

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

УДК 378.147:78

СЕРГЄЄВА Катерина Миколаївна

**Методичні засади професійної самореалізації магістрів
музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної
підготовки**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація

на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

кандидат педагогічних наук, доцент

Завадська Тетяна Миколаївна

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	4
--------------------	---

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

1. 1. Сутність поняття "самореалізація особистості".....	11
1.2. Професійна самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема.....	31
1.3. Освітньо-професійна характеристика магістрів музично-педагогічної освіти як система стандартів забезпечення їх професійної самореалізації.....	49
Висновки до 1-го розділу	69

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ШЛЯХІВ І ЗАСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Індивідуальний стиль діяльності магістрів-піаністів як передумова їх професійної самореалізації.....	73
2.2. Змістовно-структурна характеристика професійної самореалізації магістрів-піаністів.....	85
2.3. Педагогічні умови ефективного формування здатності магістрів-піаністів до професійної самореалізації.....	93
Висновки до 2-го розділу	101

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	
3.1. Діагностування наявного рівня здатності до професійної самореалізації магістрів-піаністів.....	104
3.2. Експериментальна методика формування здатності магістрів до професійної самореалізації в процесі фортепіанної підготовки.....	142
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	170
Висновки до 3-го розділу.....	189
 ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	193
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	197
 ДОДАТКИ.....	228

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі суспільного розвитку особливої актуальності набуває потреба у формуванні викладача вищої школи, який здатен максимально розвинути свій особистісний потенціал, адаптуючись до змінних, а часом і кризових умов існування у соціумі, та мобільно вирішувати поставлені професійні завдання. Означені цілі потребують реорганізації системи освіти відповідно до світових стандартів Болонського процесу, що відтворено у Національній доктрині розвитку освіти (2001) та Законі України "Про вищу освіту" (2002).

У зв'язку з цим суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, виникає необхідність в узгодженні її завдань, форм та методів з метою формування різнобічної та творчої особистості. Отже, існує потреба в подальшій модернізації змісту навчання майбутніх викладачів музичних дисциплін, створенні передумов для вдосконалення механізмів їх саморозвитку та самореалізації.

Проблема самореалізації особистості вже ставала об'єктом дослідження вчених у багатьох галузях науки. У філософському та психологічному аспектах самореалізація розглядається як найбільш повне розкриття потенціалу людини шляхом включення її у різні соціальні структури, як внутрішня рушійна сила, мотив здійснення соціальних перетворень (Р.Зобов, В.Кемеров, Н.Юхименко), як здатність до самоздійснення (К.Юнг, К.Роджерс), саморозвитку (Ш.Бюлер), самоактуалізації (К.Гольдштейн, А.Маслоу, Г.Олпорт).

Вивчення проблеми самореалізації в професійній діяльності здійснювалось у науковій літературі з позицій акмеологічного підходу (Б.Ананьєв, О.Бодальов, О.Деркач, Д.Завалішина, Є.Зеєр, Є.Ісаєв, Л.Коростильова, Л.Рибалко, Н.Кузьміна, В.Слободчиков та ін.). У дослідженнях Є.Горячевої, Л.Давидова, Н.Кузьміної, Л.Трубайчук, Г.Сухобської розглядаються сутність педагогічної праці, важливі в аспекті професійної самореалізації особистісні якості викладача, а також складові

його педагогічної майстерності. У працях Г.Ільїна, І.Ісаєва, Л.Мітіної, І.Котової, В.Сластьоніна, Є.Шиянова, П.Хазанова своєрідність самореалізації викладача вивчається крізь призму його міжособистісної взаємодії з учнями. Професійна самореалізація в музично-педагогічній сфері розглядається як діяльнісно-практичний компонент самоактуалізації викладача музики (Н.Рибакова), як процес втілення його потенціалу в ході співтворчості з учнями (Н.Сегеда).

Останніми роками з'являються дослідження, присвячені тим чи іншим проблемам професійної підготовки магістрів у системі вищої школи. Так, у дослідженні О.Єременко розглядаються основні аспекти підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах, у роботі Р.Цокура – формування потенціалу професійного саморозвитку магістрів в процесі підготовки у вищих навчальних закладах.

Здатність до професійної самореалізації може бути успішно сформована в процесі оволодіння будь-якою з фахових дисциплін відповідної складової навчального плану підготовки магістрів музично-педагогічної освіти. Але для магістрів-піаністів головною і найбільш значущою дисципліною залишається їх інструментальна підготовка, яка інтегрує знання з інших музичних дисциплін і готує їх до майбутньої практичної діяльності. Водночас проблема формування здатності до професійної самореалізації в процесі інструментальної підготовки у вищих навчальних закладах педагогічно-мистецького профілю ще не отримала належного висвітлення.

Необхідність подальшої розробки сучасних освітніх стандартів, оновлення змісту вітчизняної системи вищої освіти, актуальність та значущість означеної проблеми та відсутність практичної технології формування здатності до професійної самореалізації в процесі інструментальної підготовки у майбутніх викладачів гри на музичних інструментах вищих педагогічних навчальних закладів зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *"Методичні засади професійної самореалізації"*

магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідницької роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування НПУ ім. М.П.Драгоманова і складає частину комплексного дослідження з теми "Вдосконалення фахової та методичної підготовки вчителя музики до практичної професійної діяльності", затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №3 від 07.11.2005), Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №1 від 31.01.2006).

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методичні засади формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки.

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки магістрів музично-педагогічної освіти.

Предмет дослідження: методичні засади формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти в процесі занять з основного музичного інструменту.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій та методичній літературі.
2. Визначити сутність та структуру професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти, розкрити зміст поняття "здатність до професійної самореалізації".
3. Визначити педагогічні умови формування здатності до професійної самореалізації у магістрів у процесі інструментальної підготовки.

4. Обґрунтувати теоретичні основи формування здатності до професійної самореалізації.
5. Розробити критерії та визначити рівневі характеристики сформованості здатності до професійної самореалізації у магістрів-піаністів.
6. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити поетапну методику формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: філософські положення про людину як суб'єкта, що творчо переосмислює та змінює своє життя; психологічні принципи діяльнісного та системного підходів до становлення особистості в процесі існування в соціумі; положення акмеології про "професійну зрілість" як головну умову суб'єктної реалізації індивіда (О.Бодальов, О.Деркач, Д.Завалішина, Л.Коростильова); концепції вивчення професіоналізму та моделювання професійної діяльності (Н.Гузій, О.Гуменська, Л.Коростильова, Е.Зеєр, Є.Климов, Н.Кузьміна, Л.Мітіна, А.Маркова, М.Рац, М.Сафонова); сучасні дослідження з теорії та практики мистецької освіти (Н.Гуральник, О.Єременко, Л.Масол, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Падалка, О.Олексюк, Н.Сегеда, С.Шип, О.Щолокова); фундаментальні методичні праці відомих викладачів-піаністів щодо вдосконалення професійної майстерності та творчого розвитку на уроках фортепіано (Л.Баренбойм, Г.Коган, Г.Нейгауз, Е.Тимакін, С.Фейнберг та ін.).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань були використані загальнонаукові **методи дослідження:**

- 1) *теоретичні* – аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація та узагальнення, класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення, інтерпретація, конкретизація, синтез, порівняння – для формування концептуальних положень дослідження, визначення сутності професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти та її структури, а також розкриття змісту поняття "здатність до професійної самореалізації";

формулювання теоретичних основ формування здатності до професійної самореалізації;

- 2) *емпіричні* – психолого-педагогічне спостереження, анкетування, тестування, індивідуальні та групові бесіди, вивчення педагогічної документації, експертна оцінка контрольних завдань, рольові ігри-тренінги, методи педагогічної фасилітації – для діагностування рівня сформованості здатності до професійної самореалізації у магістрів-піаністів; виявлення найбільш ефективних методів та прийомів її формування в процесі інструментальної підготовки;
- 3) *математичні* – аналіз та статистична обробка отриманих експериментальних даних та відображення їх у графічних таблицях – для фіксації результатів вимірювань та забезпечення можливості оцінити педагогічну ефективність проведеного дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* визначено сутність професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти та її структуру; розкрито зміст поняття "здатність до професійної самореалізації"; розроблено критерії та показники здатності магістрів музично-педагогічної освіти до професійної самореалізації; обґрунтовано педагогічні умови формування означеної якості в процесі інструментальної підготовки та розроблено методичку поетапного її формування;
- *уточнено* систему професійних стандартів підготовки магістрів музично-педагогічної освіти, які втілені у професіограмі;
- *конкретизовано* класифікацію індивідуальних стилів педагогічного спілкування на заняттях з основного інструменту за ступенем впливу на здатність до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти;
- *подальшого розвитку* набули положення педагогічної науки про методи і форми вдосконалення фахової майстерності магістрів як майбутніх викладачів вищої школи; розширено теоретичне підґрунтя для

створення професійного еталону в процесі вдосконалення інструментальної підготовки магістрів.

Практичне значення дослідження визначається ефективністю запропонованої методики, її спрямованістю на оптимізацію фахової підготовки магістрів музично-педагогічної освіти. Отримані в ході дослідження висновки можуть бути використані у подальших дослідженнях професійної самореалізації в системі ступеневої освіти, а також можуть слугувати основою для оновлення та корекції змісту таких навчальних дисциплін як "Основний музичний інструмент", "Методика навчання гри на фортепіано", а також програм підготовки магістрів музично-педагогічної освіти у відповідності до їх спеціалізації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати та висновки дослідження обговорювались на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: II Міжнародній науково-практичній конференції "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти" (м. Київ, 2007 р.); Міжнародній науково-практичній конференції "Професійно-мистецька освіта у системі національної освіти України" (м. Мала Білозерка Запорізької обл., 2008 р.); VII Міжнародній науково-практичній конференції "Ефективні інструменти сучасних наук – 2011", відділ 14 – педагогіка, психологія та соціологія (м. Прага, 2011р.); II Всеукраїнській науково-практичній конференції "Мистецька освіта як чинник людиностановлення" (м. Тернопіль, 2007 р.); V Мистецько-педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької, Ін-т педагогіки та психології АПН України (м. Київ, 2007 р.); V Всеукраїнській науково-методичній конференції "Актуальні проблеми мистецької освіти в контексті переходу вищої школи до Болонського процесу" (м. Херсон, 2008 р.); Всеукраїнській відкритій науково-практичній конференції "Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін", присвяченої пам'яті А.Ф.Кречківського (м. Суми, 2011 р.).

Теоретичні положення та практичні результати дослідної роботи впроваджено у навчальний процес Херсонського державного університету

(довідка №07-11/1062 від 21.06.2011р.), Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (довідка № 07-10/2051 від 13.09. 2011 р.), Південноукраїнського педагогічного університету імені П.Ушинського (довідка №1416 від 23.06.2011), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №64/1435-01 від 05.07.2011 р). У експерименті взяли участь 326 магістрів та студентів 4 курсу, що планують вступ до магістратури, а також 20 викладачів музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дослідження знайшли відображення у 10 одноосібних публікаціях автора, з них 6 – у провідних фахових виданнях України, 1 – у міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (275 найменувань, з них 7 іноземними мовами), додатків. Робота містить 25 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 271 сторінку, з них 180 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

1. 1. Сутність поняття "самореалізація особистості"

Самореалізація особистості розглядається філософією як втілення творчих можливостей людини шляхом власних зусиль. Потреба в самореалізації співвідноситься у філософів з поняттям про мету та сенс життя людини, тому що самореалізація тлумачиться як здійснення людиною сенсу свого буття.

Протягом історії розвитку філософської думки проблема самореалізації людини виокремилася не одразу. В різні часи рішення цієї проблеми було детерміновано ступінню внутрішньої свободи індивіда (залежністю його розвитку та самоздійснення від внутрішніх або зовнішніх обставин), розумінням ролі людини в світі та цінності людської особистості. Характерною рисою філософії античності було ставлення до людини як до носія свого мікрокосмосу, діяльність людини була досить різнобічною (сама філософія розумілась як загальне знання про світ, освіта особистості, пошук основ буття).

Загалом, починаючи з античності, загальновизнаними є два підходи до проблеми самореалізації – *есенціалістичний* та *екзистеалістичний* (Аристотель, Сартр, Сократ та ін.) Їх відмінності базуються на різних концепціях людини та її свободи. До есенціалістичної концепції відносяться погляди Аристотеля та його послідовників, які вважали, що самореалізація є втіленням людської ідеальної сутності, яка передує особистісному буттю і є часто недосяжною без створення відповідних обставин. При цьому вченими недостатньо враховувалась роль вибору людиною особистісного шляху в побудові стратегії свого життя. Протилежний, екзистеалістичний підхід змістив акценти на онтологічну інтерпретацію людських проблем.

Одним з перших, хто звернув увагу на роль особистісного начала у розвитку людини був Сократ (469-399 до Р.Х.) На його думку, людині треба було піти шляхом пізнання самої себе. Найціннішим в людині, як вважав Сократ, було вміння бачити істину та відповідати їй своєю поведінкою. Він вважав, що істину можна пізнати та засвоїти лише шляхом знаходження протиріч у своїх вчинках, думках, поняттях. Розкриттям цих протиріч усувається неправдиве знання, а сумніви розуму спонукають людину до пошуку справжньої істини [39, с. 16-24]. Сократ передбачав існування такого об'єктивного знання, незалежного від зовнішніх впливів та суб'єктивного трактування. Ним вперше була поставлена проблема співвідношення між суб'єктивними інтерпретаціями дійсності та універсальними знаннями. Початковим етапом пізнання істини він вважав визнання того, що суб'єкт усвідомлює відсутність такого знання і прагне його знайти. Таким чином, вперше головним чинником розвитку людини Сократ вважав саму людину, її здатність до саморефлексії та прагнення до самоперетворення та самоосвіти.

Для періоду античності характерно „тілесне” уявлення про особистість. Проблема самоздійснення людини часто трактувалася як відповідність людини тим чи іншим суспільним нормам. Таким чином, самореалізація підмінялась реалізацією, залежністю від зовнішніх умов [103, с. 10] Загалом в античній філософії ще не виникли поняття „самореалізація” або „особистісна реалізація”. Під цими процесами зазвичай розумілося пізнання людиною навколишнього світу та своїх можливостей, вдосконалення розумових здібностей, пошук істини та спроби наблизитися до її розуміння. Причому, істина розумілася як дещо, що існує об'єктивно, і завданням людини було лише знайти її.

У середньовіччі людина усвідомлювала себе частиною християнського світу, підкорювала себе Богу. Середньовічна філософія вимагала від людини зречення життєвих радощів, аскетизму, пригнічення самостійності заради вічного життя. Людина, на думку середньовічних мислителів, була залежною при виборі свого життєвого шляху від прийняття чи неприйняття

християнських цінностей. Тому проблема самореалізації особистості в середньовічному світі розглядалася не через призму особистісного вдосконалення, а через наближення людини до Творця. „Звертаючись до духовності віднині як до вищого критерію реальності, нова християнська думка проголошує неістотними тілесні характеристики людського індивіда, які раніше (в античності) оцінювались як найзначущі” [57, с. 163]. „Відкривається також духовний вимір людини як створеної Богом, а значить богоподібної і водночас гріховної істоти, яка болісно шукає сенс життя і знаходить його у Господі Ісусі Христі” [57, с. 163]. Одна з центральних фігур схоластичної філософії, Фома Аквінський, вважав людину за „найбільш благородне у всій розумній природі” („Сума теології”). Кінцева мета людини і сенс її життя полягають, на думку мислителя, у пізнанні, спогляданні і любові до Бога. Причому, першість серед здатностей людини Фома відводить мисленню, інтелекту. Саме інтелект є передумовою моральної поведінки людини, яку втілює божественний закон, розум показує як себе вести, щоб досягнути вічного блаженства і щастя [57, с. 212]

В епоху Відродження відбувається поступове звільнення особистості від влади релігійних догм, людина проголошується самостійною у виборі свого життєвого шляху. Філософами Відродження пропагується самоцінність людського життя, свобода вибору і право кожного розпоряджатися власною долею.

Наприклад, у вченні флорентійця Джованні Піко делла Мірандола, головною ознакою людини є *свобода*, якої не мають жодні інші істоти в світі. Лише людина має свободу щодо формування себе, Бог наділяє людину цією свободою самоформування. У промові „Про гідність людини” вчений розглядає людину як ланку, що пов’язує, єднає всі світи, начала усіх речей, тому діапазон її можливостей безмежний. Вона вільна піднятися до Бога або впасти до рівня раба своїх пристрастей. Перевага людини в тому, що вона **сама** має довершити процес формування своєї сутності. [57, с. 255] Дуже важливо, на думку Дж. Піко, щоб людина обрала правильний шлях. Вона має

прагнути до вищого, і на цьому шляху неоціненне значення мають культура, освіта, гуманістичні знання. Як бачимо, в цьому підході відображається тісний зв'язок самореалізації із суспільним оточенням, а також моральними цінностями самої людини.

Характерними рисами філософії Нового часу були зміна ролі людини у Всесвіті (людина перестала бути його центром, перетворившись на маленьку частинку космосу) і пов'язане з цим переосмислення сенсу життя та шляху зростання людських можливостей. Найвищою інстанцією у філософів проголошуються мислення та розум, що визначають шлях розвитку людини та його ставлення до загальнолюдських цінностей. Показовим в цьому сенсі є вислів Рене Декарта „мислю, а отже, існую”.

У вченні визначного німецького філософа Іммануїла Канта було докладно розглянуто проблему важливості впливу ціннісних орієнтацій (почуття обов'язку, моральності) на вибір життєвого шляху людини, а також досліджено зв'язок між людською суб'єктивністю та баченням навколишнього світу. Кант вважав, що речі, які впливають на людину, не лише дають їй різноманітність відчуттів, а й пробуджують її внутрішню активність, яка надає знання організованого характеру. Головним етичним законом для Канта є категоричний імператив моральних вимог, який повинен бути актуалізований людиною задля свого розвитку.

Кант вперше описав творчий, конструктивний характер людського пізнання, показавши, що самі предмети в процесі людської діяльності вимушені пристосовуватися до людського пізнання та його результатів. Він також обґрунтував вільний вибір людиною шляху свого розвитку (завдяки прийняттю моральної відповідальності) та вірив, що людина здатна створювати нове в теоретичній та практичній діяльності.

Проблема людини, як пошук шляху до її життєвої самореалізації, в філософії виокремилася наприкінці XIX ст. з появою філософської антропології. Її представники (М.Шелер, М.Бубер, Х.Плеснер) основною проблемою сучасної філософії вважали питання про сутність людини.

Реалізація людського „Я” розглядалася ними і як процес становлення Бога в собі (М.Шелер), і як цілісне внутрішнє відображення світу („воно”) та Іншого („ти”) [44], і як прорив в „середу самого себе”, в результаті якого людина усвідомлює свою неповторність (Х.Плеснер) [57, с. 432].

Загалом індивід тлумачиться Х.Плеснером як істота, яка в своїй діяльності постійно виходить за межі реального у трансцендентальні далі. Вступаючи у динамічні стосунки із світом, людина може відкрити безліч можливостей для власної реалізації, але закріпити їх можливо лише у відповідній структурі соціально-політичного життя [57, с. 432]

В українській філософії проблема самореалізації особистості тлумачилась як пошук людиною щастя, власної долі. У філософії Київської Русі світоглядна орієнтація зміщується на духовний світ людини. Людина уявлялась як „вінець”, господар природи (Іоанн Дамаскін). Такі погляди формували і певні цінності, орієнтири та ідеали. В період XV – XVI ст. в Україні поширюються гуманістичні ідеї цінності людської особистості (П. Русин), проповідується важливість праці на благо суспільства (С.Оріховський-Роксолан). Острозькі книжники особливого значення надавали самопізнанню в процесі становлення людини.

Видатний українській мислитель епохи Бароко Г.Сковорода пов’язує самореалізацію людини з удосконаленням душі, пізнанням Бога, з любов’ю до людей, із „сродною працею”. На початку XIX ст. з появою романтизму в Україні з’являється „філософія серця”, представники якої (П.Куліш, П.Юркевич) називають душу „серцем”, причому вважають, що пізнати її можна лише шляхом самовдосконалення, через працю, яка найповніше розкриває здібності людини.

Таким чином, в історичному вимірі для філософського трактування самореалізації важливими є такі позиції:

- ступінь внутрішньої та зовнішньої свободи людини;
- ціннісні орієнтири особистості, її моральні принципи;
- здатність до рефлексії, що сприяє знаходженню найкращих

шляхів розвитку;

- рівень освіти та культури людини, гуманістичні знання, знання про світ та своє місце в ньому;
- соціально-історична ситуація, оточення особистості, міра його впливу.

Сучасна філософія розглядає самореалізацію як „діяльний принцип становлення особистості” [266, с. 10], вияв потенцій особистості, її здібностей та їх розвиток і застосування на практиці [60; 65], „найбільш повне розкриття здібностей, талантів, потенцій і можливостей людини, яке здійснюється шляхом включення її у соціальні структури” [95, с. 72], внутрішню умову, рушійну силу, мотив здійснення соціальних перетворень [103].

Вчені значну роль у обґрунтуванні процесу самореалізації відводять питанню про потреби, їх усвідомлення та реалізацію індивідами. Процесу вибору та виміру власної життєвої позиції особистості, її збагаченню та саморозвитку сприяють, як вважає вітчизняна дослідниця Н.Юхименко, власні інтереси та цінності цієї особистості. Ціннісна система людини, що прагне до самореалізації, представляє собою її особливі, притаманні лише їй цінності, пов’язані з особливостями її „Я” [266, с. 20]. Таким чином підкреслюється важливість *індивідуальних ціннісних установок* для процесу самореалізації як вияв *потреби* людини у самоздійсненні.

Самореалізація особистості пов’язана з *діяльністю*, яка залежить від внутрішніх та зовнішніх детермінант: „діяльність, спрямовану на самореалізацію можна умовно поділити на внутрішню і зовнішню. Це своєрідний психологічний процес, в якому людина має навчитися вивільняти придушене, пізнавати особисте „Я”, прислухатися до голосу імпульсу, розкривати свою величезну природу, досягати розуміння, осягати істину” [266, с.21]. В процесі діяльності людина прагне адекватного, повного розкриття своїх сутнісних сил, реалізації власної індивідуальності.

Таким чином, самореалізація є *діяльним принципом становлення особистості, сенсом життя* людини.

Творчі аспекти самореалізації розглядаються російським філософом Р.Зобовим. Творчий акт тлумачиться ним як найбільш повний прояв унікальних потенцій суб'єкта, що виходять з середини людини. „Творчість є найвищий рівень самовираження людини, в рамках якого формуються нові форми усвідомлення себе і взаємодії з іншими людьми. В процесі творчої діяльності відбувається перетворення своєї особистості, її збагачення та саморозвиток, різко підвищується рівень самоповаги та самооцінки. Творча людина стає більш цікавою для самої себе, що є суб'єктивною основою для самоствердження в швидкоплинному світі” [95, с. 70]. Процес самореалізації найбільш повно відбувається в творчості завдяки тому, що в ній інтегровані раціональні та ірраціональні компоненти, відтворюються найбільш значимі та суттєві феномени життєдіяльності людини.

Отже, *творчість* є передумовою успішної самореалізації.

Російський науковець В.Кемеров [103] підкреслює предметний характер самореалізації особистості. Для нього самореалізація – це багатовимірний процес становлення особистості, в якому взаємопов'язані ставлення людини до предмету, до іншої людини (суспільства) та до самого себе. Діяльність людини є формою реалізації її сил, а самореалізація – внутрішньою умовою, мотивом, рушійною силою здійснення перетворень себе та соціуму. Розгортання індивідом своїх здібностей у предметній сфері відбувається, на думку вченого, завдяки явному або прихованому впливу інших людей. Таким чином, *самореалізація індивіда стає формою його зв'язку з іншими людьми та їх досвідом, а цей зв'язок виступає основою ставлення індивіда до самого себе.*

Отже, у філософській площині поняття „самореалізація” розуміється як поступове втілення людиною свого внутрішнього потенціалу, процес становлення особистості та вияву її творчих якостей, вирішення суперечностей у різних аспектах існування людини, знаходження оптимального способу її самоздійснення в соціумі. Серед *ознак*, що характеризують *філософське розуміння* самореалізації можна виокремити:

- її діяльнісний та предметний характер;
- її процесуальність (що виявляється у поступовому розгортанні індивідом своїх здібностей);
- її діалогічність (результати особистої самореалізації відображаються через їх вплив на інших людей);
- наявність усвідомленої потреби в самореалізації (мотиви та ціннісні орієнтири особистості);
- її соціальну значущість та культурну відповідність;
- творчий характер процесу самореалізації.

В психологічній науці проблема самореалізації людини вивчається в першу чергу в зв'язку із процесом становлення та розвитку особистості. Цей процес більшість дослідників пов'язують з поняттям „особистісна зрілість”, яке розуміється як стан психологічного здоров'я, розвиток своїх природних здібностей в повній мірі. Вітчизняна психологія трактує самореалізацію з позицій життєвого шляху людини. Для нашого дослідження важливим є процес розв'язання цих питань та тлумачення поняття „самореалізація” в цьому контексті.

Зауважимо, що проблема досягнення людиною вершин своєї особистісної зрілості (самореалізації, самоактуалізації, самоздійснення, тощо) розглядалася вітчизняними та зарубіжними психологами з різних позицій. У вітчизняних психологічних та педагогічних дослідженнях термін „самореалізація” почав застосовуватись відносно недавно, у довідковій літературі його тлумачення з'явилося в останні роки.

В зарубіжній науці тлумачення самореалізації вперше з'являється в Словнику філософії і психології, виданого у 1902 році в Лондоні: „Самореалізація – здійснення можливостей розвитку Я. Таке визначення відповідає доктрині, згідно якої найвищим кінцевим результатом розвитку є самореалізація або самоздійснення...” (Dictionary Psychology and Philosophy / Ed. by J.M. Vacdin. Vol. II London, 1902, P.512). У сучасному вітчизняному психологічному словнику дається таке визначення самореалізації:

„Самореалізація – 1) здатність людини до об’єктивації багатства свого внутрішнього світу в якій-небудь формі діяльності (гра, праця, пізнання, спілкування та ін.); 2) процес здійснення здібностей та особистісних потенцій (планів та установок) як в діяльності, так і в іншій людині); 3) прагнення розвинути сильні сторони своєї особистості” [46]

Важливо зазначити, що в зарубіжних психологічних дослідженнях виокремлення та визначення власне категорії „самореалізація” відбувалося поступово через звернення до таких понять та процесів як „самість”, „самоздійснення”, „індивідуація” (К.Юнг), „потяг до вищості” (А.Адлер), „самоактуалізація”, (К.Гольдштейн, А.Маслоу), „творче самоздійснення” (К.Роджерс), „саморозвиток” (Ш.Бюлер), тощо [253].

К.Юнг, зокрема, пов’язує особистий розвиток людини з поняттям „самості”. „Самість”, за Юнгом – це центр особистості, навколо якого групуються всі інші системи. Вона утримує ці системи разом та забезпечує особистості єдність, рівновагу та стабільність. Самість – це мета життя, до якої люди постійно прагнуть, але рідко досягають. Перед тим, як самість втілиться, необхідно, щоб різні компоненти особистості пройшли повний розвиток та індивідуалізацію. Кінцеву мету розвитку Юнг визначає як „самоздійснення”. Самоздійснення означає найбільш повну, завершену диференціацію і гармонічне співвідношення всіх аспектів людської особистості. Юнг вірить, що людина має схильність до розвитку у напрямку стабільної єдності. Для досягнення цієї мети, на думку Юнга, важливо, щоб різні системи особистості повністю розвинулись. Процес досягнення цього він називає процесом „індивідуації”.

Австрійський психолог, представник психоаналітичного напрямку Адольф Адлер головною метою розвитку людини вважає „потяг до вищості”. Під вищістю він має на увазі не соціальний розвиток або лідерство, а прагнення до досконалої здійсненності. „В кожному психологічному феномені я почав ясно бачити потяг до вищості. Він паралельний фізичному розвитку та з необхідністю внутрішньо властивий самому життю. ...Устремління знизу

вгору невичерпно” [253]. Витоки потягу до вищості Адлер бачить у подоланні почуття неповноцінності, а мету життя – не у задоволенні, а у особистісному вдосконаленні. Висунувши ідею „творчого Я”, Адлер показав, як людина сама творить свою особистість. Творче Я надає сенс життю, воно створює мету та засоби її досягнення. Творче Я, за Адлером, – це активний елемент людського життя, відмінний від старого поняття „душа”.

Гуманістична психологія (К.Гольдштейн, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт) виходить з положення про те, що прагнення до осягнення істинних цінностей Буття та їх втілення у практичній діяльності є необхідним фактором повноцінного розвитку людини. Як вирішення цієї проблеми вчені пропонують теорію *самоактуалізації*. Поняття „самоактуалізація” та „самореалізація” вперше ввів у наукові дослідження нейрофізіолог К.Гольдштейн. В своїй праці „The Organism” (1939) він філософськи осмислює самореалізацію як універсальний принцип життя, основний, по суті єдиний мотив організму.

Самоактуалізація та самореалізація за Гольдштейном – це творча тенденція людської природи. Вони – основа розвитку та вдосконалення організму. Хоча за своєю природою самоактуалізація універсальна, специфічні цілі, до яких прагнуть люди – різні. Це пов’язано з індивідуальними можливостями людини. Виявити їх, на думку дослідника, можна, визначивши, чому надає перевагу індивід, та що він робить найкраще за все, тобто, виявивши здібності людини.

Ідеї Гольдштейна про самоактуалізацію як найвищу потребу людини були розвинуті в працях А.Маслоу та К.Роджерса [253]. Таким чином, гуманістична психологія вважають потяг до зростання *біологічною потребою* людського організму, екстеріоризацією його інтенцій (прагнень, намірів, особистих уподобань та здібностей) з метою максимального розвитку індивідуальності та знаходженню свого оптимального місця в людському середовищі. Цей потяг визначається ними як прагнення до самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення. Серед характеристик особистості, що прагне

самореалізації, представники гуманістичної психології називають її високий творчий потенціал, внутрішню свободу, ясність намірів, довіру до своїх відчуттів та прагнень, усвідомленість власного вибору, відкритість досвіду, дієвість у досягненні результату.

Загалом в ході дослідження нами було виявлено, що у зарубіжній психології немає точного відокремлення понять „самореалізація” та „самоактуалізація”. Дослідники вважають їх або тотожними чи взаємодоповнюючими складовими одного процесу особистісного розвитку, або розглядають самореалізацію як комплексне явище, що включає в себе самопрояв, самовираження, самоактуалізацію, самовтілення, самоздійснення тощо. Деякі вчені вважають самореалізацію одним з компонентів самоактуалізації, під якою розуміють найвищий прояв особистісних інтенцій людини. На думку вітчизняних дослідників, ці розбіжності пов’язані з різними акцентами у розвитку особистості – термін „самоактуалізація” відображає суб’єктивний, внутрішній план особистості, а „самореалізація” – її об’єктивний, зовнішній план.

У радянській психологічній науці самореалізація особистості зазвичай розглядалася у контексті діяльнісного підходу. Під діяльнісний підходом розуміється методологічний напрямок досліджень, в основу яких покладена категорія предметної діяльності. Цей напрямок розвивається у дослідженнях Б.Ананьєва, Л.Виготського, П.Гальперина, А.Леонтьєва, С.Рубінштейна.

В більш вузькому сенсі „діяльнісний підхід” – це теорія, згідно якої між суб’єктом та його діяльністю відбувається взаємовплив. Категорію „діяльність” класифікують за ознаками її якісної своєрідності (ігрова, трудова, пізнавальна тощо) та за формою (внутрішня – інтеріоризація та зовнішня – екстеріоризація). Загальновизнаним є взаємозв’язок між внутрішніми та зовнішніми формами діяльності.

Вже у С.Рубінштейна зустрічається ідея інтегративного підходу до питання діяльності: „Діяльність виражає конкретне ставлення людини до дійсності, в якому реально виявляються властивості особистості, що мають

більш комплексний, конкретний характер, ніж функції та процеси, що виділені аналітично” [201, с.470]. Більша частина сучасних дослідників визнає, що без звернення до категорії діяльності неможливе конкретне вивчення розвитку та формування особистості. „Основним засобом життя, „олюдненням” людини, тобто появою і розвитком рефлексивної свідомості є діяльність. Вона є джерело, результат і необхідна умова розвитку людської культури, цивілізації, необхідного досвіду життя” [2, с.52]. Розгляд проблеми самореалізації через діяльнісний підхід до розвитку особистості передбачає аналіз проблеми співвідношення практичної (предметної) діяльності людини та її особистісного розвитку.

Так, Л.Виготський [58] обґрунтував положення про те, що особистість не „визріває”, виходячи з внутрішніх передумов, а „формується”, добудовується завдяки тій системі суспільних відносин, в якій вона знаходиться. Найвищі психічні функції не дані людині від народження, а представлені лише у вигляді потенційних можливостей, що можуть розвинути за певних обставин. Це відбувається за умов соціалізації, найважливішим механізмом якої є інтеріоризація особистістю культурного досвіду людства. Таким чином, актуалізація та реалізація особистісних інтенцій відбуваються лише у *взаємодії з навколишнім світом*. Цим підкреслюється залежність самореалізації від осягнення культурного досвіду людства (яке детерміновано соціальними обставинами, рівнем освіти, ступінню самоусвідомлення).

Д.Леонтьєв пов’язує проблему самореалізації з питаннями про походження, сутність та характер творчих сил людини. Самореалізація розуміється ним як *опредмечування сутнісних сил людини*, „мотивом якого виступає прагнення продовжити своє буття в інших людях, транслюючи свою індивідуальність через власні твори а також через зміни, що безпосередньо проводяться в інших людях (діяння) [131, с.156].

Вчений пов’язує рівні самореалізації з рівнями потреб, при цьому спираючись на розроблену ним же трирівневу типологію потреб. Він вважає, що потреба у самореалізації ототожнюється з третім рівнем структури –

потребою в творчості, в соціально-перетворюючій діяльності, в материнстві і т.д. Творча самореалізація, прагнення до неї розуміється ним як одна з провідних сил, що спонукають людину до розвитку.

С.Рубінштейн одним з перших у радянській психологічній науці звертається до трактування самореалізації людини на життєвому шляху з точки зору *суб'єктного* підходу. Він називає людину головним творцем власної долі. Думку вченого продовжує його учениця та послідовниця К.Абульханова-Славська. У своїй монографії "Стратегія життя" вчена називає людину "автором життя", який повністю відповідальний за своє майбутнє. Прийняття на себе відповідальності за свій розвиток є, на думку авторки, головною ознакою суб'єкта життя: "здатність особистості регулювати, організувати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковуючись його цілям та цінностям, є вищий рівень та істинна оптимальна якість **суб'єкта життя**" [3, с.40].

Одним з критеріїв суб'єктності К.Абульханова-Славська називає ступінь активності особистості як здатність (чи нездатність) реалізувати свої прагнення у вчинках, діях, на життєвому шляху [3, с.43]. Дослідниця вважає, що самореалізація можлива тоді, коли людина повністю пізнала свої здібності, повністю сформувала образ Я та перебуває в стадії особистісної готовності до забезпечення зовнішніх умов самореалізації. Таким чином виокремлюються головні складові самореалізації, а саме: 1) повний розвиток здібностей особистості (який відбувається в процесі діяльності); 2) високий рівень суб'єктності (як прийняття на себе відповідальності за свій розвиток); 3) активність особистості у самоперетворенні та 4) наявність зовнішніх умов для здійснення самореалізації. Якщо ці умови не виконуються, то, на думку вченої відбувається процес не самореалізації, а самовираження. Самореалізація ж, на відміну від самовираження неможлива без самовдосконалення, вона є *найвищою стадією* розвитку зрілої особистості, *результатом* її розвитку та зростання.

Л.Коростильова розуміє під самореалізацією „здійснення можливостей

розвитку „Я” шляхом власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (ближнім та далеким колом), соціумом та світом в цілому” [116, с.52]. Самореалізація, на її думку, передбачає збалансований та гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, що спрямовані на розкриття потенціалу людини. Вона може бути досягнута лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного росту. Критеріями успішної самореалізації є вдоволеність та корисність (продуктивність), які спрямовані як на благо особистості, так і соціуму [116, с.52-53]

З українських дослідників, що вивчали проблеми самореалізації, І.Мартинюк [191, с.171-173] визначає самореалізацію як „надзвичайно складний феномен людського буття: це водночас і мета, і засіб, і процес здійснення, і його результат. ...Вона охоплює весь шлях внутрішньої індивідуальної мети – від першої думки про неї аж до матеріального упредметнення”. Самореалізація – це „процес (і підсумок) життєдіяльності цілісної людини, який полягає в упредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб’єкта життя” [191, с.271-272]. Л.Коган [111, с.147] визначає самореалізацію як „свідомий цілеспрямований процес розкриття і упредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності”. Визначення феномену „самореалізація особистості”, що дають І.Мартинюк та Л.Коган, свідчать, що вони трактують його як цілеспрямовану усвідомлену діяльність особистості [42].

Грунтовно проаналізував проблему психологічної готовності особистості до самореалізації вітчизняний вчений П.Горностаї [65]. Він вирізняє три стадії самореалізації – *визрівання* (розгортання внутрішньої програми); *формування* (інтеріоризація зовнішніх впливів, асиміляція, адаптація); власне *самореалізація* (творча діяльність, екстеріоризація, життєтворчість). Готовність до самореалізації вчений пов’язує з певною особистісною спрямованістю, прагненням людини до творчості: „в творчій діяльності

людина творить сама себе. Тому, говорячи про готовність до творчості, потрібно сказати про стан готовності особистості до самореалізації” [65, с. 6].

Потреба в самореалізації, на думку П.Горностая, не може бути пояснена простим задоволенням базових потреб. Поява цієї потреби знаменує собою більш високий щабель розвитку особистості та індивідуальності. В основі його лежить *свідомий вибір суб'єктом шляху до самоперетворення, самовдосконалення*. Психологічна готовність до самореалізації розглядається як *системне* явище, в якому пов'язані: 1) позитивне ставлення до себе, самосвідомість особистості, вміння оцінити свої можливості, створення образу ідеального „Я”; 2) мотиви та потреби у творчості – потреби творити „щось”, та творити „себе”, інтереси, схильності, потреба в самовираженні; 3) творчі здібності особистості, що, на думку дослідника, є головним фундаментом самореалізації; 4) наявність інструментарію, що сприятиме реалізації творчих задумів та самореалізації – наявний досвід, установки, особливості особистості, певна направленість активності, професійна майстерність.

В.Клочко та Е.Галажинський відзначають, що „самореалізація є не що інше, як перехід з можливості в дійсність, що, таким чином, самореалізація є *форма, в якій людина забезпечує власний розвиток*, що саморозвиток є основа сталості людини як складної, але цілісної психологічної системи, що самоорганізується” [108, с. 4]. Автори вирізняють декілька груп факторів, що визначають індивідуальну самореалізацію: 1) соціальні фактори; 2) зовнішні, об'єктивні фактори, умови, в яких і через які відбувається індивідуальна самореалізація; 3) внутрішні, особистісні особливості, можливості особистості, яка власне і реалізує себе у актах самореалізації; 4) психологічні новоутворення діяльності, які зароджуються в індивідуальній самореалізації, беручи участь в регуляції та детермінації процесу самореалізації, якщо розуміти самореалізацію як діяльність, мотивом якої і є самореалізація [108].

