, 1927 та 1935–1936 рр., Сеговія приїздив і до Радянського Союзу, виступаючи з великим успіхом у Москві, Ленінграді, Києві, Одесі та Харкові. Маєстро не тільки виступав на естраді, але й зустрічався з гітаристами, прослуховував їхню гру, проводив методичні бесіди, давав консультації. Це дало помітний поштовх розвитку гітарного виконавства у радянській державі: гітара на повний голос заявляє про себе, як про повноцінний академічний інструмент, а її класи відкриваються у музичних закладах освіти усіх рівнів [36, с. 77–78].

Першою ґрунтовною методичною роботою з гри на шестиструнній класичній гітарі вітчизняних авторів стала Школа П. Агафошина, яка побачила світ у 1934 році [4]. Вона щедро насичена інструктивним та вдало поєднаним художнім матеріалом, до більшості якого подані конкретні методичні рекомендації та вимоги. «Школа для шестиструнної гітари» П. Агафошина дуже конкретна, практична – способи виконання вправ достатньо обґрунтовані, вони послідовно спрямовують увесь хід подальшої постановочної та технічної роботи учня. Переконаливо доводяться переваги нігтьового способу звукоутворення. У Школі вперше з вітчизняних видань подано усі мажорні та

мінорні гами в аплікатурі А. Сеговії, яка багатьма вважається найбільш раціональною у сучасній педагогічній практиці. Школа має, однак, ряд недоліків. Так, у ній недостатньо повно висвітлюються деякі прийоми гри. Окрім того, ця праця часто замість цілих творів (п'єс або етюдів) містить їх уривки.

За принципом будови Школи П. Агафошина, пізніше, були створені школи інших вітчизняних авторів – О. Іванова-Крамського, В. Кір'янова, у яких авторам вдалося позбутись більшості перерахованих вище недоліків.

Вже на іншому, більш високому рівні якості знаходяться методичні роботи останніх років (В. Доценко та М. Михайленко) [59; 126], у яких повною мірою використовується науковий підхід до викладення матеріалу. Також особливу увагу слід звернути на праці сучасних іноземних гітаристів, таких, як Ч. Дункан [254], Р. Ізнаола [257], К. Паркенінг [266; 267], Дж. Тейлор [264], С. Теннант [265] тощо, у яких, на наш погляд, найбільш докладно розглянуто та обґрунтовано сучасні теоретичні та методичні підходи до виконавства та навчання гри на гітарі. Певний інтерес з методичної та практичної точки зору для класичного гітариста представляють також праці, присвячені іншим стилям виконання на гітарі, серед яких роботи С. Руднева [185], А. Шевченка [242], В. Манілова [115; 116], В. Молоткова [132; 133], А. Батісти [250], Х. Мартіна [261], Б. Грене [263], та ін.

Слід все ж констатувати, що означені праці відомих музичних педагогів вирішують далеко не всі питання інструментальної підготовки студента-гітариста. Особливо це помітно в світлі сучасних змін загальнокультурної свідомості людства, кардинальних зрушень у суспільній свідомості, викликаних процесами гуманізації та демократизації. Тож, виникає потреба переглянути існуючі підходи до навчально-виховного процесу, який має передбачати не лише підготовку фахівця, але й формування його особистості. Ці зміни відображаються і на навчальній діяльності самих студентів з оволодіння грою на музичному інструменті. Взаємні відносини суб'єктів педагогічної взаємодії обумовлені прагненням сучасної молодшої людини до більшої самостійності,

самоствердження, незалежності. Тому традиційні методи викладання так чи інакше змінюються, враховуючи потреби часу. Важливого значення в цих умовах набуває особистісно орієнтований підхід до кожного студента. «Правильна діагностика здібностей, оцінювання сил та можливостей вихованця, розмаїття методів впливу на нього, – за словами Т. Маріупольської, – все це визначає стратегію і тактику діяльності викладача, логіку навчального процесу. Завдання педагога в цьому разі – не тільки передати учню певну суму знань, розвинути необхідні вміння та навички, але й створити умови для широкого, універсального розвитку молодого музиканта» [118, с. 13].

Отже, сучасні вчені [11; 152; 187; 209] вказують, що успішність інструментальної підготовки студента залежить від врахування його індивідуальних психологічних та фізичних особливостей, характеру взаємодії між викладачем і студентом. На їх думку, навчання майбутнього фахівця-інструменталіста буде максимально ефективним, коли сам цей процес та його результати набудуть особистісного значення для студента, тобто існуватиме глибока зацікавленість в опануванні даною навчальною дисципліною. Для виконавця – це любов до свого інструмента та музичного мистецтва взагалі, бажання вдосконалювати свій фаховий рівень, який передбачає розвиток музичного мислення, самостійності, інтелектуальної активності, виконавської техніки та культури, розвитку естетичного смаку та широти світогляду, готовності до музично-просвітницької роботи. Для інструменталіста-педагога це також любов до педагогічної професії, дітей, бажання передати накопичений художньо-творчий досвід іншим людям. Крім того, важливо, щоб студент отримував задоволення від самого процесу та безпосередньо від результатів навчання, а також їх очікування. Одним з найвищих проявів та показників особистої зацікавленості студента у процесі та результатах власного навчання, на думку провідних музичних педагогів, є його творчість, яка вимірюється оригінальністю та продуктивністю художнього мислення, розвитком уяви та фантазії, асоціативної та образної сфери. Це здатність створювати власні інтерпретації творів мистецтва, а також вміння відходити від стандартних

стереотипів мислення у вирішенні музичних і педагогічних завдань. Саме творчість розглядається сучасними вченими як необхідна умова розвитку особистості, як запорука індивідуальності та неповторності стилю майбутнього фахівця: «Для того, щоб перешкодити формальному вивченню мистецтва, одухотворити процес спілкування з художніми творами, створити умови для плідної творчої діяльності, педагогічний процес необхідно постійно орієнтувати на розкриття творчих можливостей учнів, спиратись на методичні засоби формування їх творчої самостійності» [152, с. 5].

Відповідно методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики передбачає створення таких умов, за яких студент зможе максимально реалізувати свої виконавські здібності (спеціальні та загальні), розвинути емоційно-вольові та комунікативні якості, естетичну спрямованість, творчу самостійність віднайти оптимальну траєкторію набуття професійної майстерності. Цей процес має відбуватись на основі останніх методико-теоретичних досягнень у галузі музичної педагогіки та найкращих зразків світової класичної, народної та сучасної музики.

Таким чином, аналізуючи розвиток системи методів навчання гри на музичному інструменті та останні досягнення у цій галузі, ми дійшли висновків, що в сучасних умовах один із ефективних шляхів підвищення якості інструментальної підготовки майбутніх учителів музики полягає в розробці та застосуванні новітніх педагогічних технологій, побудованих на основі особистісного підходу, на що і буде спрямовано експериментальну частину нашого дослідження.

Висновки до першого розділу

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, та методичної літератури з проблеми дослідження дозволив нам простежити історичний шлях формування ідей особистісно орієнтованого спрямування, систематизувати погляди сучасних вчених щодо змісту та засобів упровадження особистісно орієнтованих методів навчання студентів. Нами реалізована спроба обґрунтувати і дати визначення поняття «особистісно орієнтоване навчання майбутнього вчителя музики».

Обґрунтування теоретичних засад дослідження та власний досвід педагогічної діяльності вказують, що ефективність впровадження ідей особистісно орієнтованого навчання в реальну практику інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики має спиратися на особливості, закономірності та дидактичні засоби музично-виконавського навчання.

Ретроспективний огляд науково-методичної літератури свідчить, що процес навчання гри на музичному інструменті є плідним підґрунтям для втілення принципів особистісно орієнтованого навчання, зважаючи на індивідуальну форму занять та творчий характер результатів навчання. Ми дійшли висновку, що в умовах розвитку сучасної педагогічної науки слід диференціювати поняття *індивідуального підходу* (як специфічної форми індивідуального навчання) та *особистісно орієнтованого навчання*. Адже, в межах індивідуального підходу до інструментальної підготовки студент нерідко залишається залежним від методичних та художніх ідей викладача. В той час як особистісно орієнтована педагогіка передбачає, що сам студент є творцем власної навчальної діяльності.

Отже, реалізація ідей особистісно орієнтованого навчання в інструментальній підготовці студентів потребує пошуку та застосування новітніх дидактичних методів та підходів, на що і необхідно спрямувати експериментальну частину нашого дослідження.

Основні положення розділу викладено у відповідних публікаціях автора [91; 96; 98; 99].

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗРОБКИ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Діагностика стану застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики

Для того щоб з'ясувати наявність або відсутність особистісного підходу до організації музично-інструментального навчання майбутніх учителів музики та вплив цього процесу на стан інструментальної підготовленості студентів, нами було проведено констатувальний експеримент.

Плануючи хід експериментально-дослідної роботи, ми виходили із необхідності розробки надійного та достатньо доказового способу оцінювання процесу навчання студентів гри на музичному інструменті на основі особистісно орієнтованого підходу до нього (мається на увазі внутрішня, теоретична, та зовнішня, емпірична, узгодженість). Важливо також, щоб цей спосіб був дієвим та доступним в умовах реального навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно, була сформульована наступна **мета** констатувального експерименту: простежити характерні особливості функціонування існуючої системи інструментального навчання майбутнього вчителя музики у ракурсі проблематики нашого дослідження, підготувати інформаційно-практичну базу для обґрунтування та перевірки умов ефективності втілення власної методики особистісно орієнтованого навчання.

Виходячи з мети, були окреслені наступні завдання:

- сформувані критерії оцінювання умінь, навичок і фахових якостей студентів за рівнем відповідності сутності та змісту особистісно орієнтованого навчання;
- провести дослідну роботу серед студентів та викладачів щодо міри застосування особистісно орієнтованого підходу у процесі навчання майбутнього вчителя музики гри на музичному інструменті;
- визначити подальший хід експериментальної роботи.

Констатувальний експеримент проводився в 2006 р. на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Бердянського державного педагогічного університету, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

До участі в ньому були залучені студенти IV–V курсів музично-педагогічних спеціальностей (457 осіб), оскільки, на наш погляд, два останніх роки навчання майбутнього спеціаліста мають відзначатись становленням у нього завершеної системи ціннісно-сміслових фахових орієнтацій, формуванням цілісного комплексу професійних знань та вмінь, накопиченням необхідного особистого досвіду, максимальною активізацією інтелектуально-творчого потенціалу. За цих умов ми сподівались отримати найбільш об'єктивну картину особливостей організації процесу навчання студентів гри на музичному інструменті. У дослідженні також взяли участь викладачі з основного музичного інструмента (23 особи).

Процес діагностики стану застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання гри на музичному інструменті мав певну структуру і умовно був розподілений нами на три етапи: підготовчий, оцінний і аналітичний.

Важливе значення мав **перший етап – підготовчий**, який передбачав розробку методики констатувального експерименту: формування критеріїв¹, за якими можна було б дослідити процес навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики з позицій особистісно орієнтованого підходу до нього, розробку відповідної шкали оцінювання за визначеними критеріями.

За свідченням науковців та нашими власними спостереженнями, особистість студента пов'язана з навчальним середовищем великою кількістю процесів і явищ, окремі з яких інколи важко піддаються одночасному вивченню. Для розробки ефективної та зручної методики навчання майбутніх фахівців нам необхідно було виокремити провідні напрямки діагностики особистісно орієнтованого навчання, за якими було б можливо якнайповніше охарактеризувати особистісні та фахові якості майбутнього вчителя музики, спрямованість його навчальної діяльності з оволодіння грою на музичному інструменті. У той же час виникла потреба відкинути усі другорядні, несуттєві показники, що не впливають на якісний кінцевий результат дослідної роботи, а, навпаки, ускладнюють формулювання остаточних висновків. Інакше кажучи, потрібно було виявити *оптимальний мінімум*² індивідуально та соціально обумовлених *ознак*³ процесу особистісно орієнтованого навчання студента гри на музичному інструменті, нижче якого дані будуть недостатніми, а вище – неінформативними. В результаті опрацювання наукових джерел, узагальнення їх основних положень, а також спираючись на власний досвід роботи у ВНЗ ми виокремили чотири *ознаки*, за якими, як вважаємо, можна досить адекватно

Примітки:

1. «**Критерії і показники якості навчальної діяльності** – сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям» [64, с. 434].
2. Схожий підхід було застосовано у ряді досліджень з діагностики ефективності процесу виховання школярів [44, с. 102].
3. Основна процедура оцінки окремих ознак полягає у тому, що результати діагностики мають бути виражені певною числовою системою [44, с. 46–55].

оцінити стан інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики з точки зору особистісно орієнтованого підходу до неї, а саме:

- *сформованість мотивації* студента до опанування музично-педагогічного фаху, його самореалізацію у процесі навчання гри на музичному інструменті;
- *здатність до рефлексії* студента, спрямовану на самовдосконалення у володінні грою на музичному інструменті;
- *розвиток креативності* як готовність студента до нестандартного, творчого та гнучкого мислення у навчанні;
- *фахову підготовленість* як ступінь володіння майбутнім вчителем грою на музичному інструменті для ефективного здійснення навчально-виховної роботи.

Аналіз наукової літератури дозволив нам також висунути гіпотезу про взаємовплив та особистісну значущість перерахованих вище ознак особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя, що передбачало створення відповідної методики вивчення характеристик студента, яка б враховувала у своєму змісті можливість їх співставлення на якісному та кількісному рівнях. В результаті нами було сформовано дванадцять *критеріїв*, які, відповідно до кількості *ознак*, було поділено на чотири *групи*.

1-ша група – критерії, що дозволяють з'ясувати сформованість мотивації студента до навчання гри на музичному інструменті:

- рівень мотивації до оволодіння музично-педагогічним фахом, характер ставлення до окремих видів навчальної діяльності з оволодіння грою на музичному інструменті;
- ступінь задоволеності від організації процесу навчання та суб'єктних стосунків з викладачем;
- рівень самореалізації майбутнього фахівця у процесі навчання, гедоністичне задоволення від якості опанування музичним інструментом.

2-га група – критерії, що виявляють здатність студента до рефлексії навчальної діяльності з оволодіння грою на музичному інструменті:

- характер спрямованості розумової діяльності студента на самопізнання та самовдосконалення у процесі навчання гри на музичному інструменті;
- здатність студента до спостережень та самоспостережень, його спроможність до адекватної самооцінки рівня власної інструментальної підготовленості та об'єктивного оцінювання інших;
- усвідомлення студентом власних психофізіологічних особливостей, та вміння спрямовувати їх на підвищення свого фахового рівня.

3-тя група – критерії, що розкривають креативні здібності студентів:

- готовність студента до нестандартного, творчого та гнучкого мислення у процесі навчання гри на музичному інструменті, здатність самостійно вирішувати нестандартні технологічні та художні завдання;
- чутливість студента до дисгармонії наявних знань, до проблем та пошуку шляхів їх вирішення, бажання та здатність використовувати додаткові джерела інформації для розширення власного інтелектуально-творчого потенціалу;
- розвиток емоційно-образної сфери студента, його уяви та фантазії, вміння самостійно створювати завершені та художньо переконливі інтерпретації виконуваних творів.

4-та група – критерії, що виявляють рівень володіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективного використання музичного інструмента у подальшій фаховій діяльності:

- сформованість фахового інтелекту студента-інструменталіста, його здатність до ефективної самоорганізації власної навчальної діяльності;
- якість інструментальної підготовленості на художньо-виконавському рівні;
- ступінь володіння грою на інструменті як засобом музичного та інтелектуального розвитку дітей.

Оцінювання стану застосування особистісно орієнтованого підходу у навчанні студентів по кожному критерію здійснювалось на основі 4-бальної рангової шкали у залежності від інтенсивності прояву якості, ознаки. Крім того,

передбачалось, що оцінка кожної з ознак особистісно орієнтованого навчання (сформованості мотивації, здатності до рефлексії, розвитку креативності, фахової підготовленості) являтиме собою суму оцінок критеріїв відповідних груп і складатиме від 3-х до 12-ти балів:

11–12 балів (досконалий рівень) – якість, ознака виявляється стабільно та активно;

8–10 (достатній рівень) – якість, ознака виявляється стабільно, але пасивно;

5–7 балів (задовільний рівень) – якість, ознака виявляється нестабільно;

3–4 бали (незадовільний рівень) – виявляється негативна якість, відношення.

Задля реалізації мети та завдань констатувального експерименту у ході першого етапу ми розробили комплексну методику дослідної роботи, яка включала: *цілеспрямоване педагогічне спостереження, анкетування, усне опитування (інтерв'ювання, бесіди), експертне оцінювання, метод незавершених речень, контент-аналіз, методи математичної статистики.*

Таким чином ми перейшли до **другого етапу** констатувального експерименту – **оцінного**. Він передбачав безпосереднє оцінювання процесу навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики на основі визначених критеріїв за допомогою розробленої методики.

Щоб здійснити якісну діагностику навчального процесу з позицій особистісно орієнтованої педагогіки простої обробки та стандартизованих завдань, безумовно, було недостатньо, адже предметом вивчення тут виступала особистість (студент, викладач), а також соціальна реальність, в умовах якої вона функціонує (навчально-виховний процес). Обидві ці дослідні одиниці є дуже динамічними, і спроби простежити їх розвиток за допомогою заздалегідь сформованих схем, однозначно інтерпретованих понять та категорій, на нашу думку, зазнали б невдачі. Необхідно було дібрати такий підхід, який би дозволив нам запобігти формалізованих методів опитування із заздалегідь запрограмованими відповідями, що відображають лише положення та

напрямки, сформовані дослідником. Адже, як показує практика, вони не завжди відповідають дійсному суб'єктивному оцінюванню реципієнтом досліджуваного явища, тим особистісним смислам, які людина вкладає у нього.

Перед нами постало вкрай важливе завдання – сформувати таку методик, за допомогою якої можна було б отримати доступ до особистісних конструктів респондентів. Відомо, що коли справа стосується вивчення внутрішнього світу людини, використання заздалегідь заданих схем та однозначно інтерпретованих понять унеможлиблюється. Жорстка формалізація в цьому разі не спрацьовує і навіть неясно, як її задавати. З'являється необхідність звернутись до категорій, якими користуються безпосередньо суб'єкти діяльності для впорядкування власного життєвого досвіду. У протилежному випадку відбувається втискування одержаних наукових результатів у рамки заздалегідь постульованої моделі соціальної реальності [197].

Отже, щоб з'ясувати стан інструментальної підготовки майбутніх учителів музики з позицій особистісно орієнтованого навчання, нами було використано *метод незавершених речень*. Він належить до так званих *проектівних методів* і, як зазначають дослідники, дає найбільший ефект саме там, де виникає необхідність у виявленні суб'єктивного сприйняття людиною соціальної реальності, особистісних смислів діяльності, стереотипів, образів, еталонів та ціннісних орієнтацій [81].

Слід зазначити, що дані, отримані в результаті використання проектівних методик, дуже часто важко піддаються будь-яким систематизованим вимірюванням. Але існує багато напрямків, що передбачають не тільки якісну, але й кількісну оцінку результатів. Саме до таких належить метод незавершених речень. На теренах вітчизняного освітнього простору він успішно використовувався у 1980–1983 рр. російським вченим В. Ольшанським для вивчення соціальних сподівань молоді [147]. В останні роки з'являється все більше наукових праць, зокрема роботи С. Клімової та Г. Татарової [81; 210], в яких означена методика зазнає подальшої розробки та вдосконалення.

За допомогою методу незавершених речень ми вирішували наступні завдання:

- вивчали характер взаємодії учасників процесу навчання студентів гри на музичному інструменті;
- визначали пріоритети у спільній діяльності викладача та студента;
- порівнювали погляди учасників навчально-виховного процесу на шляхи забезпечення його ефективності.

Експериментальна робота здійснювалась шляхом письмового опитування студентів та викладачів з основного музичного інструмента. Сутність методики полягала в необхідності завершення ряду недописаних речень, зміст яких, під різним кутом зору, характеризує процес інструментальної підготовки майбутніх фахівців. Опитувальний лист, як для студентів, так і викладачів (у дужках подається варіант для останніх), містив у собі такі варіанти:

1. *Взірцевий викладач (студент)* завжди...
2. *Взірцевий викладач (студент)* ніколи...
3. Усіх *взірцевих викладачів (студентів)* поєднує...
4. Серед *взірцевих викладачів (студентів)* частіше трапляються...
5. *Взірцеві викладачі (студенти)* завжди приділяють увагу...
6. Найближче до поняття *взірцевий викладач (студент)*...
7. Не можна назвати *взірцевим викладачем (студентом)*...
8. Під час занять з *взірцевим викладачем (студентом)* я відчуваю...
9. *Успішність мого навчання (навчання студента)* гри на інструменті залежить...
10. Мені подобається займатись *на музичному інструменті (зі студентами)*, якщо...
11. Під час *навчання (роботи зі студентами)* я найчастіше відчуваю...
12. У процесі професійного спілкування з *викладачем (зі студентом)* в мене нерідко виникає думка...
13. Покращити процес *мого навчання (студента)* гри на музичному інструменті можна, якщо...

14. У процесі оволодіння основним музичним інструментом (роботи зі студентами) особисто мені не вистачає...

15. Процес навчання гри на основному музичному інструменті (викладання гри на основному музичному інструменті) для мене є...

Запропоновані речення структурно розподілялись на чотири блоки. До *першого блоку* було віднесено речення з 1 по 8 включно. Його завдання полягало в тому, щоб допомогти отримати реальну картину уявлень учасників навчально-виховного процесу про взаємні відносини та значущі якості один одного. Речення *другого блоку* (9, 10, 13) мали дати відповіді на питання: від чого, на думку викладачів та студентів, залежить якість інструментальної підготовки останніх. *Третій блок* (речення 12, 14) покликаний відтворити погляди респондентів на те, який реальний стан справ в організації навчання майбутніх фахівців. Речення (11, 15) *четвертого блоку* мали, на нашу думку, відтворити характер мотивації студентів до навчальної, а викладачів – до педагогічної діяльності.

Отримані статистичні дані було опрацьовано за допомогою *контент-аналізу*, що полягав у виокремленні смислових одиниць із наступною обробкою у вигляді визначення кількісного відношення [44, с. 36–37]. Спочатку ми розподілили тексти, що закінчували речення на *елементарні обґрунтування* (смислові ознаки). Усі вони виписувались на окремі картки, де фіксувався номер речення, та рангова «вага» обґрунтування. На кожне завершення речення відводився 1 бал незалежно від того, на скільки ознак воно поділялось. Тож «вага» окремої ознаки дорівнювала відношенню одиниці до їх кількості. Так, наприклад, якщо речення вміщувало два елементарних обґрунтування, то «вага» кожного складала по 0,5 бала. Після цього ми поєднували усі схожі за смисловою спрямованістю елементарні обґрунтування в групи – *елементи*.

Проілюструємо деякі варіанти утворення елементарних обґрунтувань та елементів: «Під час занять з взірцевим викладачем я відчуваю...» «...фахове зростання, бажання займатись». Тут утворилось два елементарних обґрунтування, а саме: «бажання займатись» та «власний фаховий розвиток». З

огляду на спрямованість дослідної роботи, вони були віднесені до відповідних елементів, що характеризують ідеальну модель викладача: «стимулює до занять» та «вміє навчати». Наводимо інші приклади утворення елементів, які дозволяють порівняти два типи обґрунтувань, що виникли від продовження речення «Взірцевий викладач завжди...»:

1. «...вислухає студента», «...коректно поводитися», «...поважає думку студента», «...вміє пояснювати свою точку зору» – тут характеризується вміння викладача ефективно співпрацювати із студентом.

2. «...підвищує власний фаховий рівень», «...добре знає свій предмет», «...гарно володіє інструментом» – увага спрямована на рівень фахової компетентності викладача.

Зрозуміло, що обидва типи обґрунтувань були віднесені нами до різних груп елементів, перша з яких характеризує стиль спілкування, а друга – фахові якості викладача.

Слід зауважити, що частина відповідей не мала стосунку до досліджуваної проблеми або не містила необхідної інформації. Наприклад: «У процесі оволодіння основним музичним інструментом особисто мені не вистачає...» «...калорій»; «Мені подобається займатись...» «...якщо надворі погана погода»; «Успішність мого навчання гри на інструменті залежить...» «...від багатьох обставин». Елементарні обґрунтування такого типу склали біля 0,7% від загальної кількості та не включались до статистичного опрацювання.

Деякі з утворених елементів мали спільну смислову спрямованість на більш високому рівні узагальнення. Це дозволило поєднати їх у певні поняття, які були названі *компонентами*. Так, наприклад, елементи характеристики взірцевого студента «вміє виділяти суттєве», «вміє самостійно працювати», «вміє вчитися» мають загальний акцент на певних якостях останнього і поєднані нами у компонент – «Вміння організовувати власну навчальну діяльність».

На основі результатів контент-аналізу було складено порівняльні вербальні моделі ідеальної та реальної взаємодії студентів та викладачів. За

допомогою такого співставлення ми отримали можливість вказати на основні проблеми та протиріччя, що існують у реальній практиці навчання гри на музичному інструменті.

За елементарними обґрунтуваннями студентів, отриманих по першому блоку, була побудована *«ідеальна модель викладача»*. Вона представляє собою перелік якостей, які видаються студентам найбільш визначними і розташовані у порядку зменшення їх рангової значущості.

Отже, *«ідеальний» викладач* є: яскравою індивідуальністю, прикладом фахових і загальнолюдських якостей, що поважає студента, небайдужий до його особистісних проблем, враховує музичні інтереси, сприяє розвитку індивідуальних властивостей майбутнього фахівця, вміє зацікавити, здатний психологічно підтримати, надає поле для самостійної творчості у навчальній діяльності.

Аналогічним чином було проаналізовано відповіді викладачів з основного музичного інструмента. Хоча кількість їх незначна, все ж вдалось отримати більш-менш повні дані. На їх основі було складено *«ідеальну модель студента»*. З точки зору викладачів такий студент характеризується наступними якостями: відповідальний та старанний у навчанні, має гарні здібності, розвинений інтелект та комунікативні якості, з повагою ставиться до викладачів, є організованою та слухняною людиною. Тобто ми бачимо, що викладачів в цілому цікавить такий студент, який старанно ставиться до навчання, володіє інтелектом та музичними здібностями, має активну пізнавальну потребу. Вони майже зовсім не переймаються питаннями індивідуального розвитку студентів. Показово, що серед 23 викладачів опікується професійною мотивацією студента лише 3 і лише 1 воліє бачити в останньому перш за все індивідуальність.

Вивчення результатів другого, третього, та четвертого блоків призвело до наступних висновків: підвищення ефективності процесу навчання студентів гри на музичному інструменті більшість викладачів бачать у старанності студентів (28,6%), наявності в них здібностей (19,3%). При цьому, вони не надають

достатнього значення навчальним інтересам останніх, стимуляції в них внутрішньої мотивації (4,8%). Шляхи вдосконалення фахової підготовки студентів вони бачать у збільшенні форм контролю та звітностей (21,6%), кількості годин (8,7%), вдосконаленні системи навчання (5,2%) та методичному забезпеченні (4,2%). Погану підготовленість студентів викладачі пов'язують з невмінням останніх раціонально організувати свої заняття (5,9%). Про розвиток творчої індивідуальності студента, знов таки, майже не йдеться (1,7%!).

У той же час для студентів на перший план висувається мотиваційний бік навчання. Вони хотіли б мати «цікавого» викладача, який би водночас не пригнічував їх творчого мислення, індивідуальної позиції у навчанні, музично-естетичних прагнень, не заважав самовираженню та самореалізації. З іншого боку, студенти інколи перебільшують значення викладача, намагаються перекласти на нього вирішення усіх художніх та технічних завдань, мають схильність приписувати останньому відповідальність за власні недоліки.

Водночас більше половини студентів (72,8%) незадоволені реальною організацією навчання: 26,1% – не влаштовує характер взаємодії з викладачем; 15,7% – бачать недоліки в організації самого процесу навчання; 12,7% – вважають навчання таким, що не відповідає розвитку сучасної музичної культури, а отже, є нецікавим та неефективним; 9,2% – вказують на недостатню практичну спрямованість навчання. Натомість отримують задоволення від занять та спілкування з викладачем 12,4%. Крім того: 16,8% – скаржаться на нестачу часу для самостійних занять; 4,6% – хвилюються за результати та оцінку власної навчальної діяльності; 2% – відчувають нестачу фахових якостей; 0,7% – вказують, що навчатись їм заважають проблеми зі здоров'ям.

У свою чергу, багато викладачів незадоволені тим, як навчаються студенти самостійно (38,6%), що вдвічі переважає протилежну думку (12,3%). Значна кількість вважає за єдино вірну лише власну професійну позицію (26,4%). Крім того, викладачі, як і студенти, бачать недоліки в організації процесу навчання (16,7%) та методичному забезпеченні (6,1%).

Отже, аналіз результатів дослідження дає підстави для висновків про те, що викладачі та студенти не завжди готові вибудовувати свої взаємовідносини на основі співпраці та узгодженості. Викладачів переважно цікавить тільки такий студент, що старанно ставиться до навчання, володіє інтелектом та музичними здібностями, має активну пізнавальну потребу. Вони недостатньо приділяють уваги свободі вибору, свободі мислення майбутніх фахівців, формуванню в них особистісно-творчої позиції. Усе це справляє враження, що викладачі віддають перевагу студенту, який, у загальному знаменнику, позбавлений будь-якої індивідуальності.

Студенти, у свою чергу, і самі недостатньо спрямовують навчальну роботу на творчу діяльність, часто шукать зовнішніх стимулів та недооцінюють власний потенціал. А їхні апеляції до нестачі часу на заняття чи недостатню увагу викладачів радше свідчать про невміння або небажання організувати самостійний робочий час.

Метод незавершених речень у поєднанні з анкетуванням (див. додаток Б) дозволив нам також виявити рівень сформованості мотивації студентів – майбутніх учителів до навчання гри на музичному інструменті за критеріями 1-ї групи на основі викладеної вище шкали оцінювання (рис. 2.1).

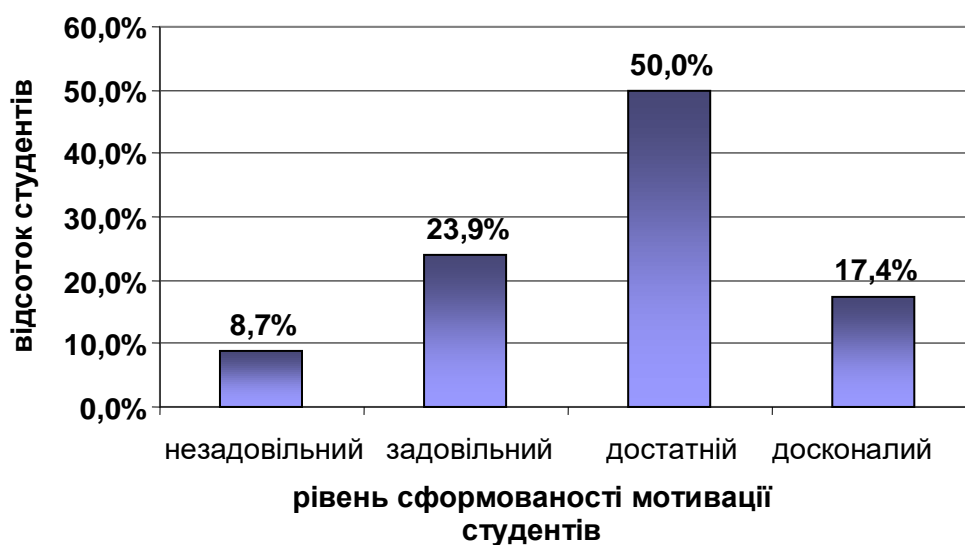


Рис. 2.1. Діаграма розподілу студентів за рівнем сформованості мотивації до навчання гри на музичному інструменті

Отже, у 17,4 % студентів (досконалий рівень) спостерігається висока мотивація до навчання за музично-педагогічним фахом, визнання цього процесу як значущої діяльності у становленні власної особистості, бажання працювати за обраною спеціальністю; активне та стійке прагнення вдосконалюватись у володінні грою на музичному інструменті; бажання розширювати фахову майстерність за рахунок знань, що виходять за рамки навчальної програми. Майбутній фахівець проявляє активність у додатковій діяльності, пов'язаній з основним музичним інструментом – бере участь у концертах, семінарах та інших заходах; він задоволений організацією процесу навчання гри на музичному інструменті, фаховим рівнем викладача а також характером діалогічних стосунків з ним; студент самореалізовується у процесі навчання гри на музичному інструменті, отримує гедоністичне задоволення від виконання музичних творів та процесу їх опрацювання.

50 % студентів (достатній рівень) мають стійку, але вибіркочку мотивацію до навчання за музично-педагогічним фахом, дещо обмежене коло фахових інтересів, неоднакове ставлення до різних видів навчальної діяльності. Взагалі-то в них наявне бажання вдосконалюватись у володінні грою на музичному інструменті, але воно не завжди має активний характер. Пізнавальна діяльність такого студента в цілому обмежується навчальною програмою, він не виявляє активність у додатковій діяльності, що пов'язана з основним музичним інструментом – бере участь у концертах та інших заходах лише на вимогу викладача; вважає, що знань, умінь та навичок, які вимагаються за навчальною програмою, цілком достатньо для ефективного фахового розвитку. Студент, в основному, задоволений організацією процесу навчання гри на музичному інструменті, професійним рівнем викладача та характером діалогічних стосунків з ним, але констатує ряд недоліків, які впливають на бажання та спроможність ефективно займатись. Студент отримує гедоністичне задоволення від процесу навчання гри на музичному інструменті, але інколи це почуття втрачається, особливо коли майбутній фахівець стикається з певними труднощами.

23,9 % студентів (задовільний рівень) мають нестійку мотивацію до навчання за музично-педагогічним фахом, недостатню визначеність фахових інтересів, вибіркоче ставлення до різних видів навчальної діяльності з оволодіння грою на музичному інструменті. Їх пізнавальна активність в основному обмежується навчальною програмою, додаткові завдання вони виконують лише за вимогою викладача. Такі студенти не завжди проявляють достатню старанність у навчанні, але вважають, що ефективно займатись їм заважає недостатня увага з боку викладача, недоліки в організації процесу навчання гри на музичному інструменті тощо. Майбутній фахівець задовільного рівня вважає, що частина знань, умінь, та навичок, що вимагаються за навчальною програмою, йому не потрібні; бере участь у позаурочних заходах лише за умов зовнішньої стимуляції. Гедоністичне задоволення від процесу оволодіння музичним інструментом у студента має нестійкий характер, особливо це виявляється, коли той стикається з певними труднощами у навчанні.

8,7 % студентів (незадовільний рівень) мають низьку мотивацію до музично-педагогічної діяльності, відсутність її особистісного значення, небажання в майбутньому прямо або опосередковано пов'язувати своє життя зі спеціальністю вчителя музики. Такий студент виявляє недостатню зацікавленість процесом навчання гри на музичному інструменті, вчиться в основному через необхідність складати заліки чи екзамени; має поверхові знання та навички, намагається уникати усілякого додаткового навчального навантаження; незадоволений організацією процесу навчання гри на музичному інструменті, а також вимогами, що висуває перед ним викладач; в основному не отримує гедоністичного задоволення від процесу оволодіння грою на музичному інструменті.

Оцінювання процесу навчання майбутніх учителів музики за 2-ю, 3-ю та 4-ю групами критеріїв відбувалось на основі комплексної методики. Діагностика здатності студентів до рефлексії навчальної діяльності, розвитку в них креативних здібностей, рівня фахової підготовленості відбувалось в умовах

індивідуальних занять, академічних звітностей, педагогічної практики, шляхом спостережень, виконання спеціальних завдань, експертного оцінювання, співбесід з питань методики та теорії, а також на основі характеристик, наданих викладачами. В цілому, як вже вказано, ми намагались не розділяти спостереження дуже жорстко, оскільки сам розподіл його на напрямки певною мірою є умовним. Для зручності ми завели *картки спостережень* на кожного з учасників експерименту, куди заносили усі прояви тих або інших характерних ознак їх навчальної діяльності.

Крім того для оцінювання процесу навчання студентів за рівнем *здатності до рефлексії* та *розвитком креативності* використовувались спеціальні творчі завдання:

Завдання для виявлення здатності студента до рефлексії навчальної діяльності:

- порівняйте своє виконання та виконання іншого студента, вкажіть на позитивні та негативні сторони, можливі шляхи їх усунення;
- порівняйте виконання різних студентів, дайте їх аналіз;
- охарактеризуйте власний емоційний стан під час виконання творів перед різними аудиторіями (вдома, на уроці, під час екзамену, перед дитячою аудиторією тощо), вкажіть, якими засобами можна його коригувати;
- дайте характеристику особливостей будови свого виконавського апарату, вкажіть, як це впливає на якість володіння грою на інструменті;
- охарактеризуйте особливості будови виконавського апарату інших студентів.