Отже, з точки зору вітчизняної психології, самореалізація – це втілення людиною свого особистісного потенціалу в предметному світі. Самореалізація розглядається як результат особистого зростання індивіда, як форма розвитку

особистості, як комплексний процес розвитку потенційних можливостей людини, який спонукається самою особистістю за допомогою її внутрішніх ресурсів (що характеризують як „потяг до зростання”, „самоздійснення”, „творчу активність”), як мета існування особистості, як особливий психологічний стан задоволеності досягнутим. На самореалізацію впливають як внутрішні (можливості, здібності, особистісна готовність), так і зовнішні фактори (соціальне оточення, рівень освіченості, тощо), – таким чином, для самореалізації потрібне вивчення та привласнення культурного досвіду людства. Важливим, на думку дослідників, є наявність самореалізації як смисложиттєвої цілі, що детерміновано потребами людини, її мотивами, інтересами та цінностями. Досягнення цієї цілі відбувається в процесі діяльності індивіда в різних сферах життя.

В педагогічній науці питання самореалізації особистості розглядалися як ідеї освіти та розвитку людини у напрямку творчої самостійності, активності, дієвості, критичного мислення. Ще видатний педагог К.Ушинський [42] звертав увагу на те, що особистість реалізує себе в діяльності відповідно до своїх потенційних задатків, потреб, внутрішніх мотивів та ціннісних орієнтацій. В своїх фундаментальних працях „Людина як предмет виховання”, „Праця в її психологічному та виховному значенні”, він доводив неповторність кожної особистості, яка за умови професійної майстерності педагога піддається психологічному впливу і коригуванню. Професор П.Каптерев [42] вважав, що в центрі педагогічного процесу треба ставити учня, це сприятиме розвитку внутрішньої самодіяльності організму. Школа є, на думку вченого, носієм особливої місії, основою і джерелом успішного впливу на розвиток дитини. Це можливе, якщо застосовувати до шкільного навчання ті засади, якими здійснюються самовиховання та самоосвіта.

У працях української дослідниці Л.Масол освіта розглядається як засіб формування індивідуальності шляхом розгортання її сутнісних сил і удосконалення здібностей [144, с.184]. Культурологічна та естетична

соціалізація особистості, на думку дослідниці, здійснюється через естетичну самореалізацію, яка діє через механізми естетичної ідентифікації (розуміння та відчуття якості естетичного оптимуму) та естетичної самоідентифікації (рефлектуючої здатності суб'єкта до оцінки і кореляції власного "Я" згідно з нормативними ідеалами) [144, с.185].

В останні роки у вітчизняній педагогіці розробляється синергетичний підхід до змісту освіти. Синергетичне бачення світу ґрунтується на концепції Й.Пригожина про нелінійність, багатоваріантність, непередбачуваність, відкритість для розвитку будь-якої системи. В педагогіці це виявляється у новому підході до дослідження та перевтілення освітньої діяльності – з боку внутрішнього значення та змісту педагогічних явищ, що мають можливість самоорганізації. Феномен самореалізації трактується з точки зору синергетичного підходу як здатність системи до самоперебудови в нову якість, тобто до саморозвитку.

У зв'язку з цим основною проблемою сучасної педагогіки С.Кульневич вважає проблему відкритості педагогічного знання та перетворення його в гуманістичне самокерівництво освітньою діяльністю. Відкритість – це спосіб представлення навчального матеріалу як нерівноважного, нестійкого, парадоксального, такого, що немає єдиного трактування. Спосіб його пізнання – критична рефлексія, що має привернути увагу до пошуку змістів у навчальному матеріалі замість його механічного заучування. Освіта ж виступає як самодобудова особистості в рівноправному спілкуванні між вчителем та учнем. Викладач виступає тут не джерелом інформації, а посередником між культурою та учнем [123; 124].

Прихильниками ідей синергізму розробляється нова педагогічна парадигма – *особистісно розвиваюча* (Є.Бондаревська, Е.Зеєр, С.Кульневич, А.Петровський, В.Серіков). Найважливішою цінністю освіти стає особистість, розвиток її автономності, самостійності, індивідуальності, відповідальності. Головний зміст цієї парадигми – сприяти через освіту реалізації потреби особистості в самовтіленні, самоідентифікації, саморозвитку, самоактуалізації

та в кінцевій меті – самореалізації.

Одна з концепцій, побудована на синергетичних принципах відкритості, співпраці викладача та студента (грецьк. *sinergeia* – співпраця) – це концепція особистісно орієнтованої освіти культурологічного типу (О.Бондаревська) [38], яка передбачає обернення всіх компонентів освіти до людини, як її творця та суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку.

Основними складовими такого підходу, на думку дослідниці, є:

- зміна ставлення до учня як до суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку та самозмінення;
- трактування ролі викладача як посередника між учнем та культурою, здатного ввести учня в світ культури та надати допомогу та підтримку кожній дитячій особистості в її індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей;
- відношення до освіти, як до культурного процесу, рушійними силами якого є пошук особистих змістів, діалог та співробітництво його учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку.

Таким чином, основні зусилля викладачів повинні бути направлені на посилення *особистісно-змістовної* спрямованості змісту освіти [38; 39]. Роль викладача в самореалізації учня (студента), таким чином, можна визначити як: 1) підтримку особистих намірів учня до самовдосконалення; 2) визначення напрямків та засобів самореалізації (на певному етапі).

Необхідною умовою самореалізації виступає в синергетичному сенсі *самоідентифікація* особистості. Самоідентифікація розуміється як самоототожнення, відповідність особистості комусь або чомусь. Невідповідність, навпаки, викликає накопичення протиріч, напруження, кризи. Відповідність дає можливість для вирішення цих протиріч. Завдання викладача тут полягає в створенні сприятливих умов для внутрішніх пошуків, емоційного зв'язку особистості з об'єктом навчальної діяльності (інформацією про світ). Змістом цього зв'язку стає переживання своєї відповідності з об'єктом, тобто, власне, самоідентифікація.

Отже, феномен самореалізації в дослідженнях, що побудовані на синергетичному баченні, базується на:

1) положенні про відкритість, нелінійність, нерівноважність освітнього простору, в якому відбуваються ті ж самі процеси (періоди відносної рівноваги змінюються періодами флуктуацій та точок біфуркацій), що й в життєвому просторі, які призводять до самоорганізації системи;

2) діалогічності змісту освіти, тобто перенесення акцентів з засвоєння певної інформації на осягнення закономірностей, зв'язків; емоційну, особистісно значущу складову сприймання;

3) розуміння особистого потенціалу того, хто навчається, як головного чинника самореалізації.

Проаналізувавши бачення самореалізації в сучасних філософських, культурологічних та психолого-педагогічних дослідженнях, ми вирізнили декілька загальних *параметрів* її здійснення.

Отже, самореалізація людини в особистому аспекті відбувається в процесі її життя та діяльності. В багатьох дослідженнях самореалізація пов'язується з саморозвитком та особистісним зростанням, самоперетворенням, самоздійсненням. Рушійною силою самореалізації дослідники визнають потреби у втіленні своїх сутнісних сил, у досягненні смисложиттєвої цілі, у власній творчості, в співтворчості, співдіяльності. Серед факторів, що спонукають людину до саморозвитку, науковці називають усвідомлення невідповідності між наявним рівнем власного розвитку та особистісним еталоном. Рисами особистості, що сприяють самореалізації, виступають її внутрішня активність, готовність до перетворень, життєва спрямованість на здійснення життєвих цілей, здатність до самовизначення, самостійність у прийнятті рішень, наявність позитивної „Я-концепції”, відкритість досвіду, незалежність, здатність до рефлексії (самоаналізу).

Передумовами самореалізації вчені вважають наявність особливих якостей, наприклад, таких як „неадаптивна активність”, тобто активність, що не пов'язана із задоволенням первісних біологічних потреб людини, або

„особлива особистісна спрямованість”, яка притаманна людям з високим ступенем розвитку та творчою активністю.

Отже, вчені, що розглядали проблеми самореалізації особистості, дають досить різні тлумачення цього поняття. Феномен самореалізації розглядають як усвідомлену цілеспрямовану діяльність особистості, направлену на розвиток власного потенціалу; як використання особистістю власних здібностей і можливостей; як цільову функцію особистісного розвитку; як процес і результат застосування особистістю набутих компетенцій із включенням їх у особистісно значущу діяльність.

Загалом у науковій літературі нами визначено декілька підходів до визначення самореалізації. До основних належать: *діяльнісний* підхід, коли самореалізація тлумачиться як діяльність індивіда на шляху до власного самовтілення; *особистісний* підхід, коли самореалізацією вважають процес розгортання індивідом власних потенцій, де самореалізація є цільовою функцією організму, його біологічною потребою, а також *особистісно-діяльнісний* підхід, коли суб'єкт, формуючись в процесі діяльності, визначає її характер, розвиток та забезпечує результат. В останні роки особливої актуальності набуває *синергетичний* підхід, в якому самореалізація тлумачиться як здатність особистості до самоорганізації (перебудови в нову якість) у змінному та нелінійному життєвому просторі.

На основі різних підходів до поняття „самореалізація особистості” ми визначимо цей феномен як *процес розгортання особистістю на внутрішньому та зовнішньому планах власного потенціалу, можливостей, здібностей через свідому та цілеспрямовану діяльність у відкритому (нелінійному, змінному) життєвому просторі з метою досягнення особистісного еталону.*

1.2. Професійна самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема

В дослідженнях з проблем самореалізації зазначається, що вона може відбуватися у різних сферах життя – в особистій сфері, як самореалізація в сім'ї, материнстві (Д.Леонтьєв), у творчій діяльності (К.Роджерс, П.Горностай), у взаємодії із соціумом через співтворчість та співдіяльність (Л.Коростильова). Але більшість дослідників наголошують, що найбільш перспективною сферою для реалізації особистісного потенціалу людини була і залишається професійна сфера. В професійній діяльності людина може втілити особистий потенціал, проявивши та розвинувши найкращі риси свого характеру – наполегливість, працелюбність, творчість, активність, а також реалізувати професійні знання та навички, здобуті в процесі навчання та розвинути їх; досягнути успіху у міжособистісному спілкуванні (особливо це важливо для професій типу „людина-людина”).

Термін „самореалізація” по відношенню до професії застосовувався в роботах соціологів ще з початку 20-го сторіччя, однак повного розгляду цього феномену не відбувалось. В певному сенсі це поняття часто підмінялося близькими йому, але не тотожними: „успішністю”. „ефективністю” та „продуктивністю”. Разом з тим така постановка даної проблеми призводила до того, що був знівельований особистісний компонент самореалізації від якого залежало, чи зможе людина успішно займатись певним видом діяльності.

Прогресом у розвитку проблеми професійної самореалізації особистості стала поява акмеологічного напрямку (Б.Ананьєв, А.Бодальов, Д.Завалішина). Поняття „акмеологія” („акме” у перекладі з давньогрецького – найвища точка, розквіт, зрілість) в науковій термінології означає вікову психологію зрілості (дорослості). В акмеології людина розглядається як цілісна особистість, що розвивається та „вписується” (за висловом Б.Ананьєва) в інші системи. Акмеологія розглядає особистість не лише в психологічній площині, але й в професійному аспекті, намагаючись виявити,

які умови потрібні для гармонічної реалізації людини в професії. Професіоналізм визнається головною умовою суб'єктної реалізації індивіда. Таким чином, поняття „особистісна зрілість”, що означає рівень найвищого розквіту особистісного потенціалу, трансформується тут у поняття „професійна зрілість”.

Акмеологічний підхід дозволяє розглядати процеси розвитку особистості в професійній зрілості на різних етапах – від професійного самовизначення до самореалізації в професійній діяльності. Професійна зрілість є вершиною професійної життєдіяльності людини, яка відображає її найвищі досягнення; це найвищий етап професійного розвитку, який виявляє максимальні можливості суб'єкта [8, с.66]. Головним системоутворюючим фактором професіоналізму особистості в акмеології є образ результату, до якого прагне суб'єкт діяльності (Н.Кузьміна, А.Деркач). Потреба в його досягненні, діяльність, що пов'язана з його досягненням, пошук причин, що сприяють або перешкоджають його досягненню, формують професійно зрілу особистість.

Видатний радянський психолог, автор ґрунтовної монографії „Людина як предмет дослідження” (1968), Б.Ананьєв [7] трактував проблему самореалізації людини в професії у контексті її життєвого шляху. Центральним в його вченні було уявлення про людину з позицій її цілісності, дієвості і саморозвитку. Розвитку особистості Б.Ананьєв приділяв особливу увагу та неодноразово підкреслював його вирішальну (завдяки діяльності) роль для формування людини. Він характеризує людину як автора діяльності, як головний особистісно-утворюючий фактор, при цьому „цілісність людини проявляється у володінні цілями, в усвідомленні цих цілей, в здійсненні їх на практиці”[7, с.15]. В процесі професійної самореалізації, на думку вченого, проявляється глибина людської особистості як міра її багатства, відбувається внутрішня психологічна робота з її саморозвитку, створюються можливості розвитку „Я” шляхом власних зусиль, співдіяльності та співтворчості.

Розвиваючи вчення Ананьєва про роль професійної сфери у

самореалізації людини на її життєвому шляху, А.Бодальов [36] аналізує індивідуальні особливості людини, що виходить на певний ступінь життєвої та професійної зрілості. Необхідною умовою досягнення людиною вершини в сфері її професійної праці він вважає розвиток у неї такої якості, як *інтрагенна активність*, коли людина перебуває в постійному активному розвитку свого внутрішнього „Я”, прагне до самостійно виношених рішень та дій і їх обов’язкового втілення. Результатом цього є „створення у людини якісно високої за своїм рівнем розвитку Я-концепції, що об’єднує об’єктивну оцінку людиною свого належного фізичного стану, позитивні або негативні якості розуму, волі, почуттів, особливостей інтересів, сформованості здібностей, своєрідності характеру, домагань, що існують, планів та засобів їх досягнення, а також ступінь їх відповідності суспільно та особистісно значущому змісту життя”[36] (в нашому випадку мова може йти про ступінь відповідності домагань суб’єкта його професійному розвитку). Для самореалізації в професії важливе створення позитивного образу себе як професіонала, який може досягнути успіхів у обраній сфері. Для досягнення цієї мети треба сформувавши в людини ставлення до себе як до цінності, а також постійно робити вчинки та дії, що сприяли б збереженню та примноженню загальнолюдських досягнень. Це вчений вважає головними факторами самореалізації людини в професії.

На думку Д.Завалишиної, до професійної самореалізації людини має відношення вся сукупність її потенціалів, що накопичена нею в різних сферах життя (у системі "людина-світ", діалектиці минулого та майбутнього в житті людини). Вона трактує смисложиттєву цінність професійної праці як полімотивовану форму діяльній активності людини, яка реалізується не лише за рахунок специфічно-професійних компонентів, а й етичних, естетичних та інших потенціалів її цілісної життєдіяльності [88, с.72-81] Особливостями професіоналів високого гатунку є їх "відкритість" цінностям людського універсуму, готовність до самоосвіти, підвищення кваліфікації, творче ставлення до своєї праці, установка на вдосконалення засобів

діяльності, спрямованість на самореалізацію та саморозвиток себе як професіонала.

З позицій акмеології важливим фактором професійного зростання особистості вчені вважають розвинену професійну самосвідомість (як результат самопізнання та самовизначення) – стійкий комплекс уявлень та суджень індивіда про самого себе, свої здібності та можливості, або Я-концепція. До структури самосвідомості науковці відносять образ „Я”, цінності та ідеали особистості, рівень її домагань, засоби самооцінювання та породження особистісних змістів. Професійна самосвідомість – це сформована система мотивів, цілей та особистісних змістів. В процесі професійного самовизначення відбувається створення суб'єктом потенціалу особистісного зростання через об'єктивацію різних форм своєї активності або збереженню того потенціалу, що вже є (Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна).

Продуктивність самовизначення залежить від застосування таких форм активності, які є найбільш оптимальними в даних умовах. "Самореалізація тісно пов'язана з такими процесами як підкріплення, розширення та уточнення комплексу "Я" та її успішність значною мірою визначається невинадковістю самовизначення" [3, с.147]. А.Петелін [173] називає серед компонентів професійної самосвідомості *самопроекування* (цілепокладання), як визначення мети професійного зростання; *самодіяльність* (як спрямування свідомості на професійний розвиток) та *самореалізацію* (як здійснення професійного потенціалу).

Результатом активності професійної самосвідомості та самопізнання є адекватна оцінка та самооцінка особистості. Її формування залежить від наявності у людини еталону професійного розвитку (зразка, моделі), досягнення якого є метою цього розвитку та основним спонукальним мотивом зростання. На думку М.Белокопя [26]: "на шляху становлення спеціаліста виникає проблема відповідності власного "Я" певному ідеалу чи еталону, тобто, зразку, в найбільшій мірі адекватному тій чи іншій професії, а також проблема адекватності "образу Я", його відповідності реальним особистісним

характеристикам" [26, с. 4].

За визначенням В.Слободчикова та Є.Ісаєва [226], "образ Я" або система уявлень про себе виробляється людиною в результаті самопізнання. Професійне самопізнання (рефлексія) є ключовою функцією для вияву внутрішньо-особистісних протиріч, розв'язання їх за допомогою переосмислення особистого досвіду, самоздійснення через вирішення проблем, вияву особистісних змістів, розвитку адекватної Я-концепції, побудові концепції свого життєвого шляху. Важливу роль в цих процесах відіграє якість самосприйняття, його точність, яка впливає на якість рефлексивних процесів. На адекватність та точність самосприйняття та самооцінки впливають сукупність таких елементів, як соціальна ідентичність (віднесення себе до певної соціальної групи), особистісна самооцінка, захисна функція самосвідомості (порівняння себе з еталоном, або з тим, як повинно бути).

Отже, одним з компонентів готовності особистості до професійної самореалізації стає формування в процесі навчання позитивного ставлення до себе як до суб'єкту професійної діяльності, або позитивної Я-концепції. Проблема формування відповідного цьому позитивного "образу Я" в процесі професійного навчання може бути вирішена за рахунок наближення особистісних характеристик до професійного еталону.

Багато дослідників з позицій акмеологічної концепції життєвого шляху людини наголошують на *стадійності* сходження до професійної самореалізації. В деяких дослідженнях (Л.Коростильова, О.Гуменська) розглядаються чотири етапи – *професійне самовизначення* (вибір виду та напрямку діяльності); *становлення* у вибраній професії; етап *професійного зростання*, який включає в себе, поряд із зростанням професійної компетентності, і подальшу *адаптацію* не себе до професії, а *професії до себе*. Цей етап передбачає наявність зрілої особистості, яка здатна сама творити своє життя.

Концепція Е.Зеєра [93; 94] включає п'ять основних стадій "життєвого

шляху" професіонала: 1) *оптація* (лат optatio – бажання, вибір) – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей; 2) *професійна підготовка* – набуття професійних знань вмінь та навичок; 3) *професійна адаптація* – входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування професійних якостей та досвіду; 4) *професіоналізація* – формування позицій, інтеграція особистісних та професійних якостей, виконання обов'язків; 5) *професійна майстерність* – самореалізація особистості в професійній діяльності.

Таким чином, професійна самореалізація відбувається в процесі поступового зростання особистості в професії і є одночасно метою і результатом цього зростання.

Визначення феномену професійної самореалізації в нашому дослідженні потребує докладного розгляду поняття професійності або професіоналізму (в нашому дослідженні ці поняття розглядаються як тотожні). В багатьох сучасних дослідженнях ідея професійності не обмежується лише найвищим рівнем знань, вмінь та досвіду в певній галузі діяльності. Так, Є.Клімов [105] та М.Сафонова [207] вважають професійність результатом професійного становлення, що відбувається протягом всього життя і є системною організацією свідомості, психіки.

Н.Волянюк [55] дає визначення професіоналу як людини, яка має здатність вийти за межі власної діяльності для її аналізу, оцінки та подальшої організації. Провідними характеристиками професіонала вона називає рефлексію та діяльнісний спосіб існування. Таким чином, професійність, на думку дослідниці, є результатом самоактивності людини.

І.Проданов [184, с.13] визначає професійність як "інтегративну властивість особистості, яка включає професійну компетентність, моральність, ініціативу і майстерність". В той самий час професійність визначають як сталу якість особистості та діяльності, а також її здатність до саморозвитку та самокорекції [45, с.261]. Автор дослідження приходить до висновку, що професійність закладається в процесі загальної та спеціальної освіти (на

відміну від майстерності, яка може бути накопичена у досвіді та наслідуванні) [45].

А.Бодальов вважає, що для досягнення професіоналізму потрібні не лише володіння на високому рівні знаннями, вміннями та навичками, необхідними для даної діяльності, а й потужний розвиток загальних здібностей та системи цінностей (перетворення загальнолюдських цінностей у особистісно значущі) [36]. На досягнення професіоналізму впливають і такі якості, як системність та аналітичність мислення, прогностичні уміння, високий рівень самоконтролю та самоусвідомлення, навички ефективного міжособистісного спілкування, прагнення до постійного вдосконалення, високий рівень самоповаги та поваги до інших. Визначаються також інформованість, досвід, професійні знання, культура, усвідомлення мети діяльності, вміння орієнтації в незнайомій ситуації тощо [187, с.76-77].

Таким чином, серед ознак професіонала є не лише високий рівень оволодіння фаховою майстерністю, готовність до творчого використання набутих компетенцій, а й здатність до узагальнень та створення нового в професії, діяльність, що спрямована на постійний саморозвиток та самоосвіту, високий рівень розвитку загальних здібностей, високі ціннісні орієнтири, особлива мотиваційна спрямованість.

Серед основних ознак професійності визначимо:

- ❖ високий рівень володіння професійними компетенціями;
- ❖ якісне виконання професійних завдань;
- ❖ здатність до саморозвитку та самокорекції;
- ❖ поступове (поетапне) набуття професіоналізму, яке може відбуватися протягом всього життя.

Виходячи з вищезазначеного, визначимо **професійність** як *здатність спеціаліста на високому рівні, продуктивно та творчо втілювати в процесі своєї професійної діяльності та співпраці власні здібності, набуті фахові компетенції та досвід, а також постійно вдосконалювати їх протягом свого професійного життя.*

В багатьох дослідженнях поняття професійності використовується разом з компетентністю або майстерністю. Під "професійною компетентністю" розуміють сукупність професійних якостей (Л.Анциферова), готовність до здійснення професійної діяльності та здатності робити необхідні для цього дії (Ю.Варданян), поєднання досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь і значимих особистих властивостей [70, с.52]. "Професійну майстерність" визначають як "володіння професійними знаннями, уміннями та навичками, що дозволяють спеціалісту успішно досліджувати робочу ситуацію, формулювати професійні завдання, виходячи з цієї ситуації та успішно вирішувати їх у відповідності до цілей, що досягаються" [120, с.51]. Отже, постає питання про співвідношення таких понять, як професійна компетентність та професійна самореалізація.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що професійна компетентність є одною з головних складових професійної самореалізації, яка містить необхідні особистісні, технологічні та функціональні характеристики. Вона є засобом, що допомагає здійсненню професійної самореалізації. З іншого боку, професійна самореалізація, поряд з якісним виконанням діяльності, характеризується особистісною задоволеністю її результатами, адже в процесі самореалізації відбувається здійснення всіх можливих потенціалів – як на професійному, так і на особистісному рівні, тобто, самоактуалізація індивіда: "самоактуалізація та самореалізація є, таким чином, двома нерозривними складовими одного процесу розвитку, результатом якого є людина, яка повністю розкрила свій внутрішній потенціал" [46].

Отже, професійна самореалізація неможлива без володіння спеціальними компетенціями, але сама по собі професійна компетентність ще не є гарантією самореалізації в професії, якщо індивід не відчуває радості від занять нею і не самоактуалізується в ній: "Самореалізація – це процес і результат застосування особистістю у повсякденному житті і праці набутих компетенцій, вдосконалення і розвиток їх включенням у творчу особисто

значущу діяльність і отримання від неї не лише користі від себе та для інших, а й *внутрішнього задоволення*" [42, с.114]. Відчуття повноти самореалізації в професії відбувається завдяки наближенню до професійного еталону (Я-ідеального), критерії якого визначені індивідом в процесі професійного зростання: "еталон, що стає метою саморозвитку, характеризується тісною взаємодією з "образом Я", набуває значимого особистісного змісту" [26, с.10].

В цілому, проаналізувавши наукові джерела, присвячені проблемам професійної самореалізації в тих чи інших видах діяльності, ми можемо зробити такі *висновки*:

- професійна самореалізація відбувається виключно в процесі *практичної професійної діяльності*, лише втілення в професійній сфері своїх потенційних можливостей дає змогу здійснити особистий саморозвиток та подальшу самореалізацію;
- системоутворюючими факторами професійної самореалізації є професійна самосвідомість (через самопізнання та самовизначення), тобто позиційна готовність до самореалізації в професійній сфері, коли самореалізація виступає як головна цінність особистості; створення адекватного "образу "Я" в професії (об'єктивна професійна самооцінка та здатність до професійної рефлексії), особистісна активність та прагнення до професійного саморозвитку (інтрагенна активність);
- професійна самореалізація особистості відбувається в декілька етапів, серед яких – етап професійного самовизначення або оптація, етап професійного зростання або підготовки спеціаліста до роботи за фахом; етап професіоналізації або професійної адаптації та етап власне професійної самореалізації або самоздійснення в професії;
- на успішність професійної самореалізації особистості впливають рівень її взаємодії з навколишнім світом, її професійне оточення, здатність до співробітництва з ним;

- професійна самореалізація включає в себе як володіння професійною компетентністю, так і задоволеність результатом діяльності, тобто самоактуалізацію.

Отже, під **професійною самореалізацією** ми розуміємо свідому та цілеспрямовану практичну діяльність особистості в тій чи іншій професійній сфері, в процесі якої відбувається поступове розгортання її особистого та професійного потенціалу з метою досягнення власного професійного еталону.

Ця діяльність характеризується стійкою мотивацією, спрямованістю особистості на власний професійний розвиток, самостійністю у знаходженні власного шляху розвитку (творчим ставленням до професії). Суб'єктом такої діяльності є психологічно зріла особистість, яка усвідомлює свої професійні можливості, мету, засоби її досягнення, та може адекватно оцінити результат.

Професії типу "людина-людина" (до яких відноситься і професія викладача) пред'являють підвищені вимоги до особистісних якостей професіонала. Поряд з цим важливим для професійної самореалізації є, як вже зазначалось, і оволодіння професійними навичками на високому рівні. Тому професійна самореалізація викладача розглядається як його наближення до особистісного професійного еталону завдяки прийняттю соціальної ролі викладача, оволодінню всіма необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками, розвитку особистісних якостей, що необхідні для занять цією діяльністю (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, інтуїція, імпровізація, спостережливість, оптимізм, винахідливість, педагогічне передбачення, рефлексія, тощо). Ще чеський мислитель-гуманіст, педагог Я.Коменський, що займався проблемою особистісного становлення учнів, говорив про особливу роль вчителя, продуктивність його праці, постійне самовдосконалення: "Лише тоді робота кожного вчителя буде високо результативною, а місце вчителя – найкращим місцем під сонцем, коли він буде безперервно трудитися над собою" [113, с.199].

Проблема професійної самореалізації викладача, педагога розглядається з точки зору співвідношення в його діяльності фахової

майстерності та ціннісного ставлення до своєї професії. Цьому присвячені дослідження Н.Кузьміної, Л.Мітіної, Л.Трубайчук, Ф.Базаєвої, Є.Горячевої, Є.Зеєра, Н.Сегеди, Г.Сухобської та ін. Вони базуються на принципах діяльнісного, акмеологічного та синергетичного підходів.

Розвиток акмеологічних ідей Б.Ананьєва відбувся в дослідженнях Н.Кузьміної [120; 121]. Вона першою запропонувала розуміння вчительської праці як цілісної динамічної системи, розробила поняття продуктивності педагогічної діяльності, науково-методичний інструментарій оцінювання цієї продуктивності. Кузьміна формує ряд положень акмеології – про професійність, діяльність та особистість викладача, про фактори досягнення або недосягнення ним вершин професіоналізму в педагогічній праці. Дослідниця називає одною з провідних якостей викладача його особистісну спрямованість. Тільки справді педагогічна спрямованість, під якою авторка розуміє стійку мотивацію на формування особистості учня засобами свого предмету, на переструктурування предмета, враховуючи формування потреби учня в знанні, носієм якого є педагог, сприяє досягненню високих результатів в професійній діяльності.

З точки зору акмеологічного підходу розглядає працю викладача і Л.Мітіна. Потребу в самореалізації, активність особистості в цьому напрямку вона вважає основним фактором розвитку викладача. Потреба реалізувати власне "творче Я" обумовлена високим рівнем ціннісно-змістовного ставлення викладача до своєї професії (вона має стати надзвичайно важливою життєвою цінністю, що дає можливість здійснити себе). Професійна самореалізація викладача відбувається, на думку вченої, в практичній діяльності (у сприянні розвитку творчого потенціалу учнів), спілкуванні (через залучення учнів до найвищих людських цінностей), в особистісному зростанні (через розвиток власної особистості, яка стане "фундаментом" для особистого зростання учнів). Таким чином, в структурі професійної самореалізації викладачів накреслюються як мінімум три важливі сфери: це сфера практичної діяльності

(застосування професійних навичок), сфера спілкування (взаємного обміну цінностями та досвідом) та сфера особистісного зростання (вдосконалення особистісних якостей, які сприяють зростанню їх в учнях) [146].

З позицій діяльнісного підходу В.Сластьонін розглядає формування особистості вчителя в процесі його професійної підготовки. На його думку, особистість учителя являє собою не лише сукупність властивостей і характеристик, а є єдиним цілісним утворенням, ядром якого є мотиваційна сфера. Готовність до здійснення педагогічної діяльності, на думку вченого, це не лише озброєння викладача певними знаннями, а й методикою виконання дій (педагогічними вміннями). Формування і функціонування цих умінь має здійснюватись на основі цілеспрямованого практичного використання досвіду, представленого в знаннях і навичках [227, с.17-22]. Вирішальною ознакою готовності особистості до педагогічної роботи є професійно-педагогічне спрямування особистості, в центрі якого стоїть потреба в педагогічній діяльності. Таким чином, загальноприйняте визначення діяльності як спрямованої полімотивованої активності суб'єкта пов'язується в педагогічній площині з рівнем потреб у здійсненні педагогічної діяльності, цілеспрямованим досягненням вершин професійної майстерності через практичне використання набутих професійних знань, вмінь та навичок.

Багато дослідників пов'язують професійну самореалізацію викладача з набуттям певних компетентностей. Так, Л.Трубайчук [237] виділяє *педагогічну компетентність*, як необхідну здатність для професійної самореалізації викладача. Наявність компетенцій викладача, на думку вченої, обумовлює успішність виконання ним професійних функцій, забезпечує потребу в самореалізації. Зміст професійної освіти, таким чином, зводиться до отримання певних компетенцій, як сукупності професійних та особистісних досягнень.

Педагогічна компетентність, на думку дослідниці, включає: 1) володіння вчителем компетенціями (спеціальною, методичною, соціально-психологічною, диференційно-психологічною, аутопсихологічною); 2)

особистісне ставлення викладача до своєї діяльності; 3) здатність викладача до самореалізації в педагогічній діяльності. Процеси набуття компетенцій та професійної самореалізації стають взаємопов'язаними та взаємодетермінованими – з одного боку, без особисто набутої в процесі освіти "конфігурації" певних компетенцій неможливо якісно займатися професійною діяльністю, з іншого – проявити та розвинути ці компетенції, а отже, самореалізуватися, можна лише при практичному виконанні своїх професійних (в даному випадку, педагогічних) обов'язків. Таким чином, поняття компетентності тут розглядається значно ширше, ніж набуття професійної майстерності і фактично є основною передумовою самореалізації.

Російський дослідник Е.Зеєр, розробляючи концепцію професійної освіти, використовує синергетичні положення про відкритість навколишнього (в даному випадку, освітнього) простору, критичні точки (кризи) розвитку (точки біфуркацій), та подальший вихід з них шляхом *самоорганізації*. Педагогічна самореалізація з точки зору вченого розуміється як здатність викладача до „самовирощування” своїх внутрішніх ресурсів (особистісних структур свідомості) [93]. Таким чином, професійна самореалізація є наслідком самоорганізації викладача.

До синергетичного підходу у розгляді проблеми професійної самореалізації викладача звертається і український вчений В.Цикін [42]. Він називає основні компоненти вчительської майстерності, що сприятимуть його самореалізації. Серед них: наявність професійних знань; володіння педагогічною майстерністю як сукупністю сучасних пізнавальних засобів, принципів і методів навчання і виховання; педагогіка співробітництва (володіння педагогічною технікою, мовною культурою, аргументованість вимог); високі моральні якості і культура – коли вчитель стає зразком, ідеалом моральної поведінки для учня; творча допитливість тощо. Вчений вважає, що становлення і розвиток особистості неможливі без особистісного переживання, усвідомлення образу світу, який набуває рис цілісності та індивідуалізації. Це відбувається завдяки інтеграції різних способів освоєння

світу (філософських, наукових, мистецьких, міфологічних тощо).

Загалом, багатьма дослідниками (І.Ісаєвим, Л.Мітіною, І.Котовою, В.Сластьоніним, Є.Шияновим) відзначена своєрідність педагогічної професії, яка полягає в її особливій меті. Результатом педагогічної діяльності має бути становлення та перетворення особистості учня, його емоційний та фізичний розвиток, формування його духовного світу.

У сучасному дослідженні Н.Сегеди професійна самореалізація викладача тлумачиться як "усвідомлений цілеспрямований процес об'єктивації індивідуального професійно-педагогічного потенціалу, що базується на діалогічних засадах співтворчості, результатом якого є *взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії*" [208, с.16]. Професійна самореалізація вчителя полягає, на думку дослідниці, у виявленні власного „Я” в педагогічній діяльності через свідому, цілеспрямовану реалізацію особистісно цінної, вільно обраної соціальної ролі вчителя [208, с.9].

Ф.Базаєва, в свою чергу, визначає професійну самореалізацію викладача як "свідомий цілеспрямований процес розкриття і актуалізації сутнісних сил особистості у взаємодії з учнями, що забезпечує саморозвиток не лише викладача, а й учня" [16, с.23-24]. Г.Ільїн вважає професію викладача таким видом діяльності, в якому безпосереднім об'єктом впливу є інша людина, взаємодія з якою пов'язана з допомогою, підтримкою, співробітництвом. Конкретна особливість професійної діяльності викладача полягає в допомозі іншому в його самореалізації. З іншого боку, викладач, який сам не володіє механізмами самореалізації, не зможе навчити цьому свого вихованця.

На думку П.Блонського, основною метою навчального закладу має стати виховання автономної особистості, яка визначилась у своєму життєвому шляху. Для цього дуже важливим є створення оптимального для учня навчального середовища, яке включає і самого вчителя. Автор стверджує, що лише Особистість може виховати Особистість. Він також наголошує на необхідності практичного втілення набутих знань ще в рамках

педагогічного вищого навчального закладу: "Педагогіки можна навчити... лекціями, книгами. Вони необхідні, але необхідна ще в стінах педагогічного ВНЗ практика, але не та, що копіює, а творча, свідома" [32, с.299]. Таким чином, самореалізація викладача розуміється не лише як його власне самоздійснення, а й скеровування процесом самореалізації іншої особистості. Тому, одною з основних ознак самореалізації викладача є його *здатність до співтворчості, міжособистісної взаємодії з учнем.*

Як зазначалось вище, процес професійно-особистісного становлення спеціаліста відбувається у декілька етапів. На початку відбувається самовизначення, або оптація – вибір майбутньої професії, далі настає фаза професійного вдосконалення з поступовою адаптацією до професії. На останньому етапі навчання майбутні викладачі в цілому вже визначаються із своїми пріоритетами, тому студенти виходять на новий рівень свого професійного зростання. Його головною метою є підготовка фахівця до знаходження оптимального індивідуального стилю діяльності (ІСД) для успішної самореалізації в професії.

"Індивідуальний стиль діяльності", за визначенням дослідників, – це стійка індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, методів здійснення тієї чи іншої діяльності. Застосування індивідуального стилю діяльності (ІСД) дозволяє людям з різними типологічними особливостями (темпераментом, конфігурацією здібностей, особливостями нервової системи) досягати успіху в обраній професії, при цьому компенсуючи свої недоліки за рахунок власних переваг. В педагогічній діяльності, яка характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією в конкретній навчальній ситуації, індивідуальний стиль діяльності викладача залежить від характеру взаємодії між викладачем і учнями (студентами), індивідуальних характеристик кожного, професійної компетентності викладача.

Особливо актуальним стає формування індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) в умовах глобалізації освіти та її відкритості. Його наявність є основним показником розвитку творчої індивідуальності,

професійності, компетентності викладача. На думку В.Данильченко: "Самовизначення та **самореалізація особистості** викладача в глобальній освіті відбувається на рівні **індивідуального стилю педагогічної діяльності** шляхом відкритої взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому індивідуальний стиль педагогічної діяльності є визначальним фактором підвищення ефективності педагогічного процесу і розвитку будь-якої системи освіти" [78]. Психологічним механізмом, що забезпечує становлення ІСПД є особистісно-діяльнісна саморегуляція, яка спонукає суб'єкта до самовдосконалення діяльності в процесі професійного розвитку. Її передумовами є формування психологічно зрілої особистості з розвиненою Я-концепцією та самосвідомістю – тобто ясним уявленням про свої потенційні можливості, та наявністю особистісного еталону, який спонукає до саморозвитку.

Дослідниками доведено, що не всі індивідуальні стилі можуть бути ефективними в професії. Тому головним завданням викладача магістратури стає формування у магістрантів оптимального індивідуального стилю, який повинен мати такі властивості як:

- адаптивність, тобто здатність адекватно пристосовуватися до нової професійної ситуації;
- гнучкість – використання того чи іншого способу реалізації діяльності в залежності від внутрішніх та зовнішніх факторів;
- інноваційність – постійний пошук та оволодіння новими способами професійної діяльності;
- прогностичність – передбачення та попередження негативного впливу на професійну діяльність та створення комфортних умов для успішної її реалізації;
- презентативність – представленість індивідуального „Я”, його самовизначеність;
- гуманістична спрямованість [70, с.117-118]

Отже, передумовами формування оптимального стилю педагогічної діяльності

як чинника професійної самореалізації викладача є: синергетичне світобачення (готовність до вільної комунікативної взаємодії із навколишнім світом та вільного обміну інформацією та особистими змістами); наявність певних психологічних властивостей (адаптивності, гнучкості, інноваційності, прогностичності, гуманістичної спрямованості); високий рівень самоусвідомлення та саморегуляції (для самовдосконалення професійної діяльності та застосування власних можливостей в залежності від їх конфігурації).