Завдання, спрямовані на з'ясування рівня розвитку креативних здібностей студента:

- зробіть виконавсько-педагогічну інтерпретацію запропонованого твору (вказіть на можливі варіанти);
- доберіть аплікатуру до незнайомого етюд (запропонуйте кілька варіантів, вкажіть найбільш доречний);
- зробіть аранжування акомпанементу до шкільної пісні;

- зімпровізуйте запропонований ритмічний малюнок (запропонуйте декілька варіантів);
- зімпровізуйте мелодію;
- запропонуйте методику опанування певного технічного прийому;
- розробіть план проведення нестандартного уроку музики у школі.

З теоретичних питань підготовки інструменталістів ми перевіряли знання студентами основних положень методики використання свого інструмента на уроках музики та у позакласній роботі в школі, а також методики навчання дітей гри на ньому.

Оцінюючи практичний компонент володіння інструментом, ми звертали увагу на наступні показники:

- 1) технічну досконалість виконуваної програми;
- 2) безпомилковість у виконанні;
- 3) емоційність виступу;
- 4) переконливість інтерпретації;
- 5) стильову та жанрову відповідність виконуваної музики;
- 6) вміння робити вербальну інтерпретацію;
- 7) здатність володіти психічним станом під час виступу;
- 8) рівень складності виконуваної програми.

Окрім цього, нас цікавили питання використання інструмента як засобу музичного навчання та виховання, ефективність якого в навчально-виховному процесі визначалась за наступними показниками:

- здатність до ілюстрування музичних творів;
- вміння підбирати дитячі пісні на слух;
- володіння навичками транспонування музичного супроводу до пісенного репертуару;
- здатність перекладати та аранжувати твори написані для інших інструментів;
- уміння інтерпретувати твори у відповідності до вікових особливостей та музичної підготовки дітей.

Отже, узагальнення результатів проведеної діагностичної роботи дозволило нам виявити рівні здатності до рефлексії навчальної діяльності студентів, розвитку в них креативних здібностей та якість фахової підготовленості.

Як видно з рис. 2.2, оцінювання процесу навчання студентів за 2-ю групою критеріїв дало наступні результати:

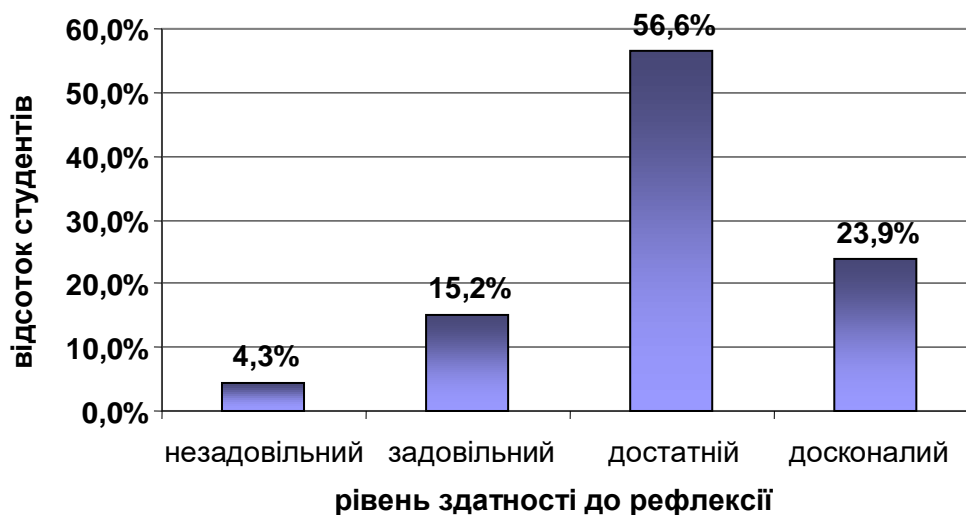


Рис. 2.2. Діаграма розподілу студентів за рівнем здатності до рефлексії навчальної діяльності з оволодіння грою на музичному інструменті

23,9 % студентів мають високий (досконалий) рівень сформованості рефлексії навчальної діяльності. Означений рівень характеризується активною та стійкою спрямованістю розумової діяльності майбутнього фахівця на самопізнання та самовдосконалення у процесі навчання гри на музичному інструменті, вимогливістю до себе, адекватною самооцінкою та постійним самоконтролем; використанням в процесі опанування виконавської майстерності механізмів спостереження та самоспостереження, розвитком таких процесів мислення, як аналіз, синтез та узагальнення. Студенти, віднесені до високого рівня, добре розуміють власні психолого-фізіологічні особливості, як-от: темперамент, будову ігрового апарату, розвиток музичної пам'яті, слуху, комунікативні якості тощо. Вони вміють спрямовувати означені якості на підвищення власної виконавсько-педагогічної майстерності, знаходячи доцільні

для себе методи занять, обираючи необхідні вправи та музичні твори; завжди прагнуть зрозуміти почуття співрозмовника, чи це викладач, інший студент або учень, зворушити духовний світ слухача під час виконання музичних творів.

У 56,6 % студентів був виявлений достатній рівень сформованості рефлексії навчальної діяльності, що виражається наступним чином: прагнення студента до самопізнання та самовдосконалення у процесі навчання гри на музичному інструменті наявне, але не завжди підтверджується відповідною навчальною діяльністю; він має адекватну самооцінку, використовує механізми спостереження та самоспостереження у навчанні, але потребує зовнішньої стимуляції викладача, його допомоги в процесі усвідомлення своїх психолого-фізіологічних особливостей, їх спрямування на підвищення власної виконавсько-педагогічної майстерності.

15,2 % студентів було віднесено нами до задовільного рівня сформованості рефлексії навчальної діяльності. Це виявляється у наступному: прагнення студента до самопізнання та самовдосконалення у процесі навчання гри на музичному інструменті наявне, але має неусвідомлений та нестійкий характер; він використовує механізми спостереження та самоспостереження у навчанні, але, щоб навчитись спрямовувати свої психолого-фізіологічні особливості на підвищення власної виконавсько-педагогічної майстерності, потребує зовнішньої допомоги викладача; студент часто має завищену або занижену самооцінку власних здібностей.

У 4,3 % студентів (незадовільний рівень) не спостерігається сформованого бажання до фахового самопізнання та самовдосконалення, вони не займаються спостереженням та самоспостереженням у процесі навчання гри на музичному інструменті або використовують ці механізми на дуже узагальненому рівні; не бажають чи не вміють спрямовувати свої психолого-фізіологічні особливості на підвищення власного виконавсько-педагогічного рівня.

Вивчення процесу навчання студентів за 3-ю групою критеріїв дозволило оцінити студентів за рівнем розвитку їх креативних здібностей (рис. 2.3):



Рис. 2.3. Діаграма розподілу студентів за рівнем розвитку в них креативних здібностей

Лише 6,5 % студентів (досконалий рівень) виявили високу творчу активність та самостійність у навчанні. Вони легко долають стереотипи у вирішенні технологічних та художніх завдань, здатні самостійно пропонувати ефективні шляхи самовдосконалення, ефективно використовують додаткові джерела інформації для розширення власного інтелектуально-творчого потенціалу. У студентів досконалого рівня наявний високий розвиток емоційної сфери, уяви та фантазії, здатність до глибокого емоційного занурення у виконувану музику, самостійного пошуку образно-сислової сфери, вміння самостійно створювати завершені та художньо переконливі інтерпретації музичних творів.

47,8 % студентів знаходяться на достатньому рівні розвитку креативних здібностей. У вирішенні художніх та технічних завдань вони в першу чергу чекають поради від викладача, ніж пропонують власні ідеї. Такі студенти, маючи творчі задатки та достатній розвиток емоційно-образної сфери, уяви та фантазії, не проявляють активності у їх розвитку та вдосконаленні, не завжди можуть самостійно використати власний потенціал у вирішенні художньо-творчих завдань.

У 28,3 % студентів (задовільний рівень) прагнення до самопізнання та самовдосконалення у процесі навчання гри на музичному інструменті наявне, але має неусвідомлений та нестійкий характер. Вони використовують механізми спостереження та самоспостереження у навчанні, але, щоб навчитись спрямовувати свої психолого-фізіологічні особливості на підвищення власної виконавсько-педагогічної майстерності, потребують допомоги викладача. Часто мають завищену або занижену самооцінку власних здібностей.

У 17,4 % студентів (незадовільний рівень) спостерігається низький розвиток емоційної сфери, уяви та фантазії, неемоційне виконання музики; невміння чи небажання вирішувати нестандартні технологічні та художні завдання; невисока здатність до самостійного пошуку образно-сислової сфери виконуваних творів або її відсутність. Такі студенти уникають дослідної діяльності, а основним типом їх активності у навчанні є відтворююча активність.

Оцінювання процесу навчання студентів за рівнем володіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективного використання музичного інструмента у подальшій фаховій діяльності дало наступні результати (рис. 2.4):

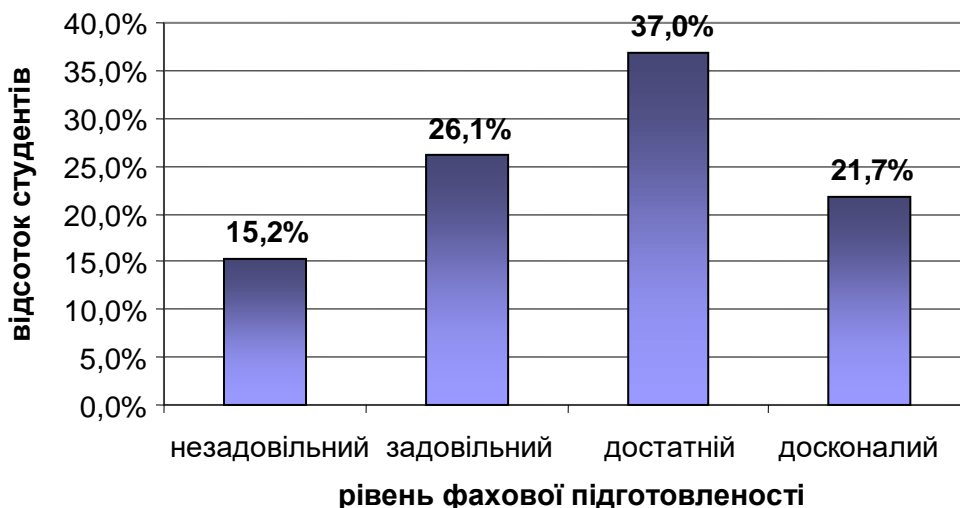


Рис. 2.4. Діаграма розподілу студентів за рівнем їх фахової підготовки (володінням знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективного використання музичного інструмента у подальшій фаховій діяльності)

21,7 % студентів (досконалий рівень) виявили високу сформованість фахового інтелекту, володіють необхідним запасом методичних і теоретичних знань, активно їх розширюють. Вони вміють ефективно планувати процес домашніх занять, розподіляти час, порядок вправ, самостійно знаходити необхідну методичну літературу тощо; мають високий рівень розвитку фахових здібностей, що забезпечує впевнене, художньо переконливе та емоційно забарвлене виконання музичних творів різної складності та стилістики. Цих студентів відрізняє досконале володіння грою на музичному інструменті як засобом музично-художнього розвитку школярів, вміння підбирати та аранжувати пісні, робити прості перекладення творів шкільного репертуару; в них наявні високі комунікативні якості, здатність ефективно співпрацювати з педагогічним та учнівським колективом.

37 % студентів віднесено до достатнього рівня фахової підготовленості. Такі студенти мають певний багаж необхідних знань, хоч не завжди проявляють належну активність у його збагаченні, в цілому не потребують стимуляції з боку викладача для ефективної самоорганізації власної навчальної діяльності, але інколи бувають зриви. Загальний рівень володіння грою на музичному інструменті та використання його як засіб музично-художнього розвитку школярів є достатньо високим, але не завжди стабільним, інколи не вистачає вмінь самостійного підбору та аранжування пісень, перекладень творів шкільного репертуару тощо.

26,1% студентів (задовільний рівень) взагалі-то мають певний багаж фахових знань, але не завжди проявляють належну активність у його збагаченні, потребують стимуляції з боку викладача для ефективної самоорганізації власної навчальної діяльності. Їх загальний рівень володіння грою на музичному інструменті має нестабільний характер, що не дозволяє завжди впевнено та переконливо виконувати твори навчальної програми, передавати власні виконавські прагнення, ефективно використовувати музичний інструмент для музично-художнього розвитку школярів, не вистачає

також вмінь для самостійного підбору та аранжування пісень, перекладень творів шкільного репертуару тощо.

15,2 % студентів мають незадовільний рівень сформованості фахового інтелекту, інструментальної підготовленості та досвіду педагогічно-виконавської діяльності, недостатній розвиток необхідних емоційно-вольових якостей, невміння чи небажання самостійно організовувати свою навчальну діяльність. В них також спостерігається низький рівень володіння грою на музичному інструменті як засобом музично-художнього розвитку школярів, невміння підбирати та аранжувати пісні, робити прості перекладення творів шкільного репертуару, помітно низькі комунікативні якості, вони нездатні вдало співпрацювати з педагогічним та учнівським колективом.

Отримані дослідні дані дозволили нам перейти до реалізації **третього етапу** констатувального експерименту – **аналітичного**, який передбачав узагальнення результатів другого етапу, їх обробку методами математичної статистики та формулювання висновків по результатах усього констатувального експерименту.

Отже, в першу чергу нам необхідно було систематизувати дані, отримані за усіма критеріями. Як вже зазначалось, спираючись на думки науковців, ми висунули припущення про те, що якісні ознаки особистісно орієнтованого навчання взаємопов'язані та взаємообумовлені. Для перевірки такого роду припущень в математичній статистиці використовують теорію кореляції¹.

Щоб простежити взаємовплив ознак які характеризують процес навчання студентів гри на музичному інструменті ми скористались коефіцієнтом кореляції Спірмена [43, с. 335–340]:

$$\rho_B = \frac{1 - 6 \sum d_i^2}{n^3 - n}, \text{ де:}$$

Примітка.

Кореляційною називають статистичну залежність двох величин, за якої зміна однієї з цих величин тягне за собою зміну середнього значення іншої [43, с. 253].

$$d_i = x_i - y_i,$$

x_i – ранг за першою ознакою,

y_i – ранг за другою ознакою,

n – кількість елементів вибірки.

Для виявлення кореляційної залежності між сформованістю мотивації, здатністю до рефлексії, розвитком креативності та фаховою підготовленістю майбутнього вчителя музики із генеральної сукупності студентів (457 осіб) шляхом випадкового безповоротного відбору була сформована вибірка у 50 студентів (див. додаток В).

Стисло опишемо обчислення коефіцієнту кореляції Спірмена на прикладі співставлення 1-ї (*сформованості мотивації*) – ознака А, та 2-ї (*здатності до рефлексії*) – ознака Б, групи критеріїв (більш детальне подання математичних даних див. у додатку В).

Оцінки за кожною ознакою виявились наступними:

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---|
| Оцінки за ознакою А | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | ... | 3 |
| Оцінки за ознакою Б | 12 | 11 | 10 | 12 | 9 | 12 | 8 | 11 | 11 | 10 | 10 | ... | 4 |

Присвоюємо ранги за оцінками ознаки А. Вони розташовані у порядку зменшення, тому їх ранги x_i дорівнюють порядковим номерам ¹:

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|------|------|------|------|-----|------|
| Ранги x_i | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 12,5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 | ... | 49,5 |
| Оцінки за ознакою А | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | ... | 3 |

Примітка.

Якщо вибірка вміщує об'єкти однакової якості, то кожному з них присвоюється ранг, що дорівнює середньому арифметичному порядкових номерів об'єктів. Наприклад, якщо об'єкти однакової якості за ознакою А мають порядкові номери 5 та 6, то їх ранги відповідно дорівнюють: $x_5 = (5+6)/2 = 5,5$; $x_6 = 5,5$ [43, с. 340].

Присвоюємо ранги y_i оцінкам ознаки В, для чого спочатку розташовуємо їх у порядку зменшення та пронумеруємо:

| | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| 2 | 2 | 2 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | ... | 49 |
| 12 | 12 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | ... | 4 |

Оскільки індекс i при y має дорівнювати порядковому номеру студента за ознакою А, отримуємо наступну послідовність рангів x_i та y_i :

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|-----|------|---|------|---|----|------|------|------|------|-----|------|
| x_i | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 12,5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 | ... | 49,5 |
| y_i | 2 | 8,5 | 18,5 | 2 | 28,5 | 2 | 37 | 8,5 | 18,5 | 18,5 | 28,5 | ... | 49 |

Знаходимо різниці рангів:

$$d_1 = 4 - 2 = 2, d_2 = 4 - 8,5 = -4,5, d_3 = 4 - 18,5 = -14,5, \dots, d_{50} = 49,5 - 49 = 0,5.$$

Обчислюємо суму квадратів різниць рангів:

$$\sum d_i^2 = 4 + 20,25 + 210,25 + 4 + 600,25 + 4 + 1089 + 16 + 36 + 36 + \dots + 0,25 = 5726.$$

Знаходимо шуканий коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, враховуючи, що $n=50$:

$$\rho_B = 1 - \frac{6 \cdot 5726}{50^3 - 50} = 0,73.$$

Приймаючи ймовірність похибки першого роду $\alpha=0,05$, перевіряємо нульову гіпотезу про те, що генеральний коефіцієнт рангової кореляції ρ_T Спірмена дорівнює нулю при конкуруючій гіпотезі $H_1: \rho_T \neq 0$. Для цього обчислюємо критичну точку за формулою:

$$T_{кр} = t_{кр}(\alpha, k) \sqrt{\frac{1 - \rho_B^2}{n - 2}},$$

де n – об'єм вибірки, ρ_B – вибірковий коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, $t_{кр}(\alpha, k)$ – критична точка двосторонньої критичної області, яку знаходять за таблицею критичних точок Стюдента [43, с. 466], при рівні значущості α та числі ступенів вільності $k = n - 2$.

Якщо $|\rho_B| < T_{кр}$ – немає підстави заперечувати нульову гіпотезу, ранговий кореляційний зв'язок не є значущим.

Якщо $|\rho_B| > T_{кр}$ – нульову гіпотезу відхиляємо, між ранговими ознаками існує значущий кореляційний зв'язок [43, с. 340].

Знаходимо критичну точку двосторонньої критичної області розподілу Стюдента при рівні значущості $\alpha = 0,05$ та числом ступенів вільності $k = 50 - 2 = 48$: $t_{кр}(0,05; 48) = 2,02$.

Знаходимо критичну точку:

$$T_{кр} = 2,02 \sqrt{\frac{1 - 0,73^2}{50 - 2}} = 0,20.$$

Отже, $T_{кр} = 0,20$, $\rho_B = 0,73$. Оскільки $\rho_B > T_{кр}$ – відхиляємо нульову гіпотезу про те що $\rho_B = 0$. Інакше кажучи, існує значущий кореляційний зв'язок між такими ознаками навчальної діяльності студента як *сформованість мотивації* та *здатність до рефлексії*.

У такий спосіб ми порівняли інші ознаки між собою (див. додаток В). В результаті з'ясувалося, що усі вони пов'язані міцною кореляційною залежністю, більш того, в основному цей зв'язок є достатньо високим. Представляємо отримані результати у вигляді кореляційної матриці (таблиця 2.1):

Таблиця 2.1

**Кореляційна матриця ознак особистісно орієнтованого
навчання студентів гри на музичному інструменті**

| Ознаки процесу навчання студентів | Здатність до рефлексії | Розвиток креативності | Фахова підготовленість |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Сформованість мотивації | $\rho_B = 0,73 / T_{кр} = 0,20$ | $\rho_B = 0,86 / T_{кр} = 0,15$ | $\rho_B = 0,89 / T_{кр} = 0,13$ |
| Здатність до рефлексії | | $\rho_B = 0,78 / T_{кр} = 0,18$ | $\rho_B = 0,84 / T_{кр} = 0,16$ |
| Розвиток креативності | | | $\rho_B = 0,89 / T_{кр} = 0,13$ |

Такі результати мають дуже важливе значення у ракурсі проблематики нашого дослідження. Адже, по-перше, вони вказують на те, що якість фахової підготовленості студентів напряму залежить від впровадження особистісно орієнтованих методів навчання. По-друге, стає очевидним, що формування педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання має бути спрямоване на комплексний розвиток виокремлених ознак. По-третє – сама методика оцінювання процесу навчання студентів на відповідність засадам особистісно орієнтованого навчання студента повинна враховувати усі сторони навчання студента у взаємозв'язку (тож, аби віднести студента до того або іншого рівня підготовленості, достатньо оперувати лише загальною сумою балів).

В результаті було сформовано наступну шкалу оцінювання студента за рівнем застосування особистісно орієнтованого підходу у процесі його

навчання гри на музичному інструменті на основі загальної суми балів а також відповідної стандартизованої характеристики:

44–48 балів – досконалий рівень: 1) спостерігається високий рівень мотивації студента до опанування музично-педагогічного фаху, активне бажання самовдосконалюватись у володінні грою на музичному інструменті; 2) майбутній учитель використовує рефлексію фахових дій як механізм підвищення власного виконавського рівня; 3) він виявляє високу творчу активність та самостійність у навчанні, легко долає стереотипи у вирішенні технологічних та художніх завдань, здатний самостійно пропонувати ефективні шляхи самовдосконалення; 4) має високий рівень сформованості професійного інтелекту, володіє необхідним запасом методичних, теоретичних і практичних знань та умінь, що дозволяє ефективно використовувати гру на музичному інструменті як засіб музично-художнього розвитку школярів.

31–43 бали – достатній рівень: 1) студент має стійку, але вибіркочуву мотивацію до навчання за музично-педагогічним фахом, дещо обмежене коло професійних інтересів, неоднакове ставлення до різних видів навчальної діяльності; 2) він не повною мірою використовує механізми фахової рефлексії у власній навчальній діяльності; 3) має творчі здібності, але не виявляє активності у їх розвитку та вдосконаленні; 4) загальний рівень володіння студентом грою на музичному інструменті та використання його як засобу музично-художнього розвитку школярів є достатньо високим, але не завжди стабільним.

20–30 балів – задовільний рівень: 1) студент має нестійкий рівень мотивації до навчання за музично-педагогічним фахом, недостатню визначеність професійних інтересів, вибіркоче ставлення до різних видів навчальної діяльності з оволодіння грою на музичному інструменті; 2) він недостатньо використовує механізми рефлексії фахових дій у процесі навчання; 3) не проявляє стабільної активності у творчому вирішенні навчальних завдань, йому не завжди вистачає власних можливостей для самостійного пошуку образно-сислової сфери музичних творів, створення їх завершених

інтерпретацій; 4) має певний багаж фахових знань, але не виявляє належної активності у його збагаченні, потребує стимуляції з боку викладача для ефективної самоорганізації власної навчальної діяльності; у нього загальний рівень володіння грою на музичному інструменті має нестабільний характер, що часто не дозволяє впевнено та переконливо виконувати твори навчальної програми.

12–19 балів – незадовільний рівень: 1) студент має низький рівень мотивації до музично-педагогічної діяльності, не надає їй особистісного значення, не бажає у майбутньому прямо або опосередковано пов'язувати своє життя зі спеціальністю вчителя музики; 2) у нього спостерігається поверхова потреба у рефлексії фахових дій або ж вона зовсім відсутня; 3) студент не виявляє творчої активності у навчанні; 4) має низький рівень сформованості фахового інтелекту, інструментальної підготовленості, що не дозволяє ефективно використовувати гру на музичному інструменті як засіб музично-художнього розвитку школярів.

Представлена нижче діаграма (рис. 2.5) демонструє розподіл всіх студентів за визначеними рівнями.

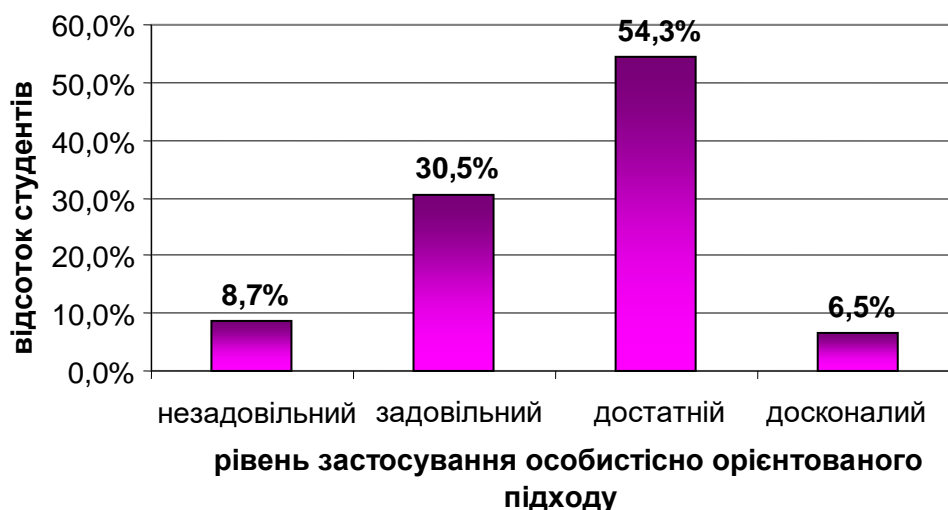


Рис. 2.5. Діаграма розподілу студентів за рівнем застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі їх навчання гри на музичному інструменті

Таким чином, у ході проведеної нами дослідної роботи впродовж констатувального експерименту ми отримали ряд важливих результатів, що визначають хід усієї подальшої роботи над дисертаційним дослідженням, включаючи формування умов особистісно орієнтованого навчання студентів, розробку та практичне втілення методики організації формувального експерименту.

Так, нами було сформовано оптимальний мінімум індивідуально та соціально обумовлених *ознак* процесу особистісно орієнтованого навчання студента гри на музичному інструменті (*сформованість мотивації, здатність до рефлексії, розвиток креативності, фахову підготовленість*), та відповідні цим ознакам чотири групи критеріїв, за допомогою теорії кореляції обґрунтовано взаємозалежність та взаємовплив виокремлених *ознак*.

На основі розроблених критеріїв та відповідних методів оцінювання процесу навчання студентів ми здійснили діагностику стану застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики. Її результати свідчать, що навчання студентів далеко не завжди задовольняє запропоновані вимоги до організації цього процесу. Так, навчальна взаємодія викладача та студента нерідко позначається недостатньою узгодженістю. Основними видами педагогічного впливу викладача на особистість студента і сьогодні лишаються методи, що базуються на прихованих регулятивних механізмах формування мислення. Переважна більшість студентів не відчуває достатньої мотивації до оволодіння музично-педагогічним фахом в цілому та грою на музичному інструменті зокрема, не викликає їх задоволення й організація процесу навчання у ВНЗ. В результаті навчальна діяльність не торкається смислоутворюючих мотивів особистості майбутнього фахівця, не є полем для його саморозкриття та самореалізації. Таке навчання не сприяє розвитку рефлексивних та творчих здібностей студентів, спрямованих на фахове самовдосконалення. Часто студенти не проявляють активності до цього, а викладачі не знаходять необхідних стимулів. Це позначається, безумовно, і на якості володіння студентом музичним

інструментом та його загальному фаховому рівні як майбутнього вчителя музики.

Про це говорить також виклад результатів дослідної роботи у вигляді математичних даних. Так, якість інструментальної підготовки більшості студентів (54,3 %) відповідає достатньому рівню застосування особистісно орієнтованого підходу. Нажаль спостерігається значний відсоток студентів, якість навчання яких дорівнює задовільному (30,5 %) та незадовільному (8,7 %). Навчальну діяльність з оволодіння грою на музичному інструменті лише незначної кількості студентів (6,5 %) можна назвати такою, що відповідає засадам особистісно орієнтованого навчання.

Тож бачимо вочевидь незадовільний стан справ у процесі навчання майбутніх фахівців гри на музичному інструменті, невідповідність ідеям гуманізації та демократизації освіти, обумовлених змінами суспільного мислення та входженням України до європейського освітнього простору. Це в черговий раз спонукає до необхідності пошуку нових, ефективних методів та засобів навчання, які допоможуть забезпечити формування справді творчої особистості майбутнього спеціаліста, здатного самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Щоб вплив такої особистості на молоду душу учня справді став «тією виховною силою, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень» [222, с. 17].

2.2. Педагогічні умови реалізації методики особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті

Отже, результати констатувального експерименту свідчать про те, що стан справ у процесі навчання студентів гри на музичному інструменті часто не відповідає тим сучасним вимогам, які висуває суспільство до підготовленості майбутнього вчителя. Не задовольняє така система навчання і самих студентів. Так, основними засобами педагогічного впливу на студента нерідко залишаються директивні методи, що розраховані на відтворюючу активність останнього у процесі оволодіння грою на музичному інструменті. В результаті майбутній фахівець оволодіває необхідним комплексом знань, умінь і навичок формально, не проявляючи при цьому активності мислення, не розвиваючи творчих здібностей, не шукаючи власних способів навчання та художніх рішень. Таким чином і сам зміст дисципліни «основний музичний інструмент» залишається поза особистісними інтересами студента, не задовольняє його естетичних потреб, не торкається смислоутворюючих мотивів його фахової діяльності.

Для того щоб позбутись означених недоліків, необхідно виявити *фактори*¹, що впливають на розвиток особистості студента. Як відомо, якість навчання майбутнього вчителя музики визначається як зовнішніми соціально-педагогічними факторами, так і внутрішніми, які залежать від індивідуальності самого студента. Сучасна психолого-педагогічна наука наголошує на тому, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища. А отже, зовнішні умови навчання формують фаховий розвиток студента не прямо, а опосередковано, перетворюючись через внутрішній світ його особистості, життєвого досвіду, індивідуальних психічних особливостей, навчальну діяльність. До *зовнішніх факторів* ми відносимо такі:

Примітка.

Фактор – основна рушійна сила, основна причина явища, суттєва обставина процесу [63, с. 496].

- *Соціальні вимоги до фахової підготовленості випускників мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів.* Вибудовуючи особистісно орієнтовану модель підготовки майбутнього вчителя, ми повинні чітко уявляти мету цього процесу. За висловлюванням В. Кагана, мета «повинна бути сформульована у формі переліку тих або інших видів діяльності, котрі повинен вміти виконувати студент у результаті навчання. У протилежному разі мета стає невизначеною, аморфною, прихованою від студента, а часто і від викладача» [76, с. 22]. Тобто вона має виражатись у формі чітко визначених, конкретних видів діяльності студента та її результатів (знань, умінь, навичок, переконань).

Комплекс необхідної бази фахової підготовленості під час навчання гри на музичному інструменті становить: оволодіння виконавськими вміннями та навичками, необхідними для успішного проведення на високому професійному рівні музичної навчально-виховної роботи з учнями та широкої концертно-пропагандистської діяльності. Крім того, сучасний вчитель має враховувати як здобутки традиційної моделі навчання, зорієнтованої на отримання учнями міцних знань, умінь та навичок, так і сучасні перспективні напрямки, пов'язані з потребами інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, а відтак, з процесами гуманізації та демократизації освіти. В цьому контексті важливим аспектом формування особистості майбутнього вчителя музики виступає прийняття ним тих соціальних вимог, які обумовлені означеними вище процесами. Отже, зовнішній фактор має перетворитись на внутрішній чинник фахового становлення студента, а саме *соціалізацію*, що визначається як процес становлення індивіда в якості члена суспільства, привласнення (інтеріоризація) індивідом цінностей, норм та поведінкових стандартів даного суспільства, соціально-адаптована психічна саморегуляція особистості. При цьому важливо враховувати, що соціалізація – це не механізм накладання на індивіда «готової соціальної форми», а процес активного самотворення особистості, котрий стимулюється певними соціальними умовами [63, с. 416].

Існуючий методико-теоретичний досвід виконавського та педагогічного розвитку музиканта. Вітчизняна музична педагогіка має глибокі традиції. Вона виховала не одне покоління визначних митців – виконавців, композиторів, педагогів, які вплинули на розвиток музичного мистецтва в усьому світі. Створено ряд цінних навчальних посібників та методичних систем, де обґрунтовано фундаментальні принципи, на яких сьогодні будується підготовка музичних педагогів та виконавців. Це, зокрема, такі принципи: нерозривності процесу навчання і виховання; єдності музично-художнього та технічного розвитку; освітньої, розвиваючої і виховної функцій навчання; поступовості та послідовності накопичення знань, умінь і навичок; опори на музично-слуховий контроль; індивідуального підходу; використання засобів наочності; виховання самостійності студентів, їх творчої ініціативи; поєднання індивідуальних та колективних (майстер-класи) форм навчання.

Водночас у процесі навчання майбутнього вчителя музики гри на інструменті сьогодні нерідко спостерігається абсолютизація суто мистецьких підходів до художнього розвитку, коли опанування специфічних для виконавського мистецтва методів і прийомів розглядається як найвища навчальна мета. «При цьому ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно значущі і суспільно прийнятні механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців» [9, с. 3–4]. А відтак, процес навчання студентів гри на музичному інструменті сьогодні має бути спрямовано на забезпечення оптимального балансу, гармонійної рівноваги між виявленням соціально-культурологічної сутності виконавського мистецтва, формуванням комплексу специфічних знань, умінь і навичок та визначенням шляхів формування творчої особистості; на узгодження її особистісного досвіду зі змістом освіти, створення та втілення у практику новітніх методик і технологій.

Навчально-виховне середовище, що є визначальним у формуванні особистісного професійного досвіду майбутнього вчителя музики. Потреба у соціальних контактах, яка задовольняє стремління суб'єкта до певного

соціального статусу, розглядається більшістю сучасних вчених як найпотужніший стимул, що обумовлює індивідуальні вчинки людини. Ознаками ж рівня сформованості та розвитку особистості є свідомі акти відчуття причетності людини до соціальних подій, визначення свого ставлення до них та виокремлення себе як об'єкта самопізнання і самовиховання. «Сенс свого життя людина може віднайти лише в інших людях, – вказує М. Берулава, – щоб бути потрібною їм, у справі, якій вона віддана. В такому розумінні людина максимально реалізує себе лише в інших людях, і найбільш задоволені життям є ті люди, котрі відчувають свою необхідність для інших людей, котрі знайшли себе у потрібній для суспільства справі і поглибились у ній» [20, с. 141]. Водночас навколишнє соціальне середовище не є для особистості тільки чимось зовнішнім, до чого вона повинна пристосовуватися. Особистість здатна активно вплинути на середовище, змінюючи його в сприятливому для себе напрямку. Відносини між особистістю і середовищем характеризуються взаємовпливом, взаємозв'язками [168, с. 177]. Таким чином, міжособистісні стосунки виступають провідним фактором розвитку майбутнього фахівця, за умови, коли студент є творцем власної діяльності, що передбачає не тільки «врахування», але й «включення» у навчальний процес його неповторно-суб'єктивного, емоційно-індивідуального ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності. *Внутрішніми чинниками* фахового становлення майбутнього вчителя музики є:

Мотивація навчальної діяльності студента. Мотивація лежить в основі будь-якої діяльності людини. В загальному розумінні – «це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини» [168, с. 97]. Стосовно професійної підготовки студента – це його ставлення до навчальної діяльності в цілому та її елементів, а також професійна спрямованість особистості майбутнього фахівця.

Різні мотиви навчання мають неоднакову силу впливу на результати навчання студента. У зв'язку з цим їх можна поділити на *спонукальні* (зовнішні) та *смыслоутворюючі* (внутрішні). Перші з них надходять від викладачів,

навчального середовища, навчальних планів, суспільства і набувають форм підказок, порад, вимог і навіть примусу. Інші немов переводять суспільнозначущі цінності на індивідуальний рівень, надаючи діяльності особистісний смисл. В умовах гуманізації освіти провідними мотивами навчання студентів мають стати внутрішні мотиви. Отже, викладач має сприяти формуванню внутрішніх, особисто важливих мотивів навчальної діяльності, спрямованості на оволодіння інструментальною майстерністю, потягу до самовдосконалення.

Фахова рефлексія. Важливим критерієм освіченості людини є вміння вчитися, його здатність до самоосвіти та саморозвитку. Процес оволодіння музичним інструментом не повинен зводитись лише до формування певного багажу знань та вмінь. Суттєвого значення набирає засвоєння способів їх самостійного набуття, завдяки яким студент зможе самостійно керувати своєю пізнавальною активністю, знаходити свій особистісний смисл фахової діяльності і керування ним, беручи на себе відповідальність за результати цієї діяльності.

Ще один із перших засновників теорії особистості, американський психолог Вільям Джеймс наголошував, що мета процесу навчання – формування у тих, хто навчається навичок самонавчання, що дозволить їм у подальшому вчитися тому, чому захочуть та знайдуть необхідним. При цьому він підкреслював важливість врахування індивідуальних особливостей особистості, що дозволяє зробити нервову систему своїм помічником, а не супротивником за рахунок перетворення знань, отриманих ззовні, у капітал власних надбань [58].