Виходячи з вищезазначеного, головними факторами професійної самореалізації викладача є:

- його особистісна спрямованість на постійне зростання у педагогічній професії ("педагогічна спрямованість");
- ціннісне ставлення до професії викладача, наявність визначеної потреби у професійному самовдосконаленні та професійного еталону;
- високий рівень володіння професійною компетентністю, який виявляється в успішності виконання викладачем професійних функцій;
- здатність до співтворчості, міжособистісної взаємодії з учнем, взаємного збагачення новими особистими змістами;
- становлення оптимального індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Таким чином ми можемо визначити **професійну самореалізацію викладача** як *поступове розгортання його особистісного та професійного потенціалу в процесі свідомої та цілеспрямованої практичної педагогічної діяльності і становлення оптимального стилю педагогічного спілкування з метою досягнення особистого професійного еталону.*

Професійна самореалізація в творчих професіях (музиканта, художника, актора) має свої специфічні особливості, пов'язані із самим характером діяльності. Для музикантів це, в основному, творча інтерпретаційна діяльність, в якій виявляються не лише професійні якості (виконавська вправність,

володіння інструментом), а й емоційне багатство, глибина духовного наповнення особистості. Тому специфіка професії педагога-музиканта полягає не лише в тому, щоб навчити свого учня майстерно користуватися всіма прийомами гри, знати методику викладання, а й в тому, щоб розвивати свою уяву, емоційність, чутливість до мистецтва, поглиблювати його сприйняття. З іншого боку, при підготовці майбутніх викладачів в мистецькій сфері не слід забувати про їх психолого-педагогічну підготовку, без якої вони не зможуть використати свої творчі якості у викладацькій роботі.

В сучасному дослідженні Н.Рибакової [204] самореалізація викладача музики є одним з компонентів його самоактуалізації, а саме тим, що відповідає за практичне використання в педагогічній діяльності розвинених в процесі навчання здібностей. Причому, самореалізація, на думку дослідниці може відбутися лише за умови включення достатньо розвинутих художньо-творчих здібностей вчителя безпосередньо в педагогічну діяльність. Таким чином, дослідниця вважає самореалізацію практичним втіленням вже розвинутого потенціалу, найвищою ступінню професійного здійснення, яка потребує володіння професійною компетентністю.

Передумовою самоактуалізації та самореалізації викладача музики Н.Рибакова вважає *позиційну готовність* до її здійснення. Під позиційною готовністю розуміється особливий психічний стан вчителя, що характеризується схильністю до *систематичної самоорганізації*. Формування цієї здатності, на думку дослідниці, повинно бути невід'ємною частиною професійної підготовки викладача-музиканта. В дослідженні акцентується, що обов'язковою умовою самореалізації як компонента самоактуалізації вчителя музики є достатній рівень його готовності до професійної діяльності в цілому. Таким чином, на думку Н.Рибакової, компонентами професійної самореалізації викладача-музиканта є: 1) достатній рівень його фахової підготовки; 2) позиційна готовність до втілення свого професійного потенціалу; 3) діяльність з практичного втілення вже розвинутого потенціалу.

Отже, наступний підрозділ дослідження буде присвячено вивченню

співвідношення у підготовці майбутніх викладачів-музикантів між вдосконаленням загальнопедагогічної, фахової майстерності та розвитком особистих якостей з метою професійної самореалізації.

1. 3. Освітньо-професійна характеристика магістрів музично-педагогічної освіти як система стандартів забезпечення їх професійної самореалізації

Як було зазначено раніше, професія викладача-музиканта межує з педагогікою та мистецтвом і тому пред'являє особливі вимоги до того, хто нею оволодіває. Аналіз наукової та методичної літератури показав, що в контексті педагогіки мистецтва проблема професійної самореалізації викладача-музиканта розглядається через художньо-творчий аспект. Серед існуючого наукового доробку мають місце дослідження, що вивчають проблеми вдосконалення професійної майстерності викладача-музиканта (Л.Арчажникова, О.Рудницька, П.Харченко); його професійного становлення (О.Петелін), оптимізації міжособистісних взаємин на заняттях художньо-творчою діяльністю (П.Хазанов), розвитку духовного потенціалу музиканта (Л.Масол, О.Олексюк, О.Ткач) тощо. Всі ці дослідження є важливими для розкриття сутності професійної самореалізації викладача-музиканта. Окремо слід відзначити роботи багатьох видатних музикантів, що присвячені розвитку особистості студента в процесі вдосконалення музично-виконавської майстерності (Л.Баренбойм, Г.Ципін, Г.Нейгауз, С.Савшинський).

В музичній педагогіці вже здійснювалися дослідження, присвячені розкриттю особливостей професійної самореалізації викладача-музиканта (Н.Сегеда, Н.Рибакова та ін.), передумовам самореалізації студента музично-педагогічного факультету у виконавській діяльності (Е.Боброва). Більшість дослідників пов'язують самореалізацію викладача музики з розвитком особистих якостей суб'єкта у професійній діяльності.

Останнім часом серед наукового доробку вітчизняних дослідників з'являються роботи, присвячені вивченню окремих складових професійного

становлення магістрів з різних спеціальностей. Автори звертають увагу на формування потенціалу професійного саморозвитку магістрів, що полягає в їх здібностях в тій чи іншій мірі реалізовувати свої можливості, що містяться в наявних ресурсах, з метою задоволення як своїх власних потреб у саморозвитку, так і суспільних потреб у підготовці високоякісного спеціаліста [254, с.101]; становлення професійної культури магістрів як міри засвоєння ними загальнокультурних цінностей і гуманістичної спрямованості власної професійної діяльності [83, с.29]; готовності до творчого самовираження та самореалізації в мистецтві художньо-педагогічній інтерпретації [265, с.206]. Поки що недослідженими залишаються питання загального аналізу всіх складових професійного становлення з точки зору підготовки магістрів до професійної самореалізації, також конкретизації підлягають умови професійної самореалізації магістрів-піаністів.

Досліджуючи історію появи терміну "магістр" у вітчизняній освіті, звернемось до його тлумачення. Отже, в тлумачному словнику Д.Ушакова "магістр" (пішов від лат. *magister* – вчитель) - це перший вчений ступінь, яка присуджувалася університетами та духовними академіями тим особам, що склали іспит та публічно захистили магістерську дисертацію а також це особа, що має такий науковий ступінь (в дореволюційній Росії це звання було проміжним між кандидатом та доктором та давало право на отримання дворянського титулу). Магістром ставав той кандидат, що мав повне уявлення про науку, яку викладав, а також володів методами викладання, при цьому захистивши дисертацію [70, с.17]. Таким чином, отримання цього ступеню означало отримання права викладати у вищій школі.

Отже, вимоги до професійного рівня магістрів стають на порядок вищими, ніж до звичайного випускника ВНЗ. Це стосується і майбутніх магістрів у галузі музичної освіти. В їх навчальному плані передбачається поглиблена спеціалізація (з основного музичного інструменту, вокалу або диригування), більше уваги приділяється організації самостійної та практичної роботи, з'являються додаткові дисципліни, мета яких підготувати магістра до

викладання у ВНЗ, серед яких - педагогіка та психологія вищої школи, методика виховної роботи у ВНЗ, основи музично-просвітницької роботи, методика викладання музичних дисциплін у ВНЗ, методи науково-педагогічних досліджень у ВНЗ, асистентська практика. Таким чином, важливими складовими магістерської підготовки є загальнопедагогічна та фахова підготовка, причому перша спрямовується на майбутню роботу у ВНЗ, а друга набуває більш поглибленої спеціалізації.

Розглядаючи професійну самореалізацію магістрів в межах особистісно-діяльнісного підходу, слід зазначити, що професійно значущі якості особистості магістра формуються в процесі навчання через його поступове залучення до практичної професійної діяльності. Ефективність будь-якої діяльності залежить від мотивації, яка спрямована на зміст діяльності та є визначальною у виборі її напрямку [167, с.376–379]. Важливу роль в структурі мотивації відіграє мета, яка є її ідеалізованим результатом [230, с.331]. Такою метою в професійному зростанні є образ ідеального спеціаліста, професіонала, майстра своєї справи. "Уявлення про високий рівень професійної підготовки... можуть виступати стимулюючим фактором самовдосконалення" [165, с.85]. Прикладом для зростання може виступати як конкретна особистість (наприклад, викладач з фаху), так і узагальнений образ. Наближення своїх професійних та особистісних характеристик до цього ідеального образу, який кожен формує для себе індивідуально, приносить задоволення від занять своєю професією і допомагає самореалізуватися в ній. Для формування образу "Я-ідеального професіонала" необхідно перш за все конкретизувати вимоги до своєї професії, визначити критерії розвитку. Окреслення мети допомагає визначитись із засобами її досягнення.

Акмеологічні дослідження особистісних та професійних якостей спеціалістів високого ґатунку показують, що досягненню високого професійного рівня професіонали завдячують не лише оволодінню професійною майстерністю, а й системою особистісно-професійних стандартів, що орієнтують на високу якість виконання діяльності та

неперервний професійний саморозвиток [254, с.34]. Вченими доведено, що справжнього професіонала характеризує не лише висока якість праці, а й стабільність її найважливіших показників, що виконують регулюючу роль стандартів, або еталонів якості діяльності, які сформувалися під час набуття професійної майстерності [254, с.49].

В загальній картині професійної самореалізації викладача-музиканта вищого навчального закладу (того, ким стане магістр після отримання кваліфікації) ці стандарти мають роль інваріантної складової, яка є незмінною для всіх професіоналів у цій галузі. Таким чином, ідеальний образ майбутньої діяльності, що формується у свідомості майбутнього фахівця та залежить від його внутрішніх переконань, корелюється із суспільними вимогами до професії, які відображаються через систему професійних стандартів, а також із нормами діяльності, які прийняті у певному професійному середовищі.

На думку О.Венгловської та С.Пазюка, в педагогіці вершини професіоналізму досягають ті особистості, у яких власні потреби і мотиви фахової діяльності, фахові цілі збігаються із соціальним замовленням суспільства [49, с.326]. Досягнути ж професійної самореалізації можливо лише за умов, коли ці нормативно важливі для певної професії якості матимуть особистісну цінність для самого суб'єкта [156, с.94]. Отже, для професійної самореалізації магістрів, як майбутніх викладачів вищої школи, важливо як визначення високих професійних стандартів (конкретної мети розвитку), так і постановка мети їх досягнення як смисложиттєвої.

Таким чином, ми можемо визначити *професійну самореалізацію магістрів музично-педагогічної освіти* як процес розгортання свого особистісного та професійного потенціалу та найвищого розвитку музичних здібностей у свідомій та цілеспрямованій практичній музичній діяльності за обраною кваліфікацією з метою досягнення особистого професійного еталону.

Досягнення професійного еталону відбувається, зокрема, завдяки якісній професійній підготовці фахівця. Таким чином, *професійна підготовка є*

основою процесу формування здатності до професійної самореалізації у магістрів. В сучасній науці професійна підготовка характеризується як "сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань" [264, с.390].

Зазначимо, що однією з важливих складових професійної підготовки магістрів музично-педагогічної освіти є їх *інструментальна підготовка на заняттях з фортепіано*, адже в процесі цих занять інтегруються та систематизуються знання з історії мистецтв, теорії музики, гармонії, поліфонії, музичної та вікової психології, естетики, методики навчання музики, вдосконалюються музичні та виконавські здібності та виконавська майстерність. Тут також відбувається апробація отриманих знань, вмінь та навичок на практиці (в педагогічній та виконавській площині). Специфічною особливістю інструментальної підготовки магістрів-піаністів є її націленість на їх подальшу фахову роботу у вищому навчальному закладі та підготовку спеціалістів для системи загальної освіти. Таким чином інструментальна підготовка магістрів в системі музично-педагогічної освіти вимагає не лише вдосконалення власних виконавських навичок, а й гарного знання шкільного педагогічного репертуару та володіння методикою опрацювання цього репертуару у школі.

Для упорядкування вимог до професійної підготовки магістрів музично-педагогічної освіти нами було побудовано професіограму, яка виступає тут в ролі професійного стандарту, що об'єднує всі особистісно і професійно значущі якості та фахові вимоги для даної кваліфікації. Для конкретизації пунктів професіограми нами буде використано сучасну освітньо-професійну характеристику магістрів музично-педагогічної освіти.

Метод побудови професіограми був неодноразово використаний дослідниками (К.Платоновим, В.Сластьоніним, Л.Арчажниковою) як один з принципів оцінювання професійної діяльності. Професіограма являє собою певну сукупність інформації про професію, систему вимог до людини, яка

хоче оволодіти тією чи іншою професією.

На думку К.Платонова, загальними принципами побудови професіограми є:

- принцип комплексності, цілеспрямованості;
- принцип особистісного підходу;
- принцип надійності (вимоги щодо стійкості особистості до перешкод);
- принцип диференціації, який передбачає різні спеціальності, що входять в дану професію;
- принцип типізації, який потребує об'єднання професій в певні групи;
- принцип перспективності та реальності [179].

До структури професіограми дослідники включають загальні параметри особистості та діяльності фахівця. В наш час накопичено багатий досвід побудови професіограм для педагогічних професій. Так, в роботах А.Маркової структура професійно необхідних властивостей викладача представлена двома блоками характеристик:

- об'єктивні характеристики: професійні знання, професійні вміння, психологічні та педагогічні знання;
- суб'єктивні характеристики: психологічні позиції, установки, особливості особистості [138].

В.Сластьонін розподіляє професійні вимоги до викладача на три основні комплекси: загальногромадянські якості; якості, що відображають специфіку професії викладача та спеціальні знання, вміння та навички з певного фаху [224].

Глибокий професіографічний аналіз діяльності викладача-музиканта міститься в працях Л.Арчажникової [12; 13], яка вирізняє основні змістовні блоки професіограми: загальнопедагогічна підготовка, фахові знання та вміння; методична підготовка, необхідні особистісні якості. Зміст професійно-педагогічної спрямованості викладача, на думку Арчажникової, являє собою сукупність педагогічних поглядів викладача та його вмінь пов'язувати наявні

знання з практичним досвідом та попередньою підготовкою [12, с.29].

Звертаючись до професіографічного аналізу діяльності магістрів-піаністів як майбутніх викладачів основного музичного інструменту (фортепіано) у педагогічному ВНЗ, ми пропонуємо побудувати їх професіограму на трьох рівнях, кожен наступний з яких звужує та конкретизує вимоги до професії викладача-музиканта та містить її загальні або спеціальні характеристики, які є *акмеологічними інваріантами професіоналізму*.

Під цим терміном дослідники розуміють провідні якості та вміння професіонала, які забезпечують стабільну ефективність діяльності, незалежно від її змісту та специфіки. Інваріантність передбачає визначення подібних параметрів професіоналізму на рівні загального, особливого та одиничного у вигляді загальних та специфічних інваріантів професіоналізму особистості [254, с.126]. Ми визначили три рівні, або три інваріантні компоненти в структурі професії викладача-музиканта ВНЗ: 1) загальний – для професії викладача вищого навчального закладу; 2) спеціальний – для професії викладача-музиканта; 3) специфічний – для професії викладача-піаніста.

Отже, перший рівень професіограми характеризує магістра як майбутнього викладача вищої школи і передбачає ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку магістрів-музикантів на рівні з магістрами інших педагогічних спеціальностей (це загальний акмеологічний інваріант професіограми магістра). Другий рівень професіограми характеризує магістра як майбутнього викладача в музично-педагогічній площині – до змісту цього рівня професіограми входять спеціальні музичні здібності, фахова майстерність, фахова методична та психолого-педагогічна підготовка - вивчення курсу методики викладання музичних дисциплін, музичної психології тощо (це спеціальний акмеологічний інваріант професіограми магістра). Ці обидва рівні професіограми можна застосовувати для характеристики професії викладача будь-яких музичних дисциплін вищого навчального закладу освіти. Третій рівень професіограми, який відобразатиме специфіку саме магістерської підготовки, буде найбільш

вужькоспеціалізованим, тому що магістри вдосконалюють свою професійну майстерність в рамках лише одного обраного ними напрямку (в нашому випадку це буде вдосконалення своєї фахової майстерності як викладача фортепіано), за яким потім зможуть працювати у вищому навчальному закладі – це буде специфічний акмеологічний інваріант професіограми.

Таким чином, професіограма магістра-піаніста являє собою трирівневу структуру, базовим (першим) рівнем якої є загальний акмеологічний інваріант, що містить професійно значущі якості, знання та вміння магістра як викладача вищої школи. Другий рівень – спеціальний акмеологічний інваріант професіограми, містить нормативні вимоги до магістра - викладача у сфері музично-педагогічної освіти. За третім рівнем – специфічним акмеологічним інваріантом – ми характеризуємо магістра як майбутнього викладача основного музичного інструменту (фортепіано). Інтегративне поєднання всіх трьох рівнів і складатиме професійний „портрет” магістра-піаніста.

Як вже зазначалося, типова професіограма для будь-якої професії складається з суб'єктивних характеристик (здібностей, якостей, спрямованості, типу мислення) та об'єктивних вимог (комплексу певних фахових знань, вмінь та практичних навичок) [138]. Ми заклали кожен з цих характеристик в окремий блок, який містить по декілька складових.

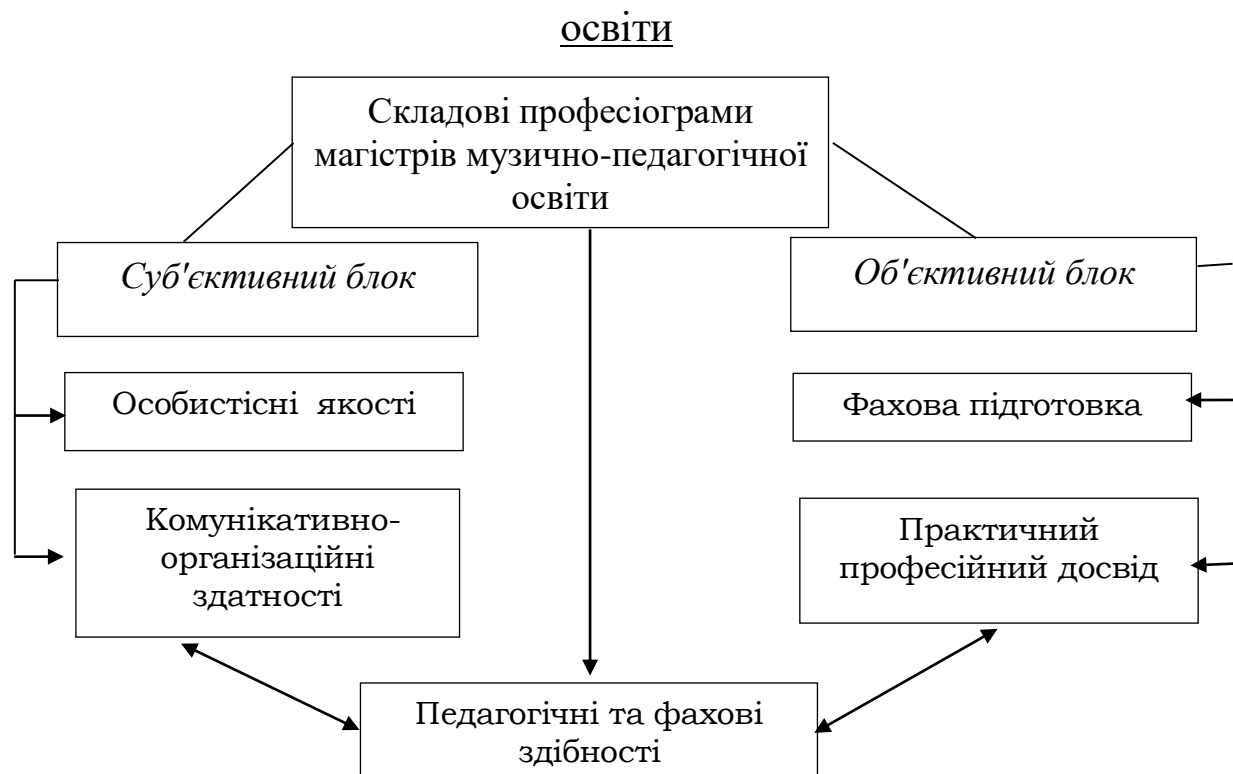
Так, в нашій схемі перший блок, що містить суб'єктивні характеристики магістра, складається з, власне, особистісних якостей, які зумовлюють самовдосконалення магістра, та комунікативно-організаційних здатностей, які забезпечують його гармонічне співіснування із зовнішнім світом та успішність педагогічної діяльності. Другий блок, який складають об'єктивні вимоги до професії, окрім фахових знань, вмінь та навичок, як окрему її частину, містить професійно-досвідну складову. Її наявність пов'язана з тим, що на етапі навчання в магістратурі відбувається поступовий перехід від навчальної до практичної професійної діяльності. Ще одна, окрема складова, що містить педагогічні та фахові здібності магістра, знаходиться на межі цих двох блоків, оскільки розвиток здібностей залежить, по-перше, від наявності відповідних

особистих задатків, а, по-друге, від продуктивної діяльності у фаховій площині (наприклад, музичні здібності розвиваються лише в музичній діяльності).

Отже, на кожному з трьох описаних вище рівнів професіограми, ми вирізнили п'ять складових професіоналізму, серед яких: особистісні якості; комунікативно-організаційні здатності; педагогічні та фахові здібності; професійні знання, вміння та навички і практичний професійний досвід. Структуру складових професіограми можна відобразити за допомогою схеми (див. Схему 1.1.), у якій представлені суб'єктивний та об'єктивний блоки, а також змішаний блок, який містить в собі і суб'єктивні, і об'єктивні характеристики. Кожна з цих складових матиме відповідне наповнення на кожному із трьох рівнів професіограми.

Схема 1.1.

Структура складових професіограми магістрів музично-педагогічної



Охарактеризуємо більш докладно рівні професіограми, кожен з яких, як вже зазначалось, містить три інваріантні складові, які характеризують вимоги

до професійної підготовки магістрів музично-педагогічної освіти від більш узагальнених, до більш специфічних:

I-й рівень – *загальний*, який містить характеристику магістра як майбутнього викладача вищого навчального закладу з урахуванням необхідних особистісних якостей та педагогічних здібностей, комунікативних та організаційних здатностей, фахової підготовки та професійного досвіду.

II-й рівень – *спеціальний*, який характеризує магістрів як викладачів у сфері музичної педагогіки за: особистими якостями, музичними здібностями, спеціальними фаховими (музично-теоретичними, музично-історичними, музично-психологічними тощо) знаннями та вміннями, комунікативними здатностями та рівнем музично-педагогічного досвіду.

III-й рівень – *специфічний*, який включає вимоги до магістра як до викладача фортепіано, враховуючи його особливі особистісні якості, музичні та виконавські здібності, фахові знання та вміння (зокрема, виконавські та методичні), здатність до міжособистісної комунікації (комунікативні вміння) та досвід у сфері фортепіанної педагогіки.

Конкретизуючи перший (*загальний*) рівень професіограми, зазначимо, що комплекс особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності викладача вищої школи неодноразово аналізувався російськими та вітчизняними дослідниками. Так, група харківських вчених (Л.Товажнянський, А.Романовський, В.Бондаренко, О.Пономарьов та інші) називає серед важливих особистісних якостей вузівського викладача емпатійність, уважність, витримку, гуманність, доброту та доброзичливість, порядність та справедливість, тактовність, чуйність, емоційність.

Н.Войтлева [54] вирізняє окремі особистісні якості творчого викладача, серед яких уява, артистизм, логіка, інтуїція, ініціативність, цілеспрямованість, нестандартний підхід до вирішення педагогічних завдань. О.Гура розподіляє систему обов'язкових професійних якостей викладача на декілька підсистем, серед яких професійне мислення, професійна спрямованість, емоційно-вольова стабільність (експресивна підсистема), організаторські здатності та

комунікативні якості. В.Орлов в структурі якостей особистості фахівця накреслив три важливі сфери – *емоційну*: почуття, емпатія, емоційне ставлення до професійної діяльності; *вольову*: спрямованість на професійне вдосконалення, мотивована відповідальним ставленням до діяльності, здатність до прийняття рішень та *інтелектуальну*: професійна компетентність, психологічна, феноменологічна, методологічна рефлексія, що спрямована на перетворення себе і обставин діяльності [165, с.94].

Оскільки нашим завданням є дослідження засад професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти, ми вирішили серед необхідних особистісних якостей магістрів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів (на першому рівні професіограми) саме ті з них, що, на нашу думку, найбільше сприятимуть їх професійній самореалізації. Серед таких якостей:

- 1) *високий рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності* як здатність самостійно вибудувувати стратегію власного професійного зростання;
- 2) *наявність позитивної Я-концепції*, яка проявляється у прийнятті себе як "особистості, що гідна поваги, здатна до самостійного вибору" (К.Роджерс), усвідомлення своєї відповідності обраній професії;
- 3) *особистісна автономність (самоідентичність)* як якомога більш точне, повне та глибоке розуміння себе, здатність побачити себе справжнього;
- 4) *поняття про еталон* ("внутрішній локус оцінювання") як сформованість внутрішніх критеріїв професійного розвитку;
- 5) *творчі адаптивні здатності*, як психологічна готовність до самореалізації в конкурентній професійній сфері; стійкість до негативних впливів, вміння висловити та використати всі потенційні внутрішні можливості, проявляючи творчу адаптацію до новизни конкретного моменту (К.Роджерс);
- б) *динамічність та пізнавальна активність*, як готовність до постійної самоосвіти та саморозвитку, "відкритість досвіду" (К.Роджерс);

7) наявність рефлексивної позиції як здатності перетворювати себе та впливати на зовнішній обставини у відповідності із професійними цілями та цінностями.

Наступна складова професійної характеристики магістрів музично-педагогічної освіти включає комплекс педагогічних здібностей, що дають змогу займатися педагогічною діяльністю. Педагогічними здібностями називають сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості викладача, які відповідають вимогам педагогічної діяльності та визначають успішність оволодіння цією діяльністю. Радянські дослідники педагогічних здібностей в своїх висновках в основному спиралися на положення С.Рубінштейна [201] та Б.Теплова [232]. Психологи та викладачі, що досліджували професіограму викладача, вирізняли різноманітні педагогічні здібності.

В дослідженнях Н.Кузьміної розкрита сутність таких здібностей, як педагогічна спостережливість, педагогічний такт, розподіл уваги, організаторські здібності. Ф.Гоноболін [64] називає здібності, які, на його думку, потрібні вчителю: це здатність розуміти учня, здатність доступно викладати матеріал, здатність розвивати зацікавленість учня, організаторські здібності, педагогічний такт, передбачення результатів своєї роботи. В.Сластьонін вирізняє комунікативні, організаторські та конструктивні педагогічні здібності [224]. Вивчивши здобутки дослідників педагогічних здібностей та педагогічної обдарованості (Б.Теплова, В.Крутецького, Н.Левітова, Н.Кузьміної та інших), ми вирізнили ті важливі педагогічні здібності, які дозволяють викладачу самореалізуватися в своїй професії:

- 1) *самостійне творче мислення*, яке проявляється у здатності цікаво та нестандартно представляти навчальний матеріал, знаходити в ньому вихідні точки для власних наукових пошуків;
- 2) *педагогічну спостережливість* – як уважність до особистісних проявів кожного учня;
- 3) *педагогічну уяву або прогностичні здібності* які виражаються у вмінні

передбачувати результати своєї діяльності, прогнозувати розвиток тих чи інших якостей учня;

4) *здатність до розподілу уваги* одночасно між декількома видами діяльності, яка має особливе значення для викладача;

5) *конструктивні здібності* як спроможність побудувати заняття у відповідності до поточних завдань та в певній системі, що спрямована на поступовий розвиток здатності учня самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі; як здатність викладача мобільно переструктурувати та перерозподіляти навчальний матеріал відповідно до зміни педагогічної ситуації;

6) *педагогічний такт* як вміння знайти вірний підхід до учня, встановлювати з учнями доцільні з педагогічної точки зору стосунки;

7) *мовленнєві здібності*, які проявляються у вмінні доступно, артистично, цікаво та зрозуміло висловлювати свої думки, використовуючи також засоби міміки та пантоміміки.

Третя складова професійної характеристики магістрів як викладачів ВНЗ включає їх комунікативні та організаційні здатності. О.Гура розподіляє комунікативні якості та здатності викладача вищого навчального закладу, в залежності від своїх функцій, на декілька підгруп: управлінські (організація навчально-виховного процесу, здатність стимулювати студента до розвитку необхідних професійних якостей); інформативні (відповідають за безпосередньо передані знання); емотивні (емпатійність, чуйність, тактовність, делікатність), фактичні (якості, які відповідають за встановлення і підтримку взаємодії) [70, с.74]. Ми відносимо до необхідних комунікативних здатностей магістрів – викладачів вищої школи такі:

1) *приняття інших* або ставлення до інших особистостей як до таких, якими вони є, визнання їх своєрідності та права бути собою;

2) *соціалізованість* або готовність до конструктивних соціальних взаємовідносин, гнучкість, здатність співпрацювати з іншими в максимальній гармонії [43];

3) *організаційні та управлінські якості* або здатності забезпечувати продуктивну роботу студентського колективу, розподілити обов'язки, визначити роль кожного у спільному розвитку.

В наступній складовій першого рівня професіограми магістрів як майбутніх викладачів, містяться вимоги до їх фахової підготовки, або їх діяльнісно-рольова характеристика. Отже, у фаховій площині магістри, як майбутні викладачі вищої школи, повинні володіти знаннями з: 1) педагогіки та психології; 2) методики викладання у вищій школі; 3) філософії та естетики.

Серед головних вмінь магістрів як викладачів вищої школи є:

1) *дослідницько-наукові* вміння:

- розробляти технологію інноваційних моделей освіти;
- формулювати та вирішувати науково-дослідницькі завдання;
- робити бібліографічний аналіз наукової літератури та досліджень з залученням нових інформаційних технологій;
- проводити науковий та педагогічний експеримент;
- вміти представити результати своєї наукової роботи у відповідних наукових працях та статтях;
- обробляти нові наукові результати;
- здобувати нові знання, використовуючи найсучасніші інформаційні технології;

2) *психолого-діагностичні* вміння:

- виявити та розвинути індивідуальні здібності кожного студента;
- передбачити можливі кризові ситуації в розвитку кожної особистості та попередити їх наслідки;

3) *методичні* вміння:

- використовувати в своїй роботі сучасну професійну термінологію ;
- застосовувати в своїй роботі сучасні інноваційні технології та методики викладання;
- застосовувати в педагогічній роботі власні педагогічні технології.

Досвідна складова професіограми магістра як викладача вищої школи включає: 1) досвід науково-дослідницької діяльності, який він набуває в процесі написання та захисту магістерської роботи; 2) досвід педагогічної діяльності, який він набуває в процесі педагогічної практики; 3) досвід професійної адаптації, який полягає у сформованій здатності компетентно вирішувати міжособистісні протиріччя, відстоювати власну ідентичність та продуктивно співпрацювати з іншими суб'єктами професійного простору.

Підходячи до розгляду другого (*спеціального*) рівня професіограми магістра музично-педагогічної освіти, що містить особистісні та професійні вимоги до нього як до викладача у сфері музичної педагогіки, зазначимо, що більшість дослідників [18; 54; 153; 154] акцентують увагу на творчих та емоційних якостях, як найбільш значимих для професії музиканта. Тому серед особистих якостей магістра музично-педагогічної освіти ми вирізнили:

- 1) *емоційну зрілість* – як емоційне багатство, насиченість емоційних переживань образного змісту музичного твору; самосприйняття та саморозуміння власної емоційності;
- 2) *здатність до інсайту* (осягненню, осяянню) – довіра до інтуїтивних проявів – як виходу на нові рівні осягнення музичного змісту, розуміння його суті;
- 3) *стабільність* – як самокерування власними емоційними реакціями;
- 4) *мобільність* – як готовність до змін, самоприйняття нестабільності, динамічності професійно-освітнього простору;
- 5) *творчі здатності* – уяву, фантазію, здатність вийти „за межі наявного досвіду” (креативність), образне музичне мислення тощо.

В сфері необхідних для успішної професійної діяльності *здібностей* магістра музично-педагогічної освіти поряд із педагогічними здібностями визначальну роль мають музичні здібності, такі як музикальність, ладове чуття, музичний слух (звуковисотний, мелодичний, гармонічний, динамічний), музична пам'ять, розвинене почуття ритму, почуття музичної форми. Деякі з цих здібностей, зокрема, музична пам'ять, деякі різновиди слуху (гармонічний,

тембровий, поліфонічний слух), почуття ритму та форми розвиваються лише в процесі практичних музичних занять.

Серед необхідних в площині музично-педагогічної освіти комунікативних та організаційних здатностей магістра ми вирізняємо:

- 1) *емпатійність* – як здатність до відчуття емоційних, психологічних станів учня, готовність до співчуття, здатність передчувати, передбачати реакції учня на ті чи інші ситуації;
- 2) *інтерактивність* – як здатність адекватно інтерпретувати різноманітні ситуації, що виникають у процесі навчання, коригувати власні дії, що проявляється в різних способах міжособистісної взаємодії (на міжособистісному рівні – розуміння, душевна близькість, єдність мотиваційно-аксіологічних установок; на професійному рівні – пошук конкретного рішення того чи іншого професійного завдання);
- 3) *готовність до ролі "викладача - фасилітатора"* тобто консультанта, порадирика, експерта, що може допомогти учню визначити індивідуальну освітню траєкторію, виробити в нього вміння самостійно працювати, навчити свого вихованця використовувати сучасні ТЗН у власній роботі, сформувані власний стиль діяльності тощо;
- 4) *терпимість та толерантність*, як здатність до сприйняття та розуміння іншої думки, повага до будь-яких точок зору;
- 5) *здатність до взаємної синергії*, як взаємного обміну культурними змістами.

Фахові вимоги до магістра музично-педагогічної освіти містять володіння *знаннями* з: 1) історії мистецтв; 2) теорії музики; 3) музичної психології; 4) методики навчання музики; 5) шкільного музичного репертуару; а також музично-аналітичні, методичні, диригентські, вокальні *вміння*, володіння музичним інструментом (за вибором) та вміння художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Досвідна складова професіограми магістра музично-педагогічної освіти включає: 1) досвід музичного сприйняття (музично-слухацький досвід), що

набувається як в навчальному процесі, так і в позакласних умовах (під час відвідування концертних заходів, прослуховування аудіо та відеозаписів тощо); 2) досвід художньо-педагогічного аналізу творів музичного мистецтва, який накопичується як під час вивчення творів власного репертуару, так і під час педагогічної практики; 3) методичний досвід у сфері музичної педагогіки, що набувається в процесі педагогічної практики.

Третій (*специфічний*) рівень професіограми містить фахові вимоги до магістрів, як до викладачів фортепіано. В наукових дослідженнях проблем професійного зростання музиканта-піаніста автори серед якостей, необхідних для його професійної діяльності, вирізняють, зокрема, сформований професійний інтерес до музичної діяльності, розвинену емоційність, музичну фантазію, творчу виконавську волю, артистизм та естрадність [12; 18; 21].

В професіограмі магістрів-піаністів ми виокремили такі особистісні якості, що сприятимуть їх подальшій професійній самореалізації:

- 1) *ціннісне ставлення до виконавської діяльності;*
- 2) *прийняття соціальної ролі музиканта – викладача фортепіано, як свідомий вибір цього виду діяльності;*
- 3) *готовність до вольового зусилля в освоєнні музично-виконавської діяльності та в ситуаціях сценічних виступів;*

Необхідні для викладання основного музичного інструменту (фортепіано) педагогічні та музичні здібності на специфічному рівні професійних вимог до магістра-піаніста поєднуються з фаховими музично-виконавськими здібностями. Серед них:

- 1) *розвинена музична фантазія – як здатність уявити виразне багатство музичного твору, втілене засобами фортепіано;*
- 2) *інтонаційний слух як здатність усвідомлено сприймати та виконувати різноманітні музичні інтонаційні комплекси;*
- 3) *темброво-динамічний слух – як здатність до яскравих внутрішньослухових уявлень, відчуття колориту звучання;*
- 4) *поліфонічний слух – як комплексна здібність, яка полягає в тому, щоб*

- одночасно розрізняти два або декілька музичних пластів, відчуваючи їх інтонаційну, гармонічну, артикуляційну та динамічну відмінність;
- 5) *слухова увага* – як здатність слідкувати за музичними подіями, що відбуваються протягом виконання;
 - 6) *віртуозні здібності* – як анатомічна будова апарату і якість оволодіння професійними технологіями (так званою "школою");
 - 7) *творча виконавська воля* – як здатність концентрувати всі наявні виконавські ресурси в момент сценічного виступу;
 - 8) *педагогічний та виконавський артистизм* як здатність створити творчу атмосферу на заняттях з фортепіано та під час виступу.

Специфіка індивідуальних музичних занять висуває особливі вимоги до *комунікативних здатностей* майбутнього викладача фортепіано. До комунікативних здатностей, які характеризують суб'єкт - об'єкт - суб'єкту взаємодію (викладач – музичний твір – студент) на заняттях з фортепіано можна віднести *володіння вербальними та невербальними технологіями спілкування* (метафори, епітети, жестикуляція, міміка, інтонація тощо) та здатність до взаєморозуміння в цій тріаді за допомогою *особистісної ідентифікації* як емоційно-когнітивного ототожнення себе з іншим (П.Хазанов) для входження у його внутрішній світ.

Серед факторів, що забезпечують розвиток цих якостей та вмінь, є розвинена культура спілкування (вербальна та невербальна), знання з вікової та музичної психології та методики викладання, особистісна готовність до здійснення музично-педагогічної діяльності (як діяльності у сфері міжлюдської взаємодії), досвід практичного втілення комунікативних якостей та вмінь.

Вимоги до *фахової* складової підготовки магістра-піаніста включають *знання*: 1) особливостей будови фортепіано та пов'язаних з цим засобів виразності (особливостей звукоутворення та прийомів гри на своєму інструменті); 2) фортепіанного репертуару та 3) методики навчання гри на фортепіано.

Серед вмінь магістра є:

1) *виконавські*, тобто вміння:

- володіти різноманітними музичними стилями;
- вільно читати з аркушу, транспонувати, володіти початковими навичками композиції (підбирати акомпанемент до мелодії, аранжувати твори шкільного репертуару на фортепіано);
- вміти створювати адекватну виконавську інтерпретацію музичних творів будь-якого рівня складності;

2) *методичні*, тобто вміння:

- самостійно опанувати різноманітний фортепіанний репертуар та використовувати його в педагогічній роботі;
- розробляти допоміжні вправи для оволодіння прийомами гри;
- розробляти власну методику вдосконалення виконавських навичок на основі узагальнення досвіду видатних викладачів-піаністів;
- робити власну редакцію незнайомого твору;
- давати естетичну оцінку новим музичним творам;
- розробляти індивідуальну програму з фаху для себе, учнів, студентів та для своїх колег, враховуючі індивідуальні особливості, репертуарні уподобання, рівень виконавських можливостей;
- адекватно оцінювати виконання музичного твору будь-якого рівня складності;
- розробляти перспективний план розвитку для студента чи учня на основі його письмової характеристики.

В досвідній площині специфічними вимогами до магістра-піаніста є накопичення: 1) фортепіанно-виконавського досвіду (через підготовку сольного концерту); 2) досвіду методичної діяльності у сфері фортепіанної педагогіки.

Таким чином, підсумовуючи вимоги до особистісних та професійних якостей та вмінь магістра як викладача вищого навчального закладу, як діяча в сфері музично-педагогічної освіти і як майбутнього викладача фортепіано, що

були докладно розглянуті у цьому розділі, можна зафіксувати їх за допомогою професіограми, яка містить їх узагальнене викладення (див. Таблицю 1.1.).

Таблиця 1.1.

Професіограма магістра-піаніста

Блоки професіограми	Суб'єктивні характеристики		Суб'єктивно-об'єктивні характеристики	Об'єктивні характеристики	
Складові	Особистісні якості	Комунікативно-організаційні здатності	Педагогічні та фахові здібності	Фахова підготовка	Професійний досвід
Рівні					
Загальний. Викладач вищої школи	<ul style="list-style-type: none"> - високий рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності; - наявність позитивної Я-концепції; - особистісна автономність; - поняття про ідеал або еталон; - творчі адаптивні здатності; - наявність рефлексивної позиції 	<ul style="list-style-type: none"> - прийняття інших; - соціалізованість; - організаційні та управлінські якості. 	<ul style="list-style-type: none"> - самостійне творче мислення; - педагогічна уява або педагогічна спостережливості; - здатність до розподілу уваги; - конструктивні здібності; - педагогічний такт; - мовленнєві здібності. 	Знання з: <ul style="list-style-type: none"> - педагогіки та психології; - методології вищої школи; - естетики та філософії. Вміння: <ul style="list-style-type: none"> - дослідницько-наукові; - психолого-діагностичні; - методичні. 	<ul style="list-style-type: none"> - досвід науково-дослідницької діяльності; - досвід педагогічної діяльності; - досвід професійної адаптації.
Спеціальний Викладач в сфері вищої музично-педагогічної освіти	<ul style="list-style-type: none"> - емоційна зрілість; - здатність до інсайту; - стабільність; - мобільність; - творчі здатності: фантазія, образне мислення, креативність. 	<ul style="list-style-type: none"> - емпатійність; - інтерактивність; - готовність до ролі викладача-фасілітатора; - терпимість та толерантність; - здатність до взаємної синергії. 	<ul style="list-style-type: none"> - музикальність; - ладове чуття; - музичний слух (звуквисотний, мелодичний, гармонічний, динамічний); - музична пам'ять; - почуття ритму; - почуття форми. 	Знання з: <ul style="list-style-type: none"> - історії та теорії музики; - музичної психології; - методики навчання музики; - шкільного пед. репертуару. Вміння: <ul style="list-style-type: none"> - музично аналітичні; - вокальні; - диригентські; - виконавські; - художньо-педагогічної інтерпретації. 	<ul style="list-style-type: none"> - музично-слухацький досвід; - досвід художньо-педагогічного аналізу; - методичний досвід у сфері музичної педагогіки.
Специфічний Викладач фортепіано	<ul style="list-style-type: none"> - ціннісне ставлення до виконавської діяльності; - прийняття соціальної ролі викладача фортепіано; - готовність до вольових зусиль в освоєнні виконавської діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> - володіння вербальними та невербальними засобами спілкування; - здатність до особистісної ідентифікації; - культура міжособистісного спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> - музична фантазія; - інтонаційний слух; - темброво-динамічний слух; - поліфонічний слух; - слухова увага; - віртуозні здібності; - творча виконавська воля; - артистизм. 	Знання: <ul style="list-style-type: none"> - особливостей будови фортепіано та засобів виразності; - фортепіанного репертуару; - методики навчання гри на фортепіано. Вміння: <ul style="list-style-type: none"> - виконавські; - методичні. 	<ul style="list-style-type: none"> - музично-виконавський досвід; - досвід методичної діяльності у сфері фортепіанної педагогіки.

На нашу думку, відповідність магістра-піаніста всім вимогам професіограми означатиме його здатність до здійснення професійної діяльності.

З точки зору поступовості та процесуальності професійної самореалізації магістрів-піаністів, етап засвоєння діючих цінностей і норм оволодіння професійною діяльністю можна визначити як *адаптаційний*, або етап інтеріоризації. На цьому етапі відбувається пристосування до норм професії, коли вони стають важливою частиною професійного образу. З феноменологічної точки зору можна визначити його як „пристосування-себе до-професії” (Є.Льїн).

Наступним етапом професійної самореалізації має стати етап *індивідуалізації /екстеріоризації/*, або знаходження індивідуального стилю здійснення професійної діяльності. В процесі екстеріоризації викладач застосовує в професійній діяльності набуті професійні знання та навички в індивідуально можливий для себе спосіб. Цей процес ми визначаємо як „пристосування-професії-до-себе”. На шляху до індивідуалізації можливий не лише поступовий перехід від фахової підготовки до знаходження індивідуального стилю, а й поєднання різних стадій, коли людина в процесі професіоналізації уточнює стратегію досягнення життєвої мети, усвідомлює власну сутність, повертаючись до більш ранніх етапів свого розвитку [116, с.62].

Отже, наступним завданням нашого дослідження буде характеристика сутності здатності до професійної самореалізації магістрів-піаністів, а також визначення структури професійної самореалізації та обґрунтування педагогічних умов, що сприяють її здійсненню.

Висновки до 1-го розділу

Аналіз наукових джерел дозволив встановити, що проблема професійної самореалізації особистості з кожним роком набуває все більшої актуальності. Розвиток людиною свого внутрішнього потенціалу відбувається в процесі її

предметної діяльності у навколишньому світі і обумовлюється схильностями людини, її потребами та соціальним оточенням. Таким чином, самореалізація стає формою зв'язку людини з іншими, і через цей зв'язок людина пізнає саму себе. Процесуальність особистісної та професійної самореалізації, її діалогічність є серед ознак філософського розуміння цього феномену.

Дослідження виявило, що самореалізація як процес становлення та розвитку особистості протягом життя розглядається науковцями з точки зору декількох підходів. В процесі вивчення літератури було встановлено, що представникам зарубіжної гуманістичної психології притаманне бачення самореалізації як процесу внутрішнього особистісного розвитку, який визначається найвищими потребами людини у самоздійсненні. В радянській психології самореалізація особистості розглядалася в контексті діяльнісного підходу, якому притаманні наявність визначеної мети, предметність, систематичність, соціальна обумовленість процесу самореалізації.

Аналіз педагогічних праць виявив, що педагогічна наука трактує самореалізацію особистості як її розвиток у напрямку творчої самостійності, дієвості, активності, критичного мислення. Синергетичний підхід до змісту освіти вбачає у самореалізації здатність людини самоорганізовувати власне життя та самоперебудовуватися в нову якість шляхом критичної рефлексії. Цей процес відбувається у формі відкритого обміну інформацією та наповнення культурними змістами.

На основі аналізу різних підходів самореалізація в нашому дослідженні виступає як *процес* особистісного розвитку, як *мета* діяльності, як її рушійна сила, як *результат* застосування особистістю набутих компетенцій із включенням їх у особистісно значущу діяльність.

Професійна діяльність особистості є одною з основних сфер втілення нею свого потенціалу. З точки зору акмеологічного підходу, людина визнається автором свого життєвого та професійного шляху, причому дуже важливу роль в її становленні як професіонала відіграють ціннісна сфера, розвинена професійна самосвідомість (або Я-концепція), як система уявлень

про себе, рівень своїх можливостей та домагань, створення позитивного образу себе як професіонала. Багато вчених наголошують на стадійності процесу професійної самореалізації, яка відбувається поступово протягом всього життя, – таким чином, професійна самореалізація є одночасно метою та результатом зростання в професії.

Систематизація матеріалів дозволила встановити, що професійна самореалізація в педагогічній сфері розглядається через призму співвідношення фахової майстерності та ціннісного ставлення викладача до своєї професії. Представники акмеологічного, діяльнісного, синергетичного підходів відзначають такі особливості професійної самореалізації викладача: педагогічну спрямованість (стійку мотивацію на формування особистості учня засобами свого предмету), ціннісно-змістове ставлення до своєї професії, набуття педагогічної компетентності, здатність до самовирощування та самоорганізації внутрішніх ресурсів, здатність до співтворчості та міжособистісної взаємодії з учнем.

Оскільки професійна самореалізація визначається більшістю дослідників як *процес професійного становлення* індивіда, метою цього процесу вони вважають формування індивідуального стилю діяльності фахівця. Причому для успішної самореалізації важливим стає саме вибір оптимального індивідуального стилю як поєднання синергетичного світобачення, певних психологічних властивостей (адаптивності, гнучкості, інноваційності тощо), високого рівня самоусвідомлення та саморегуляції.

Теоретичне дослідження проблеми дозволило встановити, що професійна самореалізація викладача музики обумовлена специфікою його діяльності, її творчим характером, духовною глибиною мистецтва. Тому самореалізація в мистецькій сфері вимагає особливого комплексу особистісних якостей та фахових здібностей.

Особливості професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти полягають в більш поглибленій спеціалізації та поступовому переході до практичної професійної діяльності. Ефективність професійної

самореалізації магістрів визначається наявністю образу ідеального спеціаліста (професійного еталону) як мети зростання та досягнення ними високих професійних стандартів. Таким чином, *професійну самореалізацію* магістрів музично-педагогічної освіти було визначено як *їх процес розгортання ними свого особистісного та професійного потенціалу та найвищого розвитку музичних здібностей у свідомій та цілеспрямованій практичній музичній діяльності за обраною кваліфікацією з метою досягнення особистого професійного еталону*. Було також встановлено важливість інструментальної підготовки для професійної самореалізації магістрів-піаністів та визначено її специфіку, яка полягає у поєднанні виконавського вдосконалення у складних фортепіанних творах із вивченням шкільного репертуару, необхідного для подальшої роботи з студентами педагогічних ВНЗ, а також у володінні методикою роботи над цим репертуаром.

Вимоги до підготовки піаністів у закладах педагогічної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр музично-педагогічної освіти" було докладно проаналізовано нами в професіограмі, яка містить три інваріантні складові, і передбачає три рівні підготовки магістрів-піаністів – загальний, як викладач вищого навчального закладу, спеціальний, як викладач у сфері музично-педагогічної освіти та специфічний, як викладач фортепіано. По кожному з цих рівнів було розроблено три блоки характеристик – суб'єктивні, об'єктивні та суб'єктивно-об'єктивні, які містили перелік якостей та здатностей, необхідних для подальшого успішного виконання професійної діяльності.

Варіативною складовою акмеологічного "портрету" магістрів-піаністів було визнано їх сформований індивідуальний стиль діяльності, який і визначатиме специфіку їх професійного "почерку". Особливості формування індивідуального стилю як головної передумови професійної самореалізації у мистецько-педагогічній сфері будуть докладно розглянуті нами у наступному розділі.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ШЛЯХІВ І ЗАСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Індивідуальний стиль діяльності магістрів-піаністів як передумова їх професійної самореалізації

Як вже зазначалось, професійна самореалізація є *процесом* розвитку власного потенціалу особистості у фаховій діяльності, тому вона відбувається поступово, в декілька етапів. З позицій акмеології дослідники розглядають професійну самореалізацію особистості у контексті її життєвого шляху. Процес професійної самореалізації в більшості концепцій екстраполюється на весь життєвий шлях людини, а кульмінація, тобто самоздійснення або самореалізація відбувається приблизно в середньому віці (45-60 років) та ототожнюється з життєвою та професійною зрілістю.

Оскільки нашим дослідженням охоплений лише процес удосконалення професійної майстерності під час навчання у магістратурі вищого педагогічного навчального закладу, то етап професіоналізації, як і етап досягнення високих щаблів професійної майстерності відбуватимуться за його межами, а саме, в ході виконання професійних обов'язків. Тому в процесі навчання може йти мова лише про *формування здатності* магістрів до подальшої професійної самореалізації, тобто про оснащення магістрів тим набором якостей та здатностей, які в подальшому професійному житті дозволять їм відбутися як високопрофесійним спеціалістам.

Поняття "здатність" у тлумачному словнику Б.Грінченка розуміється як "набута властивість чи підхожість людини або речі до чогось". Прикметник "здатний" прикладають до людини, що під впливом тих чи інших умов у житті набула певних властивостей, а не народилася з ними. Дослідники визначають здатність, як внутрішнє новоутворення особистості, що відображається в її готовності до успішного виконання певного виду продуктивної діяльності.

Таким чином, ми можемо визначити *здатність до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти як актуалізовану педагогічними умовами внутрішню готовність студентів-магістрів до здійснення професійної самореалізації в процесі фахової діяльності.*

В попередніх підрозділах ми вже підкреслювали важливість досягнення високих професійних стандартів для процесу самореалізації спеціаліста будь-якого профілю, конкретизували фахові вимоги у професіограмі магістрів-піаністів. Ця відповідність високим професійним стандартам є необхідним підґрунтям професійної самореалізації і її досягнення складає сутність професійної підготовки магістрів. Але, оскільки музична діяльність насамперед є творчою, професійна самореалізація магістра-піаніста вимагає такого рівня самоусвідомлення, коли наслідування зразкам відходить на другий план і напрацьовується власний професійний почерк, стиль, тип і способи професійної поведінки та діяльності [165, с.11]. Отже, саме сформованість індивідуального стилю діяльності в процесі навчання може стати головним показником того, що магістр-піаніст досягне професійної самореалізації. Таким чином, його набуття є найважливішим етапом формування здатності до професійної самореалізації.

Поняття "стилю діяльності" дослідники визначають як єдність змісту і форми, що створює цілісність і сукупність характеру і мети життєдіяльності; як своєрідність, що є ознакою людини-діяча; як індивідуальну манеру виконання роботи; як спосіб буття; як сукупність характерних рис індивіда тощо [235, с.114-116]. В контексті суб'єктного та акмеологічного підходів (К.Абульханова, Г.Аксьонова, А.Деркач, Ф.Мухаметзянова) індивідуальний стиль спеціаліста проявляється на основі власного прочитання соціальних та професійних норм та напрацювання власного неповторного способу життєдіяльності та світосприйняття [156, с.94].

Отже, першим кроком до набуття індивідуального стилю є визначення нормативно важливих професійних якостей як особистісно значущих, проте в подальшому професійному розвитку необхідне поєднання цих засвоєних

нормативів з пізнанням власної "самості", яка є вираженням свободи людини як прагнення до самореалізації. Тільки тоді професіонал стає суб'єктом власної професійної діяльності, а, отже і самореалізується в ній, коли він буде вільний у виборі засобів і методів здійснення цієї діяльності. Знаходження свого індивідуального стилю це не лише вираження свободи, яка є умовою отримання задоволеності від занять професійною діяльністю, а й показник сформованої Я-концепції, знаходження власної ідентичності, можливість творчого самовираження у професії. "Професійна майстерність набуває конкретного особистісного вигляду, коли вона забарвлена індивідуальним стилем діяльності. ...Стиль виступає вершиною розвитку фахівця з індивідуальною поведінкою, професійно-операційною, соціально-світоглядною та комунікативною гранями" [235, с.115]. З другого боку, без формування власного професійного стилю, людина не зможе розвинутися як унікальна особистість, з лише їй притаманною конфігурацією особистісних та професійних якостей: "Людина реалізує себе як особистість в тій мірі, в якій вона може розвинути і зберегти дану їй від природи індивідуальність. ...Відмовляючись від власного професійного стилю, власних поглядів на життя педагог перестає бути цікавим для своїх учнів, отже, перестає бути педагогом" [165, с.34].

Індивідуальний стиль діяльності проявляється, на думку його дослідників (В.Мерліна, Є.Клімова), у функціональній структурі виконуваних дій (підготовчих, контрольних, корекційних) і дозволяє найефективніше використати свої можливості (особливо психічні). Індивідуальний стиль діяльності формується та удосконалюється, якщо магістр шукає прийоми та засоби, що допомагають йому, в залежності від свого темпераменту та музичних здібностей, досягти бажаних результатів. Як стверджує Є.Клімов, знання та врахування індивідуального стилю діяльності дозволяє з великою ймовірністю прогнозувати ефективність майбутньої діяльності. Сформований індивідуальний стиль діяльності викладача-музиканта передбачає повне усвідомлення ним своїх індивідуальних особливостей, типу темпераменту,

музичних здібностей, виконавських можливостей. Це можливе завдяки ретельному самоаналізу та саморегуляції особистих та професійних якостей. З іншого боку, наявність індивідуального стилю є передумовою творчої самореалізації магістра в професійній діяльності.

Так, на думку В.Орлова, самореалізація викладачів мистецьких дисциплін проявляється у виробленні індивідуального стилю художньо-педагогічної діяльності, спілкування з учнями і способів залучення останніх до сприйняття творів мистецтва. Критеріями сформованого індивідуального стилю діяльності є вірно знайдені прийоми, які свідчать про індивідуальність педагога; способи вирішення педагогічних задач; ефективність педагогічного впливу; демократичність; емоційна гармонія у спілкуванні педагога з учнями із максимальним розкриттям індивідуального потенціалу кожного студента [165, с.147].

Зазначимо, що для магістрів-піаністів індивідуальний стиль діяльності повинен формуватись за декількома напрямками – як індивідуальний виконавський стиль (сукупність особливих виражальних засобів виконання), індивідуальний стиль музичного мислення (осягнення та розуміння музики) та індивідуальний стиль педагогічного спілкування (спосіб взаємодії із студентом). Розглянемо докладніше кожен з цих напрямків.

Сформований індивідуальний виконавський стиль магістра-піаніста має проявитися в неповторній звуковій манері (у мистецтві туше, різноманітності колористичних прийомів, багатій тембровій палітрі), в яскравій ритміці, тонкій педалізації. Його формування відбувається протягом всього професійного життя, але власна виконавська манера формується вже в процесі навчання. Допомогає цьому знаходження вірного образного уявлення про твір, яскравої характеристики звучання, внутрішньо-слухових уявлень тембрів різноманітних музичних інструментів, людського голосу, володіння засобами музичної виразності і технологією їх застосування (піаністичними прийомами). На думку О.Щолокової, важливою рисою індивідуального виконавського стилю є те, що в будь-якому трактуванні він завжди

передбачає єдність і цілісність художніх прийомів [263]. З іншого боку, важливою є також відповідність виконавських засобів авторському стилю, тобто "стильність" виконання, яка проявляється в уважному прочитанні та відтворенні авторських ремарок, знаходженні потрібної міри та ступеню виконання нюансів, вірній метроритмічній та тембровій характеристиці твору.

Риси виконавського стилю магістра-піаніста залежать: 1) від особливостей його нервово-психологічної організації і темпераменту; 2) від індивідуальної "конфігурації" музичних здібностей 3) від виконавської "школи"; та проявляються у наявності *індивідуальної манери виконання як певної сукупності піаністичних прийомів та звуковиражальних засобів*.

Другим напрямком формування індивідуального стилю діяльності магістра-піаніста є вироблення індивідуального стилю його музичного мислення як здатності до самостійного творчого розуміння музичного змісту. Індивідуальний стиль мислення, на думку дослідників – це стійка сукупність індивідуальних варіацій в засобах сприйняття, запам'ятовування та мислення, за якою стоять різні шляхи надбання, накопичення, обробки та використання інформації (М.Коган, 1979). Під стилем мислення часто розуміють відкриту систему індивідуальних стратегій, прийомів, навичок та операцій до яких схильна особистість завдяки своїм індивідуальним особливостям. Визначають стилі мислення за реакцією на зовнішні умови, стиль мислення також визначає спосіб вирішення проблем, вчинки, особистісні характеристики [179, с.5].

Індивідуальний стиль музичного мислення викладача-музиканта проявляється в індивідуальному осягненні змісту музичного твору, створенні його неповторної концепції. Формування індивідуального стилю музичного мислення залежить як від особливостей музичного сприйняття (його глибини, яскравості, переважання зорових, слухових чи інших аналізаторів), так і від зовнішніх чинників – побудови занять у певній системі, використання проблемних завдань, актуалізації розумового потенціалу, поглиблення знань, накопичення професійного досвіду. Не слід забувати про специфіку музичного мистецтва, яка полягає в тому, що всі процеси пізнання музичного твору

відбуваються за умови його емоційного переживання. Тому формування індивідуального стилю музичного мислення можливе завдяки індивідуальному поєднанню раціональної та емоційно-інтуїтивної складової пізнання.

Таким чином, риси індивідуального стилю музичного мислення визначаються: 1) типом сприйняття та інтерпретації музичних образів (як зорових, слухових, тактильних, сюжетних тощо); 2) індивідуальним співвідношенням між раціональною та емоційно-інтуїтивною складовою пізнання; 3) обсягом фахових знань та музично-слухацького досвіду і проявляються у *способі вербальної та виконавської інтерпретації музичних образів.*

Як вже неодноразово зазначалося, найважливішою ознакою професійності викладача є вміння застосовувати ним такі методи та засоби впливу (спілкування), які призводять до максимального розкриття потенціалу його учнів. Таким чином, третім напрямком формування індивідуального стилю діяльності магістра-піаніста є вироблення власного (оптимального) стилю педагогічного спілкування.

Питання про встановлення стилю співробітництва між викладачем та учнем ставилося ще в 60-ті роки XIX сторіччя (А.Колесников). У 80-ті роки XX ст. активно розроблялися альтернативи адміністративному стилю спілкування (Ш.Амонашвілі, Є.Ільїна, Н.Волкова та ін.). Проблеми педагогічного спілкування присвячені роботи Д.Ельконіна, В.Кан-Каліка, П.Хазанова. В зарубіжній психології проблема міжособистісної взаємодії розроблялась в працях К.Левіна. Він вирізняє три основні педагогічні стилі – авторитарний, діалогічний та ліберальний. Зарубіжна психологія зробила акцент на взаємозв'язку особистісних факторів (самоповазі викладача, почуття власної гідності тощо) і вибору стилю. Викладач, що має низьку самооцінку, особистісно "незрілий", на думку К.Левіна, більше схильний до застосування неефективних стилів спілкування.

В сучасному дослідженні Ю.Уварової [238] переконливо доводиться, що

в процесі навчання у ВНЗ у студентів можливо сформувати схильність до певного стилю, який потім проявиться в педагогічній діяльності. Також експериментальним шляхом виявлено зв'язок між рівнем самооцінки, особистісної зрілості та застосуванням більш продуктивного стилю спілкування. Таким чином, завдання на шляху до професійної самореалізації, які полягають у формуванні професійно зрілої особистості магістра, збігаються із завданнями з формування продуктивних стилів співробітництва. Зазначимо, що в дослідженнях Є.Ільїна, О.Андроса та інших експериментально підтверджено – не всі стилі спілкування є найкращими для розвитку суб'єктів навчання. Тому для професійної самореалізації магістрам-піаністам необхідно сформувати один з продуктивних стилів спілкування, який є оптимальним не лише для викладача, а й для учня (студента).

Отже, вибір оптимального стилю педагогічного спілкування залежить від: 1) наявності позитивної Я-концепції (як адекватної оцінки власних можливостей та високого ступеня особистісної зрілості); 2) знання продуктивних педагогічних технологій, та виявляється у *застосуванні оптимальної моделі педагогічного спілкування*.

Вивчивши досвід видатних музикантів-викладачів, ми розробили власну типологію стилів педагогічного спілкування на заняттях з музики. Отже, визначимо та охарактеризуємо виявлені нами в музично-педагогічній практиці стилі спілкування або взаємодії:

1) *Авторитарний* стиль характеризується визнанням викладача, як єдиного авторитета, жорсткістю в оцінках, недовірою до студента, посиленою роллю контролю. Основним методом роботи у такого викладача є копіювання. Студенти під впливом такого викладача втрачають ініціативу, можуть зневіритися у своїх силах, часто не готові до самостійного застосування професійних знань.

2) Стиль *опіки*. Цей стиль можна ще назвати приховано-авторитарним, тому що у викладача, що його використовує, відсутня довіра до можливостей студента. Цей стиль відзначається бажанням викладача допомогти, полегшити

розв'язання складних завдань, пропонуючи студенту готові рішення. Зазвичай при такому стилі спілкування існують приязні відносини між викладачем та студентом, але головним методом роботи залишається копіювання. Головним недоліком цього стилю є повна відсутність самостійності у студента та відсутність потреби у її прояву.

3) *Релятивістський або ліберальний* стиль (в інших дослідженнях його названо поступливим, або стилем потурання, що не є, на нашу думку, точним визначенням) відзначається безсистемністю, непослідовністю, викладач часто не є авторитетом для студента. Головною ознакою цього стилю стає некерованість розвитку. Контроль під час занять практично відсутній. Але цей стиль має невеликі переваги, які полягають в тому, що студент, що потрапив в подібні умови, привчається повністю самостійно будувати свій професійний шлях. При наявності здатності до самоорганізації та музичної обдарованості він може досягнути певних творчих успіхів.

4) *Месіанський* стиль. Він притаманний викладачам з дуже високим ступенем творчої та виконавської обдарованості. Основним методом навчання в такому стилі буде наслідування. Такий викладач може бути великим авторитетом для студента, але його заняття не завжди мають системний характер і в своєму спілкуванні із студентом він частіше покладається на власний артистизм та виконавські можливості, ніж на прилаштування до можливостей студента. Типовим представником цього педагогічного стилю був Антон Рубінштейн. Цей стиль спілкування підходить для дуже обдарованих та вольових особистостей, які зможуть увібрати все найкраще, та самостійно знайти шляхи до власного розвитку (прикладом є учень А.Рубінштейна Й.Гофман).

5) *Партнерський* стиль відзначається довірою до можливостей студента, взаємною синергією, надає можливості для прояву індивідуальності. Основним методом роботи у такого викладача буде співпраця із студентом. Контроль за результатом в такому випадку буде базуватись на довірі до можливостей студента. Викладачі, що притримуються такого стилю у

музичному навчанні, зазвичай досягають високих результатів у своїй роботі.

б) *Фасилітаційний* стиль. Цей стиль педагогічного спілкування побудований на рівноправних стосунках викладача із студентом, та використанні таких методів прихованого впливу, які б дозволили студенту самостійно вирішувати творчі завдання, не покладаючись на чужі авторитети. Яскравий опис цього стилю міститься у працях К.Роджерса [199]. Використання цього стилю допустиме із студентами високого рівня розвитку, тими що вийшли на певний ступінь у навчанні (наприклад, магістри). Головними методами такого стилю будуть порада та „зажання” прихованих можливостей студента за допомогою постанови проблемних питань. Зовні це часто виглядатиме як „самоусунення” викладача з метою надати більше можливостей для самостійного розвитку (але це самоусунення не безсистемне, як в релятивістському стилі, а свідоме, покликане актуалізувати приховані можливості студента). Використання цього стилю спілкування (та впливу) сприяє вихованню самостійно мислячої, творчої індивідуальності, готової до власної самореалізації.

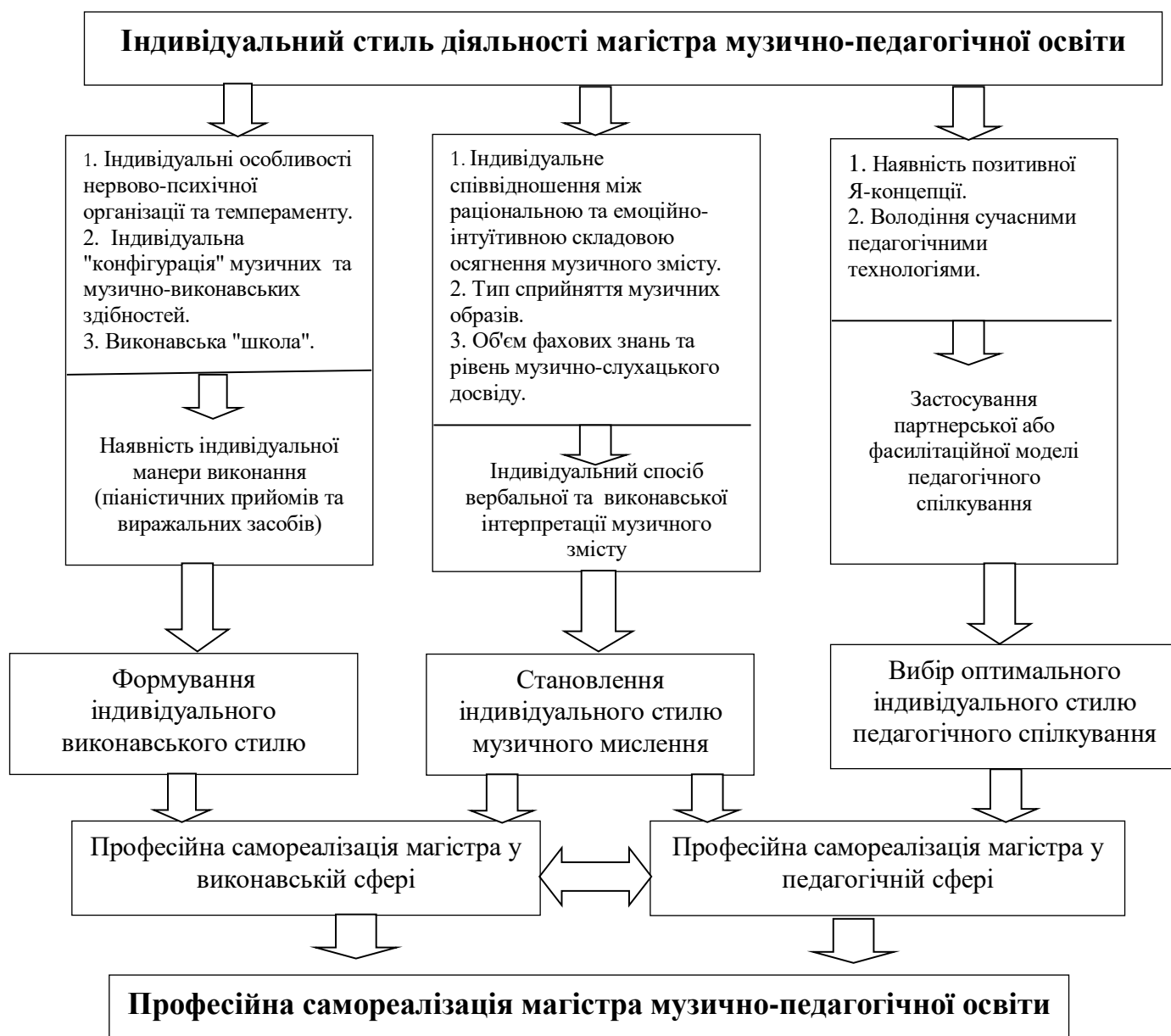
7) *Творчий* або *артистичний* стиль (в інших дослідженнях його названо оптимальним) поєднує в собі позитивні риси всіх стилів. Викладач, що обирає цей стиль спілкування, вміє застосовувати різні прийоми та методи впливу в залежності від педагогічної ситуації, можливостей студента, його індивідуальності, етапу навчання тощо. Так, на деяких (зазвичай, ранніх) етапах навчання можливе використання авторитарних чи приховано-авторитарних методів впливу, на інших – фасилітаційних.

Загальні риси всіх стилів ми виклали в таблиці (див. Додаток А). На нашу думку, найбільш оптимальними стилями для професійної самореалізації є партнерський та фасилітаційний (творчий стиль, який є найбільш продуктивним із всіх можливих, можуть застосовувати лише дуже досвідчені викладачі і тому ми не вносимо його в цей перелік), тому буде доцільно спрямовувати процес формування здатності до професійної самореалізації на становлення одного цих стилів.

Зв'язки між індивідуальним стилем діяльності та професійною самореалізацією магістрів-піаністів окреслено за допомогою схеми (див. Схему 2.1.).

Схема 2.1.

Індивідуальний стиль діяльності та професійна самореалізація магістра
музично-педагогічної освіти



Таким чином, ми можемо визнати, що сформований індивідуальний стиль діяльності є головною *передумовою* формування здатності до подальшої професійної самореалізації магістра-піаніста.

Становлення індивідуального стилю діяльності може відбуватися як в процесі побудови власної кар'єри, так і під час навчання. На думку дослідників, вибір індивідуального стилю багато в чому залежить від особистісних особливостей того, хто навчається, але не повністю детермінований ними. В.Толочек зазначає, що стиль формується як інтегральний ефект взаємодії суб'єкта та об'єкта і може змінюватись при зміні умов діяльності. Формування та розвиток стилю він пов'язує з розвитком певних психологічних особливостей суб'єкта [236]. Таким чином, на вибір оптимального стилю діяльності можна впливати, за умови вірного підходу до процесу навчання.

Наступна стадія професійної самореалізації, на думку вчених, визначається успішністю застосування свого стилю в практичній діяльності і характеризується прагненням бути визнаним суспільством зі своїми індивідуальними особливостями, неповторною манерою, власною траєкторією побудови життєвого шляху. Цю стадію ми визначили як стадію *самоздійснення*. Важливість суспільного визнання для відчуття повноти самореалізації неодноразово підкреслювалась її дослідниками (К.Абульхановою, Л.Виготським, О.Леонтьєвим, Л.Коростильовою, Н.Кузьміною та ін.)

Так, Н.Кузьміна пише, що самореалізація особистості є комбінацією самовираження та самоствердження. На стадії самовираження передбачається отримання результату, що є дуже цінним для свого творця. Проте на стадії самоствердження відбувається "суспільна апробація" отриманого результату, яка покаже, наскільки значимим він є для соціуму. Дослідниця вважає, що без суспільного визнання результатів індивідуальної діяльності істинне буття індивідуума неможливе [121, с.35]. Тому, цю стадію можна умовно визначити як "пристосування себе-як-професіонала до світу" та "світу до себе-як-професіонала".

Для самоздійснення особистості у суспільному житті необхідно, щоб майбутній викладач-музикант відчував себе тим елементом соціуму, що

виконує надзвичайно важливу місію – залучення інших до світу духовних цінностей. На думку К.Абульханової, індивідуальність особистості проявляється не лише в її неповторності, а й у вмінні організувати власне життя відповідно до свого задуму, своїх схильностей та устремлінь (це виражається у понятті "стиль життя") [3, с.39]. Здатність особистості власноруч регулювати свій життєвий шлях як єдине ціле є справжньою характеристикою суб'єкта життя. Цю здатність особистість коригує у відповідності із вимогами суспільства, професії, норм діяльності.

Саме співвідношення в діяльності індивідуальної задоволеності від виконуваної роботи (через застосування індивідуального стилю діяльності) та соціальної значущості результату цієї діяльності є основним показником того, що особистість досягла самореалізації в професії. Професійне визнання діяльності магістра-піаніста під час навчання вимірюватиметься високим зовнішнім оцінюванням її результатів викладачами та учнями, але в подальшій професійній діяльності процес оцінювання значимості результатів його роботи буде постійно тривати. Характеристики суспільної оцінки професійної діяльності магістрів-піаністів ми виносимо за межі нашого дослідження, оскільки вони виходять за рамки інструментальної підготовки в магістратурі.

Отже, професійну самореалізацію магістрів-піаністів в процесі їх інструментальної підготовки ми розуміємо як неперервний процес розгортання свого професійного та особистісного потенціалу, стадії якого інтегративно пов'язані та невіддільні одна від одної. Перша стадія – *адаптаційна*, характеризується визначенням еталону або мети розвитку, в якому поєднані суспільні вимоги до конкретної професії (які відображені у професіограмі) із необхідними для успішного оволодіння нею особистісними якостями. Друга стадія – *індивідуалізаційна*, характеризується знаходженням індивідуальних прийомів і засобів виконання професійної діяльності на основі адекватної „Я-концепції” (самоусвідомлення власних професійних якостей та можливостей), володіння професійними знаннями вміннями та навичками, використання власного професійного досвіду. Третя стадія – *самореалізаційна*, або стадія

самоздійснення, характеризується позитивною оцінкою суспільством результатів діяльності магістра-піаніста та завершує формування ціннісного ставлення до своєї професії (як до суспільно корисної, життєво необхідної та особистісно значущої). Вона може протікати протягом всього професійного життя.

2. 2. Змістовно-структурна характеристика професійної самореалізації магістрів-піаністів

Аналіз досліджень з проблем особистісної та професійної самореалізації показав, що існують різні підходи до визначення їх структури. В тих роботах де самореалізація розуміється як внутрішній процес розвитку особистості, в її структурі присутні різноманітні компоненти з додатком „само-” – самовизначення, самооцінка, саморозуміння, самоствердження, самоздійснення тощо. Цей підхід до структури самореалізації застосовується в дослідженнях Ф.Базаєвої, В.Бочелюка та В.Зарицької тощо. В дослідженнях тих науковців (О.Зайцевої, Н.Сегеди), що тлумачать самореалізацію як результат діяльності або механізм чи технологію самоздійснення, її структура побудована на таких компонентах, як, наприклад, когнітивний, вольовий, мотиваційний, творчий, комунікативний тощо. Нагадаємо, що ми розуміємо *професійну самореалізацію магістрів-піаністів* як процес розгортання свого професійного потенціалу та найвищого розвитку музичних здібностей у свідомій та цілеспрямованій практичній музичній діяльності за обраною кваліфікацією з метою досягнення особистого професійного еталону. Таким чином, професійна самореалізація магістрів тлумачиться нами як системна робота над удосконаленням та розкриттям власних можливостей та здібностей, що відбувається на внутрішньому (результат – особистісна задоволеність) та на зовнішньому планах (результат – професійна успішність). Головною передумовою формування здатності до професійної самореалізації в процесі навчання є наявність оптимального *індивідуального стилю*

діяльності *магістра-піаніста*, який можливо сформувати завдяки досконалому знанню своїх потенційних можливостей та застосуванню в педагогічній роботі найбільш продуктивних методів і технологій.

Структуру професійної самореалізації ми визначаємо як єдність потребово-мотиваційного, функціонально-технологічного, творчодослідницького та комунікативно-регулятивного компонентів. У визначенні структури професійної самореалізації магістрів-піаністів ми спиралися перш за все на структурні компоненти їх професіограми (вони відображені у потребово-мотиваційному, функціонально-технологічному та комунікативно-регулятивному компонентах самореалізації), а також на стадії досягнення професійної самореалізації, що відображають процес особистісного та професійного становлення індивіда.

Розглянемо кожен з компонентів професійної самореалізації, його складові та показники.

Як вже було зазначено, стадія професійного становлення та професійного зростання прямо пов'язана з потребами людини у самореалізації. Мотиви цієї самореалізації разом з прагненням постійного внутрішнього самовдосконалення, спираються на внутрішні цінності людини, її життєві цілі, активність у прагненні власного розвитку. Слід зазначити, що у вітчизняній психології (Л.Виготський, С.Рубінштейн, А.Леонтьєв) мотивація – це одна з необхідних передумов діяльності людини, яка визначається як спрямована полімотивована активність суб'єкта.

В основі мотивів людини лежать потреби, які коригуються в залежності від наявності того, що необхідне для життєдіяльності індивіда. Мотиваційну сферу вчені вважають основою або ядром професійної діяльності. Як зазначалося нами в першому підрозділі, здійснення професійної діяльності потребує психологічної готовності до неї, що виражається в позитивному ставленні до себе як до суб'єкту професійної діяльності, або у сформованій позитивній Я-концепції. Я-концепція будується на професійних цінностях фахівця та включає образ "ідеального професіонала", який визначає рівень

професійних домагань.

Г.Коломієць [112] вирізняє три групи життєвих цінностей студента-музиканта, які відображають рівні його стосунків із собою та навколишнім світом. Це: 1) ціннісне ставлення до музичного мистецтва, до цінностей музики (її змістовного аспекта на основі загальнолюдських цінностей та прекрасного музичного – засобам виразності), які синтезуються в *образ музичного світу*; 2) ціннісне ставлення до себе як музиканта – *образ "Я-музикант"*; 3) ціннісне ставлення до майбутньої професії (пошук змісту), з якого виростає *образ майбутньої музичної діяльності* [112, с.1].