Сьогодні не можна перебільшувати значення методології формування професійної свідомості шляхом засвоєння зразків на основі наслідування. Натомість слід спонукати майбутніх вчителів до розв'язання питань власної самоефективності: уміння мислити, якісно грати на інструменті, використовувати ефективні засоби реалізації свого інтелектуально-творчого потенціалу, коли, за висловлюванням О. Рудницької, «в процесі особистісного

становлення індивід формує свою природу, привласнює і створює предмети культури, виявляє себе перед самим собою» [187, с. 28].

Основу самонавчання та самовиховання студента, на думку багатьох вчених, становить *рефлексія*. За психологічним словником, рефлексія – це самоаналіз свого психічного стану, критична оцінка процесу власного мислення, самовідображення особистості [63, с. 396]. Як внутрішня психологічна діяльність, рефлексія спрямована на самопізнання і усвідомлення студентом своїх власних станів, виявлення їх шляхом оцінювання особистого досвіду. Причому, чим складніші за своїм змістом дії включаються у поле самосвідомості майбутнього фахівця, тим вищим стає рівень його саморегуляції. Рефлексія як чинник професійного становлення, свідомо чи ні, завжди використовувався провідними вітчизняними музичними педагогами. Так, за спогадами Б. Кременштейн «виховання розуму в класі Нейгауза здійснювалось через включення свідомості в усі дії виконавця: чи то аналіз музичного твору і методів роботи над ним, чи розуміння власних почуттів та вражень (підкреслено нами. – П.Б.). Усе це приводило до осягнення законів музичного мистецтва» [103, с. 35].

Посилаючись на думки вчених, ми розглядаємо такі види фахової рефлексії:

- комунікативну (самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування);
- інтелектуальну (самоусвідомлення себе як суб'єкта пізнання);
- праксеологічну (самоусвідомлення себе як суб'єкта фахової діяльності);
- особистісну (самоусвідомлення себе як індивіда у цілому) [186, с. 72].

Вважаємо за необхідне дещо уточнити інтерпретацію комунікативного типу рефлексії. Її тлумачення як специфічної якості пізнання людини людиною не виступає протиріччям до традиційного розуміння рефлексії як спрямованості суб'єкта на пізнання самого себе [186, с. 72]. І в тому, і в іншому разі незмінною залишається сутність рефлексії – пізнання суб'єктом своїх характеристик, навіть тоді, коли він реконструює у власній свідомості елементи внутрішнього світу іншої людини: «за очевидною розбіжністю об'єктів

рефлексії у дилемі «моя свідомість – чужа свідомість» криється єдність процесів, що реалізують цю рефлексію, єдність, котра зумовлена соціальною природою особистості та її вищих психічних функцій» [19, с. 30].

Отже, предметом спрямування рефлексії студента у процесі опанування грою на музичному інструменті, на наш погляд, є: формування професійного світогляду; реальні духовні та естетичні потреби; емоційно-вольові якості; пошуки особистісного смислу і методологічних основ виконавської діяльності – від окремих прийомів до загальної суті музичного та музично-педагогічного мистецтва. Діяльність майбутнього фахівця на основі рефлексії має перетворитись на професійні риси характеру, стати для нього стійкою і внутрішньо значущою. У цьому контексті сама рефлексія, за визначенням В. Орлова, «стає не лише засобом, але й самоціллю навчання, не лише процесом самопізнання, але і змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації професійного становлення і розвитку професійної культури» [148, с. 170].

Отже, розгляд основних факторів впливу на ефективність інструментальної підготовки студентів, розробка теоретичних основ дослідження та результати констатувального експерименту дозволяють нам визначити наступні *педагогічні умови*¹ втілення методики особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики гри на музичному інструменті:

1. Узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента.
2. Створення ситуацій успіху в музично-навчальній діяльності студента.

Примітка.

Умова як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність. Активним, діяльним фактором впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина. Без діяльності людини умова сама собою не може перетворюватися на нову діяльність, продукувати її [229, с. 703].

3. Побудова процесу навчання на основі фахового діалогу між викладачем та студентом.
4. Розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики.

Перша умова - узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента.

Індивідуальний підхід здавна є одним із найважливіших принципів музичної педагогіки як у навчанні дітей, так і у процесі фахової підготовки дорослих. Його використання обумовлено значними відмінностями у характері поєднання здібностей тих, хто опановує музичну майстерність. В контексті традиційного навчання доцільною є така організація процесу навчання гри на інструменті, яка б сприяла максимальному розкриттю музичного обдаровання студента – «того якісно своєрідного поєднання здібностей, – за визначенням Б. Теплова, – від якого залежить можливість успішних занять музичною діяльністю» [212, с. 42].

За такого підходу якість інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики залежить від комплексу здібностей кожної окремої індивідуальності, як загальних, так і специфічних, вузькопрофесійних. До загальних, що впливають на успішність будь-якої діяльності індивіда, належать пізнавально-орієнтувальні можливості людини, а саме: відчуття, сприйняття, уява та пам'ять. Ці процеси, як вважають вітчизняні вчені, забезпечують інформаційне моделювання дійсності, реалізація якої опосередкується емоційно-вольовою регуляцією [63, с. 434–435]. Успішність навчання в інструментальному класі залежить від розвитку здібностей та якостей особистості майбутнього вчителя, безпосередньо пов'язаних з успішністю володіння музичним інструментом. Спираючись на досвід психолого-педагогічної науки, ми поділяємо означені здібності та якості на три групи:

- характер індивідуальних особливостей психіки: характер емоцій, розуму, наявність і розвиток виконавської і творчої волі; особливості музичного мислення, темпераменту, уваги, розвитку музичного слуху і

музичної пам'яті, відчуття ритму, тембрової сфери; сила, багатство та ініціативність творчої уяви;

- суто фізіологічні якості студента – сила та врівноваженість основних нервових процесів, м'язова рухливість, анатомічні особливості будови виконавського апарату;

- рівень фахової інструментальної підготовленості майбутнього вчителя: його виконавський досвід, методико-теоретична підготовленість, вміння самостійно працювати (організувати свій робочий час), розвиток музично-художнього смаку, стиль і манера гри та артистичність.

Водночас, в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти, розуміння індивідуального підходу до навчання як врахування вище зазначених якостей особистості студента стає недостатнім. Набуває актуальності визначення *індивідуалізації* як соціально цінних індивідуалізованих способів діяльності, як процес самореалізації, набуття індивідуальності (за М. Єнікєєвим) [63, с. 111]. Сучасне життя висуває суспільний запит на формування такої особистості майбутнього фахівця, яка здатна, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Сьогодні жоден викладач вищого навчального закладу не може дати майбутньому вчителю музики готових рекомендацій щодо вирішення усіх проблем художньо-естетичного виховання, врахувати всі варіанти художньо-педагогічних ситуацій, які виникають на уроці й у позакласній роботі, під час різноманітних видів музично-педагогічного спілкування. Тому орієнтиром у наповненні змісту навчання студента має стати робота, спрямована на розвиток його творчої індивідуальності, власного професійного стилю. Адже навчально-виховний процес у школі буде більш ефективним, коли вчитель використовуватиме ті технології, які відповідають його індивідуальності, в доцільності яких він сам переконаний. Крім того, сучасний фахівець повинен бути висококультурною, творчою особистістю, людиною майбутнього, носієм загальнолюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін в українському суспільстві. Як

наголошує В. Орлов, «актуалізується проблема підготовки вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі власного навчального предмета, оптимально втілювати фахові знання в загальну систему культури. У його підготовці особливу увагу слід звернути на професійну переорієнтацію в педагогічній діяльності – від просвітництва до здійснення життєво творчої та культурної місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої» [148, с. 7].

Отже, з позицій особистісного підходу, індивідуалізація інструментальної підготовки студента передбачає:

1. *Самостійне проектування* майбутнім вчителем *власної навчальної діяльності*, що вимагає узгодження змісту дисципліни «основний музичний інструмент» з фаховою спрямованістю особистості студента: його музичних інтересів та прагнень, ідеалів, індивідуальних нахилів, духовно-естетичних поглядів, ставлення до своєї майбутньої професії; надання можливості до самостійного вибору студентом провідних видів навчальної діяльності, академічної програми, методів підвищення власної майстерності, формування індивідуального професійного стилю тощо.

Студент має право вивчати в першу чергу ту музику, яка йому до душі, займатись тими видами діяльності, до яких він має хист та інтерес. Спираючись на думки провідних сучасних педагогів, підкреслюємо, що необхідно надати студентам можливість займатись – і як найчастіше – тим, до чого вони прагнуть. Тільки таким чином будуть розвиватись їхні здібності, створюючи реальні можливості для самовиявлення та самовираження особистості [77, с. 45].

2. *Самоусвідомлення* студентом *власних психолого-фізіологічних особливостей* та можливостей з метою пошуку індивідуальних способів фахового самовдосконалення. Становлення особистості майбутнього вчителя музики неможливе без усвідомлення власної творчої індивідуальності. Тільки за такого усвідомлення уможлиблюється гармонійне поєднання професійної майстерності та особистісних якостей педагога, тільки в разі їх органічної

єдності педагогічний вплив буде походити від особистості вчителя, тільки тоді буде здійснюватись природна взаємодія вихователя та вихованця. Практика показує, що досить часто, приходячи працювати у школу, вчитель-початківець ще не в змозі ефективно скористатись своїми можливостями, бо дійсно не знає їх. І тільки в процесі роботи, поступово, набуваючи практичного та життєвого досвіду, вчитель пізнає себе, свою індивідуальність, у педагогічній діяльності оволодіває вмінням робити засвоєну теорію та досвід інших працюючим здобутком власної особистості.

Але розпочинати цей процес необхідно вже у стінах ВНЗу, і справа не тільки у практичній реалізації фахової діяльності у школі. Як показують результати констатувального експерименту, наші власні спостереження, а також свідчення інших дослідників, існуючі навчальні плани, зокрема з курсу «основний музичний інструмент», недостатньо спрямовані на сприяння індивідуального становлення майбутнього фахівця, формування його особистісного професійного стилю. Академічні програми, як правило, містять стандартний набір творів, з яких далеко не всі достатньо цікаві студенту. Особливо це стосується технічного та шкільного репертуару, необхідність виконання якого часто недостатньо усвідомлюється студентами а відтак виконується досить формально. Цю негативну тенденцію маємо здолати, оскільки викладач повинен мати розвинутий інтелект, широке коло музичних інтересів, чого неможливо досягти вивченням вузького кола музичних творів. Крім того, все, що вчитель грає дітям, має йому подобатись. Байдуже ставлення до твору обов'язково позначиться на виконанні, а відповідно і на дитячій реакції. Отже, формувати позитивну мотивацію до фахової діяльності необхідно не просто з врахуванням інтересів студента, а шляхом добору, в першу чергу, високохудожніх творів музичного мистецтва та відповідних їм творчих видів роботи, усвідомленням їх значення для особистого інтелектуального та духовного розвитку майбутнього спеціаліста. Адже важливо те, що «інтереси не тільки стимулюють людину до діяльності, але й самі формуються в ній» [63, с. 35].

3. *Фахове самовдосконалення інструменталіста*, таким чином, відбувається на основі двох попередніх компонентів.

Друга умова – *створення ситуацій успіху в музично-навчальній діяльності студента*.

Могутнім засобом формування особистості майбутнього фахівця є створення в його навчальній діяльності *ситуацій успіху* – «суб'єктивного психічного стану задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища» [149, с. 198]. Використання цього методу у вітчизняній педагогіці започатковано у діяльності видатних педагогів А. Макаренка та В. Сухомлинського, що було продиктовано самим життям. Сучасна наука вказує на те, що почуття успіху відіграє ключову роль у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язане з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності й життєдіяльності загалом [21, с. 55]. Почуття успіху, яке емоційно фіксує досягнення суб'єкта в діяльності, реально протікає у формі позитивного переживання задоволення чи радості, а почуття невдачі – відповідно у формі негативного переживання, розчарування, невдоволеності чи страждання. Тож можна говорити про пряму залежність між почуттям успіху суб'єкта і його мотивацією на досягнення. Ця залежність видається важливою, оскільки в суб'єкта може виникнути мотив уникання негативних результатів. Для нормального перебігу його психічного розвитку мотиваційна тенденція до досягнення бажаного результату має превалювати над мотивом уникнення нерезультативності [21, с. 54].

Слід зазначити, що об'єктивна успішність навчання, виражена у зовнішній оцінці з боку викладачів та навчального середовища, не завжди відповідає дійсності. Усвідомлення успіху, розуміння його важливості для себе, отримання емоційного піднесення, обумовлено внутрішнім світом самого студента і виникає внаслідок досягнень в особистозначущих для нього видах діяльності. Успіх, пережитий неодноразово під час навчання, сприяє

визволенню прихованих можливостей особистості, перетворенню та реалізації духовних сил, стимулює до фахового саморозвитку.

Почуття успіху в навчанні студента слід диференціювати, оскільки не в усіх сферах життєдіяльності суб'єкт домагається соціально унормованих досягнень. Так, в основу виховання почуття успіху як чинника морально досконалої особистості має бути покладено стратегію недопущення поєднання цього почуття з почуттям самолюбства, яке є деструктивним щодо особистісного розвитку майбутнього вчителя. Виникає необхідність у нейтралізації егоїстично-індивідуалістичної спрямованості особистості й виховання у неї суспільно значущих, гуманістично спрямованих моральних цінностей за збереження природного прагнення до досягнення успіху. Цього можна досягти, уникаючи ситуації нецивілізованого суперництва між учасниками педагогічного процесу (чи то на рівні «студент – викладач», або ж – «студент – студент»), в якому діє закон досягнення успіху за будь-яку ціну. Незважаючи на самоцінність почуття успіху як мотиву фахової діяльності, воно в таких ситуаціях виступає водночас психологічним засобом стосовно реалізації інших ціннісних компонентів мотиваційної системи суб'єкта, егоїстичної за своєю спрямованістю. Натомість необхідно шукати можливості виникнення цього почуття на основі співпраці, взаємного захоплення спільною діяльністю. Зацікавленість кожного учасника на основі взаємодії в якісному кінцевому результаті може стимулювати до поведінки, орієнтованої на допомогу іншій людині. А переживання успіху за умови одного на всіх результату буде виступати механізмом не роз'єднання, а згуртування учасників навчальної діяльності.

Окрім того, в процесі особистісно орієнтованого навчання студента гри на музичному інструменті, на наш погляд, має відбуватись актуалізація гедоністичних функцій музично-виховного процесу, використовуватись увесь можливий потенціал позитивних естетичних емоцій, які виникають під час зустрічі з художніми цінностями. «Мистецька діяльність, – зазначає Г. Падалка, – специфічний вид діяльності, основу якої мають складати позитивні емоції.

Завдання педагога – не руйнувати емоційно-естетичну атмосферу заняття» [151, с. 16].

На практиці ж нерідко спостерігається виключення із процесу опрацювання художнього твору осягнення його краси, зайва концентрація на виправленні помилок, вирішення технологічних завдань, постійні зауваження та зупинки. При цьому негативні емоції зводять нанівець естетичне переживання, а моменти естетичної насолоди відступають на задній план. Тож навіть цілком справедливе спрямування студента на необхідність наполегливої, самовідданої роботи можна вважати продуктивним лише до певної межі. «Постійна перспектива тяжкої праці врешті-решт може призвести до втрати гедоністичних ефектів від спілкування з мистецтвом. Емоційно-естетична нейтральність, втрата насолоди від сприймання і виконання музики негативно впливає на саму сутність художньо-виховного процесу, розхитує його основи» [151, с. 16].

Отже, аналіз наукових джерел та власний педагогічний досвід дозволяють нам виділити основні дидактичні способи створення ситуацій успіху в інструментальній підготовці студентів:

1. Очікуваний успіх – це стан задоволення від отримання заздалегідь передбачених результатів навчальної діяльності.
2. Неочікуваний успіх – це психологічний стан задоволення студента від того, що результати його навчальної діяльності виявились вищими від очікуваних.
3. Колективний успіх – виникає як задоволення від досягнень у спільній, колективній творчій діяльності.
4. Гедоністичний ефект – задоволення від самого процесу навчання.

Третя умова - побудова процесу навчання на основі фахового діалогу між викладачем та студентом.

Діалогічна взаємодія виділяється багатьма сучасними вченими як один із основоположних принципів особистісно орієнтованої педагогіки і, на нашу думку, є визначальним у структурі педагогічної взаємодії у процесі навчання

майбутнього вчителя гри на музичному інструменті. Торкаючись актуальних питань організації цього процесу, принцип діалогу слід розглядати у двох аспектах. Один із них стосується *досягнення оптимальних умов спілкування – взаємодії суб'єктів процесу навчання*, інший – пов'язаний із *діалогічною сутністю самого музичного мистецтва*.

Досягнення оптимальних умов взаємодії суб'єктів навчального процесу передбачає відхід від авторитарного стилю педагогічного впливу, коли викладач повністю керує художньою діяльністю студента, а його естетичний та практичний досвід сприймається як єдина і незмінна істина, що не підлягає сумнівам. Ми впевнені, що на противагу цьому слід використовувати інший підхід, коли ініціатором навчально-виховного процесу стає безпосередньо студент, а викладачу відводиться роль помічника і консультанта (за К. Роджерсом). Цей процес, як наголошує В. Орлов, повинен ґрунтуватись на рівності позицій, взаємоповазі й довірі один до одного, до студента як до партнера по творчості, коли викладач не «виховує», не «повчає», а актуалізує, стимулює інтенції студента до професійного саморозвитку [148, с. 157].

Тож вважаємо, що під час організації індивідуального навчання гри на музичному інструменті найефективнішою буде така педагогічна взаємодія, коли і викладач і студент беруть в ній активну участь на основі співробітництва та творчої співпраці. Музичне мистецтво при цьому розглядають як суб'єкт взаємодії, який перебуває в центрі спілкування і впливає на формування і розвиток спільних методичних та естетичних позицій, забезпечуючи максимальний зворотний зв'язок і розвиток музично-виконавської культури як студента, так і викладача. Така спрямованість художнього спілкування визначається нами, як взаємодія на рівні «викладач – музично-виконавське мистецтво – студент». Це визначення синтезує в собі ідеї сучасної музично-педагогічної думки (С. Горбенко, В. Медушевський, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова) і наближається до аналізу цього явища, зробленого В. Орловим, який розглядає його у ракурсі «викладач – твір мистецтва – студент» [148, с. 157]. Стосовно ж навчання гри на музичному інструменті, то ми вважаємо,

що доцільно включити у це словосполучення саме термін «музично-виконавське мистецтво», оскільки робота з оволодіння виконавською майстерністю виходить за межі опрацювання музичного твору і вміщує у собі цілий комплекс складних синтетичних фахових вмінь та якостей, починаючи від розвитку м'язового апарату та музичного слуху і закінчуючи сценічним самопочуттям і артистичними якостями, які разом складають *мистецтво* виконавця-інструменталіста.

Не менш важливим аспектом навчання гри на інструменті виступає *діалогічна сутність самого музичного мистецтва*. Мистецтво виконавця завжди спрямоване на діалог із слухачем. Навіть коли музикант займається самотійно, він має уявляти майбутню аудиторію, те, як вона буде сприймати підготовлений ним музичний матеріал. Вибудовуючи власну концепцію твору, інструменталіст має перейматись, перш за все, зрозумілістю та змістовністю власної музичної мови. Щоб цього досягти, студент має чітко уявляти будову музичної форми твору, розвиток його драматургії, володіти найтоншими нюансами агогіки, динаміки та артикуляції. Крім того, потрібно мати певну виконавську гнучкість, а саме: вміти адаптуватися до різних акустичних умов приміщень, де проходить виступ, навчитись виконувати твори у відповідності до індивідуально-вікових особливостей слухацької аудиторії. Спрямованість на такий результат роботи з опанування музичним інструментом, піклування про естетичне враження слухачів, допомагає вийти із стану хвилювання за результати виступу і переключити увагу на максимальне розкриття своїх творчих можливостей.

Отже, якість інструментальної підготовленості майбутнього вчителя залежить від стилю спілкування між викладачем та студентом. Ефективно організований процес педагогічної взаємодії між ними покликаний забезпечити реальний психологічний контакт, перетворити їх на рівноправних суб'єктів спілкування, допомогти здолати різноманітні психологічні бар'єри. Сучасною наукою (О. Пехота, М. Берулава, І. Бех, Г. Балл, та ін.) пропонується багато підходів до організації продуктивного діалогу між учасниками педагогічної

взаємодії. Ми вважаємо, що такий діалог, в умовах навчання гри на музичному інструменті, найдоречніше будувати на основі запропонованих Г. Баллом певних принципів, так званих «*діалогічних універсалій*» [16, с. 24–32]. Виходячи з них, організація фахового спілкування має включати:

1. *Повагу до партнера по музично-педагогічному спілкуванню*, що, на думку Г. Балла, передбачає шире визнання того, що інтереси й прагнення партнера не менш важливі, а його думки не менш цікаві й цінні, ніж власні. Оскільки в класі основного музичного інструмента взаємодія відбувається на рівні «викладач – музично-виконавське мистецтво – студент», то відповідна універсалія характеризується трьома напрямками: Перший вказує на те, що викладач має поважати студента як особистість, як майбутнього колегу, незважаючи на його довузівську підготовку, музичні інтереси, спосіб мислення, наявність чи відсутність певних знань та вмінь. За другим, студент мусить поважати викладача як людину, що має, перш за все, більший професійний досвід у певній галузі. Третій констатує, що явища народного, класичного та сучасного мистецтва, а також відповідні музичні твори заслуговують на повагу вже хоча б тому, що є продуктом багатовікової, естетично-емпіричної та теоретичної, діяльності багатьох людей.

2. *Повагу до себе*, адже повага до партнера, на думку Г. Балла, передбачає відповідне ставлення до себе. На цьому ж наголошують й інші вчені. Так, наприклад, М. Єнікєєв пише, що слід запобігати безпринципному погодженню (конформності) [63, с. 224]. Спираючись на вказані положення відомих вчених, ми вважаємо, що не слід заохочувати студента до таких дій, коли він імітує згоду з естетичною або методичною позицією викладача лише заради гарної оцінки або через творчі лінощі, либонь так простіше вчитися. Погляди та стиль мислення учасників навчального процесу не можуть бути повністю ідентичними. Партнери по спілкуванню мають вірити в себе, у свою самодостатність, мають бути адекватними самим собі. Удавання з себе того, ким ти не є, дуже часто призводить до серйозних прорахунків у фаховому спілкуванні. До того ж психологи відмічають, що недостатня повага до себе

часто провокує подібне ставлення і до партнера, що в свою чергу викликає негативні наслідки міжособистісних відносин.

3. *Прийняття суб'єкта по спілкуванню* таким, яким він є, та, водночас, *орієнтація на його найвищі досягнення* (реальні та потенційні), на *перспективу*, що відкривається перед ним. Навчаючи або навчаючись, учасники педагогічного процесу повинні розвинути в собі бачення переваг і недоліків свого партнера і намагатися сприймати його через призму позитивних якостей. Спільні зусилля викладача та студента мають бути спрямовані на реалізацію «оптимальної індивідуальної перспективи» останнього, тобто усіяке сприяння розвитку обдаровань майбутнього фахівця, які зможуть максимально охарактеризувати його як індивідуальність і втілити особистісні художньо-естетичні прагнення як виконавця. У музичній педагогіці широко відомі приклади компенсаторних можливостей людини до формування та розвитку здібностей, коли слабкість тих чи інших властивостей суб'єкта перекривається силою інших компонентів, а «резерви успішного розвитку нерідко криються і в тих якостях, які прийнято оцінювати як негативні» [16, с. 26].

4. *Згода учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей*, якими вони керуються. Мається на увазі, що в основу наукової дискусії має бути покладена нормативна база діалогу – «певна система методологічних настанов, теоретичних положень і фактичних відомостей, яку приймають усі дискусанти» [16, с. 27]. Під час навчання гри на музичному інструменті це може бути узгодження мінімального комплексу знань, вмінь та навичок, фахових якостей майбутнього вчителя музики, орієнтація навчання на кращі, сповнені гуманістичного змісту зразки мистецтва, розгляд їх у контексті загальнолюдських цінностей. Крім того, це дотримання найважливіших принципів загальної та музичної педагогіки, а саме: єдності музично-художнього та технічного розвитку, освітньої, розвиваючої і виховної функцій навчання, дидактичної поступовості та послідовності, опори на музично-слуховий контроль. Важливим є те, що, обираючи професію вчителя, студент автоматично погоджується з тими вимогами, які суспільство ставить перед ним

з точки зору його фахової та моральної компетентності і має усвідомлювати відповідальність перед собою та іншими людьми. Зрозуміло, що в основі навчального діалогу має лежати спільна мета – досягнення означеної компетентності на основі знаходження оптимальної траєкторії індивідуального навчання інструменталіста.

5. *Толерантність*, яка органічно доповнює попереднє положення і, як вважає Г. Балл, щільно пов'язана із загальногуманістичними настановами, з відкритістю до світу і розумінням його складності й суперечливості. Він наголошує, що сутність толерантності як атрибуту ефективності діалогічної взаємодії полягає зовсім не у беззастережному прийнятті будь-яких думок чи дій, а у *презумпції прийнятності*: саме прийняття або відхилення тих чи інших проявів потребує обґрунтування [16, с.28]. Тобто, висунуті партнером (викладачем, студентом або композитором) музично-художні або методичні ідеї, принаймні до обговорення, не відкидаються як неприпустимі, оскільки не обґрунтована їх неприйнятність з точки зору норм, що їх визнають всі учасники діалогу.

6. *Найповніше використання потенціалу культури діалогу*, яке базується на входженні конкретного діалогу у „великі діалоги”, через які культура функціонує і розвивається. У практиці часто спостерігається нерівноцінність компонентів культури, окремі з яких навіть здатні гальмувати і викривляти розвиток особистості. Але боротися з ними необхідно не заборонами, а ознайомленням з кращим, утвердженням цінного, збагачувального, прекрасного. Відповідно слід надавати перевагу не звуженню, а розширенню і збагаченню музично-творчого інтелекту студента. Причому це має здійснюватись не лише екстенсивним шляхом залучення якнайбільшої кількості високоякісних «культурних джерел», а й інтенсивним шляхом налагодження між ними взаємодії у формі різноманітних діалогів (як зовнішніх, так і внутрішніх) з метою пошуків закономірностей існування та розвитку мистецтва гри на музичному інструменті.

Означені положення дають змогу здійснювати спілкування як на міжособистісному, так і на внутрішньому рівнях. Якщо перший з них характеризує певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу, то другий – зміст і механізм самого мислення і є найбільш дієвим шляхом у самопізнанні та самовдосконаленні. Звертаючись до свого «ідеального Я», індивід намагається вдосконалити своє «Я реальне». На тому ж самому рівні відбувається і спілкування студента з мистецтвом як із уявним внутрішнім співрозмовником. Окрім того, «без внутрішньої репрезентації двох суб'єктів у психіці людини, її роздвоєності, двопозиційності неможливим стає акт будь-якої взаємодії, у тому числі спілкування, оскільки «друге «Я» формується через уявлення себе іншою людиною і одночасно уявлення іншої людини собою» [187, с. 62].

Четверта умова - *розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики.*

Гуманізація вищої освіти висуває нові вимоги до організації процесу навчання студента. Якщо в межах традиційної моделі навчання стимулювалась репрезентація нормативно обумовлених формальних характеристик майбутнього спеціаліста, то тепер важливим стає виявлення неповторного, унікального в його індивідуальності.

Прагнення майбутнього фахівця до найповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей і обдаровань передбачає, на думку багатьох дослідників, реалізацію потреби у творчості. За визначенням вчених, *творчість* – це діяльність людини, яка спрямована на утворення нових матеріальних і духовних цінностей та вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю [149; с. 68]. Але, як відмічає Л. Виготський, «творчість на практиці існує не тільки там, де вона створює великі історичні твори, але і скрізь, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою би крихтою не виявилось це нове порівнянно зі створінням геніїв» [39, с. 6]. Цей процес визначається такими можливостями особистості, як: гнучкість її інтелекту, розвиненість творчого уявлення та інтуїції, здатність долати

шаблони та стереотипи, висока мотивація до пошуку нового, особистісна потреба у самоактуалізації [63, с. 477–478]. Водночас, «творчість передбачає високий рівень самостійності у всіх аспектах діяльності – від цілепокладання до оцінки результатів» [77, с. 34]. Тож важливим компонентом творчого розвитку особистості є *самостійність* – здатність орієнтуватись на свої особистісні позиції, приймати власні рішення та реалізовувати їх, незалежно від ситуативних зовнішніх впливів [63, с. 404]. На цей взаємозв'язок та взаємну обумовленість самостійності та творчості у навчальній діяльності сьогодні вказують сучасні вчені [20; 49; 77; 149; 187]. Адже самостійність охоплює і чуттєве сприйняття, і творчу ініціативу, і запам'ятовування, і різні види дій, емоційність ставлення особистості до навколишнього світу і, зокрема, до мистецтва [49, с. 21].

Водночас, творча самостійність розглядається не тільки метою, але й засобом формування особистості майбутнього спеціаліста. Як наголошує М. Берулава, «характеристики здатності до творчості мають бути не предметними (у розумінні результату – матеріального або ідеального), а процесуальним, якщо розглядати здатність до творчості як процес репрезентації власної індивідуальності» [20, с. 150]. Відповідно творчий розвиток має полягати у створенні умов для самовиявлення студентами власної індивідуальності під час навчання.

У процесі опанування грою на музичному інструменті творчість студента проявляється перш за все у вмінні відходити від стандартних стереотипів мислення під час реалізації музичних завдань, а саме:

- вирішенні технологічних завдань, що передбачає: віднаходження оптимальної для себе постановки ігрового апарату (яка включає посадку, постановку рук і т. д.), способів виконання окремих прийомів та оптимальних вправ для їх розвитку і вдосконалення, налагодження оптимального зв'язку між слуховими уявленнями та моторикою;

- втіленні музично-художніх завдань: вміння створювати індивідуальні інтерпретації музичних творів, спираючись на особливості власного

світосприйняття, темпераменту та інтелектуального розвитку, і, водночас, цілеспрямований розвиток художнього (музично-інтонаційного) мислення, інтелекту, уяви та фантазії, асоціативної та образної сфери;

- розв'язанні художньо-технологічних завдань, яке вимагає перш за все знаходження ефективних шляхів розучування творів, доцільних прийомів та засобів втілення художнього задуму; пошук індивідуальних механізмів емоційно-вольової регуляції під час втілення художнього задуму у виконанні твору (будь то урок, екзамен або концерт).

Водночас, індивідуальність не може розвиватись на «пустому місці», не спираючись на досвід інших людей. На нашу думку продуктивним є підхід до творчого розвитку як до інтелектуально-творчого розвитку, який передбачає стимулювання широти та самостійності художніх переконань, гнучкості та оригінальності мислення, здатності до пошуку нових ідей, прагнення до нестандартних та оригінальних рішень. «Своя, особистісно-опосередкована творча ідея, – пише В. Кан-Калік, – народжується на основі знання теорії, на основі власної практики, на основі досвіду колег та особистісного соціального буття» [77, с. 45].

Означені положення мають стати фундаментом розвитку фахового інтелекту майбутнього вчителя, його творчих здібностей, але окремо взяті самі по собі не можуть вплинути на формування творчої самостійності студента – коли майбутній спеціаліст готовий вчитися і вдосконалюватись самостійно, орієнтуючись на свої особистісні позиції, приймаючи власні рішення і реалізуючи їх, незалежно від ситуативних зовнішніх впливів.

Для цього слід звернути увагу на розвиток таких розумових процесів виконавця, як:

Допитливість – стремління різнобічно пізнати те або інше явище у суттєвих відносинах. Ця якість розуму лежить в основі активної пізнавальної діяльності.

Глибина – полягає у здатності відділяти головне від другорядного, необхідне від випадкового.

Гнучкість та рухливість – уміння людини широко використовувати наявний досвід, оперативно досліджувати предмети у нових зв'язках та відносинах, долати шаблонність мислення.

Логічність – характеризується строгою послідовністю міркувань, врахуванням усіх суттєвих сторін об'єкта дослідження, усіх можливих його взаємозв'язків.

Доказовість – характеризується здатністю використовувати у необхідний момент такі факти, закономірності, котрі переконують у вірності суджень та висновків.

Критичність – передбачає вміння критично оцінювати результати розумової діяльності, відкидати невірне рішення, відмовлятися від розпочатих дій, якщо вони суперечать вимогам завдання.

Широта – здатність охопити питання в цілому, не втрачаючи із поля зору вихідних даних відповідної задачі, бачити багатоваріантність у вирішенні проблеми.

З іншого боку, слід запобігати такої негативної якості інтелекту, як ригідність мислення, що виражається в упередженому ставленні до явища, перебільшенні чуттєвого його осягнення, прихильності до шаблонних оцінок [63, с. 133].

Отже, реалізація принципу *творчої самостійності* у процесі навчання студента гри на музичному інструменті полягає у формуванні його професійного, інтелектуального і практичного, багажу та створенні такої навчальної ситуації, коли студенту доводиться самостійно вирішувати методичні та художні завдання у процесі власної інструментально-виконавської підготовки.

Активізація фахового мислення студента, його творчої самостійності пов'язується сучасною психолого-педагогічною наукою з евристичними, або проблемними методами навчання (В. Кан-Калік, Н. Нікандров, Л. Нечаєва, Г. Балл, А. Матюшкін, Г. Паламарчук та ін.). У процесі такого навчання роль викладача полягає у створенні «системи проблемних ситуацій, викладу

навчального матеріалу з його поясненням й управлінням діяльністю студентів, що спрямована на опанування нових знань шляхом самостійної постановки навчальних проблем та їх розв'язання» [140, с. 200]. М. Єнікєєв визначає евристику як узагальнені способи вирішення нестандартних завдань, оснований на найбільш імовірних припущеннях, на стратегії пізнавального пошуку в інформаційно дефіцитних ситуаціях. Евристичний пошук, за його визначенням, це вибір оптимального напрямку у звуженні пошукової зони, вибір мінімальних засобів для досягнення максимального пізнавального результату [63, с. 510]. В. Кан-Калік та М. Нікандров трактують евристику не тільки як науку про творче мислення, а й як науку про творчість взагалі [77, с. 7].

Ми вважаємо за необхідне використовувати евристичні та пошукові методи у навчанні студентів гри на музичному інструменті, оскільки вони максимально відповідають сутності процесу оволодінням виконавською майстерністю і відповідають чотирьом типам виникнення проблемних ситуацій, що розкриті сучасною наукою (Ю. Бабанський, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, А. Хуторський), а саме:

1. Проблемна ситуація виникає за умови, якщо студенти не знають способу розв'язання поставленої задачі, не можуть відповісти на проблемне запитання, дати пояснення новому факту в навчальній чи життєвій ситуації (цей тип виникає, наприклад, коли студент стикається з проблемою вирішення певних технологічних або інтерпретаційних завдань).

2. Проблемні ситуації виникають під час зіткнення студентів з необхідністю використовувати попередньо засвоєні знання в нових практичних умовах (використання раніше засвоєних виконавських навичок або художніх засобів в нових умовах).

3. Проблемна ситуація легко виникає в тому разі, якщо наявна суперечність між теоретичним можливим шляхом вирішення завдання та практичною неможливістю здійснення обраного способу (неможливість вирішення художніх завдань за допомогою наявних знань, умінь та навичок).

4. Проблемна ситуація виникає тоді, коли є суперечності між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю у студентів знань для теоретичного обґрунтування (розбіжність рівня виконавської та методико-теоретичної підготовки інструменталіста) [140, с. 201–202].

Крім того, опанування грою на інструменті є благодатним підґрунтям для втілення проблемних методів, оскільки не потребує для цього ані зміни навчальних планів, ані перебудови структури навчально-виховного процесу та методичного забезпечення дисципліни.

Сучасні вчені пропонують певну логічну побудову продуктивної пізнавально-творчої діяльності студентів на основі проблемних методів навчання: виникнення проблеми, її усвідомлення, пошук способів її вирішення, безпосереднє вирішення проблеми, аналіз та оцінка результатів.

Основні функції проблемного навчання наступні: розвиток інтелекту, пізнавальної самостійності й творчих здібностей студентів; засвоєння студентами системи знань та способів розумової діяльності; формування різнобічно розвиненої особистості.

Хоча зазначені функції притаманні практично усім освітнім концепціям, різниця полягає в ієрархії цілей: у проблемному навчанні основний акцент робиться не стільки на засвоєнні знань, скільки на розвиток інтелекту, пізнавальної самостійності та творчих здібностей. Відповідно, проблемному навчанню також належать спеціальні функції: виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності); виховання навичок творчого застосування знань (використання засвоєних знань у новій ситуації) й уміння розв'язувати навчальні проблеми; формування й накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, розв'язання практичних проблем і художнього відображення дійсності); формування мотивації навчання, соціальних, моральних та пізнавальних потреб.