Отже, складовими **потребово-мотиваційного** компоненту професійної самореалізації є:

- наявність усвідомленої потреби в професійній самореалізації (визначення професійної самореалізації як смисложиттєвої цілі);
- позитивна Я-концепція (прийняття себе як професіонала в своїй галузі);
- високий рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності;
- сформовані професійно-значимі якості та професійно-ціннісні орієнтири (педагогічне мислення, рефлексивні здатності, чітке уявлення про майбутню професію ("образ" професії) та наявність особистого професійного еталону ("образ Я" в професії).

Таким чином, перший компонент професійної самореалізації магістрів-піаністів відображає їх внутрішню готовність до самореалізації і відтворює роботу над собою, що відбувається в процесі самореалізації. В цьому компоненті містяться професійно необхідні якості магістра-піаніста, у поєднанні із позиційною готовністю до самореалізації.

Як було зазначено в попередньому підрозділі, якісна професійна, в тому числі інструментальна, підготовка є дуже важливою складовою процесу професійної самореалізації магістра-піаніста. Докладні вимоги до професійної підготовки містяться в професіограмі магістрів-піаністів. **Функціонально-технологічний** компонент професійної самореалізації відображає основний зміст професійної підготовки магістра-піаніста, та забезпечує продуктивність

і успішність магістра у професійній діяльності. Структуру функціонально-технологічного компонента складають:

- професійні знання та вміння, або *змістова* складова;
- набутий професійний досвід магістра, або *досвідна* складова.

Конкретизувати кожен із складових ми зможемо за допомогою професіограми магістра-піаніста. Отже, *змістова* складова цього компонента містить володіння фаховими знаннями з історії та теорії музики, психології та педагогіки, естетики та методики навчання гри на фортепіано, а також знання "золотого фонду" фортепіанного репертуару; серед необхідних для професійної самореалізації вмінь магістра-піаніста ми підкреслюємо музично-аналітичні, науково-дослідницькі, методичні, виконавські, а також психолого-діагностичні вміння.

Оволодіння всіма необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками, усвідомлення своєї відповідності всім освітньо-кваліфікаційним вимогам, відчуття успішно виконаного професійного завдання надає магістру впевненості в своїх силах та наближає до самореалізації. Слід зазначити, що серед студентів магістратури є ті, хто показав найвищі показники успішності на попередньому етапі навчання. Вони вже володіють базовими знаннями зі своєї спеціальності, і тому на етапі магістратури більш важливим стає процес накопичення практичного професійного досвіду.

Загально визнано, що професійно значущі якості виявляються і формуються в практичній діяльності, і тому на цьому етапі навчання важливе активне включення магістрів-піаністів в різні види діяльності – педагогічну, творчу, виконавську, дослідницько-наукову. М.Ткаченко вважає, що для формування професійно-значущих якостей доцільно так трансформувати процес навчання, щоб відбувся поступовий перехід від пізнавальної діяльності до професійної з відповідною зміною цілей, мотивів, дій та результатів [231, с.330]. Цей перехід забезпечить кращу готовність спеціаліста до виконання професійних завдань, а отже і його самореалізацію в професії. Тому серед складових функціонально-технологічного компонента самореалізації ми

вирізняємо не лише набуття необхідних для здійснення продуктивної професійної діяльності знань, вмінь та навичок, а й накопичення професійного досвіду. Отже, *досвідна* складова функціонально-технологічного компоненту професійної самореалізації магістра-піаніста включає виконавський та педагогічний досвід магістра, а також його науково-методичний досвід, що набувається в процесі написання та захисту магістерської кваліфікаційної роботи, та досвід професійної адаптації, наявність якого оптимізує подальшу професіоналізацію магістра. Таким чином, функціонально-технологічний компонент професійної самореалізації, відповідає за її зовнішнє забезпечення. Він також є визначальним для формування індивідуального виконавського стилю, в складі якого виконує роль професійної "школи".

Вченими неодноразово підкреслювався зв'язок між самореалізацією та творчою активністю людини. Так, К.Роджерс вважає головним мотивом творчості – прагнення людини проявити себе, свої можливості (а отже, самореалізуватися) [199]. П.Горностаї [65] розглядає творчі здібності людини як підґрунтя самореалізації, а процес, в якому людина перетворює себе і самореалізується – творчим процесом. Фактично, самореалізація і творчість стають синонімами. Самореалізація розуміється як акт творення себе, а творча активність – як необхідна умова цього перетворення. Р.Зобов вважає, що на найвищий рівень самореалізації людина піднімається лише завдяки творчості, в якій досягається найбільш повний прояв унікального потенціалу суб'єкта [95, с.62].

Як зазначалось вище, важливою складовою індивідуального стилю магістрів-піаністів як передумови їх самореалізації є сформований індивідуальний стиль музичного мислення. Тому, наступний компонент професійної самореалізації магістрів-піаністів, що відповідатиме за сформованість пізнавальної сфери магістрів, ми визначаємо як **творчо-дослідницький**.

Музично-образне мислення – складна категорія, яка включає в себе раціонально-логічний та емоційно-інтуїтивний аспекти. На думку О.Петеліна,

музичне мислення помітно розширює простір свідомості шляхом виходу за межу чуттєвого сприйняття. Своєрідність музичного мислення, як зазначає науковець, полягає в тому, що в музичних образах дійсність відображена на рівні художніх узагальнень, а їх розуміння тісно пов'язано з емоційним станом особистості [173, с.142].

Програмою підготовки бакалаврів передбачається розвиток музичного мислення за допомогою активізації розумових операцій, створення проблемних ситуацій, пошукових завдань. В процесі вдосконалення своєї виконавської та педагогічної майстерності студенти здобувають не хаотичні, відокремлені одні від одних відомості, а спеціальні знання, викладені у певній системі, що сприяє більш ефективному розвитку музичного мислення та надає більш суттєву допомогу у практичній роботі.

Відомо, що інтенсивний розвиток мислення, здатність до аналітико-синтетичної діяльності відбувається при оволодінні знаннями в системі, що побудована за принципом дедукції, тобто, від загального до часткового. При освоєнні музичного репертуару необхідні знання про стиль композитора, історичну епоху, музичний жанр, структуру твору, розуміння особливостей музичної мови, глибоке усвідомлення задуму композитора, тощо. Важливим для музиканта-практика є також знайдення таких прийомів та технічних засобів виконання, що сприятимуть найбільш повній передачі засобів виразності, які передбачені композитором.

Для студентів-магістрантів, які є кращими з випускників бакалавріату, загалом притаманний високий рівень розвитку мислення, володіння всіма розумовими операціями – аналізом, здатністю порівнювати матеріал, класифікувати інформацію, робити висновки, узагальнювати. Тому більш актуальним тут стає саме формування індивідуального стилю мислення як індивідуального розуміння та інтерпретації змісту музичного твору.

Отже, складовими творчо-дослідницького компоненту професійної самореалізації магістрів-піаністів є:

- розвинене музичне мислення (здатність до глибокого та адекватного

сприйняття та інтерпретації змісту музичного твору);

- креативні (творчі) якості (здатність "вийти за межі наявного досвіду" (К.Роджерс), розвинена музична фантазія, артистизм, образне багатство);
- дослідницька активність та стійкий пізнавальний інтерес.

Як зазначалось в попередніх підрозділах нашого дослідження, своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що її головною метою є становлення та перетворення особистості учня, скеровування його розвитку. Таким чином, професійна самореалізація викладача вимірюється за результатами діяльності його вихованців. Для забезпечення успішності впливу на формування іншої особистості дуже важливим є вміння знайти оптимальну модель педагогічного спілкування.

Спілкування є одним з найбільш важливих вмінь викладача, яке можна віднести до показників його професійності. В залежності від того, наскільки викладач оволодів технікою міжособистісного спілкування, залежить ефективність його діяльності, а, отже і самореалізація в професії. В сучасній педагогіці все більшого значення набуває гуманістична парадигма, за якою кожен із суб'єктів спілкування, незалежно від свого статусу, є значущим та вартим уваги – центрування на людській особистості як на головній цінності спілкування прийшло на зміну авторитарній моделі радянських часів, за якою викладач визнавався безперечним авторитетом, думка якого не підлягала сумніву. Безперечно, нова діалогічна модель педагогічного спілкування потребує більшої відповідальності як від викладача, який формує іншу особистість, так і від студента, який привчається критично мислити та оцінювати всі події навчання.

Для викладача-музиканта особливість спілкування полягає в тому, що воно завжди відбувається у діадичній формі. Ознаками такого спілкування є взаємодія внутрішніх світів людей: обмін думками, ідеями, образами, вплив на оцінки іншого, його емоційний стан (Г.Кучинський). Як пише П.Хазанов [247], така модель спілкування має деякі особливості – в цьому випадку під

час занять створюється особливий психолого-педагогічний клімат, "зарядженість" якого безпосередньо впливає на розвиток студента. Якщо у відносинах з викладачем існують гармонія та взаєморозуміння, це спілкування може привести до дуже високих результатів.

Для самореалізації магістра як педагога та виконавця важливою є продуктивна взаємодія у тріаді викладач – автор твору – магістр або магістр – автор твору – студент-музикант. Вона потребує таких якостей, як емпатія (інтуїтивне проникнення у внутрішній світ партнера по навчальній взаємодії), рефлексія (готовність до внутрішнього діалогу, самоаналізу, вміння осмислити реакцію свого партнера по початковій взаємодії, підсвідомий та свідомий аналіз стосунків із учнем та викладачем) та особистісна ідентифікація, що полягає у вмінні ототожнити себе з іншим (студентом, викладачем, автором твору), увійти у його внутрішній світ, психологічно „засвоїти” найбільш яскраві та оптимальні якості свого викладача, як людини більш професійно досвідченої [247, с.12].

Як зазначалось в першому підрозділі дослідження (на стор.28), дуже важливим для професійної самореалізації є відчуття взаємної синергії в процесі міжособистісної взаємодії (нагадуємо, що "synergeia" в перекладі з грецької - це спільна або кооперативна діяльність). З комунікативної сторони синергія розуміється як особливий ступінь співпраці між суб'єктами навчання, який породжує нові змісти. Ми розуміємо під *педагогічною синергією* таке взаєморозуміння між викладачем та студентом в змінному та динамічному середовищі, яке *призводить до створення результату, що за своєю якістю перевищує суму особистісних потенціалів обох суб'єктів навчання*. Таке взаєморозуміння відбудеться лише за умов готовності обох сторін до такої взаємної синергії. Ця готовність виражається у здатності до сприйняття та "переплавлення" всіх інтенцій, що виходять від партнера по діалогу, музичного твору, зовнішнього оточення тощо, з тим, щоб зробити ці висхідні своїм особистим надбанням.

З іншого боку, дуже важливим для збагачення внутрішнього світу

магістра є сприйняття зовнішнього світу як безкінечного джерела досвіду ("відкритість досвіду" – К.Роджерс), та синергетичне світобачення, тобто сприйняття життєвого простору як змінного, нелінійного, відкритого. Це проявляється у способі спілкування магістра із професійним оточенням та зовнішнім світом. Таке спілкування вимагає швидкого реагування на всі зміни, які відбуваються в професійно-освітньому просторі, та оперативної корекції власних дій, поведінки, методів впливу тощо. Таким чином, воно потребує розвиненого механізму особистісної та професійної саморегуляції магістра та сформованих адаптивних здатностей.

Отже, четвертий компонент професійної самореалізації магістрів-піаністів, **комунікативно-регулятивний**. До його складових входять:

- розвинені комунікативні та організаційні здатності;
- синергетичне бачення музичних явищ;
- ефективна саморегуляція;
- сформовані адаптивні здатності особистості.

Таким чином, структуру професійної самореалізації магістра-піаніста складають такі компоненти: потребово-мотиваційний, функціонально-технологічний, творчо-дослідницький та комунікативно-регулятивний (див. Додаток У.).

2. 3. Педагогічні умови ефективного формування здатності магістрів-піаністів до професійної самореалізації

Ефективність професійної самореалізації майбутнього викладача, на нашу думку, забезпечується створенням сприятливих педагогічних умов в процесі фахової підготовки студентів-магістрів. Ці умови мають сприяти подальшому гармонійному включенню магістра-піаніста у професійну роботу, з поступовим переходом від навчальної до практичної діяльності.

Для визначення оптимальних умов, які необхідні для формування здатності магістрів музично-педагогічної освіти до професійної самореалізації

спочатку розглянемо тлумачення терміну "умова" у довідковій літературі.

У новому тлумачному словнику за редакцією В.Яременка та О.Сліпушко "умова" визначається як: 1) "необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь"; 2) "обставини, особливості реальної діяльності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь"; 3) "правила, які існують, або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь"; 4) "сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь" [160, с.617]

Філософський енциклопедичний словник трактує умову як: 1) середовище, в якому перебувають і без чого не можуть існувати; 2) обставини, за яких відбувається що-небудь; 3) "те, від чого залежить інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу" [246, с.469]

В процесі аналізу наукової літератури було виявлено, що умова – це те, від чого залежить інше, без якого воно не може існувати в достатній мірі. Повний набір умов є таким, з якого не можна виключити жодного компоненту, не порушивши при цьому обумовленості цілого, такі умови називають необхідними та достатніми.

Частіше за все умови розглядаються як дещо зовнішнє для явища, від якого залежить його існування і що впливає на його якісний розвиток. Таким чином, умова найчастіше, є причиною розвитку чогось, хоча вона і не виражає сутності речі. Особливістю умови є те, що вона не виникає сама по собі, без діяльності людини вона не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої.

Під педагогічними умовами в навчанні мистецтва зазвичай розуміють цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності [168, с.160]. Окрім загальнопедагогічних умов, серед яких вирізняють:

- створення позитивної атмосфери навчання;
- досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі;

– забезпечення пріоритету практичної діяльності [168, с.160],
було відзначено також і спеціальні педагогічні умови, що мали б стимулювати формування саме здатності до професійної самореалізації.

Серед них:

- 1) забезпечення синергетично-творчого характеру музичної взаємодії як здатності до відкритого обміну культурними змістами;
- 2) створення мотиваційно-стимулюючого середовища професійної самореалізації шляхом цілеспрямованої фасилітуючої підтримки розвитку професійного потенціалу магістрів;
- 3) педагогічне стимулювання виникнення "антикризового імунітету" як засобу мобільної саморегуляції в професійному просторі.

Формуванню комунікативно-регулятивного та творчо-дослідницького компонентів професійної самореалізації магістрів-піаністів сприятиме *перша педагогічна умова* – забезпечення синергетично-творчого характеру музичної взаємодії як здатності до відкритого обміну культурними змістами.

З точки зору організації навчального процесу, синергетично-творчий характер музичної взаємодії передбачає відкритість викладача та студента новій інформації про світ та музичне мистецтво, обмін набутими культурними змістами, взаємне збагачення через них. Для підвищення ефективності навчальної діяльності викладач магістрантів повинен навчити своїх студентів бути не "споживачем" знань, а їх відкривачем, тоді ці знання набудуть особистої значущості для кожного магістра. Глибока робота над собою, вміння "влловлювати як радар" всі інтенції, що виходять від культурного середовища, суспільства, викладача, твору, співучнів – це запорука прийняття всієї необхідної інформації своїм внутрішнім "Я", та роблення її частиною себе.

Синергетичний підхід до змісту освіти передбачає, що розвиток особистості відбувається нерівномірно, оскільки на нього впливає нелінійність (тобто відкритість) освітнього простору. Науковцями неодноразово підкреслювалось, що знання лише тоді стають надбанням людини, коли вони починають мати для неї особистісний зміст. Знання не можуть передаватись в

сталому вигляді від людини до людини, вони завжди знаходяться під впливом інтерпретації, індивідуального трактування, особистого ставлення.

Музичні уявлення також самі по собі не є незмінним матеріалом. На їх метаморфози впливають такі фактори, як виконавська традиція, стиль епохи, музичний інструментарій, композиторська творчість сучасників, нові здобутки в гармонії, формотворенні, колористичні пошуки. Епохою та школою визначаються методи навчання фортепіанного виконавства, які також еволюціонують. Вчені роблять нові відкриття про світ, які впливають на світогляд людини, її бачення себе в макрокосмі, її внутрішній стан. Музика та знання про неї, як резонатори суспільного життя, також еволюціонують разом із зміною суспільної свідомості. Кожна людина як частина цієї системи (ноосфери) знаходить своє місце в житті та професії, має своє бачення цих процесів.

Оскільки розвиток особистості, як зазначалось вище, є нерівномірним, "стрибкоподібним", не завжди можна спрогнозувати, чи зможе суб'єкт освіти досягнути та зробити своїми набуті знання та змісти. На музичне виконавство, в якому важливу роль відіграють емоції, впливає і тип нервової системи виконавця, що може призвести до нестабільності на сцені та під час відповідальних виступів. В музичній педагогіці існують ризики невідповідності між прагненнями викладача та результатом роботи, пов'язані з індивідуальними особливостями студента, його здатністю до *самоорганізації*. Саме розвиток цієї здатності допоможе зменшити ці ризики, та з більшою долею вірогідності спрогнозувати подальший розвиток особистості студента та можливість його професійної самореалізації.

Особливістю музики є її існування у вигляді музичного тексту, який повинен бути "дешифрований" виконавцем та донесений до слухача. Вивчення музичного матеріалу на заняттях з основного музичного інструменту передбачає ставлення до нього, як до генератора енергії змістів та емоцій. В процесі пошуку вірної інтерпретації музичного твору відбувається "обмін інформацією між виконавцем та авторським текстом"

(Д.Дятлов), в результаті якого народжується ніби нова редакція твору, яка є результатом інтелектуальних, психофізичних та інтуїтивних процесів. Якщо викладач є яскравим виконавцем, він має своє бачення інтерпретації певного твору, яке він може нав'язати студенту. В такому випадку цей твір втрачає для студента особистий зміст, а стає лише джерелом нової інформації. В подальшій роботі, майбутній викладач не зможе наповнити цей або інший твір особистим баченням, виховати це бачення у свого учня.

Навчання в магістратурі передбачає наявність досить високого рівня професійної майстерності та виконавських якостей. Тому, працюючи з магістрантом, викладач повинен *довіряти* його здатності самостійно розшифровувати нотний текст, вибудовувати власну концепцію твору, створювати особистісні змісти. Цьому сприятиме тактовне, ненав'язливе подання будь-якої інформації про твір та його виконання, постановка проблемних завдань, створення доброзичливої атмосфери на уроці, вироблення у студента адекватних критеріїв оцінювання власного виконання, бачення своїх недоліків та шляхів їх вирішення.

Запорукою ефективності формування потребово-мотиваційного компоненту професійної самореалізації є *друга педагогічна умова* – створення мотиваційно-стимулюючого середовища професійної самореалізації шляхом цілеспрямованої фасилітуючої підтримки розвитку професійного потенціалу магістрів.

Створення мотиваційно-стимулюючого середовища на заняттях з фортепіано активізує внутрішню потребу студента-магістра у повноцінній професійній самореалізації. Викладач повинен сприяти створенню позитивного ставлення магістра до свого професійного розвитку, забезпечити справедливе та адекватне оцінювання результатів його діяльності, ідея саморозвитку та самореалізації повинна набути особистісно значущого змісту для кожного студента.

У гуманістичній і екзистенційній психології (К.Роджерс, А.Маслоу, С.Братченко та ін.) фасилітація розуміється як сприяння особистісному

зростанню, орієнтацію на власний вибір, актуалізацію здатності до творчої адаптації, самозміни, особистісного розвитку. Отже, на перший план у формуванні потреби магістра у професійній самореалізації повинна вийти ідея саморозвитку особистості, формування її ціннісних орієнтацій, виховання ставлення до музичного мистецтва як до одного з найвищих надбань людства, а до своєї діяльності в контексті цього мистецтва як до просвітницької та суспільно значущої.

Одним з основних засобів формування мотивації самореалізації є використання викладачем таких форм діяльності, які б потребували активної пошукової роботи магістра, прояву його ініціативи та творчої самостійності. Методи педагогічної фасилітації сприятимуть підвищенню рівня внутрішньої свободи студента, його віри у власні можливості. Якщо професійний саморозвиток буде для студента особистісно значущою метою, яка пов'язана з приємними очікуваннями, стане можливою його подальша самореалізація у практичній площині. Студент має бути впевнений у корисності того, що він робить, у вірності обраного шляху, у привабливості своєї професії. Позитивно повинні ним оцінюватись і зусилля, які він здійснює на шляху до своєї мети. В цьому велику роль відіграє психологічна підтримка викладача, визначення ним конкретної мети та шляхів її досягнення. Він (викладач) повинен сприяти студенту-магістру у досягненні почуття задоволеності від творчо виконаного завдання. Дієвим стимулом для виконавського саморозвитку буде самостійний пошук цікавих інтерпретаторських рішень, вивчення бажаного твору, підготовка до конкурсних змагань. Мотивом для самореалізації у педагогічній площині може бути також бажання поділитися своїми знаннями, прагнення до спілкування, відчуття соціальної значущості своєї майбутньої роботи.

Важливою для формування комунікативно-регулятивного та функціонально-технологічного компонентів (а саме, його регулятивної та досвідної сторони) є *третьою педагогічною умовою*: педагогічне стимулювання виникнення "антикризового імунітету" як засобу мобільної саморегуляції в професійному просторі.

Одним із завдань викладача, який працює з магістрами, є *розвиток цілісної особистості, стійкої до негативних зовнішніх впливів*. В силу особливостей художньо-творчих професій, якою є і професія викладача-музиканта, зв'язок між компонентами навчальної та професійної діяльності підвищує відповідальність викладача, який "створює" іншу особистість (В.Зеньковський). На шляху до професійної самореалізації у студента-магістра можуть виникати психологічні бар'єри, тому в процесі навчання зростає роль педагогічної підтримки для уникнення цих загроз.

В якості психологічних бар'єрів професійного розвитку Е.Зеєр називає професійне самовизначення, адаптацію, кризи професійного становлення, професійно зумовлені особистісні деформації [94]. Протидіяти цьому може сильний "внутрішній стрижень" особистості, її впевненість у вірності обраного шляху, поінформованість про труднощі, які можуть виникнути на шляху до успішної самореалізації, володіння технологією виходу з кризового становища (сприйняття кризи не як негативного результату діяльності, а як стимулу до виходу на новий рівень самосвідомості). Це можливе, якщо особистість готова до неочікуваних результатів своєї праці, не звикла користуватися лише готовими рецептами, самостійна в прийнятті рішень.

Викладач може змоделювати "штучну" кризову ситуацію, щоб підготувати магістра до вирішення складних професійних проблем у майбутньому (грецьке слово "krisis" означає одночасно поворотний пункт і рішення). Створюючи ситуацію, коли студенту необхідно буде прийняти абсолютно самостійне рішення для вирішення проблеми, незважаючи на думку оточуючих, власні страхи та відсутність досвіду, викладач допомагає йому у майбутньому уникнути негативних наслідків у справжній кризовій ситуації.

Таким чином, серед завдань викладача основного музичного інструменту в напрямку формування необхідних для подальшої професійної самореалізації особистісних якостей магістра є: підготовка студента до адаптації в конкурентному професійному середовищі та знаходження свого

місця в ньому; сприяння розвитку цілісної, автономної особистості, здатної до прийняття самостійних рішень, пошуку власних шляхів вирішення проблеми, нових методів навчання та саморозвитку.

На формування так званого "антикризового імунітету" студента-магістра можуть впливати і побічні фактори, які теж мають бути взяті до уваги викладачем. Наприклад, дуже сильне враження після концерту талановитого виконавця або перегляду картин чи прочитання книги може кардинально вплинути на світогляд магістра, його життєві та професійні цінності. Концерт може надихнути на нові виконавські пошуки, твори інших видів мистецтва – викликати до життя багатий асоціативний ряд, що допоможе яскравіше розкрити музичний образ.

Таким чином, викладачу треба так побудувати свою роботу із студентом-магістром, щоб той не уникав нових вражень, а навпаки, прагнув їх отримати та творчо переробити. Сильні враження та переживання можуть мати і негативний вплив на розвиток особистості – уповільнити його, або повернути в зворотному напрямку. В такому випадку може навіть бути втрачене бажання вдосконалювати свої професійні навички. Запобігти такому розвитку подій можна створенням позитивної "Я-концепції", адекватної оцінки своїх можливостей та перспектив в професійному розвитку. Якщо криза вже відбулася, допоможуть її вирішити довірчі стосунки між викладачем та магістром, педагогічна підтримка викладача, спонукання студента до підключення своїх внутрішніх ресурсів саморозвитку.

Таким чином, нами обґрунтовано необхідність застосування спеціальних педагогічних умов, які сприятимуть більш ефективному формуванню здатності до професійної самореалізації у магістрів саме під час занять з фортепіано. Ці умови буде створено викладачами магістрів-піаністів в процесі впровадження експериментальної методики формування здатності до професійної самореалізації.

Наступним завданням нашого дослідження буде розробка та експериментальна перевірка ефективності методики формування здатності до

професійної самореалізації магістрів-піаністів в процесі їх інструментальної підготовки на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано).

Висновки до 2-го розділу

Аналіз феномену професійної самореалізації виявив, що вона є одночасно процесом становлення особистості і результатом її зростання. Проаналізувавши теоретичні джерела, ми змогли визначити декілька стадій професійної самореалізації, які мають місце в процесі навчання в магістратурі. Це стадія адаптації, стадія індивідуалізації, та стадія самоздійснення або самореалізації. Також було зазначено, що процес досягнення професійної самореалізації відбувається протягом всього професійного життя спеціаліста, а досягнення її вершин припадає приблизно на середній вік (45-50 років), тому в дослідженні може йти мова лише про формування здатності до професійної самореалізації, яку ми розуміємо як актуалізовану педагогічними умовами внутрішню готовність студента-магістра до здійснення професійної самореалізації в процесі фахової діяльності.

Аналіз теоретичних джерел дозволив встановити, що на стадії індивідуалізації відбувається знаходження та удосконалення оптимального індивідуального стилю діяльності магістра-піаніста, який було визнано головною *передумовою* формування здатності до професійної самореалізації. Складовими індивідуального стилю діяльності стилю ми визначили: 1) індивідуальний виконавський стиль (або манеру виконання); 2) індивідуальний стиль музичного мислення (осягнення та розуміння музики); 3) індивідуальний стиль педагогічного спілкування (спосіб взаємодії із студентом). Нами було зазначено, що для професійної самореалізації майбутнього викладача-музиканта головним є знаходження оптимального стилю педагогічного спілкування, тобто продуктивної взаємодії із студентом.

Проаналізувавши досвід провідних викладачів музики, а також практичні заняття магістрів з педагогічної практики, ми класифікували

різноманітні стилі педагогічного спілкування та визначили сім основних різновидів, кожен з них може негативно чи позитивно позначитись на майбутній професійній самореалізації магістра як викладача фортепіано. До стилів з низькою перспективою професійної самореалізації ми віднесли авторитарний стиль та стиль опіки. До стилів, за яких професійна самореалізація є можливою, але не обов'язковою, ми віднесли релятивістський та месіанський стилі педагогічного спілкування. До стилів, при застосуванні яких професійна самореалізація є найбільш можливою, ми віднесли партнерський, фасилітаційний та творчий.

Професійна самореалізація магістрів-піаністів – це багатокomпонентна структура, де всі її компоненти є невід'ємними один від одного. В ході дослідження було встановлено, що структуру професійної самореалізації складають чотири компоненти – **потребово-мотиваційний** (що складається з усвідомленої потреби в самореалізації, сформованих професійно-ціннісних орієнтирів, позитивної Я-концепції, особистісної самоорганізації та самоактивності та виступає показником внутрішньої готовності магістра до професійної самореалізації); **функціонально-технологічний** (що містить професійні знання, вміння та навички та професійний досвід і відповідає за зовнішнє забезпечення професійної самореалізації); **творчо-дослідницький** (що поєднує в собі розвинене музичне мислення, креативність та стійкий пізнавальний інтерес і визначає своєрідність професії музиканта) та **комунікативно-регулятивний** (що визначає здатність магістра до ефективної міжособистісної взаємодії та саморегуляції особистісних якостей і складається з його комунікативних та організаційних здатностей, синергетичного бачення музичних явищ, ефективної саморегуляції та розвинених адаптивних здатностей).

Як було встановлено у ході дослідження, формування здатності до професійної самореалізації відбуватиметься більш ефективно при застосуванні особливих *педагогічних умов*. Такими умовами ми визначили: 1) забезпечення синергетично-творчого характеру музичної взаємодії як здатності до

відкритого обміну культурними змістами; 2) створення мотиваційно-стимулюючого середовища професійної самореалізації шляхом цілеспрямованої фасилітуючої підтримки розвитку професійного потенціалу магістрів; 3) педагогічне стимулювання виникнення "антикризового імунітету" як засобу мобільної саморегуляції в професійному просторі.

В процесі дослідження процесу формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти було зазначено важливість довіри викладача до можливостей студента, використання активних пошукових форм діяльності, що сприяли б прояву його ініціативи та творчої самостійності, формуванню почуття задоволеності від виконаного завдання. Одним з головних факторів підвищення ефективності формувальної методики ми визначили формування так званого "антикризового імунітету", тобто розвиток цілісної особистості, стійкої до негативних зовнішніх впливів. Наявність здатності мобільно реагувати на виникнення непередбачуваних (кризових) ситуацій є одним із головних чинників професійної успішності.

Наступні завдання нашого дослідження – діагностування наявного рівня здатності до професійної самореалізації у магістрів–піаністів, її критеріїв та показників, а також розробка і апробація експериментальної методики її формування.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Діагностування наявного рівня здатності до професійної самореалізації магістрів-піаністів

Наступним завданням нашого дослідження буде визначення критеріїв та показників здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти, стану її сформованості та педагогічних умов її успішного формування. Формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти відбуватиметься в ході їх навчальної діяльності, оскільки, як зазначалося вище, прояви професійної самореалізації можливі лише через опредметнення індивідом своїх сутнісних сил, професійного потенціалу та внутрішньо-особистісних ресурсів.

Як виявило теоретичне дослідження проблеми професійної самореалізації магістрів-піаністів, процес її здійснення відбувається в умовах практичного застосування набутих в процесі навчання компетенцій, втілення особистого професійного досвіду та за умов цілеспрямованого здійснення самореалізації як мети професійного становлення. Ми визначили, що компонентами професійної самореалізації магістрів-піаністів є потребово-мотиваційний, функціонально-технологічний, творчо-дослідницький та комунікативно-регулятивний. Для вивчення наявного рівня сформованості вищезазваних компонентів професійної самореалізації магістрів-піаністів було проведено констатувальний експеримент.

Метою констатувального експерименту було визначено:

- дослідження наявного стану здатності до професійної самореалізації студентів-магістрів на основі виділених критеріїв та показників структурної моделі;

- вивчення характерних особливостей виокремлених рівнів сформованості досліджуваного феномена як основи для формувальної роботи у процесі фасилітуючого педагогічного впливу на розгортання власного професійного потенціалу магістрів-піаністів.

В експерименті ставилися такі **завдання**:

- вивчити мотиваційне підґрунтя прагнення магістрів до професійної самореалізації;
- виявити ступінь володіння фаховими знаннями, вміннями та навичками;
- визначити рівень та якість професійного досвіду магістрів;
- провести дослідження стану готовності магістрів до продуктивної міжособистісної взаємодії;
- виявити ступінь творчого підходу до вирішення практичних професійних завдань;
- виявити залежність між рівнем сформованості вищеназваних якостей та ступенем здатності магістрів музично-педагогічної освіти до професійної самореалізації.

В ході наукового аналізу процесу формування здатності до професійної самореалізації протягом навчання магістрів-піаністів, виникла необхідність узагальнення його **теоретичних основ**, а саме:

- формування здатності магістрів до професійної самореалізації забезпечується спрямованістю навчального процесу на опанування високими професійними стандартами (досягнення професійного еталону) в комплексі з формуванням ціннісного ставлення до професійної діяльності;
- головною передумовою формування здатності до професійної самореалізації є становлення індивідуального стилю діяльності магістрів, який виражає своєрідність музичного мислення, виконання та спілкування та виступає запорукою творчого вирішення професійних завдань;
- практичні механізми формування здатності до професійної

самореалізації мають базуватись на створенні атмосфери педагогічної фасилітації як найбільш сприятливої для виявлення та розкриття внутрішнього потенціалу магістрів в процесі міжособистісного спілкування.

На підставі вищевикладених теоретичних основ професійної самореалізації ми вивели систему критеріїв, які пов'язані із структурними компонентами й відображають їх.

Отже, як було зазначено в попередньому підрозділі, важливою складовою процесу професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти є їх мотиваційна готовність до здійснення професійної діяльності (потребово-мотиваційний компонент).

Мотиваційна сфера як система ціннісних орієнтирів магістра, відображається у професійній спрямованості спеціаліста на досягнення високого професійного рівня. Спрямованість являє собою сукупність стійких та відносно незалежних від наявних ситуацій мотивів, що орієнтують дії та вчинки особистості [209, Т.1, с.31]. Професійна спрямованість в більшості досліджень визначається як усвідомлене та ціннісне ставлення спеціаліста до своєї професії, прагнення розвивати професійно значимі якості, визначеність професійних орієнтирів розвитку (стандартів професіоналізму). Так, В.Немкін вирізняє в професійній спрямованості чотири індикатори або показники: 1) на рівні спонукань – потреби, інтереси, ідеали, особистісні очікування або мотивування професійної діяльності (найяскравіше проявляється в момент вибору професійного шляху); 2) на рівні установок – уявлення про професійну діяльність, наявність мети та принципів діяльності, які виявляються в організованих діях з оволодіння професією, послідовність розвитку; 3) на рівні перспектив реалізації спрямованості – світосприйняття особистості, професійно-ціннісні установки, професійна позиція особистості, що виявляється в позитивному сприйнятті всього, що пов'язано з професією, готовність до виконання певних соціальних ролей та нормативів поведінки; 4) на рівні реалізації спрямованості – результати практичної діяльності.

Виходячи з цього, аби визначити наявність професійної спрямованості, необхідно встановити, чи розглядає студент-магістр самореалізацію у майбутній професії як життєво важливу мету, чи пов'язує майбутнє життя з музичною педагогікою, чи має чітко визначені орієнтири розвитку, чи прагне досягти висот, а отже, чи готовий він власноруч вибудувати свій життєвий шлях у відповідності до визначеної мети професійної самореалізації.

Оскільки професійна самореалізація є внутрішньо та зовнішньо детермінованим процесом, важливо визначити ступінь відповідності внутрішніх уявлень магістра про мету та результати своєї професійної діяльності фаховим критеріям, стандартам професіоналізму, а також виявити ступінь розвиненості в нього здатності до самоорганізації як інтегральної характеристики процесу особистісного розвитку. Провідним мотивом професійного вдосконалення магістрів має стати уявлення про майбутню педагогічну роботу у вищому навчальному закладі, а стимулом вдосконалення – сформовані професійно-ціннісні орієнтири.

Отже, першим критерієм професійної самореалізації магістрів є *міра їх професійної спрямованості*, що включає такі показники:

- наявність визначеної *потреби* у здійсненні професійної самореалізації;
- сформованість професійно-ціннісних *орієнтирів*;
- високий рівень особистісної *самоорганізації* та особистісної активності.

Розділяючи думку Д.Завалішиної [88], головним системоутворюючим фактором формування професійної спрямованості магістрів як майбутніх професіоналів ми вважаємо їх відкритість зовнішньому світу, "вихід за межі професії", який дає можливість людині використовувати всі потенціали, що накопичені нею в різних сферах життя. Таким чином, зростання професіоналізму відбувається не лише через вдосконалення професійної майстерності, а й через пізнання світу та себе в ньому. Усвідомлення себе носієм певних якостей та потенцій відбувається завдяки розумінню своєї причетності до соціуму в цілому та залучення до світу загальнолюдських

цінностей. Активна реалізація цих цінностей та змістів у власній професійній праці базується на потребах вищого порядку (в самоактуалізації та самореалізації). Отже, *ознаками* прояву професійної спрямованості є бажання магістрів максимально розвинути власний професійний *потенціал*; прийняття професійних *цінностей*, як своїх особистісних, сформованість внутрішніх параметрів розвитку (наявність особистісного *еталону* з конкретизацією його якостей), здатність самостійно вибудувувати стратегію власного професійного зростання, відкритість зовнішньому світу та його культурним цінностям, сформована *Я-концепція*, що регулюватиме рівень домагань магістрів у відповідності до їх потенціалу.

Наступний, функціонально-технологічний компонент професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти відображає рівень їх професійної готовності до виконання професійних функцій. В попередньому розділі нашого дослідження було докладно обґрунтовано важливість значного рівня професійної підготовки для досягнення більш високих професійних щаблів. Вимоги до цієї підготовки містяться у системі професійних стандартів, що викладена нами у професіограмі магістрів музично-педагогічної освіти. Професійний стандарт (від лат. *standart* - норма, зразок) – це узагальнений опис завдань, що мають бути виконані в рамках конкретної професійної діяльності з певними показниками якості, а також відповідні йому знання, навички та здібності [41]. Стандарт передбачає найвищий рівень якості або досягнень, що вимагаються при роботі за фахом або професії. Таким чином, стандарт зорієнтовано на досягнення максимальної користі для суспільства, організації [41]. Досягнення високих професійних стандартів неможливе без володіння професійною компетентністю. До сутнісних характеристик компетентності дослідники відносять такі:

- компетентність є ланкою, що пов'язує знання, вміння та навички з поглибленим знанням предмету та засвоєним вмінням;
- компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного рішення професійних завдань в певний час в

певних умовах;

- компетентність включає в себе як змістовний (знання) так і процесуальний (вміння) компоненти.

В деяких дослідженнях компетентність визначається як сплав знань, досвіду їх реалізації та особистісних якостей. Компетентність пов'язана з набуттям певних компетенцій та їх практичною реалізацією. Компетенція – це знання, вміння та навички, які забезпечують виконання практичного завдання (Л.Давидов).

Таким чином, *компетентність* – це здатність здійснювати професійну діяльність в рамках освоєної компетенції. Виходячи з цього, *професійну компетентність магістра-піаніста* ми визначимо як володіння всім необхідним комплексом наукових, психолого-педагогічних та методичних знань і виконавських умінь та здатність на високому рівні застосовувати їх в професійній діяльності.

Отже, щоб діагностувати рівень професійної підготовки магістрів, необхідно визначити, чи відповідає їх підготовка окресленим у професіограмі професійним стандартам. Тому, наступним критерієм професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти є *ступінь опанування високими професійними стандартами*. Для того, щоб встановити, наскільки магістр відповідає професійним стандартам, необхідно проаналізувати характер його навчальної діяльності: наскільки досконало він володіє інструментом, чи володіє він широким колом понять зі своєї спеціальності, чи вміє пов'язувати набуті в процесі навчання знання та вміння із практичною роботою, чи прагне до самоосвіти та саморозвитку.

Отже, показниками цього критерію ми визначили:

- обсяг та зміст професійного тезаурусу;
- володіння фаховою компетентністю;
- наявність та характер різних видів професійного досвіду.

Відомо, що діяльність музиканта має художньо-творчий характер. В основі творів музичного мистецтва лежать художні образи, процес пізнання

яких є ірраціональним та інтуїтивним. В цьому процесі формується тісний зв'язок між твором та виконавцем, між об'єктом та суб'єктом. Кожне нове виконання музичного твору – це нове відтворення його образного змісту, створення дечого такого, "що не міститься в матеріалі" (В.Вернадський).