Спираючись на ідеї вітчизняних вчених, ми виокремлюємо наступні *дидактичні способи* активізації творчої самостійності студента на основі методики проблемного навчання, що різняться за характером педагогічного впливу та рівнем активності студента у цьому процесі:

1. *Творча стимуляція* – характеризується тим, що викладач сам позначає проблемні ситуації з метою активізації творчого мислення студента. У монолог викладача вводяться елементи розмірковування, пошуку виходу із виникаючих утруднень, викладач вказує, як висувались та стикалися різні гіпотези (або імітує їх наявність), при вивченні тієї або іншої проблеми. Таким чином викладач демонструє історичний або логічний шлях наукового пізнання. У процесі його організації замість запитань, на які викладач самостійно дає відповіді, можуть задаватись інформаційні питання, до обговорення яких широко залучаються студенти. Однак навчальний процес відбувається під контролем викладача, який самостійно ставить проблемну задачу і не стільки допомагає студентам знайти відповіді, скільки самостійно їх констатує – завдяки або всупереч припущенням останніх.

2. *Співтворчість* – проблемна ситуація усвідомлюється та вирішується шляхом обопільних зусиль викладача та студента. Обидва учасники пошукової діяльності виступають рівноправними партнерами-дослідниками, а отриманий результат стає спільним творчим доробком.

3. *Самостійна творчість* – студент самостійно формулює та вирішує проблему. При цьому діяльність викладача набуває консультативного та констатуючого характеру. Тобто, в процесі розв'язання проблемної ситуації, студент може звернутись до викладача з якимись робочими питаннями, а по досягненні певного результату викладач висуває свої міркування про нього. Іноді ці міркування можуть призвести до подальших творчих пошуків студента або усвідомлення студентом нової проблемної ситуації.

Ми вважаємо, що розглянуті нами педагогічні умови, навіть якщо використовувати їх окремо, здатні позитивно впливати на підвищення

ефективності інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики. Але лише комплексне та послідовне їх застосування має забезпечити гармонійний фаховий розвиток студентів, який ґрунтується на засадах особистісно орієнтованої педагогіки та відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти.

2.3. Хід та результати формувального експерименту

Формувальний експеримент проходив в реальних умовах навчально-виховного процесу в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Бердянському державному педагогічному університеті та Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Враховуючи результати констатувального експерименту, в 2006–2007 роках, паралельно з формуванням концептуальної моделі із метою відпрацювання та корекції змісту експериментальної методики, ми проводили так зване «пілотажне дослідження»¹ з невеликою групою студентів (10 осіб). У 2007–2008 роках було впроваджено повномасштабне дослідження, що охопило 67 студентів 3–4 курсів, які з навчальної дисципліни «основний музичний інструмент» навчаються гри на гітарі, а також бандурі та домрі (35 осіб в експериментальній групі та 32 – у контрольній). З метою отримання об'єктивних результатів ЕГ та КГ було сформовано зі схожим за рівнем підготовленості складом студентів.

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації методики особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті на основі визначених нами педагогічних умов.

Впровадження методики особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів музики гри на гітарі здійснювалась нами в **три етапи** (орієнтувальний, евристичний та результативний), кожен з яких мав свою мету, завдання та відповідну структуру. Слід зазначити, що етапи було сплановано таким чином,

Примітка.

Пілотажне дослідження – міні-версія запланованого експерименту чи спостереження, що використовується для перевірки матеріально-технічного забезпечення і проекту. Якщо проект працює без проблем, тоді можна проводити основний експеримент, але якщо виявились проблеми, є можливість їх виправити. Пілотажне дослідження також сприяє розширенню вивчення або обмеження аспектів, навряд корисних у дослідженні [25, с. 26].

щоб на кожному з них відбувалось формування певної *ознаки особистісно орієнтованого навчання* гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики (див. С. 84–85). Так, у ході *орієнтувального етапу* формувалась перша ознака особистісно орієнтованого навчання студента – *сформованість мотивації* студента до опанування музично-педагогічним фахом, його самореалізованість у володінні грою на музичному інструменті. Протягом *евристичного етапу* ми впливали на формування *здатності* студента до *рефлексії*, спрямованої на самовдосконалення в опануванні інструментальної майстерності. Від *результативного етапу* ми очікували розвиток *креативності*, як готовності студента до нестандартного, творчого та гнучкого мислення у навчанні. Все це разом мало забезпечити підвищення якісних показників за четвертою ознакою – *фаховою підготовленістю* до ефективного використання гітари як засобу музично-художнього виховання школярів.

Таким чином було сформовано методичну модель організації особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики (рис. 2.6), яка поєднує основні науково-практичні положення нашого дисертаційного дослідження.

Перший, орієнтувальний етап проходив на початку першого навчального семестру. *Мета* цього етапу – здійснити цілеспрямований педагогічний вплив на формування ціннісно-сміслових пріоритетів у фаховому розвитку студента-гітариста. Було визначено наступні його завдання:

- виявити фахову спрямованість майбутнього вчителя музики;
- активізувати самостійно-творчу позицію майбутнього вчителя музики до оволодіння грою на музичному інструменті;
- окреслити провідні напрямки та засоби фахового і творчого розвитку студента на період експерименту.

Задля вирішення поставлених завдань у ході орієнтаційного етапу ми використовували як провідні такі методи: усвідомлення особистісного смислу навчальної діяльності, складання фахового автопортрета майбутнього вчителя – гітариста, бесіди, метод проєктів.



Рис.2.6. Методична модель організації особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики

З метою актуалізації особистісної позиції у навчанні ми застосували *метод усвідомлення особистісного смислу навчальної діяльності*. Він складався із двох видів роботи. Спочатку студентам як домашнє завдання було запропоновано дати відповіді на *анкету* (додаток Д), яка заповнювалась у двох примірниках (один подавався педагогу, інший лишався студенту). Потім, за результатами анкетування, відбулась бесіда на занятті, де студент уже в усній формі пояснював свою позицію. Це завдання виконувалося у формі дискусії з викладачем та з групою студентів свого класу. Відповіді на запитання анкети підштовхнули майбутніх фахівців до визначення та об'єктивної оцінки пріоритетів у процесі опанування основного музичного інструмента. Крім того, викладач уже на початку навчального року отримав певний фаховий портрет кожного студента, що дозволило планувати методику подальшого педагогічного впливу на нього.

Важливою у формуванні професійної мотивації студентів, як показала практика, виявилась друга його стадія використаного методу – обговорення, адже саме воно дало змогу майбутньому фахівцю подивитись на деякі питання процесу навчання гри на інструменті під іншим кутом зору. Наведемо лише кілька прикладів.

Студент Андрій К., при наявності високого бажання оволодіти виконавською майстерністю, мав недостатню мотивацію до педагогічного аспекту інструментальної підготовки. У ході *бесіди* викладач навів приклади органічного поєднання викладацької та виконавської діяльності таких видатних музикантів, як Ф. Ліст, Г. Нейгауз, М. Римський-Корсаков, Ф. Таррега, А. Сеговія, а також із власного досвіду. Студенти також висловили свої міркування з цього питання. В результаті обговорення Андрій усвідомив деякі переваги навчання інструменталіста-педагога, а саме: розширення виконавських якостей за рахунок умінь адаптувати та аранжувати музику для гітари, оволодіння навичками підбору аккомпанементу; перспектива розкриття здібностей до кращого розуміння слухацької аудиторії різного віку, оволодіння

комунікативними навичками, що є запорукою успішності загальної виконавської майстерності.

Студентка Світлана О. недооцінювала важливість інструментальної підготовки у володінні педагогічним фахом. Вона вважала, що навичок диригентської та вокальної підготовки їй достатньо для успішності педагогічної діяльності. Однак ознайомлення з деякими специфічними знаннями в галузі інструментального виконавства, усвідомлення їх важливості для розвитку загальної музикальності, розширення фахового інтелекту, засвоєння загальних закономірностей музичного навчання посприяли зміні у категоричності її позиції.

Як показала практика, означений метод мав позитивний ефект, оскільки в ньому повною мірою реалізувались діалогічні засади побудови педагогічного процесу. Всі ідеї та рішення приймалися за умови вільного спілкування учасників навчального процесу, без примусу. Звичайно ж, ми намагались вплинути на свідомість студента, але не імперативними засобами, а шляхом добору аргументованих доказів, логічним викладенням власних думок. Інколи ми намагались не висловлювати ідею, а дати лише поштовх для прийняття студентом самостійного рішення, яке таким чином перетворювалось у нього в надбання власної свідомості.

Наступний *метод* першого етапу – *складання фахового автопортрета майбутнього вчителя-гітариста*. Він був покликаний поглибити педагогічний ефект від попереднього і полягав у тому, що студенти мали оцінити себе за різними складовими інструментальної підготовленості:

- технологічною;
- музично-художньою;
- методико-теоретичною;
- комунікативною;
- вмінням робити перекладення музичних творів, підбирати, аранжувати музику тощо;
- емоційно-вольовими якостями.

Обов'язково вимагалось обґрунтувати свою відповідь, запропонувати шляхи подальшого самовдосконалення. Це завдання також виконувалось у письмовій формі, а потім обговорювалось в аудиторії. Практичне значення *методу складання фахового автопортрета* полягало в активізації аналітичного професійного мислення гітариста, розвитку його здатності до адекватної самооцінки. Необхідність обґрунтовувати свою відповідь спонукала студентів до оволодіння навичками логічно висловлювати думки, виділяти головне, прогнозувати власну навчальну діяльність.

Завдяки таким завданням студенти встановили взаємозалежність між різними складовими музичної підготовленості, зокрема: запам'ятовуванням творів і розвитком музичного слуху, відчуттям ритму та «моторикою», розумінням музичної форми твору і успішністю його цілісного виконання, сценічним почуттям та глибиною художнього «занурення» у зміст музики.

Ще раз хочемо підкреслити, що у процесі використання означених методів активно використовувались вербальні засоби фахового становлення. Це важливо, оскільки більшість студентів, приходячи на активну педагогічну практику в школу, мають чимало проблем саме через невміння виразно та логічно розповідати про музику, не завжди чітко уявляють, що і як пояснювати, викладаючи гру на інструменті. На жаль, часто аналогічні проблеми виникають і у випускників музично-педагогічних спеціальностей на початку професійної діяльності. Причини ж, як вважаємо, полягають у тому, що під час індивідуальних занять ініціатива педагогічного спілкування належить в основному викладачеві, а студент виконує його настанови, у кращому разі задає запитання. Отже, за допомогою описаних методів вже на початку навчального року вдалось активізувати комунікативні здібності майбутніх фахівців, їх аналітично-методичне мислення.

Впровадження описаних методів потребувало певних вимог до їх виконання:

- задля досягнення максимального ефекту студент мав давати щирі відповіді на питання анкет;

- обговорення мало відбуватись на засадах фахового діалогу (див. С. 129–132);
- не припускалось навмисне прискорення, нав'язування студенту ідей, його рішення мали бути самостійними та усвідомленими;
- викладач мав занотовувати або іншим чином відмічати особливості фахової спрямованості діяльності студента з метою подальшого планування методів педагогічної взаємодії із ним.

У ході орієнтувального етапу здійснювався важливий та відповідальний крок в експериментальній роботі – складання індивідуального навчального плану на рік, від якого залежала можливість реалізації запропонованої особистісно орієнтованої методики.

До змісту музично-дидактичного матеріалу висувались такі вимоги:

- певна частина музичних творів мала виявляти найсильніші сторони особистості студента, а відтак, стверджувати в ньому впевненість у власних силах;
- інша частина творів мала бути спрямована на ліквідацію недоліків у виконавських якостях майбутнього фахівця;
- вимагалось дотримання принципу контрасту, що передбачало урізноманітнення творів за стилями, епохами, національними школами;
- репертуар мав відповідати музичним інтересам та здібностям студента;
- один із творів мав певним чином випереджати виконавські можливості студента, створюючи тим самим подальшу перспективу фахового розвитку (але враховуючи принцип доступності, оскільки планувалось, що студент має подолати передбачені труднощі, чим буде досягнуто ситуацію успіху);
- планувалось виконання творів для самостійного (ескізного) опрацювання з метою розширення музичного інтелекту студента;
- репертуар на рік мав враховувати тематику *методу проектів*, мова про який піде нижче.

З метою усвідомлення особистісно значущих видів фахової діяльності та розвитку музично-творчої самостійності студентів-гітаристів ми використали *метод проектів*. Виходячи з теоретичних положень вчених [6; 90], ми розглядаємо означений метод як самостійну навчальну діяльність студента, спрямовану на вирішення певної навчальної проблеми, що має особистісну значущість для нього, розрахована на певний термін виконання і включає теоретичну розробку та практичне втілення. За такого підходу діяльність студента, спрямована на інструментально-виконавське вдосконалення, органічно поєднується із дослідницькою діяльністю. Як зазначають вчені, успішному та гармонійному розвитку особистості майбутнього вчителя, його творчій активності сприяє саме дослідницький принцип у фаховому становленні. «Використання дослідницького принципу у навчанні допомагає розвитку пізнавальних здібностей студентів, активізує їх емоційну сферу, пробуджує до самостійного вирішення педагогічних завдань» [78, с. 14]. Важливо відмітити, що організація інструментального навчання у формі дослідження наближає його до змісту майбутньої професійної діяльності студента, ліквідовуючи тим самим деяку відірваність виконавської та загальнопедагогічної підготовленості майбутнього вчителя музики.

Дослідницький принцип передбачає таку організацію навчального процесу, за якої студенти набувають досвід використання методів наукових досліджень, засвоюють доступні елементи дослідницької методики, оволодівають вміннями самостійно знаходити нові знання. Відомий вчений-педагог В. Сластьонін пише: «Можна вважати за встановлене, що навчання та наукова творчість вищої школи наближаються не лише за механізмами, але й за кінцевими результатами» [202, с. 34]. Виходячи з цього, навчальне пізнання складається із тих саме елементів або етапів, які властиві науковому пізнанню:

- засвоєння вже відомого у даній проблемі;
- виявлення нових фактів, незрозумілого;
- їх пояснення, формулювання висновків;
- практичне застосування їх у подальшому дослідженні.

Оволодіння дослідницькими навичками у межах нашого дослідження передбачало формування вмінь: працювати з науковою літературою, користуватись каталогами і добирати відповідний матеріал; поставити експеримент, систематизувати і узагальнити дані дослідження; написати реферат або доповідь за виконуваною проблемою; творчо використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності.

Дійшовши висновку, що навчально-дослідна робота студентів має важливе значення у формуванні їх творчої фахової позиції, ми, однак, спостерігали, що в практиці реального викладання в педагогічних інститутах з музичних спеціальностей нею займається лише невеличка кількість найбільш здібних та активних студентів. У той же час, завданням вищої школи є забезпечення всіх майбутніх фахівців навичками дослідницької роботи [11]. Значний потенціал для цього ми віднайшли у наукових студентських гуртках – НТТСМ (науково-технічна творчість студентської молоді), які функціонують у всіх ВНЗ, але про наявність яких студенти нерідко навіть не здогадуються. Отже, з метою включення студентів експериментальної групи до виконання *методу проектів* ми вирішили максимально скористатись можливостями НТТСМ у їх фаховому та творчому становленні. Означений метод було обрано нами як такий, що вплітається у процес навчання гри на музичному інструменті протягом усього навчального року. Він реалізовувався в одному з двох варіантів:

- проект, що виконується двома студентами;
- проект, що виконується спільно викладачем та студентом.

Обрання методу проектів як інтегрального обумовлено тим, що, на нашу думку, завдяки йому реалізуються всі визначені нами умови особистісно орієнтованого навчання студентів-інструменталістів:

1. Виконується перша педагогічна умова (узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента):

- відбувається опора на індивідуальні професійні інтереси та потреби;

- максимально використовуються індивідуальні якості та потенційні можливості кожного студента;
- майбутній фахівець отримує можливість обирати індивідуальний темп та стиль роботи;
- надається свобода у виборі мети, засобів, типу і виду проекту;
- зміст навчання набуває особистісного значення, що сприяє підвищенню мотивації майбутнього фахівця.

2. Створюються можливості для втілення другої педагогічної умови (створення ситуацій успіху в музично-навчальній діяльності):

- проект спрямовано на вільне володіння темою, оскільки захист відбувається за заявою студента;
- виникає можливість отримати значну компетентність у певному, особистісно значущому питанні інструментальної майстерності;
- виникають ситуації успіху від спільної творчої роботи;
- пошукова діяльність сприяє випадковим відкриттям, радості миттєвого осяяння, кращому осягненню та розкриттю своїх можливостей;
- процес роботи над проектом приносить задоволення, оскільки його тема є цікавою самому студенту.

3. Впроваджується третя педагогічна умова (побудова навчально-виховного процесу на основі фахового діалогу між викладачем та студентом):

- функція викладача набуває консультативного характеру;
- процес навчання будується на основі вільного обміну думок;
- студент набуває практику відстоювати власну професійну позицію;
- формується культура професійного спілкування між суб'єктами навчально-виховного процесу;
- у майбутніх фахівців формуються та вдосконалюються комунікативні вміння, оскільки розширюється коло професійного спілкування.

4. Виконуються завдання четвертої педагогічної умови (розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики):

- сам характер дослідної діяльності носить творчий характер;

- у вирішенні дослідних питань студент змушений проявляти максимальну самостійність, оскільки йому доводиться самому виявляти проблеми, висувати гіпотези, збирати необхідну інформацію, спостерігати, проводити експерименти, аналізувати та узагальнювати результати;
- у ході виконання проекту виникає ряд проблемних ситуацій, які потребують від студента максимальної концентрації зусиль, найповнішого розкриття його творчого потенціалу;
- у центрі уваги перебуває сам студент, що сприяє формуванню в нього самостійності у пізнавальній діяльності, розвитку творчих здібностей;
- створюються ситуації миттєвого «осяяння», інтуїтивного відкриття, притаманні процесу творчості.

5. Відбувається узгодження змісту і завдань інструментальної та загальної підготовки майбутнього вчителя музики, Оскільки навчальна діяльність максимально наближається до реальних умов педагогічної діяльності вчителя музики у школі.

6. Майбутній фахівець набуває досвіду науково-методичної та дослідницької діяльності. Активізується фахове мислення студента, оскільки засвоєння базових знань, умінь та навичок з музичного інструмента здійснюється на основі їх свідомого використання у різних ситуаціях при розробці та відстоюванні проекту.

Реалізація методу проектів на першому етапі формувального експерименту полягала в тому, що відбувалось формування груп, обиралися теми проектів та складалися попередні плани їх виконання. Тематика студентських досліджень ґрунтувалась на результатах попередніх методів. Наведемо приклади тем проектів: «Особливості інтерпретації музики для дітей молодшого шкільного віку», «Виконавські особливості музики бароко на гітарі», «Сучасні стилі гітарної музики», «Діалогічна взаємодія і майбутній вчитель-гітарист», «Вплив темпераменту на сценічне самопочуття», «Соціальне оточення і особистість вчителя-гітариста».

Слід зазначити, що ми орієнтувались на таку спрямованість проєктивної діяльності студентів, яка б поєднувала улюблені форми навчальної діяльності з видами навчальних завдань, що позначені низькою мотивацією. Наприклад, студенту із високим бажанням до виконавського самовдосконалення, але низьким інтересом до педагогіки ми могли запропонувати тему «Вплив словесної інтерпретації твору на якість його виконання на гітарі» тощо.

За схожих міркувань формувались проєктивні пари. Так, за певних умов можна було об'єднати сильного студента з менш підготовленим – щоб дати можливість останньому отримати методичну підтримку, а сильному відчутти себе наставником; або підтримати амбіційність студента співпрацею з викладачем; або об'єднати двох середніх за рівнем підготовленості студентів, що мають один перед іншим переваги у різних аспектах володіння гітарою і можуть позитивно вплинути один на одного. Але звичайно ж, у першу чергу ми орієнтувались на самовизначення студентів у доборі партнерів по дослідній діяльності.

Отже, ми отримали перспективний план роботи студента на навчальний рік: визначились пріоритетні напрямки фахового розвитку студента на визначений період; кожен студент включився у виконання навчального проєкту; було обрано програму з художніх та технічних творів і вправ, що відповідали програмним вимогам, а також мали забезпечити реалізацію проєктивної діяльності студентів (приклади навчальних планів студентів наведено у додатку Е).

Підсумовуючи результати першого етапу, слід зазначити, що, завдяки проведеній роботі вдалося значно підвищити рівень мотивації майбутніх учителів музики до навчання гри на музичному інструменті, сформувати перспективне бачення студентом процесу власного фахового розвитку, вміння до його планування. Ми ж отримали достатньо чітку та об'єктивну характеристику кожного, що допомогло у подальшому доборі індивідуального комплексу методів роботи з ним.

Таким чином, ми перейшли до **другого етапу** нашого дослідження – **евристичного**. Основна його *мета* полягала у розкритті та самоусвідомленні творчого потенціалу майбутнього вчителя музики – гітариста. Завдання цього етапу:

- активізація аналітичного фахового мислення студентів за рахунок опанування механізмами спостереження та самоспостереження;
- стимуляція майбутнього фахівця до прояву творчої ініціативи у процесі опанування грою на гітарі;
- підвищення ефективності навчання студента гри на гітарі шляхом добору індивідуальних методів педагогічного впливу та педагогічної взаємодії.

У процесі навчальної роботи на цьому етапі ми використовували наступні дидактичні методи: *цілісного огляду твору, наочного показу, інтонаційної підтримки, використання технічних засобів, асоціативних зв'язків, індивідуально-груповий метод, метод проблемного пояснення, проблемного діалогу, евристичного діалогу, створення ситуацій успіху та метод проектів.*

Більша частина цих методів, під різними назвами, вже давно використовується в музичній практиці, але наше завдання на цьому етапі полягало у тому, щоб надати їм нового звучання в контексті особистісного підходу. Для цього ми застосували також нові методи, в основі яких – проблемне навчання. Коротко зупинимось на специфіці використання кожного методу на цьому етапі дослідження.

Нерідко під час роботи над музичним твором вирішення дрібних завдань відволікає виконавця від його загального художнього змісту, закономірностей розгортання музичної драматургії. Це, у свою чергу, призводить не тільки до непереконливої інтерпретації, а навіть невпевненого знання твору взагалі. При цьому порушується один із основоположних принципів музичної педагогіки – «єдності художнього і технічного розвитку». Ефективним засобом подолання цих недоліків підготовки студентів є *метод цілісного огляду твору*, що використовувався такими видатними музикантами, як Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г. Коган, М. Фейгін, Г. Ципін та ін. «Успішний загально-музичний розвиток

студента, – констатує В. Шарабуров, аналізуючи погляди цих відомих діячів музичного мистецтва, – залежить перш за все від того, якою мірою повноцінно розвинене в нього вміння уявляти кінцевий (художній) результат виконання» [239, с. 110]. Означений метод впроваджувався нами на етапі початкового розучування музичного твору у вигляді *двох видів діяльності*. *Перший* – без інструмента – так звана стадія попередньої роботи, розумового осягнення твору. Завдяки цьому виду діяльності вирішувались такі питання підготовки гітариста як вміння умоглядно, внутрішнім слухом відчутти структуру форми, закономірності її розвитку, своєрідність мови, особливості фактури, провести порівняльний аналіз відмінних редакцій, авторських ремарок. Таке вміння розвивало слуховий самоконтроль, увагу, волю, уяву і музичне мислення в цілому, сприяло формуванню самостійності у вирішенні виконавських завдань, що є фундаментом для розвитку творчих здібностей. У навчанні гри на гітарі ми впроваджували наступні види роботи:

- робота з мистецтвознавчою літературою з метою формування чіткого уявлення про стильові особливості виконуваної музики;
- прослуховування музики певної епохи у різних виконаннях;
- ознайомлення з творами інших видів мистецтв відповідного мистецького напрямку;
- гармонічний та структурний аналіз твору;
- опрацювання по нотах внутрішнім слухом;
- диригування з одночасним проспівуванням уголос або про себе;

Після цього ми переходили безпосередньо до опрацювання твору на інструменті. Отже, *другий* вид діяльності – цілісний огляд твору безпосередньо під час його виконання. Цей вид діяльності був важливим тому, що:

- тільки таким чином можна було отримати повну, чітку і найбільш об'єктивну уяву про виконану студентом роботу, її обсяг;
- психологічно налаштовуючись на цільне виконання твору – без зупинок, студент звикав концентрувати усі свої сили на цьому завданні і тим самим виховував у собі важливі професійні та виконавські якості;

- цей педагогічний метод (єдиний у своєму роді) надавав можливість виявити усі творчі прагнення виконавця, збагнути його виконавський план та концепцією.

Важливо вже на початковому етапі розучування твору якомога швидше розібрати його і грати в цілому, іноді пропускаючи «складні місця», але поступово поглиблюючи опрацювання цих окремих епізодів.

За традиційної методики навчання цілісний огляд твору передбачає прослуховування викладачем п'єси, що виконується студентом до кінця, без зупинок. Методика особистісно орієнтованого навчання на основі розроблених нами педагогічних умов спонукала нас до формування додаткових вимог щодо застосування цього методу:

- інтерпретація твору мала відбуватися з урахуванням художнього сприйняття в першу чергу студента, а не викладача;
- серед видів роботи без інструмента обирались ті, що могли дати максимальний ефект, виходячи з особливостей індивідуального розвитку студента;
- гітаристу пропонувалось критично ставитись до результатів власної діяльності;
- акцентування з боку викладача на художніх або технічних відкриття студента, навіть незначних, особливо якщо студент їх не помічає;
- студент мав відстоювати свою особисту художню позицію.

У ході евристичного етапу ми застосовували *метод наочного показу*. В його основі лежить емоційне переживання, яке, за авторитетними поглядами видатних сучасних дослідників, і має лишатись основою спілкування між педагогом та учнем.

Метод наочного показу широко використовувався такими провідними музичними педагогами, як Й.-С. Бах, Ф. Ліст, А. Корто, Л. Ніколаєв, К. Ігумнов, С. Фейнберг. Цей метод полягає у виконанні викладачем музичного фрагмента з метою передачі художнього досвіду учневі, або активізації його творчого мислення. Показ на інструменті дозволяє передати найтонші відтінки відчуттів

та настрою, що не піддаються мовленнєвому поясненню. Такий показ може супроводжуватись також вербальним аналізом або коментарем, що розкриває логіку використання ігрових прийомів або художніх засобів. «Захоплене, емоційно яскраве виконання викладачем твору, що вивчається, – підкреслює Д. Надирова – відкриває учню нові, не помічені раніше грані музичного образу, освіжає його музичне сприйняття» [137, с. 99].

Ми використовували метод показу у двох різновидах: як позитивний, так і негативний. Він міг бути спрямованим на: динаміку, агогіку, артикуляцію, метро-ритміку, синтез кількох із цих елементів.

Ми висували наступні вимоги до застосування означеного методу в процесі навчання майбутнього вчителя музики:

- викладач має використовувати цей метод не з метою нав'язування студентові власної концепції, а лише як засіб її презентації;
- бажано, аби в якості ілюстрацій викладача виступав не той твір, над яким працює студент, а фрагмент іншої, відповідної за стилістикою або характером музики;
- ілюструючи музичний твір, викладач має враховувати виконавські та емоційні можливості студента, оскільки виконання на досі недосяжному для останнього рівні може, в одному випадку, стимулювати його розвиток, а в іншому – викликати зневіру в своїх здібностях, втрату інтересу до навчання;
- використовувати цей метод у виконанні викладача необхідно вкрай обережно, тільки там, де неможливо досягти навчального результату іншими засобами;
- натомість, метод наочного показу, як позитивного, так і негативного, має застосовувати сам студент як засіб аргументації власних думок; в такому разі використання методу не обмежується, а навпаки схвалюється;
- метод наочного показу обов'язково має супроводжуватись обговоренням за активної участі самого студента, бездумне копіювання гри викладача є неприпустимим.

Метод інтонаційної підтримки застосовувався нами в основному на ранній стадії ознайомлення з творами, коли корекція гри студента була найбільш необхідною. В його основі – досвід педагогічної діяльності видатних виконавців минулого, зокрема Г. Нейгауза та В. Шапова. Ми вживали наступні форми інтонаційної підтримки: підігрування, підспівування, тактування або скандування ритму, диригування. Цим видам діяльності притаманна значна ефективність, оскільки емоційний вплив викладача немов вплітався у виконання студента, а відтак, сприймався останнім як власне, особисте переживання музики. Глибокому осягненню характеру музики сприяли підкреслена інтонація, жести, міміка викладача, які створювали особливу, емоційно забарвлену атмосферу заняття.

Як показала наша дослідницька практика, прийоми інтонаційної підтримки доцільно використовувати в міру, не зловживаючи ними, щоб не загальмувати активність уяви та волі студента, не загасити його ініціативу і самостійність.

До методу інтонаційної підтримки ми висували наступні рекомендації:

- його використання доцільне там, де студент втрачає відчуття ритму, увагу, невиразно грає;
- означену методику варто застосовувати, якщо у виконанні студента наявні музичні помилки, що порушують логіку розгортання музично-інтонаційної мови твору;
- метод має обов'язково супроводжуватись вербальними поясненнями викладача.

Метод використання технічних засобів сьогодні набуває все більшого поширення, а його можливості збільшуються з кожним днем. Але, на наш погляд, рівень використання технічних засобів, зокрема аудіо, відео та комп'ютерної техніки, у процесі навчання гри на музичному інструменті часто не відповідає сучасному розвитку науки. Ми ж у нашій експериментальній роботі намагались максимально використовувати цей потужний потенціал виховання, розвитку та творчого стимулювання особистості майбутнього

фахівця. Проаналізуємо ті методи, які ми застосовували безпосередньо у навчанні студентів-гітаристів.

1. Використання звукозапису на початковому етапі роботи з музичним твором надавало можливість прослухати його у різних виконавських варіантах, або ж навіть на різних інструментах, з наступним аналізом.

2. Використання відеозапису розширювало ці можливості за рахунок додавання відеоряду. Це дозволяло студенту проаналізувати техніку різних виконавців, співвіднести її особливості з будовою їх виконавського апарату, порівняти зі своїм, передивитись відеошколи провідних фахівців, тим самим немов побувати на реальному майстер-класі.

3. Використання персонального комп'ютера давало нам змогу поєднувати можливості цифрового магнітофона, відеопрогравача, а при наявності необхідного обладнання – і відеозаписуючого пристрою. Окрім того, завдяки комп'ютеру та сучасному програмному забезпеченню ми отримали багато додаткових можливостей:

- записування інструментального супроводу у вигляді фонограми (програвання з фонограмою дисциплінує ритмічну культуру гітариста);
- використання інтернету для пошуку необхідних даних (нот, методичної літератури тощо);
- створення невимушеної обстановки на під час індивідуального заняття, що сприяє неформальному вияву почуттів, стимулює до навчальної діяльності.

Вже на *другому етапі* ми використовували запис твору по частинах, із наступним «зведенням» у музичному редакторі. Така форма роботи дала змогу досягти вагомих результатів у швидкому осягненні виконуваної музики, оскільки:

- виконання твору невеликими частинами нерідко було доступним вже на досить ранніх етапах роботи з твором;

- такий вид роботи сам по собі був цікавий студентам, коли вони навіть не зважали на те, скільки витрачалось часу, та не відчували втоми від великого обсягу виконаної роботи;
- така діяльність максимально концентрувала інтелектуальні та моральні сили виконавця;
- виникала можливість перезаписати невдалий музичний фрагмент;
- студент отримував цілісну звукову картину власного виконання, хоча ще не був у змозі виконати музичний твір від початку до кінця.
- нерідко студент отримував таке натхнення від означеної роботи, що це дозволяло йому невдовзі дійсно виконувати твір повністю;
- прослуховування запису спонукало студента до об'єктивної самокритики, заохочувало до самовдосконалення;
- під час запису студент отримував додаткове психологічне навантаження, що дорівнювало хвилюванню, яке виникає під час виступу перед реальною аудиторією.

Наші рекомендації до використання технічних засобів:

- викладач має обов'язково акцентувати увагу на позитивних, індивідуально обумовлених моментах виконання студента, а вони обов'язково мають бути;
- необхідно стимулювати студента до критичного аналізу побаченого і почутого;
- важлива також критичність у оцінці інтерпретації інших виконавців;
- прослуховувати виконання твору іншими виконавцями доцільне тільки після відпрацювання власної художньої концепції;
- бажано слухати не сам твір, а інші, схожі за стилістикою твори;
- варто запобігати неусвідомленому копіюванню прослуханих або почутих творів;
- слід пам'ятати, що ніяка техніка не замінить ефекту від живого, безпосереднього сприйняття реального виконання;

- використання технічних засобів – це не мета навчання, а лише засіб підвищення ефективності навчання гри на музичному інструменті.

Метод асоціативних зв'язків у вигляді порівнянь, співставлень, поєднання образу музичного твору з емоційно забарвленою уявою успішно використовувався на всіх рівнях музичної підготовки ще такими видатними вітчизняними виконавцями-педагогами, як К. Ігумнов, Г. Нейгауз, Я. Зак та ін. Ми застосовували означений метод у вигляді різних форм роботи. Так, значний ефект давали асоціації з іншими видами мистецтв: живописом, скульптурою, архітектурою, літературою, кінофільмами. Такі зв'язки дозволяли студенту краще зрозуміти стилістичні риси твору, відповідність певній епосі, відчутти певне емоційне забарвлення твору. Як важливий засіб розуміння музичної мови ми використовували її порівняння з мистецтвом художнього слова. Це давало студентові розуміння сутності музичної інтонації як смислового поля, спонукало до пошуку логіки в утворенні музичних мотивів, фраз, частин твору, його загального смислу.

Важливим прийомом налагодження асоціативних зв'язків стало широке ознайомлення з творчістю композитора твору, над яким працював студент. Воно включало вивчення біографії творця, умов, в яких було написано твір, прослуховування інших творів, проникнення в особливості їх музичної мови, стилістики. Так, наприклад, для кращого розуміння інструментальної музики Й.-С. Баха пропонувалось ознайомитися з його вокальною творчістю. А для стилістично вірного виконання гітарних інтерпретацій творів А. П'яцолі пропонувалось уважно прослухати музику композитора в оркестровому виконанні.

В цілому ж метод асоціативних зв'язків сприяв розширенню фахових знань інструменталіста, збагаченню його емоційного досвіду, оволодіння такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, узагальнення. Художні ідеї, що виникали в студентів на основі цього методу, здебільшого ставали здобутком інтуїтивного, а не логічного осягнення змісту навчальної діяльності, а це вже є яскравим проявом творчості.

Індивідуально-груповий метод використовувався ще такими видатними педагогами-музикантами, як Ф. Ліст, Г. Бюлов, А. Шнабель, Л. Ніколаєв. Його користь полягає у тому, що: по-перше, за такої форми роботи підвищується продуктивність навчально-педагогічної діяльності, її якісна характеристика, коефіцієнт корисної дії; по-друге, цей спосіб має пізнавальну функцію, бо не один студент, а група засвоює у широкому обсязі різноманітну навчальну інформацію, знайомиться з більшим колом художньо-стильових явищ; по-третє, реальна присутність аудиторії виховує у студента відповідальне ставлення до виконуваних творів; по-четверте, індивідуально-груповий метод дає змогу раціонально й економно використовувати час на уроці, оскільки за його одиницю збагачується знаннями не один студент, а група. Окрім того, індивідуально-груповий метод дозволяє повною мірою втілювати діалогічні засади у навчанні студентів гри на музичному інструменті.

Впроваджуючи означений метод, ми активно залучали студентів до відвідування уроків інших гітаристів класу, пропонували студентам старших курсів займатися з першокурсниками або зі студентами, що опановують гітару як додатковий музичний інструмент.

Наступну групу методів *евристичного етапу* склали **проблемні методи** навчання, розроблені нами на основі ідей сучасних науковців (Ю. Бабанського, Т. Кудрявцева, І. Лернера, Т. Махмутова, А. Хуторського та ін.). Виходячи з педагогічних умов, ми застосовували *проблемне пояснення, проблемний діалог та евристичний діалог*.

Метод проблемного пояснення характеризувався тим, що ми не створювали, а номінально позначали проблемні ситуації з метою підтримування інтересу в студентів. У монолог викладача вводились елементи розмірковування, пошуку виходів із виникаючих утруднень, викладач вказував, як висувались та стикались різні гіпотези (або імітував їх наявність) при вивченні тієї або іншої проблеми. Таким чином викладач демонстрував історичний або логічний шлях наукового пізнання. Означену методику ми використовували переважно зі студентами, що мали недостатній рівень творчої

активності та самостійності, не могли самостійно вирішити технологічні або художні завдання. Рекомендації до такого підходу пропонувалися такі:

- студентові потрібно давати неповну інформацію для вирішення проблеми, але достатню для подальшої самостійної пошукової діяльності;
- метод має супроводжуватися спостереженнями та самоспостереженнями студента;
- важливо стимулювати студента до активної позиції у сприйнятті проблемної інформації.