Творчий характер музичної діяльності зумовлює необхідність формування таких якостей, які допомогли б магістру краще розуміти зміст музичного твору, передавати його глибинну сутність. Це розвинена фантазія, відкритість новому, пізнавальна активність тощо. Отже, головним критерієм сформованості творчо-дослідницького компоненту професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти є *здатність до творчого осягнення музичного змісту*. Аби встановити, наскільки творчо магістр підходить до опрацювання музичного твору, треба виявити, чи покладається він в своїй роботі більше на авторитет викладача, чи на свій власний, чи свідомо він вибирає твори для вивчення, чи проявляє ініціативу в пошуку нових засобів виразності, чи готовий займатися дослідницькою діяльністю для поглиблення своїх знань про музичне мистецтво.

На основі цього нами сформульовано такі показники цієї здатності:

- спроможність до створення власної виконавської концепції;
- володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження;
- міра розвиненості креативних здатностей.

Ми вже зазначали, що професійна самореалізація магістрів відбувається в соціумі, який висуває свої вимоги до професійних якостей, компетентності, професійної майстерності фахівця. З іншого боку, особливостями професії викладача, як вже зазначалось, є те, що його самореалізація відбувається лише через самореалізацію його учнів (студентів). Умовами цього є глибоке розуміння особливостей психологічного "портрету" (характеру, темпераменту, музичних уподобань тощо) кожного із студентів, готовність до міжособистісного діалогу, адекватне сприйняття власної думки кожного, вміння налагодити позитивний контакт з колегами.

Отже, наступним критерієм професійної самореалізації магістрів

музично-педагогічної освіти ми визначили *здатність до продуктивної міжособистісної взаємодії*. Щоб визначити, чи готовий магістр як майбутній викладач вищої школи до продуктивного спілкування, треба виявити, який стиль міжособистісного спілкування він зазвичай застосовує в контакті з оточуючими, чи вміє побудувати стосунки з колегами та учнями, чи поважає думки інших, чи вміє передбачувати подальший розвиток студента та вірно визначити засоби для його творчого зростання.

Отже, показниками цього критерію ми визначили:

- міру діагностувальних здатностей;
- сформованість комунікативних умінь;
- готовність до адекватної саморегуляції у змінному, нелінійному професійному середовищі (наявність "антикризового імунітету").

Виявлені та сформульовані нами критерії та показники професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки було відображено у Таблиці 3.1.

У відповідності до розроблених критеріїв та показників професійної самореалізації можна визначити рівневу характеристику прояву означеної здатності у магістрів музично-педагогічної освіти.

Високий або *самореалізаційний* рівень передбачає яскраво виражену потребу в професійній самореалізації, що стимулюється наявністю образу "ідеального спеціаліста", який має конкретні риси. Магістрам, що належать до цього рівня, притаманне ціннісне ставлення до професії викладача-музиканта, визначеність щодо роду майбутньої професійної діяльності; високий рівень особистісної самоорганізації як здатності до самокерування власним розвитком; яскравий розвиток музичних здібностей; широкий мистецький світогляд; відмінна організація піаністичного апарату та вірне стилістичне розуміння твору, успішне застосування у виконавській та педагогічній сферах наявного досвіду, власних знань та вмінь; глибокий дослідницький інтерес до музичного матеріалу, що підкріплюється володінням всіма дослідницькими вміннями; яскраво-творчий характер виконавської

інтерпретації; розвинена музична фантазія; високий рівень пізнавальної активності та відкритість досвіду (креативність); використання в педагогічній роботі партнерського або фасилітаційного стилів спілкування; вміння вірно визначити подальшу траєкторію розвитку студента, в залежності від його нахилів та здібностей; вміння застосовувати вербальні та невербальні засоби взаємодії; здатність до саморегуляції в кризових ситуаціях (наявність "антикризового імунітету").

Таблиця 3.1.

Компоненти, критерії та показники професійної самореалізації магістрів-піаністів

компоненти професійної самореалізації магістрів-піаністів	критерії професійної самореалізації магістрів-піаністів	показники професійної самореалізації магістрів-піаністів
потребово-мотиваційний	<i>міра професійної спрямованості особистості</i>	- наявність визначеної потреби у самореалізації в професії викладача-музиканта; - сформованість професійно-ціннісних орієнтирів (внутрішніх критеріїв розвитку); - рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності.
функціонально-технологічний	<i>ступінь опанування високими професійними стандартами</i>	- обсяг та зміст професійного тезаурусу; - володіння фаховою компетентністю; - наявність та характер різних видів професійного досвіду.
творчо-дослідницький	<i>здатність до творчого досягнення музичного змісту</i>	- уміння створювати власну виконавську концепцію; - володіння відповідними теоретичними та емпіричними методами дослідження; - міра креативних здатностей.
комунікативно-регулятивний	<i>здатність до продуктивної міжособистісної взаємодії</i>	- міра діагностувальних здатностей; - сформованість комунікативних вмінь; - готовність до адекватної саморегуляції в змінному професійно-освітньому середовищі (наявність "антикризового імунітету").

Магістрам, яких ми віднесли до *середнього* або *індивідуалістичного* рівня, притаманні: схильність до подальшої професійної самореалізації, наявність мети зростання без належної конкретизації рис образу "ідеального

спеціаліста"; недостатня визначеність перспектив професійної діяльності (коливання між виконавським, педагогічним або науково-дослідницьким напрямками); недостатня особистісна самоорганізація; обмежений музичний тезаурус, який не виходить за межі фахової спеціалізації; епізодичне вміння поєднувати набутий досвід з педагогічною практикою; схильність до творчого тлумачення музичного змісту при наявності певних недоліків у виконавській реалізації задуму; часткова сформованість дослідницьких умінь; недостатній розвиток музичної уяви та креативних здатностей; схильність до застосування в педагогічній роботі релятивістського (надання надмірної свободи учням, невміння проконтролювати їх дії) або месіанського (зацікленість на власних виконавських можливостях, невміння пристосувати надмірно високі вимоги до здібностей студента) стилів педагогічного спілкування; недостатнє вміння передбачити подальший розвиток студента, а отже підібрати відповідний його здібностям репертуар; невміння застосовувати в роботі невербальні засоби спілкування; епізодична здатність до саморегуляції в кризових ситуаціях.

Низький або адаптаційний рівень свідчить про слабо виражену потребу в подальшій професійній самореалізації, яка замінюється бажанням формального отримання диплому; відсутність чітко визначеного професійного еталону, недостатню самостійність у виборі засобів для власного розвитку; неясне уявлення про подальші професійні перспективи. Студентам, які належать до цього рівня, притаманні: погана особистісна самоорганізація або небажання самостійно вибудовувати стратегію свого професійного розвитку; вузький діапазон застосування базових музичних понять; недосконале володіння піаністичним апаратом; невміння пов'язувати набутий досвід з подальшою роботою; несамоствійність у створенні виконавської концепції музичного твору; несформованість навичок аналізу музичного та наукового матеріалу; слабкий розвиток музичної фантазії та небажання вийти за межі наявного досвіду; в педагогічній практиці – схильність до авторитарного (жорсткого) стилю або стилю опіки; невміння підібрати репертуар, що відповідав би індивідуальним можливостям студента; недостатнє вміння

побудувати продуктивні стосунки із оточуючими; неготовність до саморегуляції в моменти кризових ситуацій.

Для виявлення рівня здатності магістрів музично-педагогічної освіти до професійної самореалізації в процесі інструментальної підготовки нами було проведено діагностувальний експеримент, яким було охоплено 326 магістрів а також студентів 4 курсу, що планують вступ до магістратури. Експеримент здійснювався на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Херсонського державного університету, Південноукраїнського педагогічного університету імені П.Д.Ушинського (Одеса), Бердянського державного педагогічного університету.

Для отримання достовірних даних констатувальний експеримент здійснювався у два етапи. 1-й етап включав широке масове опитування магістрантів та студентів, які планують вступ до магістратури, яке проводилось за допомогою анкетування, а також тестування. 2-й етап проводився у формі практичних перевірок здатності до самореалізації. Для виявлення рівня сформованості здатності магістрів до професійної самореалізації через інтегральний критерій - *ступінь їх професійної спрямованості* нами були застосовані сучасні діагностувальні методики (див. Таблицю 3.2.).

Анкетування було застосовано з метою виявлення потреби студентів та магістрів у подальшій професійній самореалізації, визначення рівня сформованості професійно-ціннісних орієнтирів, здатності до самоорганізації. Анкета "Ідеальний викладач" (див. Додаток Б.) включала запитання різного плану – закриті, відкриті, напіввідкриті. Вони спрямовувались на вивчення уявлень студентів про майбутню професію, наявності в них особистісного професійного еталону як чітко визначеної мети зростання.

Відповідь на перше запитання давала змогу встановити, як уявляють студенти професію викладача фортепіано вищого навчального закладу освіти, які пріоритети мають у власному професійному становленні, чи сформувалися в них власні критерії розвитку. Аналіз відповідей показав, що більшість

опитуваних вважають головними завданнями викладача надання знань з різних галузей мистецтва (варіант А) та навчання творчості (варіант Д). Майже ніхто з опитуваних не бачить викладача як людину, що має зорієнтувати студента на самостійне здобуття знань (варіант Г обрали всього 9 студентів, або 2,76 % від загальної кількості опитуваних).

Таблиця 3.2.

Діагностувальні методики вияву рівня професійної спрямованості магістрів та студентів старших курсів музично-педагогічних факультетів

<i>Показники критерію</i>	<i>Ознаки прояву</i>	<i>Діагностувальні методики</i>
Наявність визначеної потреби у здійсненні професійної самореалізації	Бажання максимально розвинути власний професійний потенціал; усвідомлення самореалізації як життєвої цілі	"Шкала оцінки потреби в досягненні" (Ю.М. Орлов), авторська анкета "Ідеальний викладач"
Сформованість професійно-ціннісних орієнтирів	Прийняття професійних цінностей як своїх особистісних; наявність професійного еталону, відкритість до пізнання цінностей навколишнього світу	Анкета "Ідеальний викладач", анкета "Ставлення до музичної діяльності" (В.А.Петрушин), тест "Соціально – психологічні установки особистості" О.Ф. Потьомкіної
Рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності	Адекватна самооцінка, прагнення до самопізнання, та саморозвитку, вміння ставити конкретну мету та досягати її	Тест "Рефлексія на саморозвиток" Л.А.Бережнкової, тест "Діагностика самоактуалізації особистості" А.В.Лазукіна (адаптований), авторська анкета "Моя професійна стратегія", анкета "Мій професійний досвід".

Це свідчить про те, що студенти не готові до більшої самостійності в опануванні професією, а покладаються в усьому на досвід викладача і є загалом пасивними здобувачами знань. Також незначна кількість опитуваних (26 осіб або 7, 97 % від загальної кількості) обрали варіант В: "Викладач має

перш за все турбуватися про педагогічну кар'єру свого вихованця та навчити його працювати з людьми". Відповіді на друге та третє запитання виявили наявність чи відсутність у студентів професійного еталону.

Переважає більшість опитуваних (308 осіб або 95 %) дали позитивну відповідь на друге питання: "Чи був у вашому житті ідеальний викладач?". Третє питання потребувало більш розгорнутої характеристики якостей ідеального викладача. Студенти назвали такі якості як цілеспрямованість, впевненість, досконале володіння інструментом, вміння зацікавити учня, надихнути його на творчу роботу, вимогливість, загальна ерудиція, знання психології учня, вміння поєднувати теорію та практику, чуйність, доброта, розуміння, почуття гумору, фантазія, уважність, зацікавленість життям студента, людяність.

Результати цього анкетування допомогли нам намалювати професійний "портрет" ідеального викладача, яким його бачать студенти, і визначитися із засобами та технологією досягнення цього ідеалу.

Анкета "Моя професійна стратегія" (див. Додаток В.) мала за мету виявити здатність магістрів співвідносити власні можливості з "ідеальним образом" та самостійно формувати власну стратегію розвитку. Цю мету мали й перше та друге запитання: "Якою є ваша мета на найближчий місяць (півроку, рік)?" та "Які засоби професійного саморозвитку Ви застосовували у найближчі півроку?".

Відповіді на ці запитання давали змогу встановити рівень особистісної самоорганізації студентів. Так, у відповіді на перше питання найбільшу складність викликало формулювання ближньої мети розвитку. Більшість опитуваних у своїх відповідях не виходили за межі навчальної програми - вивчення певного твору з основного інструменту, вдосконалення технічних можливостей, успішне складення заліку або іспиту з фаху. Деякі опитувані як мету розвитку вказували успішний захист магістерської роботи, отримання наукового ступеню.

Це свідчить про те, що професійний розвиток майбутні магістри

обмежують навчальними завданнями, не виходячи за межі вимог вищого навчального закладу. Результати відповідей на друге запитання вираховувались за бальною системою – кожна позитивна відповідь оцінювалась в один бал (максимальна кількість балів – 10). Найбільшу кількість позитивних відповідей отримали варіанти Б, В, Г, Є та З. 179 осіб або 55 % від загальної кількості опитуваних набрали від 1 до 5-ти балів, 134 особи або 41, 1 % отримали від 6 до 8 балів, і лише 13 осіб або майже 4% набрали максимальну кількість балів (9-10).

Третє запитання анкети мало на меті вивчити структуру навчальної мотивації студентів та магістрів. В ньому пропонувалося розставити за ступенем значимості десять можливих мотивів навчання (від -5 до 5). Це дозволяло виявити ступінь усвідомленості вибору професії, важливість мотиву самореалізації в особистому розвитку магістрів. Для підрахунку результатів ми звернулися до засобів математичної статистики та вивели середньоарифметичний показник по кожному з мотивів за формулою

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

де \bar{x} - середньоарифметичне зважене значень,

$\sum x$ – сума отриманих в дослідженні значень,

n – кількість варіант.

Аналіз відповідей на третє запитання виявив великий відсоток кар'єрних мотивів у виборі професії (1-3 пункти) обрали 126 респондентів або близько 39 % опитуваних, мотиви отримання знань (4 та 7 пункти) займають друге місце - їх обрали 108 осіб або приблизно 33% опитуваних, мотив самореалізації займає третє місце в рейтингу. Його обрали 59 осіб або 18 % опитуваних. Інші місця розподілились між соціальними мотивами – схвалення батьків або однокурсників (19 осіб або майже 6 % опитуваних), та мотивами зовнішнього спонукання – щоб отримувати стипендію або не бути гіршим від однокурсників (14 осіб або трохи більше 4% опитуваних).

Таким чином, мотиви професійної самореалізації, як такої, не є визначальними для значної кількості респондентів, при цьому, потреба у кар'єрному зростанні може включати в себе прихований потяг до самореалізації. Це потребує в майбутньому актуалізації всіх внутрішніх ресурсів людини. Отже, одним із завдань нашого формувального експерименту буде формування свідомої мотивації професійної самореалізації як найвищої потреби фахівця.

Аналіз відповідей на запитання обох анкет дозволив встановити, що значна кількість респондентів має низький та середній рівень професійної спрямованості. Найнижчим з усіх показників є рівень особистісної самоорганізації, який виявив небажання студентів особисто створювати стратегію власного професійного розвитку, перекладаючи відповідальність за нього на плечі викладача. Найвищий відсоток серед показників високого та середнього рівнів має потреба в професійній самореалізації, яка спонукала багатьох студентів до вступу в магістратуру.

Наступна анкета була розроблена з метою вивчення рівня одного з показників функціонально-технологічного компоненту, а саме наявного професійного досвіду магістрів та студентів (див. Додаток Г.). Її запитання дозволяли встановити обсяг та якість їх виконавського, педагогічного, науково-методичного та слухацького досвіду а також рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності магістрів.

Опитувальний лист складався з 8 питань, відповіді оцінювалися за трьохбальною системою. Кожна група питань стосувалася окремої форми досвіду, який міг отримати студент протягом навчання або професійної діяльності. Таким чином, 1 питання мало на меті виявити обсяг та рівень виконавського досвіду студентів; 2, 6 та 7 – досвіду наукової роботи, 3 та 4 – досвіду педагогічної роботи, 5 та 8 - рівень їх слухацького досвіду. Оцінку в два бали за запитання студент отримував за наявності активного досвіду в різних сферах професійної діяльності, 1 бал – пасивного досвіду або часткової самостійності, 0 балів за відсутності досвіду або за відсутності зацікавленості

в його набутті.

Так, при відповіді на запитання 5: "Як часто ви слухаєте класичну музику в позаурочний час?", двома балами оцінювалася відповідь: "так, я з задоволенням відвідую концерти класичної музики та слухаю записи", оцінкою в 1 бал відповідь: "так, зрідка, коли в цьому є необхідність", оцінкою в 0 балів: "ні, у вільний час я слухаю музику інших жанрів".

Максимальна кількість набраних балів становила 16. Наприклад, наявність досвіду самостійних творчих наукових досліджень (6 запитання) оцінювалася в 2 бали, дослідження в співавторстві або під керівництвом викладача в 1 бал, відсутність такого досвіду – в 0 балів. Нами була сформована шкала, згідно якої показником високого рівня були результати від 12 до 16 балів, середнього – від 8 до 11, низького – від 0 до 7 балів. Підрахунок результатів виявив, що більшість студентів мають низький рівень (188 респондентів або 57,7 % від загальної кількості опитуваних) або середній рівень досвіду (93 респонденти або 28,5% від загальної кількості опитуваних). Високий результат показали лише 45 респондентів (або 13,8 % від загальної кількості опитуваних). Переважну кількість високих балів опитувані отримували за відповіді на запитання про досвід виконавської діяльності, який вони отримували протягом навчання.

Аналіз відповідей на запитання анкети виявив, що в цілому студенти та магістри не виходять за межі загальноприйнятих вимог навчального закладу, не прагнуть до самостійного здобуття досвіду, не розширюють його межі, а отже, їм важко буде використати цей досвід у своїй майбутній педагогічній роботі. Все це дуже негативно впливає на рівень їх підготовки до самостійного професійного життя, адже, як показали дослідження багатьох науковців, лише вчасне включення майбутніх фахівців у різні види практичної діяльності може забезпечити їх подальший професійний успіх. Проаналізувавши відповіді респондентів, ми розподілили їх за визначеними нами рівнями професійної спрямованості (див. Таблицю 3.3.).

Аналіз результатів опитування дозволив встановити, що значна кількість

респондентів мають низький та середній рівень професійної спрямованості.

Таблиця 3.3.

Розподіл результатів анкетування за рівнями професійної спрямованості

Показники	Потреба в професійній самореалізації		Професійно-ціннісні орієнтири		Здатність до самоорганізації	
	осіб	абс.	осіб	абс.	осіб	абс.
Рівні професійної спрямованості						
Високий	36	11	26	8	16	5
Середній	124	38	114	35	75	23
Низький	166	51	186	57	235	72
Всього	326	100	326	100	326	100

Анкетування показало, що більшість студентів не мають ясного уявлення про подальші професійні перспективи, але в більшості можуть визначити якості, притаманні "ідеальному викладачу". При достатньому уявленні про ідеал студенти не в змозі проаналізувати рівень власний професійний рівень та визначити найближчу мету розвитку. Все це вказує на недостатню професійну спрямованість майбутніх магістрів.

Також на цьому етапі констатації визначеної здатності нами широко застосовувалися методи інтерв'ювання та бесіди, які дозволили в міжособистісному спілкуванні виявити наявні проблеми та перешкоди професійної самореалізації магістрів, такі як: нечіткі уявлення про подальшу професійну діяльність та професійні перспективи; хвилювання щодо адаптації в майбутньому колективі (неготовність до саморегуляції в змінному професійно-освітньому середовищі); невіра у власні професійні можливості та невміння визначити наявні проблеми та засоби їх вирішення (відсутність рефлексивної позиції). Результати цього спілкування дали змогу визначити основні напрямки подальшої роботи з формування здатності до професійної самореалізації магістрів-піаністів.

Діагностування комунікативних здатностей магістрів проходило у два етапи. На першому, *психолого-діагностувальному* етапі були застосовані різноманітні психологічні тести, які виявляли рівень комунікативних та організаційних схильностей (КОС-2) (Додаток Є.), емпатійних здібностей (методика В.В. Бойко) (Додаток М.), оцінювали рівень самоконтролю в спілкуванні (методика М.Снайдера), тест оцінки комунікативних вмінь А.А.Кареліна (Додаток Ж.).

Оцінювання результатів тестування відбувалося за допомогою коду відповідей. Інтерпретація результатів відбувалася у відповідності до кількості набраних балів. Валідність тестів забезпечувалась їх відповідністю критеріям виконання та суб'єктивним вимогам. Сумарний аналіз результатів застосування цих діагностувальних методик виявив бажання студентів досягнути успіхів у спілкуванні, але недостатній розвиток комунікативних вмінь, викликаний обмеженістю професійного досвіду.

Діагностування комунікативних здатностей в практичній площині відбулося на другому етапі нашого експерименту, а саме в ході спостереження занять з педагогічної практики, аналізу навчальної документації, бесіди з викладачами – консультантами та учнями магістрів.

Також одним із завдань першого етапу експерименту було виявлення міри креативних здатностей магістрів, що, як зазначалось, є одним з показників творчо-дослідницького компоненту. Для цього нами було обрано методику діагностування творчого мислення та креативності Джозефа Рензуллі та Роберта Хартмана (див. Додаток І.).

Ця експрес-методика виявлення креативності адаптована не лише для дитячого, але й для студентського віку. Вона представляє собою об'єктивний перелік характеристик творчого мислення, який складається з 10-х пунктів. Кожен пункт може оцінюватися як експертами - викладачами, психологами, батьками під час занять або різних життєвих ситуацій, так і використовуватись для самооцінки. Кожен з пунктів опитувального листа оцінюється за шкалою, яка має чотири градації: 4 – постійно, 3 – часто, 2 – інколи, 1 – зрідка. Загальна

оцінка креативності є сумою балів за 10-ма пунктами – від 10 до 40-ка. Ми віднесли опитуваних з 10-20 балами до низького рівня, 21-30 до середнього і 31-40 – до високого. Причому оцінювалась наявність позитивних відповідей по більшості з пунктів, яка була б надана не лише самими опитуваними, а й їх викладачами, за остаточний результат приймалось середньоарифметичне зважене всіх значень. Результати підрахунку виявили, що низький рівень креативних здатностей мають 172 респонденти, або 53% від загальної кількості опитуваних, середній – 128, або 39 %, високий – 26 респондентів, або 8% опитуваних.

Як було зазначено в першому підрозділі нашого дослідження, однією з умов успішного здійснення професійної діяльності є володіння широким комплексом базових знань, вмінь та навичок. Вимоги до фахової підготовки були докладно проаналізовані нами в професіограмі. Таким чином, одним з завдань нашого діагностувального експерименту було виявлення рівня сформованості одного з показників другого критерію, а саме, обсягу та глибини професійного тезаурусу магістрів музично-педагогічної освіти. Для здійснення цієї мети нами було проведено тестування.

Опитувальний лист тестування складався з 47-ми завдань з методики викладання гри на фортепіано, музичної психології, історії та теорії музики. Відповіді на запитання дали змогу виявити, наскільки студенти розуміються в музичних стилях, чи володіють знаннями з методики викладання фортепіано та методами роботи зі студентами, чи знають історію створення творів із "Золотого фонду" музичної класики, чи володіють необхідною музичною термінологією.

Нами була застосована форма вибіркового тесту, коли кожне з запитань мало три варіанти відповідей, лише один з яких був вірним (див. Додаток Л.). Валідність тесту забезпечувалась його відповідністю навчальній програмі з профільних музичних дисциплін та освітньо-кваліфікаційній характеристиці даної спеціальності. Надійність тестів забезпечувалася простотою та точністю вимірювання, а об'єктивність – розповсюдженістю застосування подібних

діагностичних методик.

Результати тестування оцінювалися за бальною системою. Кожне із запропонованих питань мало три варіанти відповідей, лише один з яких був вірним. Правильна відповідь оцінювалася в 1 бал, таким чином найбільша кількість можливих балів складала 47. Оцінювання результатів відбувалося за допомогою коду правильних відповідей. Підрахунок результатів виявив, що найбільшу складність в опитуваних викликають запитання з практичного застосування педагогічних навичок. Вони викликали складність в 42 студентів або 37,8 % опитуваних. На другому місці за складністю стоять питання з історії музичних стилів, музичної термінології, загальної мистецької ерудиції. 35 студентів або 31,5 % опитуваних не змогли повністю вірно відповісти на ці запитання. Наступними за складністю стоять питання з історії музики. В них припустилися помилок 29 студентів або 26 % опитуваних. Відповіді на питання з методики викладання фортепіано викликали труднощі у 25 студентів, або 22,5 % опитуваних. Результат виконання тестів обчислювався у вигляді відсотків, що було обумовлено відносним характером тестових оцінок, які демонструють співвідношення між еталоном та респондентом.

За результатами тестування жоден з опитуваних не досяг максимальної відмітки 100 % правильних відповідей. 90 % вірних відповідей дали лише 16 осіб, або 4,9 % опитуваних, 80 % вірних відповідей дали 62 студенти, або 19% опитуваних, 70% вірних відповідей дали 69 студентів, або 21,2 % опитуваних, 60 % - 178 студентів, або 54,9 % опитуваних. Згідно вимог до підрахунку результатів тестування наданих колективом авторів посібника «Педагогічний експеримент» [с.83], їх нормування відбувається за допомогою коефіцієнта засвоєння K_a , що обчислюється за формулою $K_a = A : P$, де A – правильні операції студента, P – кількість операцій, що необхідні для виконання тесту. Тест вважається успішно виконаним, якщо $K_a > 0,7$. Таким чином, результати, нижчі за 70 % вважаються незадовільними. За одиницю береться 100 % правильних відповідей, отже результат у 90 % визначається як

0,9; 80 % - відповідно 0,8; 70 % - як 0,7. Як зазначають автори підручника. для деяких професій коефіцієнт успішності дорівнює $K_a > 0,9$.

В попередньому розділі дослідження ми виявили, що професійна самореалізація відзначається найвищим рівнем розвитку професійних якостей. Отже, якщо розподілити результати підрахунку за трьома базовими рівнями, високому будуть дорівнювати лише результати, що перевищують 90 % вірних відповідей. Підрахунок отриманих результатів виявив, що майже половина опитуваних (40,3 % від загальної кількості) має середній рівень або достатній обсяг знань ($0,7 < K_a < 0,8$), а лише 5 % - високий рівень або повний обсяг знань ($0,9 < K_a < 1,0$). Інші респонденти виявили низький рівень або недостатній обсяг знань ($K_a < 0,7$).

Отже, результати цього опитування виявили недостатню підготовленість магістрів, особливо в площині практичного застосування набутих знань, також не всі магістри показали достатню обізнаність в історії мистецтв, музичних стилях. Це виявило обмеженість професійної підготовки, яка була спрямована більшою частиною на розвиток піаністичних навичок, недостатнім вмінням узагальнювати свій педагогічний досвід. Результати даного тестування подані в таблиці (див. Таблицю 3.4.).

Таблиця 3.4.

Результати діагностування обсягу та глибини професійного тезаурусу

Рівні	Коефіцієнт успішності	Кількість опитуваних	
		абсолютна (осіб)	відносна (%)
Високий	1	0	0
	0,9	16	4,9
Середній	0,8	62	19
	0,7	69	21,2
Низький	0,6	179	54,9
Всього:		326	100

Діагностування здатності до професійної самореалізації у магістрів-

піаністів не обмежується лише вивченням їх психологічної готовності до здійснення власного професійного розвитку, тобто професійної спрямованості магістрів або вивченням її змісту. Результати даного діагностування можуть дати лише приблизну картину сформованості цієї здатності, тому що умови цього обстеження не передбачають залучення студентів до практичного втілення набутих знань, вмінь та навичок у художньо-педагогічному процесі. Таким чином, більш повне уявлення про рівень здатності до професійної самореалізації можна отримати в умовах, наближених до реальності. Тому другий етап діагностики здатності до професійної самореалізації магістрів проходив у формі лабораторного експерименту. Його метою було дослідження рівня сформованості переважно другого, третього та четвертого компонентів професійної самореалізації. Експеримент відбувався в умовах реального навчального процесу магістрів-піаністів. В проведенні цієї частини діагностувального експерименту взяли участь 90 осіб, магістрів вищеозначених закладів. В ході цього експерименту, з метою експертної оцінки рівня отриманих знань, вмінь та навичок, нами були залучені викладачі профільних кафедр, а також здійснено аналіз навчальної документації.

Психолого-педагогічне *обстеження* відбувалося у ході виконання практичних завдань та тестів з перевірки рівня опанування високими професійними стандартами, володіння дослідницькими методиками та сучасними педагогічними технологіями. Їх оцінювання відбувалося як самими учасниками, так і професійними експертами. Використання системи практичних завдань дозволило нам визначити наявний рівень знань та навичок студентів, вміння застосовувати набутий досвід у практичній роботі, прогнозувати подальший розвиток учня, застосовувати нові педагогічні технології.

Для діагностування показників функціонально-технологічного та творчо-дослідницького компонентів, зокрема, рівня оволодіння фаховою компетентністю, здатності до створення власної виконавської концепції, володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження, нами було

застосовано декілька видів творчих завдань (див. Таблицю 3.5.).

Таблиця 3.5.

Діагностувальні методики вияву ступеня опанування високими професійними стандартами

<i>Показники критерію</i>	<i>Ознаки прояву</i>	<i>Діагностувальні методики</i>
Обсяг та зміст професійного тезаурусу	Володіння широким колом понять зі своєї спеціальності, а також із суміжних дисциплін	Тест "Музичний тезаурус"; творчі завдання із методико-виконавського аналізу
Володіння фаховою компетентністю	Досконалість виконання та методична підготовленість	Рольова гра-конкурс "Студентське журі", методико-виконавський аналіз твору
Наявність та характер різних видів професійного досвіду	Вміння пов'язувати набутий професійний досвід із практичною роботою	Творче завдання "Я-викладач", методико-виконавський аналіз твору з наявного репертуару.

Як зазначалося в теоретичній частині нашого дослідження, професійна самореалізація магістра неможлива без знаходження ним індивідуального стилю професійної діяльності. Одною із складових індивідуального стилю діяльності викладача-музиканта є сформований індивідуальний стиль музичного мислення, що проявляється через наявність власного способу вербальної та виконавської інтерпретації музичного змісту.

Інша дуже важлива складова індивідуального стилю майбутнього викладача фортепіано – це наявність індивідуального виконавського стилю, що поєднує в собі особливості школи та унікальний "сплав" індивідуальних психологічних особливостей, розвинених музичних здібностей та особистісних якостей. Майбутній викладач вищого навчального закладу має бути здатним обирати власні засоби та методи розвитку, проявляти свою

творчу індивідуальність через створення цікавої виконавської концепції твору, якій були б притаманні знайдені виконавцем унікальні виражальні засоби та піаністичні прийоми.

Здатність до творчого осягнення музичного змісту, або творчо-дослідницький компонент професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти було перевірено за допомогою таких засобів (див. Таблицю 3.6.).

Таблиця 3.6.

Діагностувальні методики перевірки здатності магістрів музично-педагогічної освіти до творчого осягнення музичного змісту

<i>Показники критерію</i>	<i>Ознаки прояву</i>	<i>Засоби перевірки та діагностувальні методики</i>
Здатність до створення власної виконавської концепції	Наявність власного виконавського уявлення про музичний твір, самостійність у виборі засобів виразності та способів опанування твором	Рольова гра "Студентське журі", експертна оцінка виконання, педагогічне спостереження, методико-виконавський аналіз.
Володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження	Вміння обробляти музичну та наукову інформацію, робити власні висновки	Створення методичних рекомендацій до твору, методико-виконавський аналіз, аналіз навчальної документації.
Міра креативних здатностей	Здатність вийти за межі наявного досвіду, здатність знаходити незнайоме в знайомому	Рольова гра "Студентське журі", опитувальник креативності Рензуллі-Хартмана.

З метою більш об'єктивного виявлення рівня фахової компетентності, здатності до створення власної виконавської концепції та креативних здатностей магістрів, нами було застосовано метод рольової гри, який сприяв більш вільному прояву магістрами власного потенціалу в процесі творчої

взаємодії.

Застосування рольової гри "Студентське журі" допомогло експертній комісії визначити рівень виконавської компетентності, творчої самостійності та методичної підготовленості кожного з учасників. Умови гри передбачали розподіл студентів на дві рівні групи, перша з яких виконувала роль "журі", а друга – "конкурсантів". Потім групи мінялися місцями.

Завданням конкурсантів було виконати твір, обраний із запропонованого списку та вивчений самостійно (перелік творів подано у Додатку С.). Кожне виконання оцінювалось журі за запропонованими параметрами: 1) оригінальність та неповторність художньо-виконавського бачення; 2) стилістична відповідність виконання; 3) наявність індивідуального виконавського ритму та агогіки; 4) знаходження власних звукових фарб, туше, колориту; 5) застосування оптимальних прийомів гри, що допомагають втіленню власних внутрішньослухових уявлень. Оцінювання виконання відбувалося за кожним із параметрів окремо за 12-бальною шкалою. Далі оцінювання обох груп проводилось за допомогою залучення експертів, що обиралися серед провідних викладачів кафедри. Експертам пропонувалося оцінити майстерність роботи "журі". Робота журі оцінювалась за такими вимогами: 1) ступінь об'єктивності оцінювання виконання; 2) володіння професійною фаховою термінологією; 3) рівень оволодіння методами методико-виконавського аналізу (стилістичний, фактурний, гармонічний, тембровий, аналіз форми, методичний аналіз) при оцінюванні виконання; 4) якість та адекватність порад кожному з "конкурсантів" щодо подолання недоліків виконання.

Отримані результати було проаналізовано нами з метою виявити різницю між оцінками, що були надані експертами та самими студентами. Так, при аналізі роботи журі, експерти виявили у них схильність до емоційних оцінок виконання, побудованих на власних смаках, але інколи нездатність обґрунтувати свій вибір з професійної точки зору. Складність також іноді викликало застосування професійних термінів при аналізі того чи іншого

виступу, недостатнім було стилістичне розуміння музики.

Оцінюючи "конкурсантів", експерти зазначили, що при високому в цілому рівні виконавської підготовленості магістрів-піаністів, досить упевненому та технічно досконалому виконанні, прояв індивідуальних рис є недостатнім. Характерним для виконання є наслідування манери виконання власного викладача або когось із відомих виконавців, недостатнім виявився рівень їх самостійності та творчої фантазії, звукове рішення у більшості виконавців виявилось малоіндивідуалізованим, усередненим, без власного звукового "обличчя", індивідуального тембрового забарвлення, неповторного колористичного рішення, метроритмічна сторона виконання відзначалася традиційністю та схематичністю. Це свідчить про те, що при достатньому володінні піаністичною школою, здатність до створення власної виконавської концепції є недостатньою та її розвиток потребує застосування формуючих засобів в процесі подальшого експерименту.

При підрахунку результатів аналізу оцінок "журі" та "експертів" за різними параметрами нами були застосовані методи математичної статистики. Для підрахунку оцінок журі нами була застосована наступна формула:

$$Jp = \frac{n}{x} = \frac{n^1 + n^2 + n^3 + n^n \dots}{x}$$

де Jp – індекс рівня – середній бал по кожному з параметрів;

n – сума балів по всіх параметрах;

x – загальна кількість параметрів.

Оскільки оцінювання кожного з учасників відбувалося за 12-бальною системою, ми розподілили всі отримані бали за трьома визначеними рівнями. Учасники, які набрали від 9,5 до 12 балів включно, були віднесені до високого рівня виконавської та методичної підготовки; від 7 до 9,4 балів включно – до середнього рівня, учасники, які набрали менше 6,9 балів - до низького. Результати цієї перевірки відображені нами в Таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Результати перевірки здатності до створення власної виконавської концепції

Загальна кількість балів	Кількість учасників експерименту	
	абсол. (осіб)	відн. (%)
9,5 – 12	3	3
7 – 9,4	36	40
0 – 6,9	51	57
Всього:	90	100

Ми вже зазначали, що індивідуальний стиль музичного мислення, проявляється у здатності до створення цікавої виконавської концепції. Розвитку цієї здатності сприяє оволодіння теоретичними та емпіричними методами дослідження. Для перевірки рівня сформованості цих навичок магістрам було запропоновано зробити творчу роботу, яка мала вигляд письмового методико-виконавського аналізу одного з творів власного репертуару (на власний вибір студента).

Студенти мали за основу план методико-виконавського аналізу (див. Додаток Н.). Згідно з ним студенти повинні були не лише розповісти історію створення певного твору та охарактеризувати його жанрові та стильові особливості, а й визначити рівень складності твору, запропонувати вправи та засоби подолання технічних проблем, дати образну характеристику твору, виявити власне бачення особливостей його виконання. Оцінювання цього завдання відбувалося за 10-бальною шкалою. Для аналізу письмових завдань були запрошена експертна комісія, до складу якої входили викладачі профільних дисциплін кафедри.

Показниками якісного виконання цієї творчої роботи ми визначили: 1) глибину розуміння авторського стилю та точність жанрових характеристик твору; 2) вміння проаналізувати його конструктивні та гармонічні особливості та роль і місце кожного із засобів виразності, що використовував автор для втілення його задуму; 3) вірне визначення основних виконавських завдань та

засобів подолання виконавських складностей; 4) оригінальні індивідуальні характеристики художньо-образної сфери, що свідчать про самостійність у створенні виконавської концепції твору; 5) використання цікавих методичних рекомендацій щодо подолання виконавських складностей у обраному творі. Члени експертної комісії оцінювали кожне вміння магістрів за 3-бальною шкалою.

Яскравість та глибина характеристик, прояв творчої фантазії та індивідуальності, вияв власного розуміння виконавських особливостей твору оцінювалися у 2 бали; використання стандартного опису характерних особливостей твору, при достатньому володінні навичками його аналізу оцінювалися в 1 бал; невміння визначити характерні особливості твору оцінювалися у 0 балів. Таким чином, максимальна кількість балів, що могла бути отримана за цю творчу роботу, становила 10.

Аналіз робіт показав, що не всі магістри змогли на високому рівні виконати це творче завдання. Жодна з творчих робіт не була оцінена експертною комісією на найвищий бал. Експерти зазначили, що досить ґрунтовно були розкриті питання біографічних відомостей про автора, історії створення твору, його структурного та гармонічного аналізу. Багато магістрів надавали вірну загальну художньо-образну характеристику твору, в цілому непогано визначали основні виконавські завдання, надавали певні методичні рекомендації щодо подолання технічних складностей.

Більшість магістрів показали високий рівень володіння професійною термінологією та вміння опрацьовувати допоміжну літературу. Але, на думку експертів, не всі магістри проявили себе як яскраві творчі індивідуальності: часто були використані стандартні характеристики твору, що не виходили за межі його загальноприйнятого трактування, деякі з магістрів не змогли вірно визначитися із звуковими завданнями виконавця – особливостями різних елементів фактури, фразування та інтонування, індивідуального тембрального забарвлення, метроритму та агогіки.