Проблемний діалог передбачав вищий рівень творчої активності студента. Проблемні ситуації, що виникали під час роботи над музичними творами, вирішувались спільними зусиллями викладача та студента на основі діалогу. При цьому ідеї висувались з обох боків, обговорювались та приймалися на основі спільного досягнення. В такому вигляді означений метод застосовувався як для відпрацювання концепції виконання та сприйняття музичного твору, так і під час вирішення технічних або інших задач. Проблемний діалог міг бути підготовленим або виникати спонтанно. У першому випадку виникнення проблеми прогнозувалось, і суб'єкти діалогу мали час підготуватись до обговорення заздалегідь. В іншому випадку проблема виникала безпосередньо під час заняття. Іноді вирішення проблеми продовжувалось на певний період, вимагало опрацювання літератури, самостійної роботи, спостережень та самоспостережень. Завдяки такій роботі набуті студентом знання ставали його власним надбанням, а спільна пошукова діяльність із викладачем створювала ситуації задоволення від спільного досягнення.

Найвищою формою проблемного навчання у нашій методиці виступав *метод евристичного діалогу*, коли студент сам висував проблему, вирішував її, а потім презентував її викладачу на уроці, сам пояснював логіку розгортання власного відкриття та пропонував результати вирішення. Проблема могла полягати в інтерпретаційних, технічних питаннях адаптування твору,

аранжування, написання музики. Викладачу в такому випадку відводилась роль консультанта, критика. Ця функція була дуже важлива та відповідальна, бо від нашої оцінки іноді залежить доля творчої особистості. Нерідко під час критики надто прискіпливої і не зовсім справедливої можна назавжди згасити «творчий політ». З іншого боку, не можна спонукати студента до бачення світу в «рожевому сяйві». Тож тут від нас вимагався значний педагогічний такт, добре знання психологічної організації студента. Когось доброзичлива, справедлива критика спонукала до творчості. Іншому потрібно було давати обережні зауваження. Практика показала, що в такому разі треба сконцентрувати увагу (свою і студента) в першу чергу на тому, що останньому справді вдалося досягти, а вже потім вказати на шляхи вдосконалення.

В якості самостійного методу на цьому, а також наступному етапах нашого дослідження було впроваджено **метод створення ситуацій успіху**, що відповідає другій умові розробленої нами теоретичної моделі особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики. Розробляючи цей метод, ми орієнтувались на загальнодидактичні підходи І. Беха, О. Пехоти, А. Кіктенко, О. Любарської, музично-педагогічні ідеї М. Фейгіна та власні спостереження. Основні дидактичні способи створення ситуацій успіху та відповідні їм прийоми втілення у практиці навчання студентів наведено у таблиці 2.2.

У ході *евристичного етапу* ми продовжували реалізацію **методу проєктів**, розпочатого на першому етапі нашого дослідження. Цінність методу проєктів на другому етапі полягала в тому, що це – педагогічна технологія, орієнтована не тільки на інтеграцію теоретичних і практичних знань, але й на їх застосування і набуття нових. Як показала практика, активне включення студентів у проєктивну діяльність надало їм можливість засвоювати види навчальної діяльності у соціокультурному середовищі, максимально наближеному до реальних умов майбутньої фахової діяльності.

В результаті опрацювання теоретичного матеріалу, консультацій з викладачем, спостережень та самоспостережень наприкінці першого семестру

Таблиця 2.2

Методика створення ситуацій успіху

| Дидактичні способи створення ситуацій успіху | Прийоми втілення методу створення ситуацій успіху в практику навчання студентів гри на музичному інструменті | |
|--|---|---|
| | вербальні | невербальні |
| Очікуваний успіх | <p>Обговорення способів досягнення певних результатів навчальної діяльності, які будуть розцінюватись як успіх.</p> <p>Така стратегія побудови педагогічного впливу викладача, за якої успіхи та відкриття студента у музично-навчальній діяльності будуть усвідомлюватись останнім як власне надбання.</p> | <p>Певна частина творів програми має виявляти найсильніші сторони особистості студента, а відтак, стверджувати в ньому впевненість у власних силах.</p> <p>Невтручання, надання максимальної самостійності студентові у вирішенні навчальних завдань, до яких він готовий.</p> |
| Неочікуваний успіх | <p>Акцент в аналізі викладача на позитивних моментах виконання студента, проявлених ним якостях за тимчасового незважання на недоліки.</p> <p>При цьому важливо не пропустити, не лишити непоміченим факт, коли студент справді робить якісний крок у розкритті своїх прихованих можливостей.</p> | <p>Використання таких видів навчальної роботи, за яких студент зможе швидко оволодіти технічним прийомом або вивчити складний уривок музичного твору, виконання якого раніше видавалось йому недосяжним.</p> <p>Передбачити та спланувати таку навчальну ситуацію, за якої студент зможе розкрити раніш невідомі для себе можливості.</p> |
| Колективний успіх | <p>Концентрація уваги студента на тому, що він допоміг усвідомити викладачу, чим збагатив його педагогічний або виконавський досвід (На кшталт: «Завдяки твоєму виконанню я розширив своє розуміння стилю даного композитора» і т. п.)</p> | <p>Творча співпраця викладача та студента у вигляді спільного музикування та спільного вирішення навчальних задач.</p> |
| Гедоністичний ефект | <p>Щире визнання викладачем інтелектуальних та художньо-творчих достоїнств студента, уникання необґрунтованої критики.</p> <p>Позитивна, доброзичлива атмосфера педагогічного спілкування під час індивідуальних занять зі студентом.</p> | <p>Академічний репертуар має відповідати музичним інтересам та нахилам студента.</p> <p>Можлива навіть уступка бажанню студента до виконання недостатньо цінного з художньої точки зору (викладача) твору, який сприяє вияву ініціативи та творчої активності студента у навчанні.</p> |

відбулась презентація методу проектів. Вона проводилась групою під керівництвом викладача, де зібрались всі учасники проектів на засіданні наукового гуртка. Проективні пари підготували реферат з обраної теми та коротку доповідь з основних питань.

Пропонуємо приклади презентацій тих проектів, що були описані нами на першому етапі. Отже, студенти Сергій Т. та Максим О. презентували дослідження на тему «Методика підготовки вчителя-гітариста до виступу перед шкільною аудиторією». Їхня доповідь охопила наступні питання: причини, через які було обрано саме цю тему, коротка характеристика існуючих методів підготовки інструменталіста до концертного виступу, особливості емоційного сприймання музики дитячою аудиторією різних вікових категорій, наприкінці студенти запропонували власні шляхи підготовки викладача-гітариста до виступу перед школярами.

Студентка Світлана Ф. разом з викладачем представила проект на тему «Технологія звукоутворення на гітарі». У ході доповіді було висвітлено питання становлення сучасної техніки гри на гітарі, основні питання постановки з інструментом, засоби отримання різнобарвних тембральних відтінків, принципи раціоналізації гітарної техніки тощо.

Після представлень проектів відбувалась коротка дискусія, де кожен міг задати питання доповідачам, внести свої пропозиції на розгляд. Результати презентацій дали змогу дослідним групам визначити подальший хід роботи над проектом.

Виконання академічної програми за перший семестр завершувало другий, евристичний етап. Виступи студентів оцінювала експертна комісія за визначеними нами критеріями, використовуючи запропоновані нами методи оцінювання. За оцінками студентів у контрольній та експериментальній групах було зроблено другий порівняльний зріз.

Його результати засвідчили, що вже на цьому етапі відбулися суттєві зрушення у фаховій свідомості студентів ЕГ:

- помічено значне підвищення рівня мотивації до багатьох компонентів виконавсько-педагогічної діяльності;
- помітна активність студентів до прояву творчої самостійності у навчанні;
- у багатьох студентів актуалізувались мотиви відповідальності за результати спільної діяльності;
- збільшилась частка використання механізмів самонавчання та самовиховання у професійному розвитку інструменталістів;
- у багатьох змінилось ставлення до загально корисної діяльності;
- студенти стали почувати себе вільнішими, сміливішими у висловлюванні власних думок, які поступово ставали більш аргументованими;
- сам стиль педагогічного спілкування майбутніх фахівців зазнав позитивних зрушень;
- процес навчання гри на гітарі у переважної більшості студентів набув особистісного смислу;
- спостерігалось також підвищення якості виконавської підготовленості.

Третій етап, результативний, відбувався у другому семестрі. *Мета* цього етапу – підтвердити на практиці ефективність запропонованої нами методики особистісного орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики. Було визначено такі завдання цього етапу:

- забезпечити максимальну адекватність та відповідність навчально-пізнавальної діяльності студентів характерові практичних завдань за рахунок переходу від теоретичного усвідомлення нових знань до їх практичної реалізації;
- розкрити та закріпити набуті студентами творчі якості, здатність до самонавчання та самовиховання;
- реалізувати набуті творчі знання та навички в реальній виконавсько-педагогічній практиці;

- перевірити ефективність запропонованої нами методики за допомогою методів математичної статистики.

В ході результативного етапу ми застосовували наступні методи: *цілісного виконання твору, нав'язування студенту невластивої позиції, метод «уявної аудиторії», варіативної інтерпретації музичного твору, захисту проекту, академічного виступу.*

Метод цілісного виконання твору у нашому дослідженні виступав як продовження методу цілісного огляду твору, але вже на новому етапі роботи, коли музична п'єса практично готова до естрадного виконання. Ефективність цілісного виконання полягала в тому, що: по-перше, за допомогою цілісного виконання твору, легко виділити помилки, ускладнення, темпові та текстові неточності і т. п.; по-друге, таке виконання надало можливість розкрити усі творчі прагнення виконавця, усвідомити виконавський план, концепцію (або їх відсутність); по-третє, налаштовуючись психологічно на виконання твору без зупинок, студент звикав концентрувати на цьому всі внутрішні сили (увагу, уяву, волю), що само по собі виховувало важливі професійні і творчі якості гітариста.

Ми дотримувались наступних правил у впровадженні означеного методу: необхідно було виконувати твір від початку до кінця, незважаючи на помилки та неточності; виконання мало відбуватись у реальному темпі або наближеному до нього; метод мав супроводжуватись аналізом.

На цьому етапі було доцільним поєднання означеного методу з використанням звукозапису, або відеозапису що збільшувало ефект за рахунок можливості прослухати або ж подивитись на себе збоку, виявити помилки, відзначити позитивні моменти. Значну користь давало також порівняння власного запису із записами інших виконавців.

Отже, метод цілісного виконання у поєднанні з методом аудіо- та відеозапису значно активізував механізми самоспостереження та самоаналізу, творчий потенціал студентів.

У ході результативного етапу ми застосовували *метод нав'язування студенту невластивої позиції*. Він виражався у різних видах діяльності на уроці. Так, працюючи над музичним твором, студент мав ставити запитання, відповіді на які б розкривали сутність етапів його опрацювання; де це можливо, студент повинен був сам пропонувати план уроку або зупинятись для усвідомлення виконуваних дій, в кінці заняття аналізувати виконану роботу, власні досягнення та невдачі так, немов він є стороннім слухачем. Таким чином, студент нібито виступав одночасно як в ролі «викладача», так і в ролі «студента».

Ось інший приклад використання цього методу. Виконуючи програму зі слухання музики, студент мав оцінити свій виступ, прослуховуючи його ніби з боку учня. Перед студентом поставало завдання уявити вікові особливості дитини і оцінити цікавість або байдужість для неї свого виконання. При цьому активізувались такі характеристики розвитку студента, як емпатія та творча уява. Часто така діяльність висувала перед студентом нові завдання: додатково попрацювати з літературою, простежити за психологічними особливостями учнів на практиці у школі тощо. Крім того, такі вправи спонукали майбутнього фахівця до більш ретельного ставлення до музичного тексту, а також до якості вербальних засобів впливу на слухача.

Метод «уявної аудиторії». Не тільки репетиції, але й уроки мають бути схожі на виступи перед учнівською аудиторією або концертні виступи. Саме така точка зору активізує мислення, уяву, підвищує відчуття відповідальності, готує студента до виступів перед реальною аудиторією. Метод «уявної аудиторії» ефективно використовували у своїх заняттях з учнями такі видатні виконавці-педагоги, як А. Гольденвейзер, Г. Коган. Зокрема останній пропонував на завершальних стадіях роботи з музичним твором програвати його як вцілому, так і по частинах, «... не тільки у темпі, але й у повну душевну силу, немов на концерті, тобто у присутності уявних слухачів» [83 с. 168].

Означений метод ми використовували не тільки на завершальних стадіях роботи з музичними творами. Навіть коли студент виконував якийсь фрагмент

або окремий пасаж, ми вимагали максимальної концентрації уваги на його змістовній характеристиці, повній емоційній віддачі. Адже музика – це не просто набір звуків, а, за висловлюванням Б. Асаф'єва, це «мистецтво інтонованого смислу».

На завершальних етапах роботи студента з музичними творами ми використовували *метод варіантної інтерпретації музичного твору* з використанням *прийому художнього перебільшення*, запропонований Г. Падалкою та Н. Плешковою [154, с. 26]. Сутність та специфіка використання методу полягала в тому, що під час емоційно-виразного виконання кожного варіанту розкриття змісту музики загострювались та рельєфно підкреслювались певні, найбільш характерні засоби музичної виразності (темپ, динаміка, тембр звука, фразування, дихання, агогіка, артикуляція). Таке загострення у викладенні музичного матеріалу мусило супроводжуватись також відповідними рухами тіла та мімікою гітариста.

Використання такого виду діяльності вимагало від студентів чіткого уявлення про те, що студент хоче підкреслити у виконанні, до яких висновків мають прийти діти, прослуховуючи таке виконання.

Уявне співвіднесення художнього образу твору з особливостями дитячого сприйняття сприяло формуванню у студентів спрямованості на роботу з дітьми, озброювало майбутніх фахівців методами музичного впливу на виховання школярів. Окрім того, розвивались такі творчі якості, як уява, вміння моделювати та передбачати, розширювались виконавські можливості.

Виходячи із отриманих зауважень та пропозицій, на *третьому етапі* формувального експерименту проєктивні групи продовжували свою роботу, корегуючи та вдосконалюючи власну професійну позицію з досліджуваного питання, поглиблюючи теоретичні та практичні знання. Впроваджувалась подальша робота з літературою, консультації з викладачем, а також виконавцями інших проєктів. Цей етап мав більшу практичну спрямованість порівняно з попереднім. Підсумком цієї роботи стали «творчі майстерні» у вигляді майстер-класів, що проводились проєктантами серед студентів під

наглядом та за участю викладача. В кінці кожного такого майстер-класу відводилось 10–15 хвилин на спільне обговорення його результатів. У процесі такої форми роботи студенти відточували майстерність педагогічного спілкування, вміння вести фаховий діалог, вирішували виникаючі нестандартні ситуації. Неформальна атмосфера наукового гуртка спонукала студентів до цікавих та сміливих творчих рішень, відкриваючи часом невідомі їм самим сторони своєї особистості.

Завдяки застосуванню методу проектів у ході *третього етапу* ми отримали такі результати:

- студенти поглибили свої навички діалогічного спілкування;
- завдяки формі колективних занять у вигляді творчих майстерень студенти розширили свій професійний кругозір за рахунок активної участі в інших проектах;
- студенти отримали навички аргументовано відстоювати власну професійну позицію, обґрунтовуючи свої думки теоретично;
- завдяки груповій формі виконання проекту підвищились колективістські якості, пришвидшилось усвідомлення загальних цінностей;
- значно зросла частка відповідальності за власний професійний вибір;
- самонавчання, самовиховання, саморозвиток стали провідними формами навчальної діяльності студентів-гітаристів.

Наприкінці експерименту відбувся *захист проекту* шляхом проведення лекції-концерту в базовій загальноосвітній школі. Така форма роботи передбачала наступні обов'язкові форми роботи з дітьми: розповідь, бесіду, виконання музичних творів. До необов'язкових елементів захисту проекту могли бути віднесені ділові ігри, вікторини, конкурси та інші інтерактивні методи роботи. Якість виконання оцінювали експерти, обрані з викладачів кафедри. Підсумок проведеної роботи підбивався шляхом подальшого розбору лекції-концерту, де кожен експерт мав висловити свої враження, зауваження та побажання.

Закінчився третій етап завершальною перевіркою студентів за визначеними критеріями в межах виконання залікових програмних нормативів із урахуванням результатів проєктивної діяльності студента.

Слід констатувати, що в результаті цілеспрямованого впровадження методики особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті на основі творчої переробки традиційних, та розробці власних методів навчальної взаємодії та педагогічного впливу, застосуванню чіткої послідовності у їх використанні, ми отримали значне фахове та особистісне зростання майбутніх учителів. Так, завдяки опануванню особистісно значущих видів навчальної діяльності зросла спрямованість студента на самореалізацію у виконавсько-педагогічній діяльності. Покращились вміння фахового спілкування, комунікативні якості інструменталістів. Студенти навчилися використовувати власний творчий потенціал на підвищення власного виконавського та інтелектуального рівня підготовленості. У діях майбутніх фахівців зросла частка самостійності та відповідальності за результати власної навчальної діяльності. Збільшилися можливості студентів щодо сприйняття навчального середовища як підґрунтя власної самореалізації, життєтворчості. Форма навчання як дослідження дала змогу створити оптимальні умови для фахового самовизначення, індивідуалізації інструментальної підготовки. Проєктивна методика дуже органічно вписалась у систему модульно-рейтингового оцінювання студентів. Вдалось підключити приховані резерви освітньої системи за рахунок функціонування НТТСМ. Навчальна діяльність студентів вийшла за межі аудиторної роботи, набула особистісного сенсу.

Вже на початку експерименту спостерігалось значне підвищення рівня мотивації студентів, їхньої зацікавленості у фаховому самовдосконаленні. Це позначилось на спрямованості їх пізнавальної діяльності на процеси саморефлексії та самопізнання. Завдяки цьому, на основі сучасних методів, відповідного педагогічного впливу та організації практичного втілення результатів навчальної діяльності, вдалося значно розкрити та розширити

творчий потенціал студентів. Відповідно покращився і загальний фаховий рівень володіння грою на музичному інструменті.

Перевірка ефективності запропонованої нами методики особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті відбувалась шляхом зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп за допомогою спеціально розробленої методики. Ця перевірка включала проведення контрольних діагностичних зрізів на основі методів та критеріїв оцінювання процесу навчання студентів, розроблених на етапі констатувального експерименту, а також методи математичної статистики. Усього було проведено три контрольні зрізи: на початку, всередині та наприкінці формувального експерименту. З наведених нижче діаграм (рис. 2.7–2.9) простежується динаміка покращення якості навчання студентів гри на музичному інструменті в ЕГ на фоні статичної ситуації в КГ.

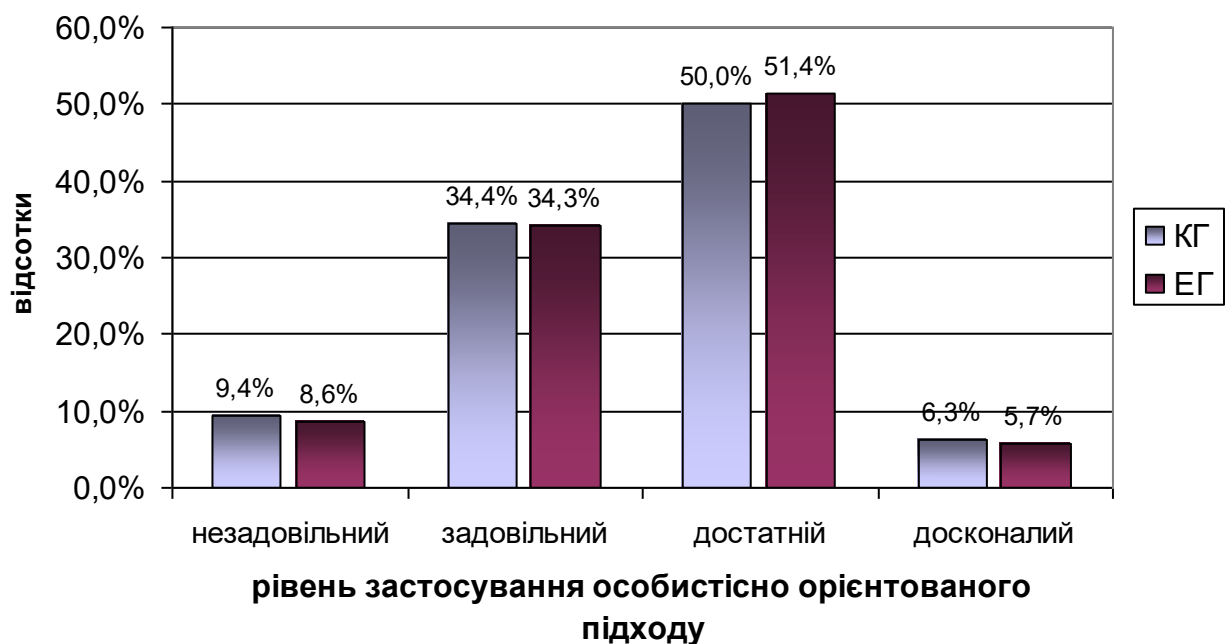


Рис. 2.7. Порівняльна діаграма розподілу студентів КГ та ЕГ за результатами першого контрольного зрізу

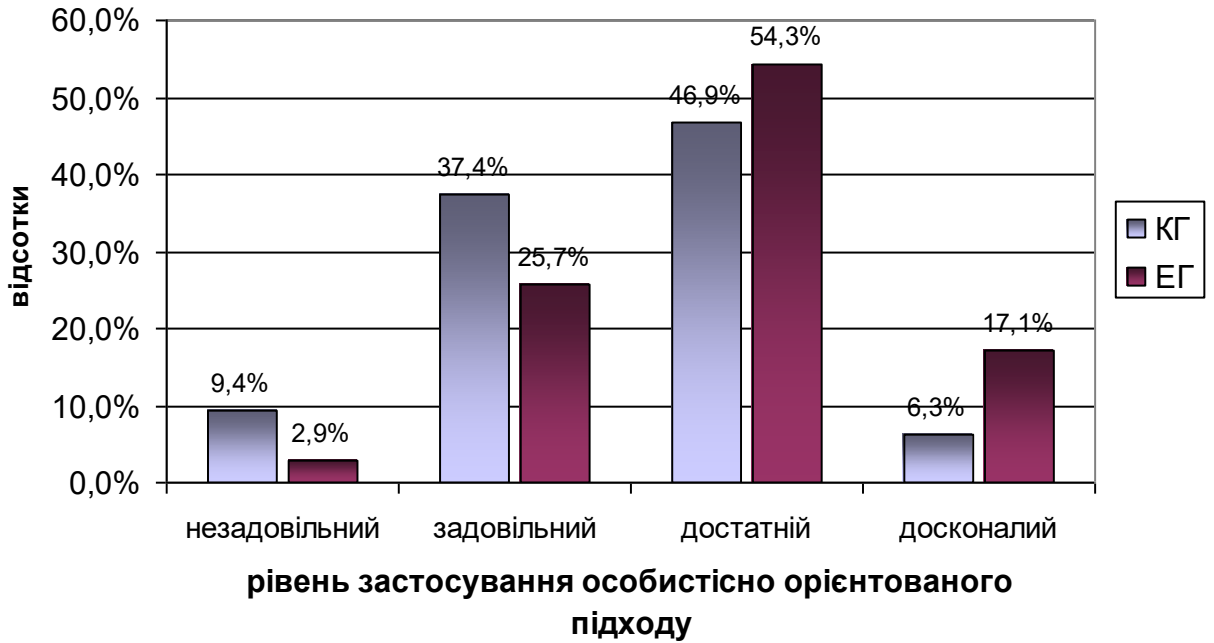


Рис. 2.8. Порівняльна діаграма розподілу студентів КГ та ЕГ за результатами другого контрольного зрізу



Рис. 2.9. Порівняльна діаграма розподілу студентів КГ та ЕГ за результатами третього контрольного зрізу

Так, якщо на початку формувального експерименту співвідношення студентів, віднесених до певних рівнів, приблизно збігається, то наприкінці картина змінюється. Адже кількість студентів, якість навчання яких відповідає запропонованим нами вимогам до особистісно орієнтованого навчання в ЕГ значно зросла (25,7% – наприкінці експерименту проти 5,7% – на початку), в той час, як студентів, віднесених до задовільного і незадовільного рівня, помітно скоротилася (відповідно 14,3% проти 42,9%).

Задля більшої наочності представлення отриманих статистичних даних на основі результатів кожного з контрольних зрізів ми вирахували математичне сподівання середнього балу $M(X)$ (оцінку середньостатистичного студента) а також середнє квадратичне відхилення від нього $\sigma(X)$ (щільність балів, отриманих різними студентами) в КГ та ЕГ за такою послідовністю:

1) знаходимо математичне сподівання X за формулою

$$M(X) = \frac{\sum x_i m_i}{n},$$

де x_i – рангова оцінка процесу навчання студента, m_i – кількість студентів, що отримали цю оцінку, n – загальний об'єм вибірки (у нашому випадку КГ або ЕГ);

2) знаходимо дисперсію за формулою

$$D(X) = M[X - M(X)]^2;$$

3) знаходимо середнє квадратичне відхилення за формулою

$$\sigma(X) = \sqrt{D(X)}.$$

В результаті математичних розрахунків за наведеними формулами (див. додаток Ж) ми отримали порівняльний графік середніх балів студентів контрольної та експериментальної груп (рис. 2.10).

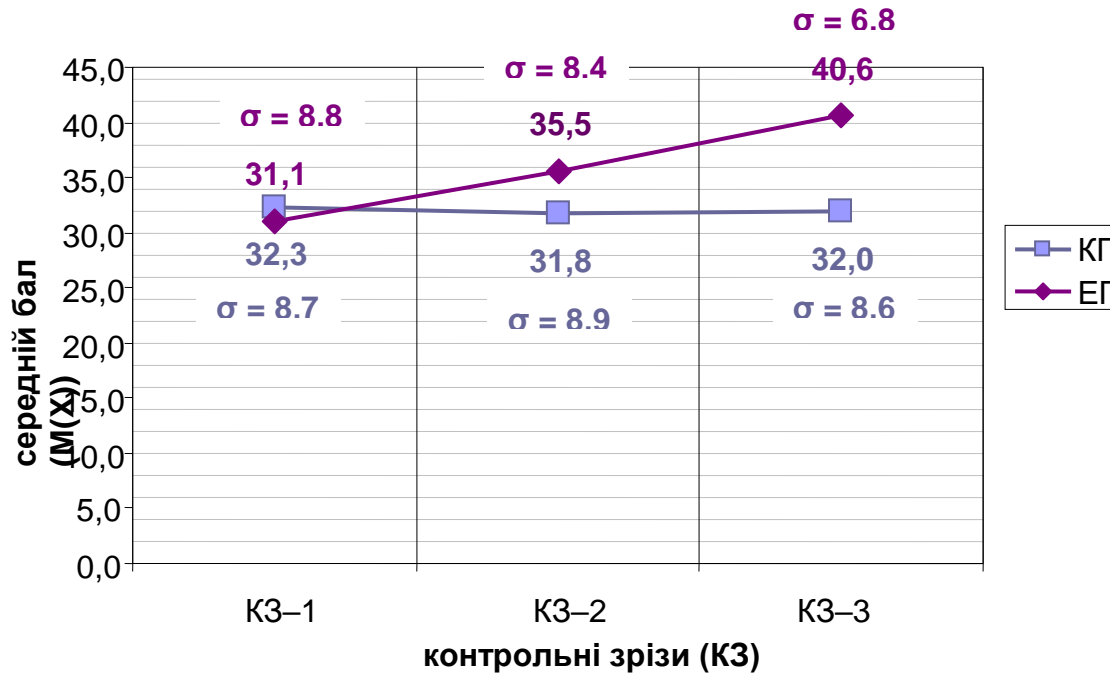


Рис. 2.10. Графік співвідношень середніх балів і середніх квадратичних відхилень КГ та ЕГ протягом формувального експерименту

З графіка видно, що на початку експерименту середній бал в КГ та ЕГ приблизно однаковий і наближається до *задовільного рівня*. Наприкінці картина змінюється – середній бал у КГ лишається на тому ж рівні, в той час як в ЕГ наближається до *досконалого рівня* за розробленою шкалою оцінювання (див. С. 109–114). Окрім того, щільність результатів наприкінці експерименту в ЕГ є вищою у порівнянні з КГ (6,8 проти 8,6). Все це вказує на значні якісні зміни в ЕГ на фоні статичної ситуації в КГ.

Репрезентативність отриманих результатів було підкріплено шляхом порівняння КГ та ЕГ на тотожність за критерієм Вілкоксона.

За результатами контрольних зрізів кожного разу висувалась гіпотеза, яка полягала в тому, що за усіх значень аргументу (визначається як x) функції розподілення є рівними між собою, а саме: $H_0: F_1(x) = F_2(x)$. Конкуруюча

гіпотеза $H_1: F_1(x) \neq F_2(x)$. Необхідно враховувати, що кількість студентів першої вибірки не має перебільшувати кількість другої: $n_1 \leq n_2$.

Щоб перевірити нульову гіпотезу, приймаючи ймовірність похибки першого роду $\alpha=0,05$, необхідно [43, с. 343–346]:

1) розташувати варіанти обох вибірок у вигляді одного варіаційного ряду в порядку зростання та присвоїти їм порядкові номери, знайти у цьому ряді спостережуване значення критерію $W_{снос}$ – суму порядкових номерів варіант першої вибірки;

2) знайти нижню критичну точку за формулою

$$W_{нижнкр}(Q, n_1, n_2) = \left[\frac{(n_1 + n_2 + 1)n_1 - 1}{2} - z_{кр} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} \right],$$

де $Q = \alpha/2$; $z_{кр}$ знаходять у таблиці функції Лапласа [43, с. 462–463] за рівнянням $\Phi(z_{кр}) = (1 - \alpha)/2$; знак $[a]$ означає цілу частину числа a ;

3) знайти верхню критичну точку за формулою

$$W_{верхнкр} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - W_{нижнкр}.$$

Якщо $W_{снос} < W_{нижнкр}$ або $W_{снос} > W_{верхнкр}$ – нульову гіпотезу відкидають.

Якщо $W_{нижнкр} < W_{снос} < W_{верхнкр}$ – немає підстав відкинути нульову гіпотезу.

За результатами першого контрольного зрізу $W_{снос} = 1131,5$, другого – $W_{снос} = 945$, третього – $W_{снос} = 742,5$;

$$W_{нижнкр} = \left[\frac{(32+35+1) \cdot 32 - 1}{2} - 1,96 \sqrt{\frac{32 \cdot 35 \cdot (32+35+1)}{12}} \right] = 93;$$

$$W_{верхнкр} = (32+35+1) \cdot 32 - 93 = 1244.$$

Перевірка нульової гіпотези на основі результатів 1-го контрольного зрізу: оскільки $931 < 1131,5 < 1245$, тобто $W_{нижн\text{я}} < W_{с\text{іо}ст} < W_{верхн\text{я}}$ – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про тотожність вибірок (КГ та ЕГ).

Перевірка нульової гіпотези на основі результатів 2-го контрольного зрізу: оскільки $931 < 945 < 1245$, тобто $W_{нижн\text{я}} < W_{с\text{іо}ст} < W_{верхн\text{я}}$ – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про тотожність вибірок (КГ та ЕГ).

Перевірка нульової гіпотези на основі результатів 3-го контрольного зрізу: виявилось, що $W_{с\text{іо}ст} < W_{нижн\text{я}}$, оскільки $742,5 < 931$ – нульову гіпотезу спростовано, отже, в ЕГ відбулись значущі якісні зміни порівняно з КГ.

Таким чином, результати порівняння КГ та ЕГ на основі методів математичної статистики підтверджують наші спостереження і дають підстави зробити висновок про те, що розроблена методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики є дієвою та ефективною в сучасних умовах розвитку вищої освіти.

Висновки до другого розділу

В другому розділі висвітлено зміст та результати констатувального експерименту, представлено розроблену на основі визначених педагогічних умов методику особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті, а також практичну перевірку її ефективності.

Нами визначено чотири групи критеріїв оцінювання процесу інструментальної підготовки, які відповідають індивідуально та соціально обумовленим *ознакам* особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті (сформованості мотивації, здатності до рефлексії, розвитку креативності, фахової підготовленості). За допомогою теорії кореляції обґрунтовано взаємозалежність та взаємовплив виокремлених ознак, що вказує на пряму залежність якості інструментальної підготовки від впровадження особистісно орієнтованих методів навчання. На основі розроблених критеріїв та відповідних методів оцінювання навчальної діяльності студентів було здійснено діагностику стану інструментальної підготовки студентів, яка засвідчила, що цей процес далеко не завжди відповідає засадам особистісно орієнтованого навчання.

Було впроваджено методику особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики, в основу якої покладено наступні *педагогічні умови*: узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента; створення ситуацій успіху в музично-навчальній діяльності студента; побудова процесу навчання на основі фахового діалогу між викладачем та студентом; розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики.

Експериментально доведено ефективність та практичну значущість запропонованої методики. Репрезентативність отриманих результатів підкріплено на основі використання методів математичної статистики.

Основні положення розділу викладено у відповідних публікаціях автора [92; 93; 94; 95; 97].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення наукових поглядів на сутність і зміст особистісно орієнтованого навчання, виявлено специфіку його впровадження у процес інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики, розроблено та експериментально перевірено методику особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті. Послідовне вирішення усіх поставлених завдань дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Аналіз науково-методичної літератури з тематики дисертації засвідчив, що особистісно орієнтоване навчання студентів сьогодні широко розглядається вітчизняною педагогічною наукою. Сучасні автори пропонують ряд ґрунтовно розроблених дидактичних принципів та відповідних методів вирішення означеної проблеми. Водночас відсутні роботи, в яких би висвітлювався системний підхід щодо організації особистісно орієнтованого навчання в музичній педагогіці та, зокрема, в процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики.

2. Пошуково-дослідна діяльність дала можливість запропонувати власну інтерпретацію поняття *особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики* як педагогічного процесу, побудованого на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом, що поєднує нормативно задану та індивідуально зумовлену музично-навчальну діяльність майбутнього фахівця з метою формування у нього високого рівня креативності та розвитку музичних і педагогічних здібностей, володіння механізмами самопізнання, саморегуляції та самовдосконалення.

3. Дослідження історичного процесу становлення і розвитку методики навчання гри на музичних інструментах засвідчило, що один із ефективних шляхів підвищення якості інструментальної підготовки майбутніх учителів музики полягає в розробленні та застосуванні особистісно орієнтованих методів навчання студентів. Підґрунтям для формування означених методів є

педагогічна діяльність та наукові праці багатьох видатних діячів музично-виконавського мистецтва. Специфіка впровадження особистісно орієнтованого навчання в процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики обумовлюється індивідуальною формою занять студента з викладачем та творчим характером результатів його навчальної діяльності. Основна проблема полягає в тому, що індивідуальний підхід як специфічна форма індивідуального навчання в такому варіанті нерідко ототожнюється з особистісним підходом. Ми дійшли висновку, що в умовах розвитку сучасної педагогічної науки слід диференціювати поняття *індивідуального підходу* до навчання майбутнього вчителя музики та *особистісно орієнтованого навчання*. Адже в межах індивідуального підходу до інструментальної підготовки студент досить часто залишається залежним від методичних та художніх ідей викладача. В той же час особистісно орієнтована педагогіка передбачає, що саме студент є творцем власної навчальної діяльності.

4. Виокремлення провідних напрямків діагностики стану інструментальної підготовки студентів у контексті особистісно орієнтованого навчання дозволило нам сформулювати ряд *критеріїв* оцінювання цього процесу. Їх було розподілено на чотири групи відповідно до виокремлених нами *ознак* особистісно орієнтованого навчання: *сформованості мотивації* студента до опанування музично-педагогічного фаху, його самореалізації у процесі навчання гри на музичному інструменті; *здатності до рефлексії*, спрямованої на самовдосконалення у володінні грою на музичному інструменті; *розвитку креативності* студента як готовності до нестандартного, творчого та гнучкого мислення у навчанні; *фахової підготовленості* майбутнього вчителя як ступеню володіння студентом грою на музичному інструменті для ефективного здійснення навчально-виховної роботи.