Стилістика вербального оформлення робіт інколи була недостатньо

різноманітною та точною, не передавала в повній мірі зміст твору та його індивідуальні особливості; дехто з учасників експерименту виявив недостатню вигадливість в створенні методичних рекомендації до вивчення обраного для аналізу твору, обмежившись стандартними порадами.

Наприклад, магістр Н. не зміг визначити роль тих чи інших засобів виразності у створенні цілісного художнього образу, недостатньо окреслив темброві характеристики кожної партії; магістр Б. не помітив яскраві ритмічні особливості проаналізованого твору, які впливали на його неповторний образний зміст.

Отже, наявний розвиток здатності до створення власної виконавської концепції та рівень володіння емпіричними та теоретичними методами дослідження вимагає подальшої роботи над формуванням індивідуального виконавського стилю та індивідуального стилю музичного мислення як особистісного розуміння та здійснення на високому рівні виконавських та педагогічних завдань. Результати виконання завдання відображені в Таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Результати перевірки рівня володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження

Рівні володіння	Кількість балів	Кількість учасників експерименту	
		абсолютна (чол.)	відносна (%)
Високий	10	0	0
	9	4	4,4
Середній	8	11	12,2
	7	25	27,8
Низький	6	50	55,6
Всього:	—	90	100

Наступним завданням нашого лабораторного експерименту була перевірка вміння застосовувати на практиці набутий педагогічний досвід. Як

було зазначено в теоретичній частині нашого дослідження, оптимально побудований навчальний процес має забезпечувати поступовий перехід від пізнавальної до професійної діяльності з відповідною зміною цілей, дій, мотивів та результатів. Здобуття педагогічного досвіду та вміле його застосування дає можливість говорити про майбутнє органічне входження магістра до професійного життя та забезпечення успішності його самореалізації.

Для вивчення наявного рівня педагогічного досвіду магістрів було застосовано різні засоби діагностування - бесіди з викладачами асистентської практики, перевірка навчальної документації, конспектів занять, відвідування відкритих уроків з практики.

Для перевірки вміння передбачати подальший розвиток студента, тобто міри їх діагностувальних здатностей, магістрам було запропоновано виконати завдання на складання індивідуального плану за уявною характеристикою. Ця діагностувальна методика мала назву *"Я – викладач"*.

Кожному зі студентів-магістрантів була запропонована стисла характеристика уявного студента-піаніста, яка включала опис його здібностей, психологічних характеристик, музичних уподобань, рівня технічних можливостей (див. Додаток Ф.). На її основі потрібно було скласти індивідуальний план роботи на семестр, обґрунтувавши вибір репертуару. До плану входили – один поліфонічний твір, один твір великої форми, дві різнохарактерні п'єси, два етюд та два твори більш низького рівня складності для ескізного ознайомлення (всього 8 творів).

Характеристики, що були надані магістрам, враховували психологічні особливості уявного студента, його фізичні можливості, рівень розвитку його музичних здібностей, репертуарні уподобання. Отже, така характеристика надавала можливість окреслити перспективи розвитку студента та визначити необхідні твори педагогічного репертуару.

Наприклад, завдання №2 містило такий опис: "Студентка М. має добру музичну пам'ять та розвинену музикальність. Старанна, спокійна,

врівноважена, але дещо флегматична. Має великі та гнучкі руки, але є проблеми з координацією, ліва рука в технічному аспекті слабша за праву. Полюбить спокійну меланхолійну музику, дуже любить грати поліфонічні твори, має гарне поліфонічне мислення. В заняттях є стабільною та відповідальною".

Виконання цього письмового завдання оцінювалося експертною комісією у складі досвідчених викладачів кафедри, що ведуть асистентську практику у даних навчальних закладах. При оцінюванні таких завдань враховувались як майстерність у виборі програми, її різноманітність та цікавість, так і аргументи, які пояснювали саме такий вибір.

Виконання цього завдання оцінювалось за 5-бальною шкалою, за п'ятьма визначеними критеріями, серед яких були: 1) відповідність програмним вимогам та наявним здібностям і можливостям студента; 2) стилістична та жанрова різноманітність; 3) включення до індивідуального плану творів різного рівня складності; 4) наявність в індивідуальному плані творів сучасних українських та зарубіжних авторів; 5) аргументоване обґрунтування вибору репертуару.

Відповідність кожному з цих пунктів оцінювалася в один бал, невідповідність – 0 балів. Окрім цього, експертами оцінювалася і кількість творів, що відповідають зазначеним вимогам, оскільки індивідуальний план включав вісім різнопланових композицій. Таким чином, високий рівень показали ті магістри, що склали індивідуальний план, який повністю відповідав зазначеним критеріям. До середнього рівня експертами було віднесено тих магістрів, які обрали більше половини творів, що відповідають названим критеріям (від 5 до 7 творів), до низького тих магістрів, які змогли адекватно підібрати менше 5 творів.

Перевірка результатів показала, що певна частина магістрів успішно впоралася із завданням. Досить цікавий та різноманітний індивідуальний план склали 7 магістрів або 7,8 % від загальної кількості опитуваних. Вони також змогли надати грамотне обґрунтування власного вибору. Але докладний аналіз

результатів виявив типові недоліки у педагогічному прогнозуванні магістрів. Наприклад, не всі магістри змогли вірно передбачити, які саме твори будуть корисні у подальшому розвитку, показали обмеженість знання репертуару, невідповідність обраного твору можливостям студента, або обрали однопланові твори, що не будуть сприяти його всебічному розвитку. Дуже часто вибір творів був нерівним, деякі твори (наприклад, поліфонія, чи велика форма) відповідали можливостям студента, а вибір творів віртуозного характеру – етюдів чи рухливих п'єс, не було підкріплено відповідною попередньою підготовкою, тобто програма була незбалансована. Деякі проблеми виникали з вибором творів для ескізного вивчення – магістри пропонували або досить складні твори, вивчення яких потребувало багато часу, або навпаки – занадто легкі. Отже, результати цього дослідження подані у Таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

Результати експериментальної перевірки рівня діагностувальних здатностей магістрів-піаністів музично-педагогічної освіти

Рівні педагогічного досвіду	Кількість адекватно обраних творів індивідуального плану	Кількість учасників	
		абсолютна (осіб)	відносна (%)
<i>Високий</i>	8	7	8
<i>Середній</i>	5-7	36	40
<i>Низький</i>	0-4	47	52
Разом:	—	90	100

Для перевірки комунікативно-регулятивного компоненту професійної самореалізації, який проявляється, як зазначалося вище, зокрема у здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії, нами було застосовано декілька методик. Їх загальний опис міститься у Таблиці 3.10.

В першій частині нашого експерименту ми перевіряли комунікативні

здатності магістрів та розвиток у них необхідних якостей, а саме емпатійності, рефлексії, толерантності, вміння поважати думку співрозмовника.

Таблиця 3.10.

Діагностувальні методики вияву здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії

Показники критерію	Ознаки прояву	Діагностувальні методики
Міра діагностувальних здатностей	Вміння спрогнозувати подальшу траєкторію розвитку студента	Складення індивідуального плану розвитку студента за уявною характеристикою
Сформованість комунікативних вмінь	Розвинені емпатійні здатності; обрання одного з продуктивних стилів міжособистісної взаємодії (партнерського або фасилітаційного); вміння застосовувати вербальні та невербальні засоби взаємодії	Тести по виявленню комунікативних та організаційних схильностей (КОС-2); емпатійних здібностей (методика В.В. Бойко); тест оцінки комунікативних вмінь (А.А. Карелін).
Готовність до адекватної саморегуляції в змінному професійно-освітньому просторі	Педагогічна мобільність, як здатність знайти індивідуальний набір методів, виходячи із конкретної педагогічної ситуації; наявність «антикризового імунітету» як здатності досягати успішності у професійній діяльності при несприятливих зовнішніх умовах	Тести на виявлення рівня самоконтролю у спілкуванні (методика М. Снайдера); проведення відкритого заняття з педагогічної практики; імпровізоване включення магістрів в якості викладачів

Для діагностування ступеню володіння сучасними педагогічними технологіями та сформованості комунікативних вмінь ми здійснили їх перевірку під час відкритих занять магістрів з педагогічної практики. До

складу експертної комісії входили викладачі з методики, педагогічної практики та фаху.

Оцінювання роботи магістрів відбувалося за декількома позиціями, до яких входили: 1) адекватність оцінювання виконання студентом музичного твору; 2) вірне визначення причин піаністичних недоліків; 3) знаходження доцільних пропозицій щодо подолання проблем виконання; 4) якість, яскравість та доцільність показу; 5) володіння невербальними методами впливу (міміка, жестикуляція, інтонація голосу); 6) володіння технологією фасилітуючої підтримки; 7) застосування допоміжних вправ та матеріалів; 8) вміння гнучко відкликатися на поточні питання, що виникають в ході заняття (імпровізаційність); 9) глибина емпатійної взаємодії, підтримання високого емоційного тону та «градусу» занять; 10) досягнення мети заняття та вірно окреслені шляхи для удосконалення виконання в ході подальшої самостійної роботи.

Кожен з членів експертної групи виставляв власну оцінку за двобальною шкалою: відповідність вимогам кожного пункту оцінювалась в 1 бал, невідповідність цим вимогам – у 0 балів.

За результатами аналізу максимальну оцінку у 10 балів не отримав жоден із учасників експерименту. Експертна комісія дійшла висновків, що найбільш слабкими сторонами у роботі студентів були: недостатня адекватність засобів та методів впливу завданням уроку; невміння використовувати невербальні засоби впливу; схильність до опікуючого стилю міжособистісної взаємодії; невміння коригувати хід уроку в залежності від зміни локальних цілей та поточної ситуації; нездатність визначити вірну причину недоліків у виконанні і, через це, використання недоцільних методів та засобів впливу; відсутність вірно та чітко окреслених завдань для самостійної роботи студента; невміння розподіляти час та досягати мети уроку у відведений термін.

Наприклад, магістр В. не змогла зазначити вірну причину ритмічних та темпових коливань при виконанні Сонати Бетховена op.2, №1, магістр Н. не

визначив вірну педалізацію в етюді М.Мошковського *g-moll*, оп. 72, №2, запропонувавши брати педаль на синкопу, а не на сильну долю, тим самим зміщуючи сильну долю в такті.

Деякі магістри не змогли належно пояснити свої вимоги, ясно та чітко висловити свою думку, що призводило до затягування часу та зміщення акцентів у занятті. Ще одним характерним недоліком можна назвати те, що магістри не прислухалися до інтерпретаційних пошуків своїх студентів, а намагалися нав'язати власне бачення інтерпретації твору. Значна кількість магістрів уникала проблемних питань та ситуацій, надмірно опікуючи студентів, перенасичуючи заняття теоретичною інформацією, прагнучи показати отримані знання та практичні навички, що призводило до погашення власної ініціативи студентів під час занять.

Експерти зазначили, що позитивними сторонами у ході занять були досить якісні покази, використання допоміжної літератури при підготовці до уроку, непогана емпатійна взаємодія, високий емоційний тонус спілкування, творча атмосфера.

Натомість не всі з магістрів виявилися здатними застосувати сучасні педагогічні технології – методи фасилітуючої підтримки, проблемного навчання, актуалізації професійного потенціалу студентів. Саме тому невдалий вибір методів та засобів впливу не виявляв сильні сторони студента та не сприяв професійній самореалізації магістра як майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Отже майбутні викладачі фортепіано показали, що не в достатній мірі володіють сучасними технологіями навчання, використовуючи більш традиційні методи "наслідування" та копіювання. Комунікативні вміння магістрів не сприяють їх професійній самореалізації як викладачів, а отже ступінь їх розвиненості вимагала подальшого коригування під час формувального експерименту. Результати діагностування володіння сучасними педагогічними технологіями та сформованості комунікативних вмінь подані у Таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Результати перевірки володіння сучасними педагогічними технологіями та сформованості комунікативних вмінь

Рівні сформованості комунікативних вмінь	Кількість отриманих балів	Кількість учасників	
		абсолютна (чол.)	відносна (%)
Високий	10	0	0
	9	6	6,6
Середній	8	12	13,3
	7	24	26,7
Низький	6	33	36,7
	5	15	16,7
Разом:	–	90	100

Приєднання України до Болонського процесу означає участь випускників її ВНЗ у загальноєвропейському ринку праці. Це передбачає більшу мобільність студентів, їх пристосованість до змінності та нелінійності професійно-освітнього процесу. При цьому треба враховувати такі фактори, як непередбачуваність результатів, конкурентність професійного середовища, необхідність застосування інноваційних технологій, особливості психологічної адаптації в педагогічному колективі, виникнення кризових ситуацій та готовність до їх розв'язання.

Отже, наступним завданням нашого лабораторного експерименту була перевірка готовності магістрів до адекватної саморегуляції в процесі виконання професійних завдань. На нашу думку, виявити рівень цієї здатності допомагає створення імпровізованої ситуації майбутньої практичної діяльності. Це можливо здійснювати як на власному прикладі – проаналізувати власне виконання, виявити недоліки, знайти власні методи їх подолання, так і на прикладі іншого виконавця. В разі самоперевірки від магістра потребується здатність до рефлексії, самоаналізу, відбувається

контроль за відповідністю внутрішньослухових відчуттів зовнішньому враженню, побудований на здатності "почути себе збоку" та на критичному ставленні до власного виконання. Така здатність вимагає пошуків самостійних рішень виконавських проблем – і технологічного, і творчого характеру. При спілкуванні з іншим затребуються такі якості як вміння імпровізувати, концентрувати в потрібний момент всі наявні ресурси, творчо вирішувати завдання, що надходять.

Виходячи з цих міркувань, ми запропонували викладачам магістрів з основного музичного інструменту змодельовати ситуацію імпровізованого включення магістра в діяльність в якості викладача на фортепіанних заняттях у своїх однокурсників. Такі ситуації вимагали прояву всіх здатностей магістра, актуалізували їх наявний досвід, особистісні якості. Таким чином створювалася ситуація "штучної кризи", яка виявляла ступінь готовності магістрів до виходу із справжніх кризових ситуацій шляхом саморегуляції. При оцінюванні цього завдання були застосовані методи прихованого педагогічного спостереження, при якому викладач виступав лише в ролі збирача та класифікатора інформації. Потім результати цього спостереження порівнювалися з думками інших викладачів, іншими учасниками експерименту, на основі цього і було виведено середній бал.

Оцінювання відбувалося за 5-ти бальною шкалою. Ми не ставили за мету оцінити глибину підходів та оригінальність методик, завданням цього спостереження було виявити здатність магістрів опановувати себе в новій ситуації, застосовувати свій досвід та знання, актуалізувати наявні ресурси.

Для оцінювання було розроблено спеціальний протокол, до якого були внесені такі параметри: 1) адекватність оцінки виконання; 2) точність та ясність зауважень; 3) вірність методичних порад; 4) творчий підхід до занять; 5) якість професійної мови. Кожен з цих параметрів оцінювався в 1 бал, невідповідність йому – в 0 балів.

Експерти визначили, що не всі магістри змогли на високому рівні виконати це завдання. Найбільш розповсюдженим недоліком було невміння

визначити причину невдалого виконання, через це недостатньо обґрунтованими були зауваження та пропозиції щодо подоланні виконавських проблем. Деякі магістри не могли без попередньої підготовки адекватно оцінити виконання твору, недостатньо гнучко реагували на зміни в якості гри, застосовували обмежений словниковий запас. Рівні виконання цього завдання розподілилися таким чином (див. Таблицю 3.12.).

Таблиця 3.12.

Результати діагностування здатності до адекватної саморегуляції

Рівні володіння здатністю до адекватної саморегуляції	Кількість учасників експерименту	
	абсолютна (чол.)	відносна (%)
Високий	6	6,6
Середній	32	35,6
Низький	52	57,8
Разом:	90	100

Враховуючи викладені нами раніше рівневі характеристики сформованості здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти та підсумовуючи дані нашого діагностувального експерименту через визначення середнього балу, можна зробити висновок, що високому (самореалізаційному) рівню відповідає в середньому 6 осіб, або 7% опитуваних, середньому, або індивідуалізаційному рівню – 35 осіб, або 39% опитуваних і низькому, або адаптаційному рівню – 49 осіб, або 54% респондентів.

Перевірка наявного рівня здатності магістрів музично-педагогічної освіти до професійної самореалізації засвідчила, що в процесі їх підготовки на заняттях з основного музичного інструменту недостатня увага приділяється формуванню їх індивідуального стилю діяльності, як поєднання індивідуального виконавського стилю, індивідуального стилю мислення та

індивідуального стилю педагогічної діяльності. Також не створені необхідні передумови для прояву особистісних якостей, тому що основна увага приділяється створенню необхідної бази виконавської вправності, при цьому за межею професійного розвитку магістрів залишається їх психолого-педагогічна підготовка в тому контексті, який розуміється в нашому дослідженні. Недостатню увагу викладачі профільних дисциплін приділяють розвитку адаптивних здатностей магістра, формуванню його здатності до саморегуляції (так званому "антикризовому імунітету"). Отже, професійна підготовка магістрів на заняттях з основного музичного інструменту не створює необхідних умов для їх подальшої професійної самореалізації, яка набуває стихійного та некерованого характеру.

На основі сучасного розуміння дидактики вищої школи та введення нової кредитно-модульної системи навчання слід впроваджувати в навчальний процес більш досконалі технології навчання, створювати оптимальні педагогічні умови для прояву особистісних якостей магістра, забезпечувати його поступовий перехід від навчальної до практичної педагогічної діяльності як викладача основного музичного інструменту вищого навчального закладу. Тому наступний підрозділ нашого дослідження буде присвячено викладенню теоретичних положень та практичних засобів формування здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти.

3. 2. Експериментальна методика формування здатності магістрів до професійної самореалізації в процесі фортепіанної підготовки

Як було зазначено раніше, професійна самореалізація особистості є одночасно метою, процесом, та результатом діяльності на внутрішньому та зовнішньому планах. Більшість дослідників вбачають у професійній самореалізації індивіда найвищу якість його професійних досягнень, які приносять внутрішнє моральне задоволення. Здійснення мети професійної самореалізації відбувається як в процесі навчання, так і поза ним, на

подальшому професійному шляху. Якщо в навчальному процесі було закладене міцне підґрунтя для саморозвитку та самоздійснення, можна стверджувати з більшою впевненістю, що самореалізація відбуватиметься в подальшому. Оскільки, за нашим визначенням, здатність до професійної самореалізації є актуалізованою педагогічними умовами внутрішньою готовністю до її здійснення у процесі практичної фахової діяльності, сформувати цю здатність у магістрів-піаністів можливо лише на основі збагачення досвіду з педагогічної практики та поглибленого курсу з основного музичного інструменту (фортепіано).

Поглиблена підготовка магістрів на заняттях з фортепіано є дуже сприятливим середовищем для підвищення свого професійного рівня, для власного самовдосконалення та самореалізації. Адже, окрім піаністичного вдосконалення, заняття передбачають поглиблення знань з аналізу форм, гармонії, поліфонії, історії світової музичної культури, розвиток вмінь оцінювати власне виконання, регулювати свій психологічний стан під час виступів та концертів.

Вивчення курсу основного музичного інструменту - фортепіано - триває протягом всіх семестрів навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Його призначенням є забезпечення фахової компетентності студентів у виконавській та методичній площині. Розвиток фортепіанної майстерності передбачає застосування знань з курсів історії світової та української музики, гармонії, сольфеджіо, теорії музики, акомпанементу, методики викладання дисципліни кваліфікації у ВНЗ тощо.

Процес фортепіанного навчання відбувається у ході індивідуальних занять, що є одною із найпродуктивніших форм взаємодії між викладачем та студентом. Також широко використовуються такі форми роботи, як концертне виконання творів в класі, участь у відкритих заняттях та майстер-класах, публічні виступи, спільне прослуховування програмних творів у виконанні відомих виконавців тощо. Все це входить до єдиного комплексу засобів формування виконавської майстерності студента.

Особливості викладання курсу фортепіано в магістратурі передбачають досягнення магістрами найвищого (академічного) професійного рівня, відповідного вимогам вищої школи. Це відбувається завдяки більшому наближенню до майбутньої професійної діяльності, вдосконаленню художньо-інтерпретаторських можливостей, наданню переваги самостійним методам роботи. В ньому збагачуються та удосконалюються знання, вміння та навички, отримані під час вивчення цієї дисципліни, а також суміжних дисциплін "Концертмейстерський клас та ансамбль", "Методика викладання художньої культури", "Теорія та історія фортепіанного мистецтва", "Методика викладання гри на фортепіано".

Згідно вимог навчальної програми, вивчення курсу фортепіано в магістратурі передбачає здобуття глибоких знань з історії фортепіанного мистецтва, провідних методико-технологічних систем навчання на фортепіано, сучасних педагогічних технологій, методів розвитку інтелектуально-творчого потенціалу та самовдосконалення, вивчення "золотого фонду" української та світової музичної класики [72, с.41]. Більш докладно вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня магістрів музично-педагогічної освіти було проаналізовано у першому підрозділі дослідження.

В процесі діагностування наявного рівня здатності магістрів музично-педагогічної освіти до професійної самореалізації було виявлено, що сучасний стан професійної підготовки магістрів в недостатній мірі відповідає тим вимогам, що пред'являються до майбутнього викладача вищої школи. При достатньому рівні базових знань та вмінь магістрів, обмеженими виявилися прояви самостійності, майже несформованим – індивідуальний стиль діяльності. Нерозвиненими виявилися саме ті вміння, що сприяють подальшій професійній самореалізації магістрів, зокрема: вміння пов'язувати набутий професійний досвід з практичною роботою, вміння створювати цікаву виконавську концепцію твору, креативність, вміння спрогнозувати подальший розвиток учня, комунікативні вміння, вміння адекватно регулювати власну поведінку та процес занять в залежності від зміни ситуації.

Під час проведення дослідження було також встановлено, що не всі магістри в змозі використовувати набуті в процесі навчання знання та досвід, також спостерігалась невідповідність розвитку необхідних особистісних якостей професійним вимогам до майбутнього викладача вищого навчального закладу – недостатня сформованість професійно-ціннісних орієнтирів, невміння ставити конкретну мету та відшукувати адекватні своїм здібностям засоби для її досягнення, неусвідомлення професійної самореалізації як смисложиттєвої цілі.

Таким чином, продуктивна робота з магістрами музично-педагогічної освіти була спрямована на те, щоб виправити вищезначені недоліки та сформувати відповідні уміння на основі положень дидактики вищої школи та освітньо-кваліфікаційної характеристики магістрів.

Вивчення та аналіз теоретичних основ професійної самореалізації, проблем інструментальної підготовки магістрів музично-педагогічної освіти, результатів діагностики на констатувальному етапі визначили програму її подальшого дослідження. Вона включала:

- розкриття концептуальної основи формуального експерименту;
- розробку та здійснення поетапної методики формування здатності магістрів-піаністів до професійної самореалізації;
- аналіз результатів експериментального дослідження.

Підґрунтям формувальної роботи виступили такі положення:

- ✓ гуманістична спрямованість професійної самореалізації полягає в опорі на принципи цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації та рефлексії [168, с.149];
- ✓ професійна самореалізація є складним та багатоаспектним явищем, в якому пов'язані внутрішні (позиційна готовність до самореалізації) та зовнішні (досягнення високих професійних стандартів) чинники;
- ✓ професійна самореалізація одночасно є метою, процесом та результатом навчальної діяльності;
- ✓ професійна самореалізація є процесом розгортання особистісних та

професійних якостей магістрів МПО у свідомій та цілеспрямованій практичній музичній діяльності, що передбачає спрямування формувальної роботи на розвиток внутрішньої активності суб'єкта, його професійної самосвідомості та самоорганізації;

- ✓ здатність до професійної самореалізації – актуалізована педагогічними умовами внутрішня готовність до її здійснення, а отже запорукою її формування у магістрів-піаністів виступає створення в процесі інструментальної підготовки оптимальних педагогічних умов;
- ✓ основою формування здатності до професійної самореалізації є віднайдення індивідуального стилю діяльності магістрів як головної передумови її сформованості.

Формувальна робота відбувалась в межах курсу "Основний музичний інструмент" (фортепіано) протягом 4-х навчальних семестрів і двох курсів навчання в магістратурі на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, факультету культури та мистецтв Херсонського державного університету. В цих навчальних закладах було визначено експериментальні групи, в яких вводилися в дію активні фактори впливу. У Південноукраїнському педагогічному університеті імені П.Д.Ушинського (Одеса) та Бердянському державному педагогічному університеті були визначені контрольні групи і навчальний процес в цих закладах залишився незмінним. Таку форму паралельного експерименту було обрано у зв'язку з невеликою кількістю магістрів для створення достатньої експериментальної та контрольної груп без кардинального втручання в навчальний процес.

Всього експериментальною роботою було охоплено 65 магістрів, які обрали своєю спеціалізацією фортепіано (32 та 33 магістри відповідно у експериментальній та контрольній групах). Об'єктивні дані щодо якісних характеристик експериментальних та контрольних груп відповідали умовам фахової спеціалізації, достатнього освітньо-кваліфікаційного рівня (всі учасники експерименту вже отримали диплом бакалавра) та принципам

проведення навчально-виховного процесу в цих закладах.

Додатково перед початком формувального етапу дослідження було здійснено діагностувальне обстеження студентів експериментальної та контрольної груп за розробленою методикою діагностувального експерименту. Аналіз результатів додаткового діагностувального зрізу показав, що рівнева характеристика здатності до професійної самореалізації у студентів експериментальної та контрольної груп приблизно однакова і відповідає даним, отриманим в ході попереднього діагностувального зрізу.

Основною метою формувального експерименту було створення в процесі занять з основного музичного інструменту таких педагогічних умов, за яких формування здатності магістрів-піаністів до професійної самореалізації відбувалося б ефективніше.

Експериментальну методику формування здатності до професійної самореалізації було впроваджено у три етапи, кожен з яких було скеровано на досягнення певної мети та виконання окремих завдань.

Перший етап – *інформаційно-адаптаційний* – полягав у ознайомленні магістрів з вимогами до професії викладача основного музичного інструменту у вищому навчальному закладі, які були визначені нами в професіограмі. Він мав підготовчий характер та був спрямований на коригування стратегії професійного розвитку магістрів протягом навчання. Завданнями цього етапу були:

- ознайомлення магістрів із змістом категорії "професійна самореалізація", механізмами її здійснення;
- активізація рефлексивної діяльності магістрів, спрямованої на формування адекватної Я-концепції;
- актуалізація наявних знань, умінь та професійного досвіду;
- поступовий перехід від навчальної пізнавальної діяльності до практичної професійної.

Форми роботи – переважно індивідуальна та частково колективна (в межах класу одного викладача). Мета етапу – сформувати індивідуальну

стратегію професійної самореалізації, адекватно оцінити власні професійні можливості, досягнення та недоліки, зорієнтувати магістрів на подальшу роботу.

На початку формувальної роботи в межах курсу з основного музичного інструменту (фортепіано) магістрам було запропоновано скласти індивідуальний план-стратегію розвитку, який включав самостійно підібраний репертуар, складений на основі типової навчальної програми зі спеціалізації з урахуванням індивідуальних можливостей та уподобань кожного студента-магістра, чітко визначені завдання з формування тих чи інших професійних навичок, перелік літератури з історії та теорії піанізму, історії музики, психології та педагогіки, вивчення якої сприяло б більш глибокому опануванню творів програми.

Цікаво було проаналізувати складення магістрами індивідуального плану з точки зору сформованості їх індивідуального стилю діяльності як стилю музичного мислення та індивідуального виконавського стилю.

Дослідниками психології виконавської творчості неодноразово підкреслювався вплив нервово-психічної організації індивіда, а саме: переважання активності чи пасивності, рухливості чи інертності, а також особливостей його темпераменту на стиль та манеру виконання. Не менш важливою для індивідуального виконавського стилю є індивідуальна сполука музичних здібностей, знання якої допомагає виконавцю краще орієнтуватися в підборі репертуару, обирати оптимальну форму занять. Наприклад, виконавці емоційно-рухливого типу з гарними слуховими здібностями (розвиненим мелодичним та тембровим слухом) та тонкою емоційною реакцією на музику частіше обирають для виконання твори романтичного спрямування, в процесі занять головну увагу приділяють роботі над звучанням, інтонаційній виразності. Такими були В.Софроніцький, С.Нейгауз. Виконавці інтелектуального типу, в яких дуже розвинуті мислення та пам'ять, частіше обирають твори старовинної музики (добахівського періоду) або сучасні твори модерністського напрямку, які потребують більш аналітичної роботи. Серед

них Г.Гульд, О.Любимов, О.Малов. Виконавська школа або манера виконання формується завдяки інтегративній сполуці певних музично-виконавських здібностей та системі викладання, за якою навчається магістр.

Магістр як майбутній викладач потребує не лише вироблення власної неповторної виконавської манери (стилю виконання, неповторність та переконливість якого залежить, перш за все, від його піаністичної майстерності, творчого потенціалу та уяви), а й вміння виявити ознаки індивідуальності у свого учня.

Магістри з зацікавленістю виконали це завдання, особливо ґрунтовно підійшовши до складення репертуарного плану. Дуже позитивно була ними відзначена можливість втілити власні мрії та уподобання, включивши у репертуар твори, які стимулювали їх працездатність та творчу уяву. Так, магістр Вероніка Я. включила до свого репертуарного плану Етюд-картину Рахманінова ля мінор, тв. 39, про який автор казав, що його надихнула казка про Червону Шапочку та вовка. Хоча ця п'єса - це зовсім не музична ілюстрація до казки, а глибокий, драматичний твір, який вимагає ретельної роботи над звуком, технікою, динамікою тощо.

Магістр Тетяна Д. обрала одним з творів для вивчення сонату Бетховена №24, тв. 28, Fis-dur. Обґрунтовуючи свій вибір, вона написала, що ця соната захопила її не зовсім типовою для Бетховена ніжністю, ліризмом, тонкістю, прозорістю фактури. Характер цього твору дуже піднесений та вимагає тонкого нюансування та філігранної роботи над звуком.

Магістрам було також запропоновано не обмежуватись в підборі репертуару рамками класичної епохи. Виявилось, що багато хто з магістрів прагнуть включити до свого репертуарного плану твори сучасної музики, нових українських авторів – В.Сільвестрова, М.Шуха. Така музика вимагає ретельної роботи над тембральною стороною звука, колористичних пошуків, тонкого гармонічного чуття. Відрадно, що магістри не бояться працювати над творами, які раніше не виконувались. Відсутність виконавських традицій дає можливість створити цілком власну інтерпретацію, а отже, проявити

індивідуальний виконавський стиль та стиль музичного мислення. Проте, не для всіх магістрів така музика є близькою. Більшість з них ще прагнуть до втілення більш романтичних образів, обираючи в репертуар музику Ф.Шопена, Ф.Ліста, С.Рахманінова, Р.Шумана, П.Чайковського. Робота над таким репертуаром вимагає тонкого вислуховання, володіння туше, педалізацією, агогікою, вміння вибудувувати горизонталь у кантілені, інтонування. Проте, при обговоренні та корекції індивідуального плану разом з викладачами, магістрам було запропоновано включити до нього твори більшої стильової та жанрової різноманітності.

Індивідуальний стиль проявлятиметься у вираженні ритмічного малюнку, звукових та педальних знахідках, визвучуванні різних елементів фактури (пошуку прихованих голосів, цікавих гармонічних співставлень тощо). Особливу роль при складанні індивідуального плану повинен мати педагогічний репертуар, призначений для вивчення у загальноосвітніх школах. Адже не забуваємо, що магістри в майбутньому мають навчати виконавській майстерності вчителів музики загальноосвітніх шкіл. Не всі магістри приділили достатню увагу саме цьому розділу свого перспективного плану, що зауважили їх викладачі.

Окремо магістрам було запропоновано скласти індивідуальну психокарту, в якій проектувався потребово-мотиваційний компонент професійної самореалізації – основні засади Я-концепції, професійно-ціннісні орієнтири магістра, особистісні якості та здатності, які необхідно сформувати або дорозвинути для досягнення професійної самореалізації, а саме: високий рівень особистісної самоорганізації, особистісна автономність (самоідентичність) як здатність до якомога більш точного саморозуміння; поняття про професійний ідеал (сформованість внутрішніх критеріїв розвитку), адаптивні здатності, пізнавальна активність, мобільність, здатність до синергії. Для цього було використано розроблену автором дослідження схему індивідуальної траєкторії розвитку професійно значимих здатностей (або психокарту), в якій ці здатності були розподілені на інваріантному та

варіативному рівнях. Вона являла собою шкалу з двома векторами. Вектор А-В містив перелік здатностей, вектор А-С показував рівень їх розвитку (див. Додаток П.).

Спочатку кожен с магістрів мав сам оцінити рівень розвитку необхідних для професійної самореалізації якостей чи здатностей, на основі цього позначався первинний рівень за кожною із позицій. На другому етапі складання цієї психокарти були визначені коливання цього рівня в залежності від коригувального впливу запропонованої нами формувальної методики.

Експертний аналіз складених психокарт виявив, що магістри досить високо оцінюють рівень розвитку професійно значимих здатностей, таких як самоорганізація, пізнавальна активність, мобільність, творчі здатності. Деякі з цих оцінок на думку експертів виявилися завищеними, але вони водночас свідчили про високий рівень професійних домагань магістрів. Так, наприклад, магістр Тетяна В. досить високо оцінила свої самоорганізаційні та адаптивні здатності, в свою чергу її викладач відзначила недостатнє уявлення про поставлені цілі, нестабільність у заняттях, інколи невміння володіти собою у стресових ситуаціях.

В процесі формувальної роботи магістри усвідомили вимоги та критерії оцінки професійно значимих якостей та здатностей та отримали більш точне та адекватне уявлення про свої можливості та перспективи.

Загальновідомо, що процес формування професійно-необхідних рис відбувається за умов повної усвідомленості мети розвитку, високого рівня рефлексії та завдяки створенню сприятливої атмосфери міжособистісного спілкування. Оскільки удосконалення в магістратурі передбачає значно більшу самостійність у виборі засобів та методів навчання, викладачу потрібно обрати такий стиль спілкування та міжособистісної взаємодії, який допоміг би магістру найбільш повно проявити себе. Отже, в перебігу формувальної роботи було створено мотиваційно-стимулююче середовище професійної самореалізації, яке ґрунтувалося на принципах фасилітуючої підтримки.

Перед початком основної частини експерименту з метою підвищення

ефективності формувальної роботи була проведена відповідна робота з викладачами магістрів, що передбачала ознайомлення їх з основними принципами фасилітуючої підтримки. Також роз'яснювалась важливість саме такого стилю педагогічного спілкування для професійної самореалізації магістрів.

Слід зауважити, що не всі викладачі були готові до надання магістрам більшої свободи у виборі шляхів професійного вдосконалення, деякі з них з недовірою ставилися до подібної ініціативи, намагалися більш жорстко контролювати процес навчання або гальмували розвиток ініціативи магістрів, надаючи їм готові відповіді на їх запитання та намагаючись попередити завчасно будь-які негаразди. Натомість, викладач-фасилітатор має не пропонувати готові рішення, а стимулювати їх самостійне вироблення, що потребує неабиякої терплячості та гнучкості. Також такому викладачу треба вміти непомітно коригувати подальший розвиток студента, діагностувати можливі наслідки його навчальних дій, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки. Серед особливостей роботи такого викладача вирізняються також вміння ставити проблемні запитання, що потребуватимуть глибокої аналітичної роботи, позитивна реакція на будь-які самостійні спроби магістра у знаходженні власного виконавського та педагогічного "обличчя", не нав'язування своєї точки зору, допомога робити власні висновки і приймати самостійні рішення. Особливо важливою педагогічна фасилітація стає на високих щаблях навчання, коли основною метою є вироблення індивідуального стилю діяльності [258].

Таким чином, після проведених бесід з викладачами щодо важливості застосування засобів фасилітації для подальшої професійної самореалізації, стало можливим виконання другої педагогічної умови нашого експерименту - створення мотиваційно-стимулюючого середовища професійної самореалізації шляхом цілеспрямованого фасилітуючого впливу викладача на розвиток професійного потенціалу магістрів.

Отже, в результаті проведення першого етапу експериментального

дослідження з формування здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти кожен з його учасників, включаючи викладачів, міг більш повно усвідомити мету професійної підготовки, сформувавши ясне та чітке уявлення про власні недоліки та перспективи та визначити напрямки подальшої роботи. Також в результаті роботи на цьому етапі було знайдено спільну стратегію продуктивного міжособистісного спілкування викладача та магістра, сформовано інформаційну базу професійної самореалізації, що підвищило мотиваційну зацікавленість всіх учасників експерименту у подальшій роботі.

Метою другого етапу нашого експерименту – *індивідуалізаційно - технологічного* було відтворення в практичних діях "ситуації успіху" (А.Белкін) на основі синергетично-творчої взаємодії між викладачем та студентом-магістром із застосуванням набутих в процесі навчання знань, вмінь та навичок та професійного досвіду.

Його завданнями ми визначили:

- розширення професійного тезаурусу та загального світогляду;
- формування прийомів гри на фортепіано, що відтворюють індивідуальний виконавський стиль магістра;
- розвиток вмінь створювати власні інтерпретації фортепіанних творів;
- формування практичних алгоритмів застосування набутих в ході навчання професійних знань та вмінь, а також створення на їх основі уявлень про успішність майбутньої професійної діяльності.

Основними формами роботи на цьому етапі були переважно індивідуальні творчі завдання з наступним груповим обговоренням результатів їх виконання в умовах синергетично-творчої взаємодії, а також рольові ігри, індивідуальні та групові психотренінги професійних якостей.

Отже, другий етап експерименту в основному було присвячено формуванню функціонально-технологічного компонента професійної самореалізації. В цілому його головним критерієм було визначено *ступінь опанування високими професійними стандартами*. Під стандартами зазвичай

розуміють загальний опис робочих завдань, якій треба виконати в межах конкретної професійної діяльності з певними показниками якості а також відповідні їм знання, вміння та навички. Система професійних стандартів, що відповідають фаховому рівню магістра музично-педагогічних наук, була розроблена у першому розділі дослідження та викладена у професіограмі магістра музично-педагогічної освіти. Досягнення високих професійних стандартів пов'язане з володінням професійною компетентністю (див. стор. 108-109).

Показниками професійної компетентності магістра-піаніста ми визначили його розвинений професійний тезаурус, фахову компетентність (виконавську та педагогічну) та високий рівень професійного досвіду в різних сферах застосування.

Як було сказано в попередньому підрозділі, головним показником здійснення професійної самореалізації магістрів є сформованість їх індивідуального стилю діяльності. Виходячи із визначеної нами структури індивідуального стилю, серед його складових є індивідуальний виконавський стиль та індивідуальний стиль музичного мислення.

Проблемі формування музичного мислення були присвячені роботи багатьох видатних музикантів та науковців. Так Г.Ципін та його послідовники створили цілісну теорію загальномузичного розвитку учня, в якій орієнтиром для викладача повинен бути розвиток музичного мислення, що проходить в творчому процесі пізнання музики.

Досягнення цієї мети можливе, на думку дослідників, лише за умов стимулювання пізнавальних інтересів студентів, пробудження потреби мислити, без якої музичні знання можуть залишитися непридатними. В свою чергу, пізнавальні процеси, та пов'язаний з ними розвиток музичних інтересів нерозривно пов'язані з емоційним світом учня. Специфіка музичного мистецтва якраз і полягає в тому, що всі процеси пізнання музичного твору проходять за умови його емоційного переживання. „Тільки пристрасне ставлення до твору відкриває доступ до його душі” (С.Савшинський). При

цьому музика, глибоко пережита людиною, впливає на її свідомість: створюючи потрібний настрій вона активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності.