5. На основі розроблених критеріїв та відповідних методів оцінювання було проведено діагностику стану застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики. Результати констатувального експерименту засвідчили, що в

організації інструментальної підготовки існує багато недоліків. Так, основними засобами педагогічного впливу на студента нерідко залишаються директивні методи, що розраховані на відтворюючу активність останнього під час оволодіння грою на музичному інструменті. В результаті майбутній фахівець набуває необхідного комплексу знань, умінь і навичок формально, не проявляючи при цьому активності мислення, не розвиваючи творчого потенціалу, здібностей до самонавчання та самовиховання. Таким чином, і сам зміст дисципліни «Основний музичний інструмент» залишається поза особистісними інтересами студента, не задовольняє його естетичних потреб, не торкається смислоутворюючих мотивів його навчальної діяльності, що позначається на якості володіння музичним інструментом та загальному рівні фахової підготовленості майбутнього вчителя.

6. Внаслідок обґрунтування теоретичних засад дослідної роботи та врахування результатів констатувального експерименту було розроблено *методику особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики*, яка передбачає дотримання таких педагогічних умов: узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента; створення ситуацій успіху в музично-навчальній діяльності студента; побудова процесу навчання на основі фахового діалогу між викладачем та студентом; розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики.

7. Означену методику було реалізовано в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики – гітаристів. Вона передбачала поетапне здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування ціннісно-сміслових пріоритетів у фаховому розвитку студентів; активізацію їх аналітичного мислення за рахунок оволодіння механізмами спостереження та самоспостереження; стимуляцію майбутніх фахівців до прояву творчої ініціативи у процесі опанування гри на музичному інструменті; забезпечення максимальної адекватності та відповідності навчально-пізнавальної діяльності

студентів характерові практичних завдань за рахунок переходу від теоретичного усвідомлення нових знань до їх практичної реалізації.

8. Перевірка результатів формувального експерименту, підкріплена методами математичної статистики, дала можливість зафіксувати значні позитивні зрушення в інструментальній підготовленості студентів експериментальної групи за усіма визначеними критеріями. Це свідчить про те, що запропонована методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики є дієвою та ефективною в сучасних умовах розвитку вищої педагогічної освіти.

Виконане дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів даної проблеми. На наш погляд, подальшого та детальнішого вивчення потребують шляхи впровадження кожної з визначених педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання, а також технології вдосконалення виконавської підготовки майбутнього вчителя музики з певного, окремого музичного інструмента.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Результати контент-аналізу відповідей студентів
за методом незавершених речень**

Таблиця А.1.1

Ідеальна модель викладача

| Компоненти | Елементи | Бали | Відсотки |
|-----------------------|--|-------------|-----------------|
| Фахові якості | Фахова компетентність | 10,6 | 21,5% |
| | Володіння інструментом | 3,3 | |
| | Вміння навчати | 2,8 | |
| | Любов до своєї справи | 1,1 | |
| | Практичний досвід роботи у школі | 1,5 | |
| | Фахове самовдосконалення | 2,2 | |
| Ставлення до студента | Небайдужість до проблем студента | 4,3 | 21% |
| | Розуміння потреб студента | 3,3 | |
| | Підтримка індивідуальності студента | 3,7 | |
| | Готовність прийти на допомогу у вирішенні навчальних завдань | 1,5 | |
| | Сумлінність під час аудиторних занять зі студентом | 2,0 | |
| | Піклування про здоров'я студентів | 0,4 | |
| | Повага до студента | 2,6 | |
| | Толерантність, ввічливість | 3,3 | |
| | | | |
| Стиль спілкування | Демократичність | 2,2 | 19,3% |
| | Об'єктивність, однакове ставлення до всіх | 4,6 | |
| | Врівноваженість | 1,3 | |
| | Культура спілкування. | 3,9 | |
| | Володіння мовою, вміння пояснювати | 1,5 | |
| | Володіння собою | 1,1 | |
| | Вміння створювати позитивний настрій | 2,2 | |

Продовж. табл. А.1.1

| Компоненти | Елементи | Бали | Відсотки |
|---|--|-------------------|-----------------|
| (Стиль спілкування) | Бажання співпрацювати | 2,0 | |
| | Наявність почуття гумору | 0,7 | |
| Особистісні якості | Загальнолюдські якості, чесність, порядність тощо | 7,4 | 23,2% |
| | Вимогливість до себе | 1,1 | |
| | Послідовність, вміння тримати слово | 1,5 | |
| | Самодисципліна | 1,3 | |
| | Широта души | 0,2 | |
| | Володіння собою | 0,7 | |
| | Піклування про власний імідж, зовнішній вигляд | 1,7 | |
| | Впевненість у собі | 1,7 | |
| | Яскрава індивідуальність | 5,6 | |
| | Інтелект, широта кругозору | 1,9 | |
| | Вміння зацікавити | Вміння зацікавити | |
| Стимулює до творчості | | 1,7 | |
| Інтелектуально та професійно збагачує, відкриває нові перспективи | | 2,2 | |
| Використовує сучасні методи | | 2,2 | |
| Вміння надати психологічну підтримку | Допомагає студенту розібратись у своїх музичних здібностях | 0,9 | 3,5% |
| | Гарно розбирається в психології студента | 1,1 | |
| | Підтримує під час академічних звітностей | 1,5 | |

**Фактори, що, за спостереженнями студентів, впливають на
якість їх навчання гри на музичному інструменті**

| Компоненти | Елементи | Бали | Відсотки |
|---|---|-------------|-----------------|
| Особистісні та фахові якості викладача | Фахова підготовленість викладача | 7,8 | 21,9% |
| | Якість занять з викладачем | 3,6 | |
| | Увага з боку викладача | 2,6 | |
| | Допомога з боку викладача, ефективність його вказівок тощо | 2,6 | |
| | Порозуміння із викладачем | 3,6 | |
| | Зрозумілість та чіткість навчальних завдань | 1,6 | |
| Мотивація | Інтерес до навчання | 7,8 | 19,8% |
| | Зацікавленість навчальною програмою | 6,3 | |
| | Гедоністичне задоволення від занять | 5,7 | |
| Власні якості | Старанність | 2,6 | 4,7% |
| | Само організованість | 2,1 | |
| Зовнішня організація навчання | Наявність часу для занять | 6,8 | 10,4% |
| | Правильна організація навчання з боку навчального закладу | 1,0 | |
| | Вдосконалення навчального процесу | 1,0 | |
| | Гарне методичне забезпечення | 1,6 | |
| Характер взаємодії з викладачем | Поважне ставлення з боку викладача | 6,3 | 16,7% |
| | Демократична, сприятливої обстановки на уроці, почуття гумору викладача | 5,7 | |
| | Свобода вибору у формах навчальної роботи | 4,7 | |
| Можливість самореалізуватись у процесі навчання | Особистісна значущість навчальних завдань | 10,9 | 26,6% |
| | Перспектива самореалізації | 7,3 | |
| | Практичне втілення завдань (виступи) | 3,6 | |
| | Можливість до самовдосконалення | 3,1 | |
| | Результативність процесу навчання | 1,6 | |

**Оцінювання студентами якості організації
процесу навчання гри на музичному інструменті**

| Компоненти | Елементи | Бали | Відсотки |
|--|--|-------------|-----------------|
| Незадоволення від фахової взаємодії з викладачем | Несправедливе ставлення | 3,3 | 30,1% |
| | Авторитарні методи педагогічного впливу викладача | 2,6 | |
| | Психологічний дискомфорт | 3,9 | |
| | Упередженість, необ'єктивність викладачів | 1,3 | |
| | Нерозуміння з боку викладачів | 4,6 | |
| | Непрофесійність викладачів | 5,2 | |
| | Неповага | 1,3 | |
| | Недостатня увага до себе | 7,8 | |
| Хвилювання за результати навчальної діяльності | Хвилювання за результати навчальної діяльності | 1,3 | 4,6% |
| | Побоювання викладача | 0,7 | |
| | Невпевненість у власних можливостях | 2,6 | |
| Недоліки в організації процесу навчання | Перевтома, перевантаження | 5,2 | 15,7% |
| | Недосконалість системи навчання | 2,6 | |
| | Відсутність або нестача необхідного методичного забезпечення | 3,3 | |
| | Несприятливі умови для самостійних занять | 2,6 | |
| | Недостатня дидактична підтримка з боку викладачів | 2,0 | |
| Недостатня практична спрямованість навчання | Відрив теорії від практики | 5,2 | 9,2% |
| | Недостатність практичного втілення набутих вмінь | 3,9 | |
| Задоволення від занять | Задоволення від процесу навчання | 1,3 | 11,1% |
| | Любов до своєї справи, до музики | 3,3 | |
| | Почуття самореалізації | 2,6 | |
| | Бажання працювати над собою | 3,9 | |

Продовж. табл. А.1.3

| Компоненти | Елементи | Бали | Відсотки |
|---|--|-------------|-----------------|
| Задоволеність викладачем | Повага до себе з боку викладачів | 1,3 | 3,3% |
| | Задоволеність фаховими та особистісними якостями викладача | 2,0 | |
| Низька зацікавленість процесом навчання | Відсутність інтересу до навчання | 5,9 | 13,7% |
| | Нестача цікавого репертуару | 2,0 | |
| | Небажання займатись | 2,0 | |
| | Почуття марно витраченого часу | 3,9 | |
| Нестача власних якостей | Нестача власної наполегливості, організованості | 2,0 | 2% |
| Слабке здоров'я | Слабке здоров'я | 0,7 | 0,7% |
| Нестача часу | Нестача часу | 9,8 | 9,8% |

Додаток Б

Анкета

Для студентів 3 – 4 курсів з аналізу сформованості мотивів та встановлення рівня розвитку рефлексії навчальної діяльності студентів-інструменталістів

1. Чи отримуєте Ви задоволення від процесу оволодіння музично-педагогічним фахом в цілому? Від навчання гри на музичному інструменті зокрема? Відповідь обґрунтуйте.
2. Чи хочете Ви стати професіоналом у музично-педагогічній галузі, чи вважаєте себе вже професіоналом?
3. Які переваги, або недоліки, на Вашу думку має спеціальність вчитель музики, порівняно зі спеціальністю музикант-виконавець (вказіть не менше 5-ти, обґрунтуйте).
4. Напишіть у дві колонки 10 позитивних і 10 негативних особистісних та фахових якостей вчителя музики. Підкресліть в обох колонках ті якості, які властиві Вам особисто.
6. Перерахуйте ті позитивні якості, над розвитком яких вам треба ще працювати.
7. Яких негативних якостей Ви би хотіли позбутися у першу чергу.
8. Вкажіть найбільш цікаві та значущі для Вас аспекти навчання гри на музичному інструменті, спробуйте визначити психолого-фізіологічні якості Вашої особистості, які сприяють або заважають Вам у навчанні, обґрунтуйте.
9. Спробуйте оцінити вплив процесу навчання гри на музичному інструменті на загальний рівень фахової компетентності майбутнього вчителя музики.

Дякуємо за відповіді.

Додаток В

**Виявлення кореляційної залежності між ознаками особистісно
орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті
методами математичної статистики**

Таблиця В.1.1

**Вибірка (50 осіб), сформована із генеральної сукупності студентів (457 осіб)
шляхом випадкового безповоротного відбору**

| № п/п | Студент | Кількість балів, отриманих студентами за 1-м – 4-м блоками критеріїв | | | |
|----------|--------------|--|------------------------|-----------------------|------------------------|
| | | Сформованість мотивації | Здатність до рефлексії | Розвиток креативності | Фахова підготовленість |
| 1 | Галина М. | 12 | 12 | 12 | 12 |
| 2 | Олена Т. | 12 | 11 | 12 | 11 |
| 3 | Антон Б. | 12 | 12 | 11 | 11 |
| 4 | Світлана Д. | 10 | 10 | 10 | 11 |
| 5 | Микола Б. | 10 | 11 | 9 | 11 |
| 6 | Юлія Ч. | 10 | 11 | 8 | 11 |
| 7 | Вадим Л. | 10 | 10 | 9 | 11 |
| 8 | Олена Ф. | 10 | 10 | 9 | 11 |
| 9 | Артем К. | 10 | 11 | 9 | 10 |
| 10 | Ганна Т. | 11 | 10 | 8 | 11 |
| 11 | Лариса К. | 10 | 11 | 9 | 10 |
| 12 | Артем Щ. | 10 | 10 | 8 | 11 |
| 13 | Сергій Н. | 11 | 10 | 8 | 10 |
| 14 | Михайло У. | 10 | 11 | 8 | 10 |
| 15 | Олександр Б. | 9 | 11 | 9 | 10 |
| 16 | Наталя Б. | 12 | 9 | 9 | 9 |
| 17 | Людмила К. | 11 | 10 | 8 | 10 |
| 18 | Олена С. | 10 | 11 | 7 | 10 |
| 19 | Марія З. | 10 | 9 | 9 | 10 |
| 20 | Олег В. | 10 | 11 | 8 | 9 |
| 21 | Максим О. | 10 | 10 | 9 | 9 |

Продовж. табл. В.1.1

| № п/п | Студент | Кількість балів, отриманих студентами за 1-м – 4-м блоками критеріїв | | | |
|----------|---------------|--|----|---|---|
| | | | | | |
| 22 | Олег В. | 12 | 8 | 9 | 9 |
| 23 | Олександр К. | 10 | 9 | 9 | 9 |
| 24 | Оксана К. | 10 | 10 | 8 | 9 |
| 25 | Сергій Б. | 9 | 10 | 7 | 9 |
| 26 | Олег Д. | 9 | 9 | 8 | 9 |
| 27 | Олена К. | 9 | 9 | 7 | 9 |
| 28 | Максим С. | 10 | 9 | 8 | 7 |
| 29 | Олексій Ж. | 10 | 8 | 5 | 7 |
| 30 | Катерина П. | 9 | 8 | 6 | 7 |
| 31 | Ігор Д. | 7 | 8 | 6 | 7 |
| 32 | Оксана Б. | 8 | 7 | 6 | 7 |
| 33 | Тетяна Т. | 6 | 8 | 7 | 6 |
| 34 | Ольга В. | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 35 | Володимир Г. | 7 | 7 | 6 | 6 |
| 36 | Сергій П. | 6 | 8 | 5 | 6 |
| 37 | Катерина З. | 7 | 6 | 5 | 6 |
| 38 | Артем П. | 7 | 6 | 5 | 5 |
| 39 | Вікторія Т. | 5 | 9 | 4 | 5 |
| 40 | Аліна Д. | 5 | 9 | 4 | 4 |
| 41 | Ірина Щ. | 5 | 9 | 4 | 4 |
| 42 | Наталя Д. | 5 | 9 | 4 | 3 |
| 43 | Оксана Є. | 4 | 6 | 3 | 4 |
| 44 | Віктор У. | 4 | 5 | 3 | 4 |
| 45 | Олександра Б. | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 46 | Анатолій Б. | 3 | 4 | 3 | 3 |

Встановлення кореляційного зв'язку між сформованістю мотивації та здатністю до рефлексії

| i | Студент | Сформованість мотивації | Здатність до Рефлексії | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{кр}$ |
|-----|--------------|-------------------------|------------------------|-------|-------|-------|---------|-------------|-------------|
| 1 | Вікторія Л. | 12 | 12 | 4 | 2 | 2 | 4 | 0,73 | 0,20 |
| 2 | Олена Т. | 12 | 11 | 4 | 8,5 | -4,5 | 20,25 | | |
| 3 | Сергій Н. | 12 | 10 | 4 | 18,5 | -14,5 | 210,25 | | |
| 4 | Галина М. | 12 | 12 | 4 | 2 | 2 | 4 | | |
| 5 | Наталя Б. | 12 | 9 | 4 | 28,5 | -24,5 | 600,25 | | |
| 6 | Антон Б. | 12 | 12 | 4 | 2 | 2 | 4 | | |
| 7 | Ірина Б. | 12 | 8 | 4 | 37 | -33 | 1089 | | |
| 8 | Олена С. | 11 | 11 | 12,5 | 8,5 | 4 | 16 | | |
| 9 | Артем Щ. | 11 | 10 | 12,5 | 18,5 | -6 | 36 | | |
| 10 | Світлана Д. | 11 | 10 | 12,5 | 18,5 | -6 | 36 | | |
| 11 | Марія З. | 11 | 9 | 12,5 | 28,5 | -16 | 256 | | |
| 12 | Михайло У. | 11 | 11 | 12,5 | 8,5 | 4 | 16 | | |
| 13 | Юлія Ч. | 11 | 11 | 12,5 | 8,5 | 4 | 16 | | |
| 14 | Ганна Т. | 11 | 10 | 12,5 | 18,5 | -6 | 36 | | |
| 15 | Вадим Л. | 11 | 10 | 12,5 | 18,5 | -6 | 36 | | |
| 16 | Людмила К. | 11 | 10 | 12,5 | 18,5 | -6 | 36 | | |
| 17 | Олена Ф. | 11 | 10 | 12,5 | 18,5 | -6 | 36 | | |
| 18 | Олександр К. | 10 | 9 | 22,5 | 28,5 | -6 | 36 | | |
| 19 | Максим С. | 10 | 9 | 22,5 | 28,5 | -6 | 36 | | |
| 20 | Артем К. | 10 | 11 | 22,5 | 8,5 | 14 | 196 | | |
| 21 | Микола Б. | 10 | 11 | 22,5 | 8,5 | 14 | 196 | | |
| 22 | Олег В. | 10 | 11 | 22,5 | 8,5 | 14 | 196 | | |
| 23 | Олексій Ж. | 10 | 8 | 22,5 | 37 | -14,5 | 210,25 | | |
| 24 | Максим О. | 10 | 10 | 22,5 | 18,5 | 4 | 16 | | |
| 25 | Оксана К. | 10 | 10 | 22,5 | 18,5 | 4 | 16 | | |
| 26 | Лариса К. | 10 | 11 | 22,5 | 8,5 | 14 | 196 | | |
| 27 | Євген В. | 10 | 11 | 22,5 | 8,5 | 14 | 196 | | |
| 28 | Олена К. | 9 | 9 | 30,5 | 28,5 | 2 | 4 | | |
| 29 | Олександр Б. | 9 | 11 | 30,5 | 8,5 | 22 | 484 | | |

Продовж. табл. В.1.2

| i | Студент | Сформованість мотивації | Здатність до рефлексії | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{\text{пр}}$ |
|-----|---------------|-------------------------|------------------------|-------|-------|-------|------------------------|----------|-----------------|
| 30 | Сергій Б. | 9 | 10 | 30,5 | 18,5 | 12 | 144 | | |
| 31 | Олег Д. | 9 | 9 | 30,5 | 28,5 | 2 | 4 | | |
| 32 | Валерій І. | 9 | 8 | 30,5 | 37 | -6,5 | 42,25 | | |
| 33 | Катерина П. | 9 | 8 | 30,5 | 37 | -6,5 | 42,25 | | |
| 34 | Оксана Б. | 8 | 7 | 34 | 42 | -8 | 64 | | |
| 35 | Артем П. | 7 | 6 | 37 | 45 | -8 | 64 | | |
| 36 | Володимир Г. | 7 | 7 | 37 | 42 | -5 | 25 | | |
| 37 | Катерина З. | 7 | 6 | 37 | 45 | -8 | 64 | | |
| 38 | Ольга В. | 7 | 7 | 37 | 42 | -5 | 25 | | |
| 39 | Ігор Д. | 7 | 8 | 37 | 37 | 0 | 0 | | |
| 40 | Сергій П. | 6 | 8 | 40,5 | 37 | 3,5 | 12,25 | | |
| 41 | Тетяна Т. | 6 | 8 | 40,5 | 37 | 3,5 | 12,25 | | |
| 42 | Наталя Д. | 5 | 9 | 44 | 28,5 | 15,5 | 240,25 | | |
| 43 | Аліна Д. | 5 | 9 | 44 | 28,5 | 15,5 | 240,25 | | |
| 44 | Надія С. | 5 | 4 | 44 | 49 | -5 | 25 | | |
| 45 | Вікторія Т. | 5 | 9 | 44 | 28,5 | 15,5 | 240,25 | | |
| 46 | Ірина Щ. | 5 | 9 | 44 | 28,5 | 15,5 | 240,25 | | |
| 47 | Оксана Є. | 4 | 6 | 47,5 | 45 | 2,5 | 6,25 | | |
| 48 | Віктор У. | 4 | 5 | 47,5 | 47 | 0,5 | 0,25 | | |
| 49 | Анатолій Б. | 3 | 4 | 49,5 | 49 | 0,5 | 0,25 | | |
| 50 | Олександра Б. | 3 | 4 | 49,5 | 49 | 0,5 | 0,25 | | |
| | | | | | | | $\sum d_i^2 = 5726$ | | |
| | | | | | | | $t_{\text{пр}} = 2,02$ | | |

Встановлення кореляційного зв'язку між сформованістю мотивації та розвитком креативності

| i | Студент | Сформованість мотивації | Розвиток креативності | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{кр}$ |
|-----|--------------|-------------------------|-----------------------|-------|-------|-------|---------|-------------|-------------|
| 1 | Вікторія Л. | 12 | 12 | 4 | 2 | 2 | 4 | 0,86 | 0,15 |
| 2 | Олена Т. | 12 | 12 | 4 | 2 | 2 | 4 | | |
| 3 | Сергій Н. | 12 | 8 | 4 | 22,5 | -18,5 | 342,25 | | |
| 4 | Галина М. | 12 | 12 | 4 | 2 | 2 | 4 | | |
| 5 | Наталія Б. | 12 | 9 | 4 | 11,5 | -7,5 | 56,25 | | |
| 6 | Антон Б. | 12 | 11 | 4 | 4 | 0 | 0 | | |
| 7 | Ірина Б. | 12 | 9 | 4 | 11,5 | -7,5 | 56,25 | | |
| 8 | Олена С. | 11 | 7 | 12,5 | 29,5 | -17 | 289 | | |
| 9 | Артем Щ. | 11 | 8 | 12,5 | 22,5 | -10 | 100 | | |
| 10 | Світлана Д. | 11 | 10 | 12,5 | 5 | 7,5 | 56,25 | | |
| 11 | Марія З. | 11 | 9 | 12,5 | 11,5 | 1 | 1 | | |
| 12 | Михайло У. | 11 | 8 | 12,5 | 22,5 | -10 | 100 | | |
| 13 | Юлія Ч. | 11 | 8 | 12,5 | 22,5 | -10 | 100 | | |
| 14 | Ганна Т. | 11 | 8 | 12,5 | 22,5 | -10 | 100 | | |
| 15 | Вадим Л. | 11 | 9 | 12,5 | 11,5 | 1 | 1 | | |
| 16 | Людмила К. | 11 | 8 | 12,5 | 22,5 | -10 | 100 | | |
| 17 | Олена Ф. | 11 | 9 | 12,5 | 11,5 | 1 | 1 | | |
| 18 | Олександр К. | 10 | 9 | 22,5 | 11,5 | 11 | 121 | | |
| 19 | Максим С. | 10 | 8 | 22,5 | 22,5 | 0 | 0 | | |
| 20 | Артем К. | 10 | 9 | 22,5 | 11,5 | 11 | 121 | | |
| 21 | Микола Б. | 10 | 9 | 22,5 | 11,5 | 11 | 121 | | |
| 22 | Олег В. | 10 | 8 | 22,5 | 22,5 | 0 | 0 | | |
| 23 | Олексій Ж. | 10 | 5 | 22,5 | 39,5 | -17 | 289 | | |
| 24 | Максим О. | 10 | 9 | 22,5 | 11,5 | 11 | 121 | | |
| 25 | Оксана К. | 10 | 8 | 22,5 | 22,5 | 0 | 0 | | |
| 26 | Лариса К. | 10 | 9 | 22,5 | 11,5 | 11 | 121 | | |
| 27 | Євген В. | 10 | 9 | 22,5 | 11,5 | 11 | 121 | | |
| 28 | Олена К. | 9 | 7 | 30,5 | 29,5 | 1 | 1 | | |
| 29 | Олександр Б. | 9 | 9 | 30,5 | 11,5 | 19 | 361 | | |

Продовж. табл. В.1.3

| i | Студент | Сформованість мотивації | Розвиток креативності | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{кр}$ |
|-----|---------------|-------------------------|-----------------------|-------|-------|-------|-----------------------|----------|----------|
| 30 | Сергій Б. | 9 | 7 | 30,5 | 29,5 | 1 | 1 | | |
| 31 | Олег Д. | 9 | 8 | 30,5 | 22,5 | 8 | 64 | | |
| 32 | Валерій І. | 9 | 6 | 30,5 | 34,5 | -4 | 16 | | |
| 33 | Катерина П. | 9 | 6 | 30,5 | 34,5 | -4 | 16 | | |
| 34 | Оксана Б. | 8 | 6 | 34 | 34,5 | -0,5 | 0,25 | | |
| 35 | Артем П. | 7 | 5 | 37 | 39,5 | -2,5 | 6,25 | | |
| 36 | Володимир Г. | 7 | 6 | 37 | 34,5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 37 | Катерина З. | 7 | 5 | 37 | 39,5 | -2,5 | 6,25 | | |
| 38 | Ольга В. | 7 | 6 | 37 | 34,5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 39 | Ігор Д. | 7 | 6 | 37 | 34,5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 40 | Сергій П. | 6 | 5 | 40,5 | 39,5 | 1 | 1 | | |
| 41 | Тетяна Т. | 6 | 7 | 40,5 | 29,5 | 11 | 121 | | |
| 42 | Наталя Д. | 5 | 4 | 44 | 44 | 0 | 0 | | |
| 43 | Аліна Д. | 5 | 4 | 44 | 44 | 0 | 0 | | |
| 44 | Надія С. | 5 | 4 | 44 | 44 | 0 | 0 | | |
| 45 | Вікторія Т. | 5 | 4 | 44 | 44 | 0 | 0 | | |
| 46 | Ірина Щ. | 5 | 4 | 44 | 44 | 0 | 0 | | |
| 47 | Оксана Є. | 4 | 3 | 47,5 | 48,5 | -1 | 1 | | |
| 48 | Віктор У. | 4 | 3 | 47,5 | 48,5 | -1 | 1 | | |
| 49 | Анатолій Б. | 3 | 3 | 49,5 | 48,5 | 1 | 1 | | |
| 50 | Олександра Б. | 3 | 3 | 49,5 | 48,5 | 1 | 1 | | |
| | | | | | | | $\sum d_i^2 = 2946,5$ | | |
| | | | | | | | $t_{кр} = 2,02$ | | |

**Встановлення кореляційного зв'язку між сформованістю мотивації
та фаховою підготовленістю**

| i | Студент | Сформованість мотивації | Фахова підготовленість | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{кр}$ |
|-----|-------------|----------------------------|---------------------------|----------|---------|-------|---------|------------------|------------------|
| 1 | Вікторія Л. | 12 | 12 | 4 | 1, 5 | 2,5 | 6,25 | 0,8 9 | 0,1 3 |
| 2 | Олена Т. | 12 | 11 | 4 | 7 | -3 | 9 | | |
| 3 | Сергій Н. | 12 | 10 | 4 | 16 | -12 | 144 | | |
| 4 | Галина М. | 12 | 12 | 4 | 1, 5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 5 | Наталя Б. | 12 | 9 | 4 | 25 | -21 | 441 | | |
| 6 | Антон Б. | 12 | 11 | 4 | 7 | -3 | 9 | | |
| 7 | Ірина Б. | 12 | 9 | 4 | 25 | -21 | 441 | | |
| 8 | Олена С. | 11 | 10 | 12, 5 | 16 | -3,5 | 12,25 | | |
| 9 | Артем Щ. | 11 | 11 | 12, 5 | 7 | 5,5 | 30,25 | | |
| 10 | Світлана Д. | 11 | 11 | 12, 5 | 7 | 5,5 | 30,25 | | |
| 11 | Марія З. | 11 | 10 | 12, 5 | 16 | -3,5 | 12,25 | | |
| 12 | Михайло У. | 11 | 10 | 12, 5 | 16 | -3,5 | 12,25 | | |
| 13 | Юлія Ч. | 11 | 11 | 12, 5 | 7 | 5,5 | 30,25 | | |
| 14 | Ганна Т. | 11 | 11 | 12, 5 | 7 | 5,5 | 30,25 | | |
| 15 | Вадим Л. | 11 | 11 | 12, 5 | 7 | 5,5 | 30,25 | | |
| 16 | Людмила К. | 11 | 10 | 12, 5 | 16 | -3,5 | 12,25 | | |
| 17 | Олена Ф. | 11 | 11 | 12, | 7 | 5,5 | 30,25 | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|-----------------|----|----|----------|----|-----------|------------|--|--|
| 7 | | | | 5 | | | | | |
| 1 8 | Олександр К. | 10 | 9 | 22, 5 | 25 | -2,5 | 6,25 | | |
| 1 9 | Максим С. | 10 | 7 | 22, 5 | 33 | - 10,5 | 110,2 5 | | |
| 2 0 | Артем К. | 10 | 10 | 22, 5 | 16 | 6,5 | 42,25 | | |
| 2 1 | Микола Б. | 10 | 11 | 22, 5 | 7 | 15,5 | 240,2 5 | | |
| 2 2 | Олег В. | 10 | 9 | 22, 5 | 25 | -2,5 | 6,25 | | |
| 2 3 | Олексій Ж. | 10 | 7 | 22, 5 | 33 | - 10,5 | 110,2 5 | | |
| 2 4 | Максим О. | 10 | 9 | 22, 5 | 25 | -2,5 | 6,25 | | |
| 2 5 | Оксана К. | 10 | 9 | 22, 5 | 25 | -2,5 | 6,25 | | |
| 2 6 | Лариса К. | 10 | 10 | 22, 5 | 16 | 6,5 | 42,25 | | |
| 2 7 | Євген В. | 10 | 10 | 22, 5 | 16 | 6,5 | 42,25 | | |
| 2 8 | Олена К. | 9 | 9 | 30, 5 | 25 | 5,5 | 30,25 | | |
| 2 9 | Олександр Б. | 9 | 10 | 30, 5 | 16 | 14,5 | 210,2 5 | | |

Продовж. табл. В.1.4

| i | Студент | Сформованість мотивації | Фахова підготовленість | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | T_{ip} |
|-----|-------------|----------------------------|---------------------------|-------|-------|-------|---------|----------|----------|
| 30 | Сергій Б. | 9 | 9 | 30,5 | 25 | 5,5 | 30,25 | | |
| 31 | Олег Д. | 9 | 9 | 30,5 | 25 | 5,5 | 30,25 | | |
| 32 | Валерій І. | 9 | 7 | 30,5 | 33 | -2,5 | 6,25 | | |
| 33 | Катерина П. | 9 | 7 | 30,5 | 33 | -2,5 | 6,25 | | |
| 34 | Оксана Б. | 8 | 7 | 34 | 33 | 1 | 1 | | |
| 35 | Артем П. | 7 | 5 | 37 | 41,5 | -4,5 | 20,25 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|---------------|---|---|------|------|------|---------------------|--|--|
| 36 | Володимир Г. | 7 | 6 | 37 | 38,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 37 | Катерина З. | 7 | 6 | 37 | 38,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 38 | Ольга В. | 7 | 7 | 37 | 33 | 4 | 16 | | |
| 39 | Ігор Д. | 7 | 7 | 37 | 33 | 4 | 16 | | |
| 40 | Сергій П. | 6 | 6 | 40,5 | 38,5 | 2 | 4 | | |
| 41 | Тетяна Т. | 6 | 6 | 40,5 | 38,5 | 2 | 4 | | |
| 42 | Наталя Д. | 5 | 3 | 44 | 49,5 | -5,5 | 30,25 | | |
| 43 | Аліна Д. | 5 | 4 | 44 | 45,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 44 | Надія С. | 5 | 4 | 44 | 45,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 45 | Вікторія Т. | 5 | 5 | 44 | 41,5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 46 | Ірина Щ. | 5 | 4 | 44 | 45,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 47 | Оксана Є. | 4 | 4 | 47,5 | 45,5 | 2 | 4 | | |
| 48 | Віктор У. | 4 | 4 | 47,5 | 45,5 | 2 | 4 | | |
| 49 | Анатолій Б. | 3 | 3 | 49,5 | 49,5 | 0 | 0 | | |
| 50 | Олександра Б. | 3 | 4 | 49,5 | 45,5 | 4 | 16 | | |
| | | | | | | | $\sum d_i^2 = 2346$ | | |
| | | | | | | | $t_{кр} = 2,02$ | | |

Таблиця В.1.5

**Встановлення кореляційного зв'язку між здатністю до рефлексії та
розвитком креативності**

| i | Студент | Здатність до рефлексії | Розвиток креативності | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{кр}$ |
|-----|-------------|------------------------|-----------------------|-------|-------|-------|---------|-------------|-------------|
| 1 | Вікторія Л. | 12 | 12 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0,78 | 0,18 |
| 2 | Галина М. | 12 | 12 | 2 | 2 | 0 | 0 | | |
| 3 | Антон Б. | 12 | 11 | 2 | 4 | -2 | 4 | | |
| 4 | Олена Т. | 11 | 12 | 8,5 | 2 | 6,5 | 42,25 | | |

| | | | | | | | |
|----|--------------|----|----|------|------|------|--------|
| 5 | Олена С. | 11 | 7 | 8,5 | 29,5 | -21 | 441 |
| 6 | Михайло У. | 11 | 8 | 8,5 | 22,5 | -14 | 196 |
| 7 | Юлія Ч. | 11 | 8 | 8,5 | 22,5 | -14 | 196 |
| 8 | Артем К. | 11 | 9 | 8,5 | 11,5 | -3 | 9 |
| 9 | Микола Б. | 11 | 9 | 8,5 | 11,5 | -3 | 9 |
| 10 | Олег В. | 11 | 8 | 8,5 | 22,5 | -14 | 196 |
| 11 | Лариса К. | 11 | 9 | 8,5 | 11,5 | -3 | 9 |
| 12 | Євген В. | 11 | 9 | 8,5 | 11,5 | -3 | 9 |
| 13 | Олександр Б. | 11 | 9 | 8,5 | 11,5 | -3 | 9 |
| 14 | Сергій Н. | 10 | 8 | 18,5 | 22,5 | -4 | 16 |
| 15 | Артем Щ. | 10 | 8 | 18,5 | 22,5 | -4 | 16 |
| 16 | Світлана Д. | 10 | 10 | 18,5 | 5 | 13,5 | 182,25 |
| 17 | Ганна Т. | 10 | 8 | 18,5 | 22,5 | -4 | 16 |
| 18 | Вадим Л. | 10 | 9 | 18,5 | 11,5 | 7 | 49 |
| 19 | Людмила К. | 10 | 8 | 18,5 | 22,5 | -4 | 16 |
| 20 | Олена Ф. | 10 | 9 | 18,5 | 11,5 | 7 | 49 |
| 21 | Максим О. | 10 | 9 | 18,5 | 11,5 | 7 | 49 |
| 22 | Оксана К. | 10 | 8 | 18,5 | 22,5 | -4 | 16 |
| 23 | Сергій Б. | 10 | 7 | 18,5 | 29,5 | -11 | 121 |
| 24 | Наталя Б. | 9 | 9 | 28,5 | 11,5 | 17 | 289 |
| 25 | Марія З. | 9 | 9 | 28,5 | 11,5 | 17 | 289 |
| 26 | Олександр К. | 9 | 9 | 28,5 | 11,5 | 17 | 289 |
| 27 | Максим С. | 9 | 8 | 28,5 | 22,5 | 6 | 36 |
| 28 | Олена К. | 9 | 7 | 28,5 | 29,5 | -1 | 1 |
| 29 | Олег Д. | 9 | 8 | 28,5 | 22,5 | 6 | 36 |

Продовж. табл. В.1.5

| i | Студент | Здатність до рефлексії | Розвиток креативності | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | T_{ip} |
|-----|-------------|------------------------|-----------------------|-------|-------|-------|---------|----------|----------|
| 30 | Наталя Д. | 9 | 4 | 28,5 | 44 | -15,5 | 240,25 | | |
| 31 | Аліна Д. | 9 | 4 | 28,5 | 44 | -15,5 | 240,25 | | |
| 32 | Вікторія Т. | 9 | 4 | 28,5 | 44 | -15,5 | 240,25 | | |
| 33 | Ірина Щ. | 9 | 4 | 28,5 | 44 | -15,5 | 240,25 | | |
| 34 | Ірина Б. | 8 | 9 | 37 | 11,5 | 25,5 | 650,25 | | |
| 35 | Олексій Ж. | 8 | 5 | 37 | 39,5 | -2,5 | 6,25 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|---------------|---|---|----|------|------|-----------------------|--|--|
| 36 | Валерій І. | 8 | 6 | 37 | 34,5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 37 | Катерина П. | 8 | 6 | 37 | 34,5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 38 | Ігор Д. | 8 | 6 | 37 | 34,5 | 2,5 | 6,25 | | |
| 39 | Сергій П. | 8 | 5 | 37 | 39,5 | -2,5 | 6,25 | | |
| 40 | Тетяна Т. | 8 | 7 | 37 | 29,5 | 7,5 | 56,25 | | |
| 41 | Оксана Б. | 7 | 6 | 42 | 34,5 | 7,5 | 56,25 | | |
| 42 | Володимир Г. | 7 | 6 | 42 | 34,5 | 7,5 | 56,25 | | |
| 43 | Ольга В. | 7 | 6 | 42 | 34,5 | 7,5 | 56,25 | | |
| 44 | Артем П. | 6 | 5 | 45 | 39,5 | 5,5 | 30,25 | | |
| 45 | Катерина З. | 6 | 5 | 45 | 39,5 | 5,5 | 30,25 | | |
| 46 | Оксана Є. | 6 | 3 | 45 | 48,5 | -3,5 | 12,25 | | |
| 47 | Віктор У. | 5 | 3 | 47 | 48,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 48 | Надія С. | 4 | 4 | 49 | 44 | 5 | 25 | | |
| 49 | Анатолій Б. | 4 | 3 | 49 | 48,5 | 0,5 | 0,25 | | |
| 50 | Олександра Б. | 4 | 3 | 49 | 48,5 | 0,5 | 0,25 | | |
| | | | | | | | $\sum d_i^2 = 4558,5$ | | |
| | | | | | | | $t_{кр} = 2,02$ | | |

Таблиця В.1.6

**Встановлення кореляційного зв'язку між здатністю до рефлексії
та фаховою підготовленістю**

| i | Студент | Здатність до рефлексії | Фахова підготовленість | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{кр}$ |
|-----|-------------|------------------------|------------------------|-------|-------|-------|---------|-------------|-------------|
| 1 | Вікторія Л. | 12 | 12 | 2 | 1,5 | 0,5 | 0,25 | 0,84 | 0,16 |
| 2 | Галина М. | 12 | 12 | 2 | 1,5 | 0,5 | 0,25 | | |
| 3 | Антон Б. | 12 | 11 | 2 | 7 | -5 | 25 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------------|----|----|------|----|-------|--------|--|--|
| 4 | Олена Т. | 11 | 11 | 8,5 | 7 | 1,5 | 2,25 | | |
| 5 | Олена С. | 11 | 10 | 8,5 | 16 | -7,5 | 56,25 | | |
| 6 | Михайло У. | 11 | 10 | 8,5 | 16 | -7,5 | 56,25 | | |
| 7 | Юлія Ч. | 11 | 11 | 8,5 | 7 | 1,5 | 2,25 | | |
| 8 | Артем К. | 11 | 10 | 8,5 | 16 | -7,5 | 56,25 | | |
| 9 | Микола Б. | 11 | 11 | 8,5 | 7 | 1,5 | 2,25 | | |
| 10 | Олег В. | 11 | 9 | 8,5 | 25 | -16,5 | 272,25 | | |
| 11 | Лариса К. | 11 | 10 | 8,5 | 16 | -7,5 | 56,25 | | |
| 12 | Євген В. | 11 | 10 | 8,5 | 16 | -7,5 | 56,25 | | |
| 13 | Олександр Б. | 11 | 10 | 8,5 | 16 | -7,5 | 56,25 | | |
| 14 | Сергій Н. | 10 | 10 | 18,5 | 16 | 2,5 | 6,25 | | |
| 15 | Артем Щ. | 10 | 11 | 18,5 | 7 | 11,5 | 132,25 | | |
| 16 | Світлана Д. | 10 | 11 | 18,5 | 7 | 11,5 | 132,25 | | |
| 17 | Ганна Т. | 10 | 11 | 18,5 | 7 | 11,5 | 132,25 | | |
| 18 | Вадим Л. | 10 | 11 | 18,5 | 7 | 11,5 | 132,25 | | |
| 19 | Людмила К. | 10 | 10 | 18,5 | 16 | 2,5 | 6,25 | | |
| 20 | Олена Ф. | 10 | 11 | 18,5 | 7 | 11,5 | 132,25 | | |
| 21 | Максим О. | 10 | 9 | 18,5 | 25 | -6,5 | 42,25 | | |
| 22 | Оксана К. | 10 | 9 | 18,5 | 25 | -6,5 | 42,25 | | |
| 23 | Сергій Б. | 10 | 9 | 18,5 | 25 | -6,5 | 42,25 | | |
| 24 | Наталя Б. | 9 | 9 | 28,5 | 25 | 3,5 | 12,25 | | |
| 25 | Марія З. | 9 | 10 | 28,5 | 16 | 12,5 | 156,25 | | |
| 26 | Олександр К. | 9 | 9 | 28,5 | 25 | 3,5 | 12,25 | | |
| 27 | Максим С. | 9 | 7 | 28,5 | 33 | -4,5 | 20,25 | | |
| 28 | Олена К. | 9 | 9 | 28,5 | 25 | 3,5 | 12,25 | | |
| 29 | Олег Д. | 9 | 9 | 28,5 | 25 | 3,5 | 12,25 | | |

Продовж. табл. В.1.6

| i | Студент | Здатність до рефлексії | Фахова підготовленість | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | T_{np} |
|-----|-------------|------------------------|------------------------|-------|-------|-------|---------|----------|----------|
| 30 | Наталя Д. | 9 | 3 | 28,5 | 49,5 | -21 | 441 | | |
| 31 | Аліна Д. | 9 | 4 | 28,5 | 45,5 | -17 | 289 | | |
| 32 | Вікторія Т. | 9 | 5 | 28,5 | 41,5 | -13 | 169 | | |
| 33 | Ірина Щ. | 9 | 4 | 28,5 | 45,5 | -17 | 289 | | |
| 34 | Ірина Б. | 8 | 9 | 37 | 25 | 12 | 144 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|---------------|---|---|----|------|------|-----------------------|--|--|
| 35 | Олексій Ж. | 8 | 7 | 37 | 33 | 4 | 16 | | |
| 36 | Валерій І. | 8 | 7 | 37 | 33 | 4 | 16 | | |
| 37 | Катерина П. | 8 | 7 | 37 | 33 | 4 | 16 | | |
| 38 | Ігор Д. | 8 | 7 | 37 | 33 | 4 | 16 | | |
| 39 | Сергій П. | 8 | 6 | 37 | 38,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 40 | Тетяна Т. | 8 | 6 | 37 | 38,5 | -1,5 | 2,25 | | |
| 41 | Оксана Б. | 7 | 7 | 42 | 33 | 9 | 81 | | |
| 42 | Володимир Г. | 7 | 6 | 42 | 38,5 | 3,5 | 12,25 | | |
| 43 | Ольга В. | 7 | 7 | 42 | 33 | 9 | 81 | | |
| 44 | Артем П. | 6 | 5 | 45 | 41,5 | 3,5 | 12,25 | | |
| 45 | Катерина З. | 6 | 6 | 45 | 38,5 | 6,5 | 42,25 | | |
| 46 | Оксана Є. | 6 | 4 | 45 | 45,5 | -0,5 | 0,25 | | |
| 47 | Віктор У. | 5 | 4 | 47 | 45,5 | 1,5 | 2,25 | | |
| 48 | Надія С. | 4 | 4 | 49 | 45,5 | 3,5 | 12,25 | | |
| 49 | Анатолій Б. | 4 | 3 | 49 | 49,5 | -0,5 | 0,25 | | |
| 50 | Олександра Б. | 4 | 4 | 49 | 45,5 | 3,5 | 12,25 | | |
| | | | | | | | $\sum d_i^2 = 3324,5$ | | |
| | | | | | | | $t_{кр} = 2,02$ | | |

Таблиця В.1.7

**Встановлення кореляційного зв'язку між розвитком креативності
та фаховою підготовленістю**

| i | Студент | Розвиток креативності | Фахова підготовленість | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{кр}$ |
|-----|-------------|--------------------------|---------------------------|-------|-------|-------|---------|-------------|-------------|
| 1 | Вікторія Л. | 12 | 12 | 2 | 1,5 | 0,5 | 0,25 | 0,89 | 0,13 |
| 2 | Олена Т. | 12 | 11 | 2 | 7 | -5 | 25 | | |

| | | | | | | | |
|----|--------------|----|----|------|-----|-------|--------|
| 3 | Галина М. | 12 | 12 | 2 | 1,5 | 0,5 | 0,25 |
| 4 | Антон Б. | 11 | 11 | 4 | 7 | -3 | 9 |
| 5 | Світлана Д. | 10 | 11 | 5 | 7 | -2 | 4 |
| 6 | Наталя Б. | 9 | 9 | 11,5 | 25 | -13,5 | 182,25 |
| 7 | Ірина Б. | 9 | 9 | 11,5 | 25 | -13,5 | 182,25 |
| 8 | Марія З. | 9 | 10 | 11,5 | 16 | -4,5 | 20,25 |
| 9 | Вадим Л. | 9 | 11 | 11,5 | 7 | 4,5 | 20,25 |
| 10 | Олена Ф. | 9 | 11 | 11,5 | 7 | 4,5 | 20,25 |
| 11 | Олександр К. | 9 | 9 | 11,5 | 25 | -13,5 | 182,25 |
| 12 | Артем К. | 9 | 10 | 11,5 | 16 | -4,5 | 20,25 |
| 13 | Микола Б. | 9 | 11 | 11,5 | 7 | 4,5 | 20,25 |
| 14 | Максим О. | 9 | 9 | 11,5 | 25 | -13,5 | 182,25 |
| 15 | Лариса К. | 9 | 10 | 11,5 | 16 | -4,5 | 20,25 |
| 16 | Євген В. | 9 | 10 | 11,5 | 16 | -4,5 | 20,25 |
| 17 | Олександр Б. | 9 | 10 | 11,5 | 16 | -4,5 | 20,25 |
| 18 | Сергій Н. | 8 | 10 | 22,5 | 16 | 6,5 | 42,25 |
| 19 | Артем Щ. | 8 | 11 | 22,5 | 7 | 15,5 | 240,25 |
| 20 | Михайло У. | 8 | 10 | 22,5 | 16 | 6,5 | 42,25 |
| 21 | Юлія Ч. | 8 | 11 | 22,5 | 7 | 15,5 | 240,25 |
| 22 | Ганна Т. | 8 | 11 | 22,5 | 7 | 15,5 | 240,25 |
| 23 | Людмила К. | 8 | 10 | 22,5 | 16 | 6,5 | 42,25 |
| 24 | Максим С. | 8 | 7 | 22,5 | 33 | -10,5 | 110,25 |
| 25 | Олег В. | 8 | 9 | 22,5 | 25 | -2,5 | 6,25 |
| 26 | Оксана К. | 8 | 9 | 22,5 | 25 | -2,5 | 6,25 |
| 27 | Олег Д. | 8 | 9 | 22,5 | 25 | -2,5 | 6,25 |
| 28 | Олена С. | 7 | 10 | 29,5 | 16 | 13,5 | 182,25 |
| 29 | Олена К. | 7 | 9 | 29,5 | 25 | 4,5 | 20,25 |

Продовж. табл. В.1.7

| i | Студент | Розвиток креативності | Фахова підготовленість | x_i | y_i | d_i | d_i^2 | ρ_B | $T_{\text{фр}}$ |
|-----|-------------|--------------------------|---------------------------|-------|-------|-------|---------|----------|-----------------|
| 30 | Сергій Б. | 7 | 9 | 29,5 | 25 | 4,5 | 20,25 | | |
| 31 | Тетяна Т. | 7 | 6 | 29,5 | 38,5 | -9 | 81 | | |
| 32 | Валерій І. | 6 | 7 | 34,5 | 33 | 1,5 | 2,25 | | |
| 33 | Катерина П. | 6 | 7 | 34,5 | 33 | 1,5 | 2,25 | | |

| | | | | | | | | |
|----|---------------|---|---|------|------|------|-----------------------|--|
| 34 | Оксана Б. | 6 | 7 | 34,5 | 33 | 1,5 | 2,25 | |
| 35 | Володимир Г. | 6 | 6 | 34,5 | 38,5 | -4 | 16 | |
| 36 | Ольга В. | 6 | 7 | 34,5 | 33 | 1,5 | 2,25 | |
| 37 | Ігор Д. | 6 | 7 | 34,5 | 33 | 1,5 | 2,25 | |
| 38 | Олексій Ж. | 5 | 7 | 39,5 | 33 | 6,5 | 42,25 | |
| 39 | Артем П. | 5 | 5 | 39,5 | 41,5 | -2 | 4 | |
| 40 | Катерина З. | 5 | 6 | 39,5 | 38,5 | 1 | 1 | |
| 41 | Сергій П. | 5 | 6 | 39,5 | 38,5 | 1 | 1 | |
| 42 | Наталя Д. | 4 | 3 | 44 | 49,5 | -5,5 | 30,25 | |
| 43 | Аліна Д. | 4 | 4 | 44 | 45,5 | -1,5 | 2,25 | |
| 44 | Надія С. | 4 | 4 | 44 | 45,5 | -1,5 | 2,25 | |
| 45 | Вікторія Т. | 4 | 5 | 44 | 41,5 | 2,5 | 6,25 | |
| 46 | Ірина Щ. | 4 | 4 | 44 | 45,5 | -1,5 | 2,25 | |
| 47 | Оксана Є. | 3 | 4 | 48,5 | 45,5 | 3 | 9 | |
| 48 | Віктор У. | 3 | 4 | 48,5 | 45,5 | 3 | 9 | |
| 49 | Анатолій Б. | 3 | 3 | 48,5 | 49,5 | -1 | 1 | |
| 50 | Олександра Б. | 3 | 4 | 48,5 | 45,5 | 3 | 9 | |
| | | | | | | | $\sum d_i^2 = 2356,5$ | |
| | | | | | | | $t_{кр} = 2,02$ | |

Додаток Д

Анкета

з виявлення особистісного смислу навчальної діяльності студента

I. Напишіть, як процес навчання у ВНЗ впливає на Ваш особистісний розвиток, які якості, притаманні музично-педагогічному фаху можуть знадобитись у різних життєвих ситуаціях?

II. Яке місце у Вашому навчанні належить процесу опанування грою на музичному інструменті? (оберіть свій варіант відповіді, обґрунтуйте)

1. Провідне, я навчаюсь у першу чергу через бажання оволодіти інструментальною майстерністю.
2. Я вважаю, що оволодіння грою на музичному інструменті так само необхідно мені, як і інші дисципліни фахової підготовки.
3. Я займаюсь на інструменті лише тому, що ця дисципліна входить до переліку необхідних предметів.
4. Свій варіант відповіді.

III. Яким видам роботи з музичним інструментом ви надаєте перевагу? (поставте у рейтинговому порядку, обґрунтуйте, вкажіть значимість кожного з цих видів роботи для вдосконалення інструментальної майстерності)

1. Робота над інструктивним матеріалом (гами, етюди, технічні вправи)
2. Робота над художнім репертуаром.
3. Опрацювання творів з програми шкільного репертуару.
4. Ансамблева гра.
5. Концертмейстерська діяльність.
6. Перекладення, аранжування.
7. Підбирання на слух.
8. Імпровізація.
9. Свій варіант.

IV. Яким видам виконавської діяльності Ви віддаєте перевагу? (поставте у рейтинговому порядку, вкажіть на значення кожного виду виконавської діяльності для професійного розвитку вчителя музики)

1. Виконання для себе.
2. Виступ перед друзями.

3. Виконання перед викладачем на уроці.
4. Виконання на екзамені.
5. Концертний виступ.
6. Виступ перед шкільною аудиторією.
7. Лекція-концерт.

V. Чи влаштовує Вас рівень спілкування з викладачем під час занять з основного музичного інструмента? Чи відчуваєте ви свободу у виборі репертуару та прояві власного творчого потенціалу? Чи отримуєте Ви задоволення від рівня викладання гри на музичному інструменті? Вкажіть на недоліки в організації навчання, та на можливі шляхи їх усунення.

Додаток Е

Зразки навчальних програм студентів ЕГ

Сергій Т. та Максим О. об'єднались навколо спільного проекту «Методика підготовки вчителя-гітариста до виступу перед шкільною аудиторією». В цьому проекті Сергій та Максим доповнюють один одного, оскільки мають різний психологічний склад і по-різному готуються до виступу. Участь у спільному проекті надає їм можливість розширити свій методичний потенціал. Окрім того, студенти є друзями.

Програма Сергія Т.:

Й.-С.Бах. Сарабанда та алеманда.

О. Іванов-Крамської. Фантазія на тему А. Варламова «То не ветер ветку клонит».

А. П'яцола. Танго «Смерть янгола».

Б. Уоррен. Потяг до Чаттануги.

Л. Леньяні. Каприс.

Е. Віла-Лобос. Етюд №3.

Твори для ескізного опрацювання.

Програма Максима О.:

Й.-С. Бах. Прелюдія та престо.

А. Барріос. Гармонії Америки.

В. Козлов. Балада для Олени Прекрасної.

А. Діабеллі. Прелюд.

Г. Сагreras. Етюд «Колібрі».

Е. Віла-Лобос. Етюд №12.

Твори для ескізного опрацювання.

Ансамблі:

Х. Кардосо. Мілонга.

Х. Серрано. Марення.

Студентка Оксана Ф. виконувала спільний проект з викладачем на тему «Технологія звукоутворення на гітарі». Студентка має високий рівень інструментальної підготовленості, тема викликає в неї зацікавленість і сприяє поглибленню її знання.

Програма Оксани Ф.:

Л. Вайс. Гавот і жига.

Х. Родриго. Соната «Джіокоза» І. ч.

Р.Дієнс. Фуоко.

М. Джуліані. Ностальгія.

М.Анідо. Етюд.

М.Каркассі. Етюд №25.

Твори для ескізного опрацювання.

Ансамблі:

М. де Фалья. Іспанський танок №1.

С. Орехов. Фантазія на циганські теми.

Додаток Ж

Обчислення математичного сподівання $M(X)$ та середнього квадратичного відхилення від нього $\sigma(X)$ в КГ та ЕГ

Таблиця Ж.1.1

Результати 1-го контрольного зрізу в КГ

| x_i | m_i | $x_i m_i$ | $x_i - M(X)$ – відхилення окремих значень від середнього | $[x_i - M(X)]^2$ | $M(X)$ | $D(X)$ | $\sigma(X)$ |
|-------|-------|-----------|--|------------------|--------|--------|-------------|
| 47 | 1 | 47 | 14,7 | 214,8 | 32,3 | 76,2 | 8,7 |
| 46 | 1 | 46 | 13,7 | 186,5 | | | |
| 43 | 1 | 43 | 10,7 | 113,6 | | | |
| 41 | 1 | 41 | 8,7 | 74,9 | | | |
| 40 | 3 | 120 | 7,7 | 58,6 | | | |
| 39 | 3 | 117 | 6,7 | 44,3 | | | |
| 38 | 4 | 152 | 5,7 | 32,0 | | | |
| 35 | 2 | 70 | 2,7 | 7,1 | | | |
| 34 | 2 | 68 | 1,7 | 2,7 | | | |
| 30 | 3 | 90 | -2,3 | 5,5 | | | |
| 27 | 2 | 54 | -5,3 | 28,6 | | | |
| 25 | 2 | 50 | -7,3 | 53,9 | | | |
| 23 | 1 | 23 | -9,3 | 87,3 | | | |
| 22 | 2 | 44 | -10,3 | 107,0 | | | |
| 21 | 1 | 21 | -11,3 | 128,7 | | | |
| 19 | 1 | 19 | -13,3 | 178,1 | | | |
| 16 | 1 | 16 | -16,3 | 267,1 | | | |
| 14 | 1 | 14 | -18,3 | 336,5 | | | |

Таблиця Ж.1.2

Результати 2-го контрольного зрізу в КГ

| x_i | m_i | $x_i m_i$ | $x_i - M(X)$ – відхилення окремих значень від | $[x_i - M(X)]^2$ | $M(X)$ | $D(X)$ | $\sigma(X)$ |
|-------|-------|-----------|--|------------------|--------|--------|-------------|
|-------|-------|-----------|--|------------------|--------|--------|-------------|

| | | | середнього | | | | |
|----|---|-----|------------|-------|-------------|-------------|------------|
| 48 | 1 | 48 | 16,2 | 263,0 | 31,8 | 78,6 | 8,9 |
| 45 | 1 | 45 | 13,2 | 174,7 | | | |
| 43 | 1 | 43 | 11,2 | 125,9 | | | |
| 41 | 1 | 41 | 9,2 | 85,0 | | | |
| 40 | 1 | 40 | 8,2 | 67,5 | | | |
| 39 | 4 | 156 | 7,2 | 52,1 | | | |
| 38 | 2 | 76 | 6,2 | 38,7 | | | |
| 37 | 1 | 37 | 5,2 | 27,2 | | | |
| 36 | 2 | 72 | 4,2 | 17,8 | | | |
| 35 | 2 | 70 | 3,2 | 10,4 | | | |
| 34 | 1 | 34 | 2,2 | 4,9 | | | |
| 30 | 4 | 120 | -1,8 | 3,2 | | | |
| 27 | 2 | 54 | -4,8 | 22,9 | | | |
| 25 | 2 | 50 | -6,8 | 46,0 | | | |
| 23 | 1 | 23 | -8,8 | 77,1 | | | |
| 22 | 1 | 22 | -9,8 | 95,7 | | | |
| 21 | 1 | 21 | -10,8 | 116,2 | | | |
| 20 | 1 | 20 | -11,8 | 138,8 | | | |
| 16 | 1 | 16 | -15,8 | 249,0 | | | |
| 15 | 1 | 15 | -16,8 | 281,6 | | | |
| 14 | 1 | 14 | -17,8 | 316,2 | | | |

Таблиця Ж.1.3

Результати 3-го контрольного зрізу в КГ

| x_i | m_i | $x_i m_i$ | $x_i - M(X)$ – відхилення окремих | $[x_i - M(X)]^2$ | $M(X)$ | $D(X)$ | $\sigma(X)$ |
|-------|-------|-----------|---|------------------|--------|--------|-------------|
|-------|-------|-----------|---|------------------|--------|--------|-------------|

| | | | значень від середнього | | | | |
|----|---|-----|---------------------------|-------|-----------|-----------|------------|
| 48 | 1 | 48 | 15,9 | 254,0 | 32 | 74 | 8,6 |
| 44 | 1 | 44 | 11,9 | 142,5 | | | |
| 43 | 1 | 43 | 10,9 | 119,6 | | | |
| 41 | 1 | 41 | 8,9 | 79,9 | | | |
| 40 | 2 | 80 | 7,9 | 63,0 | | | |
| 39 | 2 | 78 | 6,9 | 48,1 | | | |
| 38 | 4 | 152 | 5,9 | 35,3 | | | |
| 37 | 2 | 74 | 4,9 | 24,4 | | | |
| 36 | 1 | 36 | 3,9 | 15,5 | | | |
| 35 | 1 | 35 | 2,9 | 8,6 | | | |
| 34 | 1 | 34 | 1,9 | 3,8 | | | |
| 32 | 1 | 32 | -0,1 | 0,0 | | | |
| 30 | 1 | 30 | -2,1 | 4,3 | | | |
| 29 | 2 | 58 | -3,1 | 9,4 | | | |
| 27 | 2 | 54 | -5,1 | 25,6 | | | |
| 25 | 2 | 50 | -7,1 | 49,9 | | | |
| 23 | 1 | 23 | -9,1 | 82,1 | | | |
| 22 | 1 | 22 | -10,1 | 101,3 | | | |
| 21 | 2 | 42 | -11,1 | 122,4 | | | |
| 20 | 1 | 20 | -12,1 | 145,5 | | | |
| 16 | 1 | 16 | -16,1 | 258,0 | | | |
| 14 | 1 | 14 | -18,1 | 326,3 | | | |

Таблиця Ж.1.4

Результати 1-го контрольного зрізу в ЕГ

| x_i | m_i | $x_i m_i$ | $x_i - M(X)$ – відхилення | $[x_i - M(X)]^2$ | $M(X)$ | $D(X)$ | $\sigma(X)$ |
|-------|-------|-----------|------------------------------|------------------|--------|--------|-------------|
|-------|-------|-----------|------------------------------|------------------|--------|--------|-------------|

| | | | окремих значень від середнього | | | | |
|----|---|-----|--------------------------------------|-------|-------------|-------------|------------|
| 47 | 1 | 47 | 15,9 | 253,3 | 31,1 | 78,2 | 8,8 |
| 45 | 1 | 45 | 13,9 | 193,6 | | | |
| 40 | 3 | 120 | 8,9 | 79,5 | | | |
| 39 | 6 | 234 | 7,9 | 62,6 | | | |
| 38 | 3 | 114 | 6,9 | 47,8 | | | |
| 35 | 2 | 70 | 3,9 | 15,3 | | | |
| 32 | 1 | 32 | 0,9 | 0,8 | | | |
| 30 | 3 | 90 | -1,1 | 1,2 | | | |
| 29 | 1 | 29 | -2,1 | 4,4 | | | |
| 28 | 2 | 56 | -3,1 | 9,5 | | | |
| 27 | 1 | 27 | -4,1 | 16,7 | | | |
| 26 | 2 | 52 | -5,1 | 25,9 | | | |
| 25 | 1 | 25 | -6,1 | 37,0 | | | |
| 22 | 1 | 22 | -9,1 | 82,6 | | | |
| 21 | 1 | 21 | -10,1 | 101,7 | | | |
| 20 | 3 | 60 | -11,1 | 122,9 | | | |
| 17 | 1 | 17 | -14,1 | 198,4 | | | |
| 14 | 1 | 14 | -17,1 | 291,9 | | | |
| 13 | 1 | 13 | -18,1 | 327,1 | | | |

Таблиця Ж.1.5

Результати 2-го контрольного зрізу в ЕГ

| x_i | m_i | $x_i m_i$ | $x_i - M(X)$ – відхилення | $[x_i - M(X)]^2$ | $M(X)$ | $D(X)$ | $\sigma(X)$ |
|-------|-------|-----------|------------------------------|------------------|--------|--------|-------------|
|-------|-------|-----------|------------------------------|------------------|--------|--------|-------------|

| | | | окремих значень від середнього | | | | |
|----|---|-----|--------------------------------------|-------|-------------|-------------|------------|
| 48 | 1 | 48 | 12,5 | 156,6 | 35,5 | 71,2 | 8,4 |
| 47 | 1 | 47 | 11,5 | 132,6 | | | |
| 45 | 1 | 45 | 9,5 | 90,5 | | | |
| 44 | 3 | 132 | 8,5 | 72,5 | | | |
| 43 | 2 | 86 | 7,5 | 56,5 | | | |
| 42 | 4 | 168 | 6,5 | 42,4 | | | |
| 41 | 2 | 82 | 5,5 | 30,4 | | | |
| 40 | 1 | 40 | 4,5 | 20,4 | | | |
| 39 | 2 | 78 | 3,5 | 12,4 | | | |
| 37 | 1 | 37 | 1,5 | 2,3 | | | |
| 36 | 2 | 72 | 0,5 | 0,3 | | | |
| 35 | 1 | 35 | -0,5 | 0,2 | | | |
| 33 | 4 | 132 | -2,5 | 6,2 | | | |
| 30 | 1 | 30 | -5,5 | 30,1 | | | |
| 28 | 1 | 28 | -7,5 | 56,0 | | | |
| 27 | 1 | 27 | -8,5 | 72,0 | | | |
| 26 | 1 | 26 | -9,5 | 90,0 | | | |
| 24 | 2 | 48 | -11,5 | 131,9 | | | |
| 22 | 3 | 66 | -13,5 | 181,9 | | | |
| 15 | 1 | 15 | -20,5 | 419,7 | | | |

Таблиця Ж.1.6

Результати 3-го контрольного зрізу в ЕГ

| x_i | n_i | $x_i n_i$ | $x_i - M(X)$ – відхилення окремих значень від середнього | $[x_i - M(X)]^2$ | $M(X)$ | $D(X)$ | $\sigma(X)$ |
|-------|-------|-----------|--|------------------|-------------|-------------|-------------|
| 48 | 3 | 144 | 7,4 | 54,8 | 40,6 | 46,4 | 6,8 |
| 47 | 6 | 282 | 6,4 | 41,0 | | | |
| 43 | 4 | 172 | 2,4 | 5,8 | | | |
| 42 | 10 | 420 | 1,4 | 2,0 | | | |
| 40 | 5 | 200 | -0,6 | 0,4 | | | |
| 37 | 1 | 37 | -3,6 | 13,0 | | | |
| 35 | 1 | 35 | -5,6 | 31,4 | | | |
| 30 | 1 | 30 | -10,6 | 112,4 | | | |
| 29 | 2 | 58 | -11,6 | 134,6 | | | |
| 24 | 1 | 24 | -16,6 | 275,6 | | | |
| 19 | 1 | 19 | -21,6 | 466,6 | | | |

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / К. А. Абульханова-Славская, Е. Г. Баранов, Е. Н. Богданов и др.; А. А. Деркач (науч. ред.). – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 584 с.
3. Аврагинер В. И. Обучение и воспитание музыканта-педагога : учеб. пособие по курсу педагогики для студентов высш. муз. учеб. заведений / Вольф Ицхакович Аврагинер. – М., 1981. – 80 с.
4. Агафшин П. С. Школа для шестиструнной гитары / П. С. Агафшин. – М. : ОГИЗ–МУЗГИЗ, 1934. – 259 с.
5. Адрианкин А. Б. К вопросу об устойчивости мотивации в работе учащегося над музыкальным произведением / А. Б. Адрианкин // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А. И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 90–101.
6. Алехина Н. В. Индивидуальный образовательный проект как средство самоопределения гимназиста : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Нонна Викторовна Алехина. – Оренбург, 2000. – 19 с.
7. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония : избранные страницы / Ш. А. Амонашвили; О. Ф. Золотова (сост.). – К. : Плеяды, 2005. – 200 с.
8. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Издат. Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
9. Андрейко О. І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Оксана Іванівна Андрейко. – К., 2004. – 185 с.
10. Андрейко О. І. Методи формування виконавського апарату музиканта-інструменталіста в контексті трансформаційних процесів мистецької освіти / Оксана Іванівна Андрейко // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 222–229.

11. Арчажникова Л. Г. Исследовательская работа студентов в системе профессиональной подготовки учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А. И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 14–23.
12. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
13. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – М. : Просвещение, 1985. – 65 с.
14. Ашер Терри. Звук и его тоновые оттенки / Терри Ашер // Гитарист. – 1993. – №1. – С. 15–17.
15. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Георгій Олексійович Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / За ред. І. А.Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 134–157.
16. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Георгій Олексійович Балл ; АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
17. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство [статьи и очерки] / Лев Абрамович Баренбойм. – Л. : Музыка, Ленингр. отделение, 1974. – 336 с.
18. Баріхашвілі І. І. Особистісно орієнтоване навчання : історичний аспект і перспективи розвитку / Ірина Іллівна Баріхашвілі // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Миколаїв : Миколаїв. держ. гуманіт. ун-т ім. Петра Могили, 2004. – Випуск 23. – том 36. – С. 122–125.
19. Белкин П. Г. Социальная психология научного коллектива / П. Г. Белкин, Е. Н. Емельянов, М. А. Иванов. – М. : Наука, 1987. – 214 с.
20. Берулава М. Н. Теория и практика гуманизации образования : учеб. пособие для студ. вузов / Михаил Николаевич Берулава. – 2 изд., перераб. и доп. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2001 – 329с.

21. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності : наук. вид. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
22. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1998. – 204 с.
23. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні / Іван Дмитрович Бех // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – К., 2000. – С. 331–349.
24. Богуш А. М. Принципи гуманізації освіти у вищій школі / А. М. Богуш // Наук вісн. : зб. наук. праць / Південноукр. держ. пед. ін-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – Вип. 10. – Ч. I. – С. 50–54.
25. Большой толковый социологический словарь (Collins) / Дэвид Джерри, Джулия Джерри ; [пер. Н. Н. Марчук]. – Т. 2. – М. : Вече, АСТ, 1999. – 528 с.
26. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
27. Бондаревская Е. В. Основы положения концепции качества личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – № 8. – С. 117–124.
28. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
29. Бразильская гитара / Сост. : “Guitar College”. – М. : “Guitar College”, 2001. – 112 с. : ил.
30. Браудо И. Артикуляция (о произношении мелодии) / Исай Браудо. – Л. : Гос. муз. изд-во, 1961. – 197 с.
31. Булатова Л. Б. Педагогические принципы Е. Ф. Гнесиной / Лина Борисовна Булатова. – М. : Музыка, 1976. – 80 с.
32. Вайсборд М. А. Андрес Сеговия и гитарное искусство XX века : очерк жизни и творчества / Мирон Абрамович Вайсборд. – М. : Сов. композитор, 1989. – 206 с.

33. Вентцель К. Н. Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель. – 2-е изд. – М. : Типогр. т-ва И. И. Кушнерови. ; К., 1908. – 16 с.
34. Вердери Б. Скорость и стиль / Бенджамин Вердери // Сборник «Гидинформа», СА-1. – М. : «Guitar College», 1994 – С. 49–51.
35. Віленська Т. Г. Гуманізація навчання як загальнолюдський історичний процес / Т. Г. Віленська // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти : зб. м-лів міжрегіон. наук.-практ. семінару (28–30 берез. 1996р.). – К., Рівне, 1997. – С. 23–27.
36. Вольман Б. Л. Гитара и гитаристы : очерк истории шестиструнной гитары / Борис Львович Вольман. – Л. : Музыка, [Ленингр. отд-ние], 1968. – 188 с.
37. Вопросы музыкальной педагогики и теории музыки : [сб. ст.] / Владимир. гос. пед. ин-т им П. И. Лебедева-Полянского; [редкол. : Е. А. Финченко (отв. ред.) и др.]. – Владимир : ВГПИ, 1978. – 100 с.
38. Воронова Т. Н. О развитии музыкального мышления и усвоении специальных знаний в процессе обучения / Т. Н. Воронова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А. И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 70–78.
39. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 93 с.
40. Гарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу «Загальне фортепіано» : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. Г. Гарчинська. – К., 2002. – 193 с.
41. Гегель Г. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – 471 с.
42. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
43. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие для вузов / В. Е. Гмурман. – Изд. 6-е, стереотип. – М. : Высш. шк., 1998. – 479 с.

44. Голубев Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
45. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти України / С. У. Гончаренко // Кримські педагогічні читання : м-ли міжнар. конф. (м. Алушта, 12–17 верес. 2001р.) / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Х., 2001 – С. 131–138.
46. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / Семен Гончаренко, Юрій Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6; № 3. – С. 2–8.
47. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
48. Гордеева Н. Д. Функциональная структура действия / Наталья Дмитриевна Гордеева, Владимир Петрович Зинченко. – М., 1982. – 208 с.
49. Горбенко С. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної музичної освіти / С. Горбенко // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – К. ; Черкаси : Вид-во «Черкас. ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С. 19–25.
50. Горожанкіна О. М. Людиноцентричний підхід як ґрунтовна умова педагогічної взаємодії / О. М. Горожанкіна // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 120–126.
51. Гоцкало Н. Особистісно зорієнтований підхід у творчій спадщині видатних педагогів / Наталя Гоцкало // Рід. шк. – 2002 р. – № 7. – С. 61–63.
52. Григорьев В. Ю. О роли времени в исполнительском творческом процессе / В. Ю. Григорьев // Вопросы исполнительского искусства : сб. тр. / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – М. : Б. и., 1981. – С. 3–14.
53. Гризоглазова Т. І. Формування навичок самостійної роботи студентів в класі фортепіано / Т. І. Гризоглазова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; О. П. Щолокова (ред.) – К., 2003. – Вип. 4 – С. 92–96.

54. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
55. Гуральник Н. П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано : історія, теорія, практика / Н. П. Гуральник // Проблеми педагогіки музичного мистецтва. – Ніжин, 2004. – С. 99–108.
56. Гуральник Н. П. Програмно-методичне забезпечення розвитку фортепіанного навчання в умовах модернізації музично-педагогічної освіти (компетентнісний підхід) / Н. П. Гуральник // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського , 2006. – С. 45–53.
57. Давидюк Н. Особистісно-орієнтоване навчання – умова реалізації суб'єктності студента / Н. Давидюк // Наук. вісн. : зб. наук. пр./ Чернів. ун-т. – Чернівці, 2005. – Вип. 255 : Педагогіка та психологія. – С. 36–41.
58. Джеймс У. Беседи с учителями о психологии / Уильям Джеймс. – М. : Изд-во Совершенство, 1998. – 149 с.
59. Доценко В. І. Подолання технічних труднощів у виконавській практиці гітариста (на прикладі концерту для гітари з оркестром № 3 «Елегійний» Лео Брауера) / В. І. Доценко. – К., 2005. – 167 с.
60. Егорова С. В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Егорова. – М., 1998. – 196 с.
61. Економова Е. К. Педагогічні умови професійної підготовки студентів-вокалістів до сумісної діяльності з концертмейстером / Е. К. Економова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; О. П. Щолокова (ред.) – К., 2003. – Вип. 4. – С. 92–95.
62. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : кн. для учителя. / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
63. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 560 с.

64. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
65. Євтух М. Б. Гуманізація моделі навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк, В. І. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / За заг. ред Легенького Г. І. та Сипченка В. І. – Слов'янськ : ІЗМН – СДПУ, 2000 – Вип. VIII. – С. 3–17.
66. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Володимирівна Жигінас ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 220 с.
67. Зайцева А. В. Педагогічні умові творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.02 / Алла Віталіївна Зайцева ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 282 с.
68. Зильберквит М. А. Музыкально-исполнительское искусство / М. А. Зильберквит. – М. : Знание, 1982. – 56 с.
69. Зинченко В. П. Методологические вопросы психологии / Владимир Петрович Зинченко, Сергей Дмитриевич Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 164 с.
70. Зинченко В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко ; Академия пед. и соц. наук. Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Воронеж, 1997. – 608 с. – (Психологи Отечества : избранные психологические труды : в 70 т.).
71. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс / Н. С. Злобин. – М. : Наука, 1980. – 303 с.
72. Иванов-Крамской А. Школа игры на шестиструнной гитаре / А. Иванов-Крамской. – М. : Музыка, 1975. – 151 с.
73. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

74. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников / ред. С. Л. Левит. – М. : Рос. полит. энцикл., 2007. – 264 с.
75. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
76. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (единая методическая система института : теория и практика) : [науч.-метод. пособие] / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высш. шк., 1987. – 143 с.
77. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с. – Библиогр. : с. 140–141. (Б-ка учителя и воспитателя).
78. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
79. Каркасси М. Школа игры на шестиструнной гитаре / Матео Каркасси ; под общ. ред. А. Иванова-Крамского. – М. : Сов. композитор, 1991. – 149 с.
80. Кирьянов Н. Г. Искусство игры на шестиструнной гитаре : в 3-х ч. / Н. Г. Кирьянов. – М. : Тоника, 1991. – Ч. 2. – 239 с.
81. Климова С. Г. Опыт использования методики неоконченных предложений в социологическом исследовании / С.Г. Климова // Социология : ЧМ, – 1995. – №5/6. – С. 49–64.
82. Кобилянський В. Професійно-педагогічна підготовка вчителя музики з позиції сучасної освітньої парадигми / В.Кобилянський // Наук. вісн. : педагогіка і психологія : зб. наук. пр. /Чернів. ун-т. – Чернівці, 2004. – Вип. 210. – С. 69–73.
83. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М. : Музгиз, 1963. – 201 с.
84. Козак Л. Особистісно орієнтоване навчання : ретроспективний аналіз / Людмила Козак // Неперерв. проф. освіта : теорія і практика. –2003. – Вип. 2. – С. 113–117.

85. Козак Л. В. Сучасні педагогічні моделі особистісно орієнтованого навчання / Л. В. Козак // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. / ред. С. Сисоєва. – 2003 – Вип. 1. – С. 75–88.
86. Козлин В. И. Формирование навыков игры на гитаре на основе специальных двигательных действий : учеб. пособие / Валерий Иосифович Козлин ; Киев. гос. пед. ин-т им. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 188 с.
87. Козлін В. Й. Організація музично-ігрових рухів гітариста в сучасній літературі / В. Й. Козлін // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2003. – Вип. 4 – С. 131–136.
88. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 4-х т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242–476.
89. Кондратова Л. В. Индивидуализация педагогической подготовки студентов в педвузе / Л. В. Кондратова // Индивидуальный подход в подготовке будущего учителя. – Кривой Рог : КГПИ, 1995. – С. 3–15.
90. Копіца О. І. Формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. / О. І. Копіца. – Кривий Ріг, 2006. – 155 с.
91. Косенко П. Б. Актуальні питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики (гітариста) / П. Б. Косенко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. №18 : спец. вип. : мистецько-педагогічна освіта. –Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – Ч. 1. – С. 202–212.
92. Косенко П. Б. Діагностика стану інструментальної підготовки майбутніх учителів музики особистісно орієнтованого спрямування / П. Б. Косенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / Ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – Вип. 9 (19). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 117–121.
93. Косенко П. Б. Дослідно-експериментальна робота по впровадженню методики особистісно орієнтованого навчання студентів гри на музичному інструменті / П. Б. Косенко // Науковий часопис Національного педагогічного

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – Вип. 7 (12). – К. : НПУ, 2009. – С. 88–92.

94. Косенко П. Б. Методика підвищення якості інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики на основі особистісного підходу / П. Б. Косенко // Теоретичні та практичні питання культурології. – Вип. XXVI. – Ч. II. – Мелітополь : Вид. «Сана», 2009. – С. 41–45.

95. Косенко П. Основні принципи реалізації методики особистісно орієнтованої інструментальної підготовки студентів : теоретичний аспект / Павло Косенко // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – Львів, 2008. – № 5. – С. 193–200.

96. Косенко П. Б. Особистісна технологія звукоутворення в процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики – гітариста / П. Б. Косенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 95–98.

97. Косенко П. Б. Принцип діалогічної взаємодії як один з основоположних факторів особистісного підходу до інструментальної підготовки студента / П. Б. Косенко // Наукові записки. Серія : психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – №4. – С. 62–64.

98. Косенко П. Б. Сутнісна характеристика особистісно орієнтованого навчання студентів педагогічних університетів / П. Б. Косенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Вип. 3 (8). – К. : НПУ, 2006. – С. 53–57.

99. Косенко П. Сутність та зміст особистісно орієнтованого навчання у системі педагогічної освіти / Павло Косенко // Вісник книжкової палати. – К., 2006. – №5. – С. 21–23.

100. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Вища школа, 1989. – 608с.

101. Красновський В. М. Гуманістичні підходи в освіті : історичний огляд / В. М. Красновський // Культурологічні та психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти : Наук.-метод. зб. / За ред. Г. О. Балла. – К. ; Рівне. – 2003. – Вип. 2. – С. 77–88.
102. Краткий педагогический словарь пропагандиста / сост. : М. Н. Колмакова, В. С. Суров ; под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. – М. : Политиздат, 1984. – 319 с.
103. Кременштейн Б. Л. Педагогика Г. Г. Нейгауза / Берта Лейбашевна Кременштейн. – М. : Музыка, 1984. – 88 с.
104. Крицький В. М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами : метод. рек. для самост. роботи студентів муз. ф-тів / Володимир Михайлович Крицький ; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2004 – 20 с.
105. Кузнецов И. Техника игры на шестиструнной гитаре / И. Кузнецов – К. : Музична Україна, 1972. – 254 с.
106. Кулясов И. П. Специфика учебно-воспитательного процесса в классе фортепиано музыкально-педагогического факультета / И. П. Кулясов // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А. И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 3–14.
107. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
108. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во ун-та, 1971. – 40 с.
109. Леонтьев А.Н. Человек и культура / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., 1961. – 155с.
110. Лисакова І. Психологічні аспекти формування професіоналізму педагога-музиканта / І. Лисакова // Професійно-художня освіта України: зб. наук. пр. / редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. ; Черкаси : вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С. 26–31.

111. Лісовий В. А. Науково-дослідницька діяльність у контексті професійного становлення майбутніх вчителів музики / В. А. Лісовий // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 102–113.
112. Локк Д. Опыт о человеческом разумении / Джон Локк // Собрание сочинений : в 3-х т. – М. : Мысль, 1985. – Кн. 1. – С. 91–93.
113. Лукаш Е. Особистісний підхід у професійній підготовці майбутнього спеціаліста / Едуард Лукаш // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2004 – Вип. 221 : Педагогіка та психологія. – С. 173–177.
114. Львова Е. И. Методические принципы московской фортепианной школы (двадцатые-сороковые годы) / Е. И. Львова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А. И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 119–125.
115. Манилов В. Техника джазового аккомпанемента на шестиструнной гитаре / В. Манилов, В. Молотков. – К. : Музична Україна, 1988. – 120 с.
116. Манилов В. Учись аккомпанировать на гитаре / В. Манилов. – К. : ComConPress, 2002. – 320 с.
117. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 336 с.
118. Мариупольская Т. Г. Основной музыкальный инструмент – фортепиано / Т. Г. Мариупольская // Исполнительская подготовка учителя музыки : программы дисциплин предметной подготовки по специальности «Музыкальное образование» / М-во общего и профессионального образования РФ, МГПУ. – М. : Флинта, 1999. – 208 с.
119. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / Карл Адольф Мартинсен. – М. : Музыка, 1977. – 128 с.
120. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу // Теория личности в западно-европейской и американской психологии : хрестоматия по психологии личности. – Самара : Издат. Дом «БАХРАХ», 1996. – С. 442–449.

121. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. Г. А. Балла, А. П. Погребельного. – М., 1999. – 425 с.
122. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ. ; предисл. Г. А. Балла. – К. ; Донецк, 1999. – 52 с.
123. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1977. – 240 с.
124. Методические основы специальной подготовки учителя музыки : учеб. пособие / Свердлов. гос. пед. ин-т. – Свердловск : СГПИ, 1988. – 61, [2] с.
125. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Яков Исаакович Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 262 с.
126. Михайленко Н. П. Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре / Н. П. Михайленко. – К. : Книга, 2003. – 248 с.
127. Михайленко Н. П. Справочник гитариста = Dictionary of guitars / Николай Петрович Михайленко, Фан Динь Тан. – К., 1988. – 246 с.
128. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марина Анатоліївна Михаськова ; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – К., 2007. – 227 с.
129. Мільто Л. О. Про сутність творчої індивідуальності вчителя / Л. О. Мільто // Наук. вісн. : зб. наук. пр. / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О. : ПДПУ, 2004. – Вип. 10–11. – С. 173–180.
130. Мішедченко В. В. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах університетської освіти / В. В. Мішедченко // Проблеми педагогіки музичного мистецтва : м-ли конф. «Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні» / О. Я. Ростовський (упоряд.) ; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин : НДПУ, 2004. – С. 65–70.
131. Мозгальова Н. Г. Зміст та структурні компоненти музичного мислення / Н. Г. Мозгальова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. О. П. Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 2. – С. 27–35.

132. Молотков В. Аранжировка для гитары : учеб.-метод. пособие / Владимир Молотков. – К. : Хрещатик, 1997. – 125 с.
133. Молотков В. Джазовая импровизация на шестиструнной гитаре / В. Молотков. – К. : Музична Україна, 1989. – 151 с.
134. Монтень М. Опыты / Мишель Монтень // Избр. произв. : в 3-х кн. – М. : Голос, 1992 – Кн. 1. – 383 с.
135. Муцмахер В. И. К проблеме музыкального внимания в педагогике / В. И. Муцмахер, Л. В. Годик // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А.И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 78–90.
136. Муцмахер В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности учителя музыки / В. И. Муцмахер. – М. : МПНИ, 1988. – 62с.
137. Надырова Д. С. К вопросу о развитии эмоциональной отзывчивости на музыку в процессе фортепианной подготовки студентов / Д. С. Надырова // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол. : Г. С. Кожевников и др.]. – Казань, 1984. – С. 93–101.
138. Назаренко М. П. Дидактичні основи професійного розвитку майбутніх вчителів музики в інструментально-виконавських класах / М.П. Назаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2006. – №16. Спецвип. – Ч. I. – С. 339–352.
139. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепьянной игры : записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – М. : Гос. муз. изд-во, 1958. – 319 с.
140. Нечаєва Л. Активізація мислення майбутніх учителів музики / Л. Нечаєва // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – К. ; Черкаси : Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С. 199–206.
141. Нечаєва Л. В. Проблема підготовки майбутніх фахівців в системі ступеневої мистецької освіти / Л. В. Нечаєва // Теорія і методика мистецької

- освіти : зб. наук. пр. / редкол. : О. П. Щолокова та ін. К. : НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 19–27.
142. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма : учеб. пособие / А. Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 112 с.
143. Никон О. К. Методико-теоретичні засади підготовки вчителя музики в контексті Болонського процесу / О. К. Никон // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 205–212.
144. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 304 с.
145. Новые технологии в музыкальном образовании : м-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Омск, 29–31 марта 2000 г.) / С. В. Белецкий (отв. ред.) и др.; Омский гос. ун-т. – Омск : Изд-во ОмГПУ. – 2000. – Ч. 1. –168 с.
146. Огієнко О. І. Пріоритет особистісно-орієнтованих технологій навчання у парадигмі сучасної освіти / О. І. Огієнко, В. Г. Огієнко // Педагогічні науки : зб. наук. пр./ ред. : М. О. Лазарев та ін. – Суми, 1999. – С. 27–34.
147. Ольшанский В. Б. Становление метода неоконченных предложений в Советском Союзе 70-х годов / В. Б. Ольшанский // Социология : ЧМ. – 1997. – №9. – С. 82–97.
148. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : [моногр.] / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 276 с.
149. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; О. М. Пехота (ред.) – К. : А.С.К., 2004 – 256 с.
150. Основний музичний інструмент – гітара : програма пед. ун-тів / В. Й. Козлін (уклад.) ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 21 с.
151. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; О. П. Щолокова (ред.). – К., 2000. – Вип. 1. – С. 9–21.

152. Падалка Г. М. Духовно-гуманістичний потенціал мистецьких дисциплін і умови його реалізації / Г. М. Падалка // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2006. – Вип. 3 (8). – С. 3–6.
153. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г. М. Падалка // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. : м-ли II Міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (26–27 квіт. 2007 р.). – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 7–11.
154. Падалка Г. Н. Формирование умений художественно-педагогического общения у будущих учителей музыки / Г. Н. Падалка, Н. И. Плешкова // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол. Г. С. Кожевников и др.] – Казань, 1984. – С. 21–29.
155. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. / редкол. : О. П. Щолокова та ін. К. : НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 3–11.
156. Педагогическое наследие : Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с. – (Б-ка учителя).
157. Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр.: Психологія. Педагогіка / І. Д. Бех та ін. (ред. кол.) ; Ін-т проблем виховання АПН України, Київ. міськ. пед. ун-т. ім. Б. Д. Грінченка. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 183 с.
158. Педагогічний пошук : книга для вчителя / Ш. О. Амонашвілі, С. М. Лисенкова, І. П. Волков та ін. – К. : Рад. школа, 1988. – 496 с.
159. Педагогічний словник / АПН України. Ін-т педагогіки ; за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

160. Перельштейн М. М. Роль приемов сольфеджирования и музыкально-исполнительского анализа в процессе начального обучения взрослых игре на фортепиано / М. М. Перельштейн // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол. Г. С. Кожевников и др.] – Казань, 1984. – С. 150–159.
161. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006 – 271 с.
162. Пилипко М. Психолого-педагогічні проблеми формування особистості майбутнього спеціаліста / Марина Пилипко // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 221 : Педагогіка та психологія. – С. 196–201.
163. Пляченко Т. М. Зміст інструментально-методичної підготовки майбутнього вчителя музики / Т. М. Пляченко // Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 298–308.
164. Полякова Е. С. Задачи музыкально-педагогического образования и подготовка учителя музыки / Е. С. Полякова // Наука і сучасність : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – Т.42. – С. 75–82.
165. Полякова Е. С. Психолого-педагогические предпосылки формирования нравственных качеств учащихся в процессе индивидуальных музыкальных занятий / Е. С. Полякова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А. И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 46–56.
166. Полянський Ю. О. Вища освіта на сучасному етапі та її проблеми / Ю. О. Полянський // Українське музикознавство : респ. міжвід. наук.-метод. посіб. / редкол. : Котляревський І. А. та ін. – К. : Музична Україна, 1990. – Вип. 25. – С. 87–96.

167. Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – К. ; Черкаси : Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – 258 с.
168. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
169. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. – К. ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
170. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності / Людмила Прокопівна Пуховська ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.
171. Пухоль Э. Апояндо / Э. Пухоль // Гитарист. – 1993. – № 2. – С. 12–14.
172. Пухоль Э. Школа игры на шестиструнной гитаре / Э. Пухоль. – М. : Советский композитор, 1977. – 168 с.
173. Пшеничний Д. Аранжування для народних інструментів / Д. Пшеничний. – К. : Музична Україна, 1980. – 116 с.
174. Ракитянська Л. М. До питання про принципи організації індивідуального навчання в системі підготовки вчителя-музиканта / Л. М. Ракитянська // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2004. – Вип. 8. – С. 93–99.
175. Раппопорт С. Х. Искусствознание и точные науки / С. Х. Раппопорт // Искусство и точные науки. – М. : Наука, 1979. – С. 23–46.
176. Реброва О. Є. Творча самостійність як професійна якість майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 73–80.
177. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Реал-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
178. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. : Психология, 1990. – № 2. – С. 4–65.

179. Родин В. А. О некоторых принципах создания индивидуального плана в инструментальном классе / В. А. Родин // Специфика и совершенствование инструментальной подготовки на музыкально-педагогическом факультете : межвуз. сб. науч. тр. / Куйбышев. пед. ин-т им. В. В. Куйбышева; [редкол. : Н. Г. Канделаки (отв. ред.) и др.]. – Куйбышев, 1985. – С. 68–75.
180. Родин В. А. Содержание методов педагогического воздействия при индивидуальной форме обучения / В. А. Родин // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / А. И. Николаева (отв. ред.) и др. – М., 1982. – С. 30–46.
181. Роменец В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 2-е вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
182. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб. / Олександр Якович Ростовський ; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 193 с.
183. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики : проблеми і перспективи / Олександр Якович Ростовський // Наукові записки. Серія : педагогічна. – Тернопіль : ТДПУ, 2001. – Вип. 2. – С. 15–22.
184. Роч П. Школа игры на шестиструнной гитаре (по методу Ф. Тарреги) / Паскуаль Роч ; под ред. А. Иванова-Крамского. – М. : Гос. муз. Изд-во, 1962. – 101 с.
185. Руднев С. Русский стиль игры на классической гитаре : метод. пособие / Сергей Руднев. – Тула : Издат. дом «Ясная Поляна», 2002. – 208 с.
186. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
187. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
188. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «теорія та методика навчання музики і музичного виховання»/ Г.Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

189. Сакеллариу Д. Мастер-класс / Джорж Сакеллариу // Гитарист. – 1993. – № 2. – С. 15–16.
190. Сеговия А. Моя гитарная тетрадь / Андрес Сеговия ; пер. Л. Якушевой, Е. Ларичева. – М. : Музыка, 1995. – 48 с.
191. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998 – 256 с.
192. Семко М. І. Формування художнього мислення студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки / М. І. Семко, М. В. Вацьо // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 80–86.
193. Серета І. Педагогічна підготовка вчителя в сучасному університеті / Ирина Серета // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2003. – Вип. 2. – С. 27–31.
194. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : [моногр.] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
195. Сериков В. В. Личностный подход в обучении : от концепции к технологии : проблемы обновления содержания общего образования / В. В. Сериков. – Ростов-на-Дону, 1992. – 153 с.
196. Сериков В. В. Образование и личность : теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 188 с.
197. Сильверман Д. Методология и значение / Д. Сильверман // Новые направления в социологической теории. – М. : Прогресс, 1978. – С. 309–310.
198. Сисоєва С. Про результати завершеної науково-дослідної роботи з теми : «Психолого-педагогічні основи особистісного підходу до впровадження педагогічних технологій у професійних закладах освіти» / Світлана Сисоєва // Педагогіка. Психологія / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – Вип. 1. – С. 54–63.
199. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / С. О. Сисоєва // Кримські педагогічні читання : м-ли

- міжнар. конф. (Алушта, 12–17 верес. 2001 р.) / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків, 2001 – С. 297–306.
200. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
201. Слостенин В. А. О личносно ориентированных технологиях подготовки учителя / В. А. Слостенин, Н. Г. Руденко // Педагог. – 1998. – № 3. – С. 2–8.
202. Слостенин В. А. Формирование творческой личности будущего учителя / В. А. Слостенин // Сов. педагогика, 1975. – № 1. – С. 83 – 93.
203. Смиреньський В. М. Учитель музики і педагогічна імпрровізація / В. М. Смиреньський // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / за заг. ред. Легенького Г. І. та Сипченка В. І. – Слов'янськ : ІЗМН – СДП, 2001. – Вип. XIII – С. 86–91.
204. Смирнова Т. А. Питання гуманізації диригентсько-хорової підготовки у закладах вищої освіти України / Т. А. Смирнова // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / за заг. ред. Легенького Г. І., Сипченка В. І. – Слов'янськ : ІЗМН – СДП, 2001. – Вип. XIII. – С. 91–98.
205. Снопкова О. В. Педагогічні проблеми змісту музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики / О. В. Снопкова // Наук. вісн. : зб. наук. пр. / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О. : ПДПУ, 2004. – Вип. 10 / 11. – С. 45–49.
206. Софроній З. Міжпредметні зв'язки в процесі підготовки вчителя музики / Зоя Софроній // Наук. вісн. : зб. наук. пр. / Чернів. ун-т. – Чернівці, 2005. – Вип. 255 : Педагогіка та психологія. – С. 138–142.
207. Сучасний словник іншомовних слів : бл. 20 тис. слів і словосполучень / укл. : О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
208. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Тетяна Петрівна Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.
209. Танько Т. П. Формування професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя музики, вихователя – музичного керівника в процесі

індивідуальних занять / Т. П. Танько // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / за заг. ред. Легенького Г. І. та Сипченка В. І. – Слов'янськ : ІЗМН – СДПУ, 2000 – Вип. VII. – С. 33–38.

210. Татарова Г. Г. Методологія аналізу даних в соціології (введення) : учеб. для вузів / Г. Г. Татарова. – М. : NOTA BENE, 1999. – 224 с.

211. Творческое самочувствие на эстраде (по материалам статей Л. Баренбойма, Г. Когана) // Гитара-ревью. – 1994. – № 1. – С. 8–9.

212. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. I. – 328 с.

213. Технологія формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : метод. реком. / уклад. І. В. Мостова. – Полтава, 1998. – 24 с.

214. Типова навчальна програма з дисципліни «Основний музичний інструмент – фортепіано» для бакалаврів (студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти) / уклад. Н. П. Гуральник. – К. : НПУ, 2005. – 28 с.

215. Типова навчальна програма з дисципліни «Основний музичний інструмент – фортепіано» для спеціалістів та магістрів музики мистецьких інститутів педагогічних університетів / уклад. Н. П. Гуральник. – К. : НПУ, 2005. – 33 с.

216. Три ступені к мастерству : бесіда Айка Саркісяна с Антигоной Гони // Гитарист. – 1997. – № 3. – С. 29–30.

217. Троцько Г. В. Система особистісно орієнтованого виховання майбутніх учителів / Г. В. Троцько // Кримські педагогічні читання : м-ли міжнар. конф. (Алушта, 2001 р. 12–17 верес.) / за ред. С. О. Сисоевої, О. Г. Романовського. – Харків, 2001 – С. 332–338.

218. Туляков О. О. У пошуках справжньої природовідповідності : від стоїків до Григорія Сковороди / О. О. Туляков, М. М. Тулякова // Педагогічні науки: зб. наук. пр./ ред. М. О. Лазарев та ін. – Суми, 1999. – С. 126–133.

219. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.

220. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
221. Устинов В. Техника Александра : интервью с преподавателем Александрой Мацек / В. Устинов, А. Ольшанский // Гитарист. – 1998. – № 1. – С. 61–62.
222. Ушинский К. Д. Собрание починений / К. Д. Ушинський. – М., 1949. – Т.5 – 592 с.
223. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – 488 с.
224. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Моисей Эммануилович Фейгин. – М. : Музыка, 1968. – 79 с.
225. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М., 1969. – 586 с.
226. Филипс Р. Кристофер Паркенинг / Роберт Филипс // Сб. «Гидинформа», СА-1. – М.: «Guitar College», 1994. – С. 73–81.
227. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
228. Філософський енциклопедичний словник : довідк. вид. – К. : Абрис, 2002. – 457 с.
229. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – 2-ге вид., перероб. та доповн. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.
230. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М. : Прогресс, 1990 – 301 с.
231. Хенд Ф. Классическая гитара / Фредерик Хенд // Сб. спец., акустический, СА-2. – М. : «Guitar College», 1998 – С. 3–17.
232. Хрущ О. В. Музичне виховання в галузі педагогічної освіти : (аналіз вихідних понять) / О. В. Хрущ. – К. : ТОВ «Міжнародна. фінансова агенція», 1997. – 23 с. – Бібліогр. : с. 21–22.

233. Хрущ О. В. Психолого-педагогічні умови та засоби формування готовності до музично-педагогічної діяльності / Олена Василівна Хрущ. – К. : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. – 18 с.
234. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.
235. Чобітько М. Г. Педагогічна освіта : особистісний підхід / Г. Чобітько // Педагогічний процес. : теорія і практика : зб. наук. пр. / ред. С. Сисоєва. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 124–137.
236. Чобітько М. Педагогічні принципи особистісної орієнтації професійної підготовки майбутніх учителів / Микола Чобітько // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН. – 2005 – Вип.1. – С. 46–52.
237. Чобітько М. Г. Технології особистісно орієнтованої професійної освіти: навчально-методичний посібник / Микола Григорович Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с.
238. Чорна Н. Б. Формування виконавської майстерності студентів у процесі самостійної підготовки в класі основного музичного інструменту / Н. Б. Чорна // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К.Д.Ушинського – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 178–183.
239. Шарабуров В. И. К вопросу о самостоятельной работе студентов в процессе их профессиональной подготовки / В. И. Шарабуров // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол. Г. С. Кожевников и др.] – Казань, 1984. – С. 107–114.
240. Шарабуров В. И. Тенденции в методике музыкального обучения исполнительскому мастерству / В. И. Шарабуров // Специфика и совершенствование инструментальной подготовки на музыкально-педагогическом факультете : межвуз. сб. науч. тр. / Куйбышев. пед. ин-т им. В. В. Куйбышева ; [редкол. : Н. Г. Канделаки (отв. ред.) и др.]. – Куйбышев, 1985. – С. 30–39.

241. Шарнассе Э. Шестиструнная гитара / Э. Шарнассе. – М. : Музыка, 1991. – 87 с.
242. Шевченко А. Гитара фламенко : мелодии и ритмы / Анатолий Шевченко. – К. : Музична Україна, 1988. – 111 с.
243. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна – К. : ДАККіМ, 2005. – 271 с.
244. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Миколаївна Щербініна ; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2004. – 235 с.
245. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П. Щолокова // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. : м-ли II Міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (26–27 квіт. 2007 р.). – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11–15.
246. Языкова Н. Б. Индивидуально-дифференцированный поход к профессиональной подготовке студентов консерваторий : дис. ... канд. пед. наук / Н. Б. Языкова.– О., 1992. – 166 с.
247. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская. – М., 1996. – 226 с.
248. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / Ираида Сергеевна Якиманская. – М. : Издат. фирма «Сентябрь», 2000. – 176 с. – (Библиотека журнала «Директор школы»; 2000, №7).
249. Яресько К. В. Культура управління навчальною діяльністю студентів / Катерина Вікторівна Яресько. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 234 с.
250. Batista A. Metodo de Guitarra Flamenca / Andres Batista. – Madrid, 1978. – 110 p.
251. Classical & Figerstyle Guitar Techniques by David Oakes. – Hal Leonard Corporation, 2000. – 59 p.

252. Combs A. Some Basic Concepts for Teacher Education / A. Combs // Journal of Teacher Education. – 1972. – № 22. – P. 286–290.
253. Combs A. Humanizing the Education of Teachers / A. Combs, H. Wass // Theory into Practice. – 1974. – April. – P. 124–131.
254. Duncan, Charles. The Art of Classical Guitar Playing / Charles Duncan. – Summy – Birchard, 1980 – 132 p.
255. Fuller F. A. Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Programme / F. A. Fuller // Theory into Practice. – 1974. – № 13 (2). – P. 112–122.
256. Fuller F. Personalized Education for Teachers : An Introduction for Teacher Educators / F. Fuller. – Austin, University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education, 1970. – P. 25–52.
257. Iznaola R. Kitharologus / Ricardo Iznaola. – Mel Bay Publications, Inc., 1997. – 128 p.
258. Patterson C. V. Humanistic Education. Englewood cliffs. New jersey : Prentice / C. V. Patterson. – Hall, ins. – 1973. – 21 p.
259. Rogers C. R. Learning to be Free / C. R. Rogers & B. Stevens // Person to Person : The problem of being human. – Walnut Creek, CA, 1967. – 276 p.
260. Rogers C. Freedom to learn for the 80's / C. Rogers. – Columbus – Toronto – London. – 1983. – 312 p.
261. Juan Martin's Guitar Method. El Arte Flamenco De La Guitarra. – 1 Montague Street London W. C. 1. – 133 p.
262. Second Handbook of Research on Teaching. – New York, 1980. – 326 p.
263. Solo Jazz Guitar Method by Barry Greene. – Mel Bay Publications, Inc., 2001. – 39 p.
264. Taylor J. Tone Production on the Classical Guitar / John Taylor. – London : Musical News Service, Ltd., 1978. – 80 p.
265. Tennant S. Pumping Nylon / Scott Tennant. – Alfred Publishing, 1995. – 95 p.
266. The Christopher Parkening Guitar Method – Volume 1 : Guitar Technique. – Hal Leonard Corporation, 1998. – 136 p.

267. The Christopher Parkening Guitar Method – Volume 2 : Guitar Technique. – Hal Leonard Corporation, 1998. – 136 p.
268. The Professional Education of Teachers : A Humanistic Approach to Teachers Preparation / A. Combs, R. Blume, A. Newman, H. Wass. – Boston, MA : Allen&Bacon, 1974. – 126 p.
269. Zechner K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education / K. M. Zechner // Journal of Teacher Education. – 1983. Vol. XXXIY. – № 3. – P. 3–9.



71118, Запорізька обл.
м. Бердянськ,
вул. Шмідта, 4

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

Тел. 8 (06153) 36244
Тел./факс 8 (06153) 71399
E-mail: rector@bdpu.org

30.05.2008 № 57/1047-08

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Косенка Павла Борисовича на тему
«Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті
майбутнього вчителя музики»

У період з вересня 2006 р. по травень 2008 р. у Бердянському державному педагогічному університеті на факультеті естетичного та фізичного виховання у процесі навчання студентів I – IV курсів спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика» старший викладач П.Б.Косенко впроваджував власну методику особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів музики.

Теоретичні положення запропонованої методики реалізовувались шляхом поєднання індивідуальних та колективних форм організації навчально-виховного процесу в класі з основного музичного інструменту з використанням евристичних, дослідницьких і творчих методів роботи. Перевірка ефективності запропонованої моделі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики відбувалась на основі розроблених критеріїв, що відповідали певним рівням особистісної спрямованості студентів на оволодіння музичним інструментом.

У результаті проведеної експериментальної роботи були отримані реальні позитивні зміни за показниками цих критеріїв, а також за загальним рівнем виконавської підготовки студентів. Ці зміни підтвердили актуальність та доцільність використання запропонованої П.Б.Косенком методики особистісно орієнтованого навчання студентів, цінність якої зростає в умовах інтеграції вітчизняної системи фахової підготовки до європейського освітнього простору. Вважаємо, що проведена робота відповідає сучасним вимогам щодо підготовки майбутнього вчителя музики в умовах кредитно-модульної системи.

Проректор з наукової роботи



К.О. Баханов

Міністерство освіти і науки України

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20
Телефакс 440464
E-mail: rectorat@mpu.melitopol.net



Министерство образования и науки Украины

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ГОСУДАРСТВЕННИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
72312, г. Мелітополь, ул. Леніна, 20
Телефакс 440464
E-mail: rectorat@mpu.melitopol.net

" 12 " 12 2008р. вих. 06/2222

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Косенка Павла Борисовича на тему
«Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному
інструменті майбутнього вчителя музики».


Впродовж 2006-2008 років у Мелітопольському державному педагогічному університеті викладачами кафедри оркестрових інструментів здійснювалася апробація методики навчання майбутнього вчителя музики гри на музичному інструменті (автор – П.Б. Косенко).

Під час проведення експерименту викладачам та студентам була запропонована методико-теоретична модель організації особистісно орієнтованої інструментальної підготовки гітаристів, в основу якої покладено технологічні та художні принципи, на яких, на думку автора, має базуватись сучасна підготовка вчителя-гітариста. Практична перевірка ефективності цих принципів відбувалася за умов індивідуального підходу, варіативних методів навчання, створення ситуацій успіху в навчальній діяльності студентів.

Отримані позитивні результати свідчать, що дослідження П.Б. Косенка є актуальним і своєчасним в умовах гуманізації та гуманітаризації вітчизняної професійної освіти. Воно відкриває перспективні можливості у вдосконаленні інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри оркестрових інструментів



В.В. Міодушенко
М.В. Білецька





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

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
 Телефон 239-30-33

22.12.08 № 04-10/2517

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Косенка Павла Борисовича на тему
«Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті
майбутнього вчителя музики».

Протягом 2006-2008 років в Інституті мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова викладачами кафедри інструментального та оркестрового виконавства впроваджувалась методика особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів музики гри на музичному інструменті, запропонована Косенком П. Б.

Процес навчання майбутніх фахівців відбувався на основі розробленої дисертантом концепції особистісно орієнтованого навчання. Вона базується на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом і узгодженості змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента. Ця проблема вирішувалась шляхом реалізації педагогічних умов через специфічні засоби та методи музично-інструментальної підготовки.

Результати впровадження розробленої П. Б. Косенком організаційно-методичної системи навчання студентів гри на музичному інструменті вказують на позитивну динаміку зростання рівня особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців. Вважаємо, що дослідження є актуальним в умовах розвитку вітчизняної освіти та збагачує науково-методичну базу підготовки майбутніх учителів музики до самостійної фахової діяльності.

Проректор з наукової роботи

професор Г.І. Волинка

Директор Інституту мистецтв

академік А.Т. Авдієвський





Міністерство освіти і науки України
**НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

вул. Кропив'янського, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602
 тел/факс (04631) 2-42-71, тел. 2-24-06
 E-mail: ndu@mail.ru

№ 04/783 від 14.05.02
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 КОСЕНКО Павла Борисовича на тему
 «Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті
 майбутнього вчителя музики»**

Упродовж 2006-2007 рр. у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя викладачами кафедри інструментально-виконавської підготовки В.В.Полянським та Н.В.Голуб здійснювалася апробація особистісно орієнтованої методики навчання майбутніх учителів музики гри на музичному інструменті. Перевірка ефективності запропонованої методики ґрунтувалася на залученні студентів до самостійної навчально-виконавської діяльності під керівництвом викладача з використанням проблемно-пошукових та творчих форм і методів роботи в умовах індивідуальних занять.

Встановлено, що організація навчання в інструментальному класі на основі діалогу між педагогом і студентом, спрямування його на особистісно-значущі мотиви діяльності, опанування методами самопізнання, самонавчання та саморозвитку і водночас прилучення до кращих зразків світової та вітчизняної інструментальної музики сприяють удосконаленню виконавських якостей майбутнього вчителя музики, позитивно впливають на ціннісну та пізнавальну сфери його інтелектуального розвитку, спонукають до творчості в процесі професійного становлення.

Досягнуті результати впровадження запропонованої П.Б.Косенком методики особистісно орієнтованої інструментальної підготовки студентів, свідчать про її ефективність, відповідність сучасним методико-теоретичним концепціям, що дає підставу рекомендувати означену методику для використання у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Проректор з наукової роботи
 та міжнародних зв'язків



О.В. МЕЛЬНИЧУК

Міністерство освіти і науки України
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
 08401, м. Переяслав-Хмельницький,
 вул. Сухомлинського, 30
 тел.: (04467) 5-63-89
 факс: 5-63-94



Ministry of Education and Science of Ukraine
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
 «PEREYASLAV-KHMELNYTSKY
 HRYHORIY SKOVORODA
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
 30, Sukhomlynsky St.
 Pereyaslav-Khmelnytsky
 08401
 tel.: (04467) 5-63-89
 fax: 5-63-94

На № 24.06.08р. від № 448

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Косенка Павла Борисовича на тему
«Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті
майбутнього вчителя музики».

Впродовж 2006-2008 навчальних років у Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, з метою підвищення ефективності інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, викладачами кафедри мистецьких дисциплін здійснювалась апробація методики особистісно орієнтованого навчання, розробленої П.Б.Косенко.

В основу запропонованої методики покладені положення, про необхідність орієнтації на індивідуальні психофізіологічні особливості студента, особистісні перспективи його професійного розвитку. Цього, на думку дисертанта, можна досягти за умов оптимального поєднання зовнішніх факторів і системи внутрішніх чинників підготовки фахівця, побудови навчального процесу на основі діалогічної взаємодії на всіх рівнях педагогічного спілкування, активізації творчої самостійності студента.

Дієвість та результативність методики П.Б.Косенка доведено на основі реальних позитивних зрушень у рівні професійної підготовки студентів, а також підвищенню мотивації до оволодіння основним музичним інструментом та видів навчальної діяльності, пов'язаних з цим процесом. Вважаємо, що дослідження, маючи ґрунтовну концепцію та сучасний методичний інструментарій, є самостійним творчим доробком автора, яке доцільно використовувати як засіб формування майбутнього фахівця.

Проректор з наукової роботи



С.М.Рик