Таким чином, в центрі фортепіанної підготовки учня російські дослідники ставлять розвиток „музичного розуму” (М.Рубінштейн), а на основі рішення цього магістрального завдання йде і емоційне осягнення образного світу творів, що вивчаються [230].

Розвинений професійний тезаурус магістра передбачає широкий світогляд, високий рівень загальної культури, володіння фаховою термінологією. Тезаурус викладача виявляється через майстерне використання вербальних засобів впливу під час занять зі студентами.

Отже, нами було використано метод створення словесної інтерпретації музичного твору за допомогою класифікації типів інтерпретації, розробленої С.Шипом [261].

Для вирішення цього завдання була використана рольова гра "Парад інтерпретацій". Студентам було запропоновано прослухати певні фортепіанні твори та скласти їх вербальну характеристику з точки зору образної сторони музичної мови та її виконавського втілення. Студентам на вибір були запропоновані такі твори:

- 1. І.С.Бах. Прелюдія та фуга Ре мажор з I тому ДТК**
- 2. Л.-В. Бетховен. Соната №21, ("Аврора"), До Мажор, 1 частина.**
- 3. Ф.Шопен. Ноктюрн op.51, № 3, f-moll.**
- 4. Ф.Ліст. Мефісто-вальс №1.**
- 5. С.Рахманінов. Концерт №3, ре мінор для ф-но з оркестром (I частина)**

Кожен з учасників експерименту обирає для себе один із творів у списку, та мав прослухати його у різних виконаннях. Після цього магістри мали скласти розгорнуту письмову порівняльну характеристику власної інтерпретації, використовуючи класифікацію С.Шипа. У своєму дослідженні музикознавець розрізняє шість типів інтерпретації музичного змісту:

- 1) *звукоматеріальну* інтерпретацію, коли музика сприймається як

звукова стихія в усьому різноманітті її матеріальних властивостей.

В цьому випадку звучання характеризує з точки зору його слухового ефекту, зорового осмислення, тактильних і м'язомоторних відчуттів;

- 2) *предметну інтерпретацію*, коли образи музичного твору викликають в уяві образи певних об'єктів навколишнього світу – природи, живих істот, створених людиною предметів;
- 3) *психологічну інтерпретацію* – один з найпоширеніших підходів до осмислення музичного змісту, коли психологічно-виражальні потенції музики містяться перш за все в її інтонаційних засобах – звуковисотна лінія, тембр, агогіка, артикуляція передають весь світ людських почуттів;
- 4) *сюжетну інтерпретацію*, яка може бути пов'язаною з літературним чи драматичним твором. Головним тут є не вчинки, а психічний стан персонажів, характер їх переживань);
- 5) *культурологічну інтерпретацію*, яка виявляється в оцінці значення твору для суспільства, вияву його жанрових, стильових ознак, ідейного змісту, виявленню для кого, з якою метою, за яких обставин було створено твір;
- 6) *символістично-образну інтерпретацію*, коли в музичному творі знаходять закономірні аналоги образам літератури, живопису, поезії, театру, кінематографа, танцю. Цей тип інтерпретації вимагає широкої художньої ерудиції та вміння не загубити музичного змісту в процесі порівняння з творами інших мистецтв.

Магістрам було запропоновано виявити, який з типів інтерпретації буде ближчим до образного змісту кожного твору, з чим це пов'язано (стиль, жанр, архітектоніка) та спробувати описати образний зміст твору, аналізуючи при цьому можливе використання засобів виразності.

Це досить складне завдання активізувало рефлексивні здатності магістра, його емпатію, слух, музичне мислення та вимагало використання

всього "професійного багажу". Критеріями його оцінки були: застосування точних та яскравих характеристик виконання, глибина розуміння авторського задуму, творчий підхід до завдання. Тому найбільш високо були оцінені ті завдання, в яких переважали яскраві та точні характеристики.

Наприклад, магістр Ангеліна З., характеризуючи Ноктюрн Шопена оп.51, № 3, f-moll, таким чином описала цю музику: "Фа-мажорний, перший ноктюрн з твору 15 – не зовсім типова п'єса для цього жанру. Незвичною є і фактура, і образний зміст твору. Ноктюрн написано у складній тричастинній формі із напруженою, драматичною середньою частиною. Але образ крайніх частин - це не нічна серенада, і не зізнання у коханні, а образ дитинства, чистоти, рідного дому. Це виявляється і в ремарках (*semplice e tranquillo – спокійно та просто*), і в фактурі, яка позбавлена звичних для ноктюрна глибоких басів и томливих фігурацій – гармонія так само чиста и прозора, як і мелодія. Це джерело з ключовою водою. Образ крайніх частин, на мій погляд, перекликається з деякими п'єсами з "Дитячих сцен" Р.Шумана (коли не дитина, а дорослий говорить про дітей), пізніше такі ж рідні та чисті образи можна почути в п'єсах Рахманінова "Бузок", "Маргаритки". За своїм типом цей твір наближений до предметної та психологічної інтерпретації, коли образи навколишнього світу (природа, спогади дитинства) викликають в уяві автора певні внутрішні переживання".

Наступним завданням формувального експерименту було вдосконалення виконавських умінь магістрів, їх творчого перетворення, здатності до самостійної інтерпретаторсько-виконавської діяльності. Розвиток цієї здатності залежить від кількох факторів: від розвитку музично-виконавських здібностей, від рівня музично-теоретичних і наукових знань, від інтересу до виконавської діяльності, від якості музичної освіти, від можливості творчого застосування власних знань у практичній роботі. В процесі занять в магістратурі розвиток виконавських умінь відбувається загалом при підготовці обов'язкового сольного концерту. Але, окрім роботи над обов'язковою програмою, викладачам студентів-магістрів було

запропоновано застосувати такі методи розвитку виконавських умінь, як редагування незнайомого раніше твору та ескізне ознайомлення з твором.

Для редагування магістрам були запропоновані клавірні твори І.Баха. Бах поставив перед виконавцем чимало складних завдань, які часом досить важко розв'язати. В той час, коли були створені його твори, не було прийнято вказувати у нотному тексті такі його важливі складові, як темп, динаміку, агогіку, артикуляцію (штрихи). Це пов'язано з тим, що в епоху Бароко композитори (у більшості своїй) самі були виконавцями своїх творів і тому не потребували докладних вказівок щодо виконання.

Тому, при роботі з бахівським уртекстом, перед студентом-магістром стояло завдання: яким чином найкраще відтворити характер музики, виявити її жанрову основу, за допомогою яких прийомів та засобів виразності можна це передати. Насамперед нами пропонувалось визначити, для якого з клавірних інструментів було написано той чи інший твір. Адже відомо, що в епоху Баха слово *klavier* було спільним визначенням для всіх клавірних інструментів.

Наступне завдання – визначити жанрову основу твору, бо навіть в прелюдях та фугах з ДТК можна відшукати приховані сарабанди, жиги та ригодони. Виходячи з цього, можна було визначати артикуляцію та динаміку твору. Залежно від цього визначалася також аплікатура. Таке надскладне завдання вимагало активізації не лише виконавських, а й дослідницьких вмінь магістрів, а саме, вміти порівнювати різні вже існуючі редакції, бахівський уртекст та власне бачення твору. Магістри мали також письмово обґрунтувати, чому саме вони обрали той чи інший виконавський засіб.

Так, при редагуванні прелюдії D-dur з другого тому ДТК, магістр Ірина В. зазначила, що: "ця прелюдія за своїм характером наближена до урочистої оркестрової увертюри. Скоріше за все вона була призначена для виконання на клавесині, адже за своїми тембровими характеристиками цей інструмент більш яскравий та блискучий. Прелюдія має бути чіткою за ритмом та артикуляцією. Штрих тріолей нагадує смичкове *detashe*, тому ці висхідні на

низхідні тріолі граються дуже пружно, чітко, роздільно, але не відривчасто, з певною помпезністю. Цей прийом вимагає досить сильного пальцевого "удару", пальці мають бути схожі на металеві "стрижні", зняття також повинно бути чітким та вчасним. За своєю жанровою основою ця прелюдія виконується в характері жиги – тому її ритм має бути пружним та точним."

Редагуючи фугу *fis-moll* з першого тому ДТК, магістр Володимир Я. зазначив: "характер цього твору стриманий та трагічний, тому артикуляція теми має бути дуже зв'язною та нагадувати важкі кроки. Б.Яворський трактує цю фугу як "Несіння хреста", характер теми редактори зазначають як "тугу та муки" (Ріман), тому виконання теми вимагає мінімальної жестикуляції, зосередженості, глибокого "занурення" в клавіатуру, відсутності "штовхання". Протискладення виконується штрихом *tenuto* і має бути ритмічно рівним".

Дієвим методом формувального експерименту, який мав стати підсумковим відносно до попередніх, стало створення так званої "ситуації успіху" (О.Белкін). Завданням викладача було викликати у магістра радість з приводу успішної реалізації творчої мети, від досягнення змісту твору та передання своїм майбутнім учням захоплення красою музики. Емоційний фон, який допомагав студенту у створенні цієї ситуації, складала віра викладача у його можливості, підтримка викладачем досягнень студента на всіх рівнях, створення мотиваційно-стимулюючого середовища (як одної з педагогічних умов).

В процесі створення "Ситуації успіху" на заняттях з основного музичного інструменту викладачами магістрів, ми застосували методіку, розроблену І.Жакуліною, адаптувавши її для музичних занять. Отже, викладачами магістрів використовувалися наступні прийоми:

- прийом "загальної радості", коли високу оцінку досягнень магістра давав не лише сам викладач, а його колеги та інші студенти;
- прийом "емоційного сплеску", коли викладач своїм власним артистизмом та гарячою реакцією на виконання "вивільняв" творчу продуктивну енергію студента, примушував його співчувати музичним

подям, пропускати через себе всі емоційні колізії виконуваної музики;

- прийом "еврика", коли викладач помічав все нове, що з'явилося в процесі творчої інтерпретації музичного твору, яка розкривала його невідомі раніше сторони, завданням викладача було підтримати це та надихнути магістра на нові відкриття;
- прийом "лінія горизонту", коли викладач, пробудивши творчі інтереси магістра, практично доводив йому, що процес інтерпретації має безліч можливостей та варіантів і може тривати все творче життя.

Результатом застосування цього методу стало забезпечення позитивного ставлення магістрів до майбутньої педагогічної діяльності, формування їх впевненості у власних можливостях, позитивної "Я-концепції", подолання страху та невпевненості у власних силах, боязні оцінки оточуючих.

Підсумком фортепіанної підготовки магістрів з основного інструменту, згідно навчального плану, має стати обов'язковий сольний виступ. Від його успішності, на нашу думку, залежить самооцінка магістрів та їх уявлення про подальшу професійну кар'єру. Основним завданням на цьому етапі ми ставили подолання естрадного хвилювання та його наслідків.

Як відомо, проблема естрадного хвилювання є каменем спотикання для багатьох виконавців, що прагнуть реалізувати себе в публічних виступах. Відчуття тривоги, невпевненості, які переживає дехто перед виходом на сцену, супроводжується навіть змінами в організмі, типовими для будь-якої стресової ситуації. Дослідники називають причинами естрадного хвилювання особливості темпераменту, пам'яті, технічної оснащеності. Серед інших причин – підвищена увага до себе, престижна спрямованість виступу (відчуття відповідальності), невірна мотивація (думки про оцінку, а не про музику), недостатність занять або недотримання вірного режиму занять та відпочинку (перевтома, нервово збудження) тощо. Слід зазначити, що повністю позбавитися естрадного хвилювання неможливо і не треба. Завдання викладача в даному випадку поставити хвилювання на службу твору, що

виконується, і зробити емоційне збудження фундаментом для дійсно виразного виконання.

Методами, які сприяли виконавській стабільності магістрів були: "вживання в образ" за методикою В.Петрушина, метод "візуалізація мети", а також метод "створення внутрішнього комфорту" за методикою В.Семикіна.

Зміст методу "вживання в образ" полягає в тому, що виконавець нібито абстрагується від своїх власних особистісних якостей, входить в образ відомого йому музиканта і починає виконувати твір в його образі [174, с.298]. В психотерапії цей прийом називається "імаготерапією", тобто лікуванням за допомогою образу. Чим сильніше в цьому випадку задіяна уява, тим успішнішим буде результат. Тобто, виконавець який уявляє себе Рахманіновим, Ріхтером чи Горовіцем (які отримували глибоке задоволення від процесу публічного музикування), в значній мірі може позбавитися відчуття страху перед виступом. З кожним із викладачів магістрів була проведена попередня підготовча робота із застосування цього методу аутогенного тренування.

"Вживання в образ" проводилося за наступними етапами:

- 1) знайомство з творчістю та біографією улюбленого виконавця;
- 2) вибір найбільш важливих та значимих рис особистості (треба було скласти "психологічний портрет" виконавця);
- 3) проговорювання, "вживання в образ" - створення певного "ритуалу" – дотримання режиму, який був у того виконавця (наприклад, С.Ріхтер займався 3 г. на день, по годиннику, та вів щоденник своїх занять);
- 4) заведення "Щоденника музиканта", в якому вказувалось: а) скільки годин займався; б) які методи використовував для вдосконалення виконання; в) що вдалося вдосконалити; г) що ще треба зробити.

Метод "візуалізації мети", який широко використовується в психології, у виконавській діяльності ще не досить розповсюджений. Але його застосування допоможе молодим виконавцям краще донести до слухача свої музичні наміри. Метою в нашому випадку є успішний публічний виступ.

Загальноновизнано, що процес інтерпретації вимагає, перш за все, конкретизації задуму (К.Станіславський, Г.Коган, Г.Нейгауз), визначення образного змісту музики і вже потім знаходження необхідних для його втілення технічних засобів (під технічними засобами ми розуміємо все коло прийомів, весь арсенал виконавських засобів, якими володіє піаніст для втілення художнього образу твору). Ф.Бузоні пише з цього приводу, що "для технічного удосконалення потрібні менш за все фізичні вправи, а більше – психічно ясне уявлення про задачу – істина, яка можливо зрозуміла не кожному фортепіанному викладачу, але відома кожному піаністу, що досягнув цієї мети шляхом самовиховання та роздумів" [18, с.5]. Про це ж пише і Й.Гофман: "Надайте чіткості звуковій картині, і пальці вимушені будуть підкоритися" [18].

Ще К.Ігумнов вважав, що формуванню цілісного враження про твір допомагає своєрідна „робоча гіпотеза”, що фіксує певний вербальний зміст твору та залежить виключно від індивідуального типу сприйняття. Він визначав три типи сприйняття музичного змісту: як сюжетної програми (особливо це стосується творів великої форми, з розгорнутою драматургією), як певного настрою (інтимні камерно-ліричні твори), як зорові, пейзажні уявлення – особливо це актуально в програмних творах. Коли цей виконавський задум вже відшліфовано, наступним завданням стає донесення його у всій повноті до слухача, що потребує неабиякої виконавської волі.

Таким чином, для успішного виконання магістр-піаніст має чітко уявляти собі картину свого виступу, в усіх деталях та подробицях майбутнього виконання. Чим яскравішим та конкретнішим буде його уявлення про майбутній виступ, тим більш переконливим він буде.

Для розвитку цього вміння магістру треба проводити глибоку внутрішню роботу над твором. Нами були запропоновані такі підготовчі методики – уявне представлення твору від початку до кінця за допомогою внутрішнього слуху з вимогою уявити його собі в усіх деталях виконання, вербальне представлення виконавського задуму, яке побудоване за принципом

розгортання подій у часі – розкриття "сюжетної лінії" (або за В.Ражниковим "партитурної транскрипції") твору з усіма деталями; диригування твору, уявляючи його внутрішнім слухом, гра перед уявною аудиторією. Причому в останньому випадку треба бути готовим до будь-яких несподіванок, цим перевіряється вміння зосередитись та бачити мету, якою в нашому випадку є успішний сольний виступ.

Суть методу "створення внутрішнього комфорту" за Семикініним полягає в зосередженні виконавця на м'язових відчуттях під час гри. При чому твір потрібно "грати дуже тихо та дуже повільно, прагнучи відчувати фізичне та психічне відчуття зручності, приємності, задоволення від спокійних, еластичних рухів" [222, с.146]. На думку автора цієї методики, робота над твором вказаним способом призводить до стану релаксації, який можна протиставити відчуттю невпевненості та дискомфорту, яке інколи супроводжує сценічні виступи. Але застосування такого методу потребує зосередження виконавця на внутрішньомузичних засобах – агогії, виразному інтонуванні, фразуванні; та на природності м'язових відчуттів. Таким чином виникає відчуття ніби "звільнення від себе", "забування себе", що сприяє зміні особистих установок із зосередженості на успішності власного виконання – на максимальне використання виражальних музичних засобів виконуваного твору [222, с.147].

Застосування цих методик допомогло магістрам краще почуватися на сцені під час виступу, яскравіше втілити свій творчий задум та отримати впевненість у власних силах. В перебігу другого етапу формувальної роботи було дотримано та актуалізовано визначені нами педагогічні умови формування здатності до професійної самореалізації магістрів-піаністів, а саме: забезпечення синергетично-творчого характеру музичної взаємодії та створення мотиваційно-стимулюючого середовища професійної самореалізації шляхом цілеспрямованої фасилітуючої підтримки розвитку професійно-творчого потенціалу магістрів.

Метою третього етапу формувальної роботи – *практично-*

комунікативного ставилося закріплення набутих виконавських та педагогічних умінь в процесі асистентської практики на заняттях з фортепіано.

Завданнями цього етапу були:

- формування оптимального стилю педагогічного спілкування (такими були визначені партнерський та фасилітаційний);
- апробування методів практичної роботи із студентами, оцінювання ефективності різних методів педагогічного впливу;
- визначення залежності між стилем спілкування та успішністю педагогічної діяльності.

Методи формувальної роботи були такими: створення штучної "кризової" ситуації, рольова гра-тренінг "Я-викладач", проведення відкритих занять із студентами з фортепіано.

Створення "штучної кризи" передбачало несподіване, спонтанне задіяння магістра на заняттях у іншого студента в якості його "викладача", робота над незнайомими раніше творами. Процес формувальної роботи відбувався із виконанням третьої педагогічної умови: педагогічного стимулювання виникнення "антикризового імунітету" як засобу мобільної саморегуляції в професійному просторі.

Нами вже було попередньо доведено, що кризова ситуація мобілізує всі внутрішні ресурси організму, вимагає прийняття миттєвих рішень, актуалізує всі наявні вміння та здібності людини. В процесі формувальної роботи викладачам магістрів було запропоновано без попередньої згоди із студентами створити таку ситуацію, в якій їм довелося б спонтанно застосувати знання, вміння та навички, які вони отримали під час навчання в класі фортепіано. Магістри провели індивідуальне заняття із своїми сокурсниками, опрацьовуючи репертуар, що в майбутньому допоміг би студентам на уроках музики в загальноосвітній школі – дитячі пісні, хори, відомі твори світової класики. Для виконання цього завдання необхідні були вміння гарно читати з аркушу, щоб проілюструвати студенту обраний твір, вірно орієнтуватися у музичних стилях та в історії музики, знати шкільний репертуар та особливості

роботи з ним, використовувати цікаві методи його подання.

Виконання цього завдання допомогло магістрам краще зорієнтуватися у рівні власної підготовки, проаналізувати власні досягнення та недоліки. Особливе значення при виконанні цього завдання мали такі якості як "мобільність" та вміння протистояти кризовим ситуаціям, здатність до саморегуляції – так званий "антикризовий імунітет". Оскільки професійна самореалізація магістрів розгортатиметься в процесі їх практичної професійної діяльності, яка відбувається у змінному просторі, наявність цих якостей допоможе їм краще переборювати можливі труднощі, які виникатимуть на їх шляху.

Звісно, що у межах стресової ситуації не всі магістри змогли однаково добре зібратися та проявити всі необхідні професійні якості, не завжди яскравим та якісним був показ на інструменті, словниковий запас обмежувався набором стандартних висловлювань, методи роботи, які було запропоновано студентам, не враховували особливостей дитячої психології. Але всіма магістрами було відзначена користь від такого завдання.

Магістри зауважили, що у майбутньому їм буде значно легше переживати подібні ситуації, якщо вони виникатимуть у роботі, тому що внутрішньо вони вже підготовлені до них. До того ж в ході виконання цього несподіваного завдання довелося багато імпровізувати, а це вміння є дуже потрібним у творчій роботі музиканта. Деякі магістри використовували дуже цікаві порівняння, знаходили яскраві асоціації, які допомагали б у роботі зі школярами.

Наприклад, при роботі над "Німецькою пісенькою" з "Дитячого альбому" П.Чайковського магістр Олена В. придумала сюжетну лінію для цього твору. Вона розповідала студенту: "Уяви собі, що це німецький пастушок Ганс, який на альпійських луках пасе своїх овечок і підстрибує на одній ніжці, коли співає їм пісеньку. Зараз він повертається з пасовища, грає на сопілці і весело співає про те, як чудово жити на світі та про свою кохану Гретхен, що чекає на нього вдома". Звісно, що таке яскраве подання твору у

формі ігрового образу пробудить зацікавленість цією музикою у дітей та бажання послухати її ще.

Наступний період формувального експерименту було спрямовано на формування продуктивного індивідуального стилю педагогічного спілкування магістрів, а також їх комунікативних вмінь. Для цього нами було застосовано рольову гру з умовною назвою "Я-Викладач".

Підготовка до проведення рольової гри "Я – Викладач" проводилася за наступними етапами:

- 1) ознайомлення з принципами та методами фасилітаційного впливу (індивідуальний підхід, штучне "самоусунення" викладача, "створення штучних кризових ситуацій", "наведення", вибір загальної мети, метод "вислухай студента", "непомітна" корекція);
- 2) розвиток уміння ставити відкриті запитання, які потребують розгорнутої відповіді;
- 3) виховання позитивної реакції на будь-які творчі прояви студента, підтримування висловлювань, допомога в робленні висновків та прийнятті самостійних рішень.

Далі магістри були розбиті на умовні пари "викладач" – "студент", за якими і проводився тренінг їх професійних якостей. Музичним матеріалом, який опрацьовувався під час цих занять, була програма майбутнього сольного виступу. Згідно з вимогами програми з основного музичного інструменту, рівень складності цих музичних творів був досить високим і тому потребував від магістрів – "викладачів" досконалого володіння інструментом, глибокої теоретичної бази та високої мовної культури. Попередня підготовка за описаними нами етапами допомогла магістрам у освоєнні методів педагогічної фасилітації, які вони малу змогу використати на практичних заняттях з напарниками.

Метою цих занять було визначено формування у магістрів – "студентів" вміння самостійно інтерпретувати складні музичні твори та знаходити засоби музичної виразності для втілення власної концепції, тобто індивідуально

виконавського стилю магістрів. Деякі з магістрів – "викладачів" не одразу змогли відмовитись від звичних методів "опікування" та "наслідування", намагаючись нав'язати власне трактування виконуваного твору або надати дуже докладні поради щодо виконання. Такі методи пригнічують розвиток самостійного мислення, критичного ставлення до свого виконання. Натомість процес ненав'язливого керування процесом створення вимагав досить виваженої та стриманої участі "викладача" у процесі створення виконавського образу.

Винайдення переконливого трактування твору відбувалось за рахунок постановки відкритих запитань, які вимагали б у магістра – "студента" підключення його рефлексивних здатностей, критичного мислення, аналітичних здібностей, уяви та фантазії. "Викладачі" при цьому користувались методами "наведення" та вербально-асоціативним рядом. Відкриті запитання в основному стосувались змісту твору та засобів виразності, що необхідні для його втілення. Наприклад при роботі над I частиною сонати Л.Бетховена №9, E-Dur, "викладач" поставив таке запитання: "Прослідкуй, як розвивається образ головної партії в експозиції, розробці та репризі. Що змінюється? Завдяки яким музичним засобам?". Запитання стосувалися педалізації, інтонування, якості туше, ритмічних особливостей, виконання штрихів тощо. "Студентам" порадили самостійно визначити оптимальну аплікатуру, знайти причини неякісного виконання та виробити вірний піаністичний прийом. "Викладачі" пропонували знайти власні методи подолання технічних складностей, які впливали б із роботи над змістом, навіть у деяких випадках розробити допоміжні вправи для їх усунення із застосуванням ритмічних, артикуляційних, фактурних варіантів.

В цілому результатами застосування цієї методики стали: формування продуктивного індивідуального стилю спілкування, розвиток комунікативних вмінь магістрів, оволодіння сучасними педагогічними технологіями, удосконалення здатності до створення власної виконавської концепції. Такий метод взаємно збагачував учасників експерименту, а спільна робота над

твором у синергетичній єдності приводила до нових, значно вищих результатів.

Підсумковим методом на третьому етапі формувального експерименту стало проведення магістрами відкритого заняття з основного музичного інструменту під час їх асистентської практики. Відкрите заняття мало продемонструвати у практичній площині сформованість індивідуального стилю діяльності магістрів, їх здатність до подальшої професійної самореалізації.

В процесі підготовки відкритого заняття магістри самі обирали тип заняття (монотематичний чи політематичний), основні напрямки та способи роботи, методи оцінювання та контролю, підходи до виконання завдань. Проведення відкритого заняття вимагало ретельної попередньої теоретичної, виконавської, методичної підготовки, залучення всього попереднього педагогічного досвіду, використання сучасних педагогічних технологій та методів впливу. Виконання цього завдання оцінювалося за такими вимогами:

- 1) гарний психологічний контакт із учнем;
- 2) вміння визначити головні напрямки роботи та причини недоліків у виконанні;
- 3) вміння поставити конкретну мету та досягти її;
- 4) якість педагогічного показу;
- 5) яскравість вербальних характеристик твору та оригінальність творчих підходів;
- 6) застосування сучасних технологій фасилітації (підтримки) учня;
- 7) адекватність оцінювання результатів та вміння визначити подальшу мету розвитку.

Найбільш складним за своїм змістом є монотематичний урок, всі складові частини якого підпорядковані єдиній меті. Прикладами таких уроків можуть бути такі: "Робота над ритмом у творах різних жанрів", "Використання художньої педалізації для озвучення фактури романтичних творів", "Застосування раціональної аплікатури як основного засобу вирішення

технічних складностей".

Політематичні уроки було присвячено роботі над всіма елементами художньої виразності. Всі магістри провели велику підготовчу роботу, дослідили значну кількість методичної та музикознавчої літератури, багато з них підготували ілюстративний матеріал для пробудження творчої фантазії студента.

Наприклад, в роботі над етюдом-картиною Сергія Рахманінова тв. 39, №4, магістр Микола В. використав репродукції картин Бориса Кустодієва "Масляна" (1916 та 1919 р.) та "На Ярмарку" (1910). Картини російської зимової природи, цокіт підків коней, дзвін дзвіночків трійки, галас багатолюдної юрби - всі ці живописні образи можуть знайти своє втілення при виконанні цього твору. На своєму відкритому занятті, присвяченому циклу з 12 прелюдій О.Скрябіна, тв. 8, магістр Тетяна Д. використала вірші поетів "срібного віку" – О.Блока, О.Мандельштама, К.Бальмонта, В.Брюсова, які чудово передають атмосферу епохи та характерне коло образів.

У результаті третього етапу формувального експерименту магістри вдосконалили свої педагогічні вміння, "запустили" механізми особистісної саморегуляції в умовах непередбачуваних професійних ситуацій, визначили оптимальні методи педагогічного впливу на студентів, навчилися співробітництву із студентами та опанували методи педагогічної фасилітації.

Отже, методи формувальної роботи було спрямовано на розвиток здатності магістрів до професійної самореалізації. Було актуалізовано весь попередній досвід магістрів та здобуті ними в процесі навчання знання, вміння та навички. В перебігу формувальної роботи було використано різноманітні види практичної діяльності, а також різноманітні рольові ігри та психотренінги професійних якостей. Робота над формуванням необхідних професійних якостей проводилася як в індивідуальному, так і в груповому режимі, а також окремим напрямком стала робота із викладачами магістрів з метою залучення їх до фасилітаційних методів впливу.

Виконання зазначених завдань сприяло розвитку індивідуального

виконавського стилю магістрів, індивідуального стилю їх музичного мислення та оптимального стилю педагогічного спілкування як основних передумов професійної самореалізації. Формуюча робота проводилась з дотриманням визначених нами трьох педагогічних умов, що оптимізували її результати. Результатом її стали більша професійна спрямованість магістрів, опанування високими професійними стандартами, розвиток здатностей до творчого осягнення музичного змісту та до продуктивної міжособистісної взаємодії.

Таким чином, проведена нами формувальна робота в процесі занять з основного музичного інструменту значно підвищила здатність магістрів до професійної самореалізації. Її результати та перспективи розвитку означеної здатності будуть проаналізовані у наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для перевірки результатів дослідно-експериментальної роботи у відповідності до її завдань було проведено контрольний експеримент за методикою діагностувального. Це дозволило визначити ефективність запропонованих методик формувальної роботи через оцінку різниці рівнів сформованості здатності до професійної самореалізації у магістрів-піаністів і підтвердити теоретичні основи дослідження на матеріалі співставлення кількісних та якісних показників успішності студентів експериментальної та контрольної груп.

Як було зазначено, у зв'язку з великою кількістю опитуваних та різноманітністю їх складу, на етапі формувального експерименту було проведено додатковий контрольний зріз серед учасників експериментальної та контрольної груп, який показав, що рівнева характеристика здатності до професійної самореалізації в студентів експериментальної та контрольної груп приблизно однакова і відповідає даним, отриманим в ході загального діагностувального експерименту. Таким чином, ефективність застосування

формування методик доводиться за допомогою порівняльного аналізу результатів додаткового діагностувального та контрольного зрізів.

Результати, які було отримано в перебігу контрольного експерименту, було систематизовано на основі визначених критеріїв сформованості здатності до професійної самореалізації магістрів-піаністів, а саме: міри професійної спрямованості особистості; ступеню опанування високими професійними стандартами; здатності до творчого осягнення музичного змісту; здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії.

В процесі аналізу результатів експериментального дослідження також було уточнено якісну характеристику кожного з рівнів професійної самореалізації з урахуванням змістових характеристик компонентів професійної самореалізації магістра-піаніста: потребово-мотиваційного, функціонально-технологічного, творчо-дослідницького та комунікативно-регулятивного.

Дослідження сформованості необхідних професійних якостей магістрів вимагало застосування методів, які б допомогли визначити наявність якісних змін, що відбулися в структурі їх особистості. Для цього було проведено повторне анкетування. Аналіз відповідей на запитання анкети "Ідеальний викладач" виявив, що в ЕГ значно збільшилася кількість студентів (15,6% порівняно з 2,76 %), які вважають головним завданням викладача – навчити студента самостійно здобувати знання, зросла також і кількість тих, хто вважає, що викладач має навчити студента працювати з людьми (23% порівняно з 7,97%). Відповідно зменшилася кількість тих, хто вважає основним завданням викладача фортепіано лише навчання прийомам фортепіанної гри (з 42,3 % до 17,67%). Це свідчить про те, що магістри готові до прояву більшої самостійності у власній роботі а також зорієнтовані найбільше на майбутню педагогічну роботу за своєю спеціальністю.

Результати відповіді на друге запитання виявилася майже незмінною, адже ще на етапі діагностувального експерименту більшість магістрів підтвердили наявність у їх житті професійного еталону або "ідеального

викладача" (98 % проти 95 %). Відповідь на третє запитання, яка стосувалася необхідних для викладача-музиканта професійних якостей, поповнилася такими необхідними в цій професії здатностями, як "володіння методами педагогічної фасилітації", "вміння імпровізувати", "професійний такт", "відкритість до нового", "мобільність".

Аналіз результатів цього анкетування засвідчив більшу конкретизацію професійних устремлінь магістрів експериментальної групи, краще розуміння системи професійних якостей, які необхідні для подальшої професійної самореалізації в музично-педагогічній площині. Аналіз результатів анкетування у КГ засвідчив, що їх уявлення про майбутню професійну діяльність залишається досить невизначеним, бо багато з них коливаються між виконавською та педагогічною діяльністю, тому їх показники порівняно з діагностувальним експериментом залишилися майже незмінними.

Повторне опитування за допомогою анкети "Моя професійна стратегія" в ЕГ виявило збільшення кількості респондентів, що можуть спланувати свою професійну стратегію на найближчий час (місяць) та на далеку перспективу (рік). Тепер до своєї найближчої мети вони відносять не лише вдосконалення фахових піаністичних навичок, а й оволодіння вербальними та невербальними засобами спілкування, організаційними здатностями, удосконалення вміння педагогічної імпровізації, розширення професійного тезаурусу та мистецького світогляду. Для здійснення цієї мети вони застосовують більшу кількість засобів професійного саморозвитку (друге питання).

Якщо під час діагностувального експерименту позитивну відповідь на більшість пунктів дали лише 4% опитаних, то контрольне опитування показало значне збільшення кількості тих, хто отримав найвищі бали з цього питання. Тобто 9-10 позитивних відповідей дали 15,1% опитуваних (порівняно з 4 %), 6-8 позитивних відповідей – відповідно 67,8 % (41,1 % під час діагностувального експерименту). В КГ ці показники зросли незначним чином – 9-10 балів отримали 7 % магістрів, 6-8 балів – 45 %. Це незначне збільшення пояснюється більшою кількістю часу, який мали магістри на професійне

самовдосконалення та роботою, яку проводили з ними їх викладачі. Рівень особистісної самоорганізації натомість залишився невисоким.

У третьому запитанні магістри мали розставити за ступенем значимості мотиви, що спонукають їх до навчання в магістратурі. Результати підрахунків в ЕГ виявили збільшення прагнення до професійної самореалізації як мотивацію навчальної діяльності магістрів. Як основний мотив навчальної діяльності професійну самореалізацію обрало 31,3 % (порівняно з 18 % під час діагностувального експерименту), таким чином цей мотив зайняв друге місце серед розповсюджених мотивів. Ще 9 магістрів або 28 % вважають професійну самореалізацію другим за значимістю мотивом навчання. Перше місце залишилося за кар'єрними мотивами, але їх обрала менша кількість опитуваних (34,4 % поряд з 39 %). В КГ кількість тих, хто поставив мотиви самореалізації на перше місце в рейтингу залишилась незмінною порівняно з діагностувальним зрізом – 18 %. Результати вивчення змін у структурі професійної мотивації магістрів-піаністів відображено в таблиці (див. Таблицю 3.13.).

Третє анкетування було проведено з метою виявити зростання рівня особистісної самоорганізації та особистісної активності магістрів а також рівня їх професійного досвіду.

Аналіз відповідей на запитання третьої анкети виявив збільшення обсягу та видів досвіду серед магістрів ЕГ. Зокрема, значно збільшився рівень педагогічного досвіду (від пасивного до активного), що пов'язано з проходженням асистентської практики, а також рівень самостійного слухацького досвіду та досвіду наукової роботи. Це свідчить про більш усвідомлене ставлення магістрів до збільшення професійного досвіду, їхнє прагнення самостійно здобувати знання, активно займатися науковою діяльністю, їх відкритість до нових музичних вражень.

Загальний підрахунок, який було проведено за методикою діагностувального експерименту встановив, що високий рівень досвіду мають 37 % респондентів (проти 14 % під час попереднього зрізу), середній рівень –

51,5 % (відповідно 28 %) під час діагностувального опитування. В контрольній групі також виявилось незначне збільшення педагогічного досвіду, що обумовлено навчальним планом магістрів та обов'язковим проходженням педагогічної практики, але характер цього досвіду в основному був несамостійним (педагогічна практика з активною участю викладача-консультанта).

Таблиця 3.13.

Порівняльні результати вивчення професійної мотивації магістрів-піаністів

Види професійної мотивації	Значення	Експериментальна група					Контрольна група				
		Рейтингове місце					Рейтингове місце				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Кар'єрні мотиви	абс.	11	8	9	4	—	9	7	6	8	3
	%	34,4	25	28,1	12,5	—	27,3	21,2	18,2	24,2	9,1
Мотиви професійної самореалізації	абс.	10	9	6	5	2	6	6	9	7	5
	%	31,3	28,1	18,8	15,6	6,2	18,2	18,2	27,3	21,2	15,1
Мотиви отримання знань	абс.	7	5	9	8	3	9	8	7	4	5
	%	21,9	15,6	28,1	25	9,4	27,3	24,2	21,2	12,1	15,2
Мотиви зовнішнього спонукання	абс.	2	4	3	9	14	4	5	5	9	10
	%	6,2	12,5	9,4	28,1	43,8	12	15,2	15,2	27,3	30,3
Соціальні мотиви	абс.	2	6	5	6	13	5	7	6	5	10
	%	6,2	18,8	15,6	18,8	40,6	15,2	21,2	18,1	15,2	30,3

Збільшення рівня самостійного наукового досвіду в КГ виявилось майже незмінним. Більшість учасників КГ здобували науковий досвід лише під час написання обов'язкової магістерської роботи, не виявивши зацікавленість самостійними науковими дослідженнями. Дещо виріс рівень слухацького досвіду за рахунок відвідування концертів та самостійного прослуховування музики. В цілому високий рівень досвіду в КГ мали 16 % респондентів, середній – 39 %, низький – 45 %.

На основі аналізу результатів анкетування, було можливим встановити

динаміку зміни рівнів професійної спрямованості у магістрів контрольної та експериментальної груп (див. Таблицю 3.14.).

Таблиця 3.14.

Порівняння середніх показників професійної спрямованості магістрів
контрольної та експериментальної груп

Показники	Потреба в професійній самореалізації				Професійно-ціннісні орієнтири				Здатність до самоорганізації			
	(%) ЕГ	(%) КГ	абс. ЕГ	абс. КГ	(%) ЕГ	(%) КГ	абс. ЕГ	абс. КГ	(%) ЕГ	(%) КГ	абс. ЕГ	абс. КГ
Рівні професійної спрямованості												
Високий	28,1	15,1	9	5	34,4	12,1	11	4	31,3	9,1	10	3
Середній	59,4	48,5	19	16	59,4	36,4	19	12	56,2	30,3	18	10
Низький	12,5	36,4	4	12	6,2	51,5	2	17	12,5	60,6	4	20
Всього:	100	100	32	33	100	100	32	33	100	100	32	33

Аналіз результатів анкетування дозволив встановити, що після застосування формуальної методики рівень професійної спрямованості магістрів експериментальної групи виріс порівняно з контрольною, більш яким стало їх уявлення про подальшу професійну перспективу, усвідомленим бажання розвинути власний професійний потенціал, професійна самореалізація була визначена ними як одна із смисложиттєвих цілей, конкретизувалося також уявлення про особистий професійний еталон та засоби його досягнення. Магістри стали більш відкритими до змін, які відбуваються в професійному середовищі, навчилися адекватно оцінювати свої можливості та зусилля у досягненні мети, зросло їх прагнення до саморозвитку та самопізнання. Більш чітким стало уявлення про те, які саме особистісні риси треба розвивати в собі, щоб досягнути успіху в професії. Таким чином, можна стверджувати, що в процесі формуального експерименту збільшилась професійна спрямованість магістрів і це сприятиме

їх подальшій професійній самореалізації.

Наступний етап контрольного дослідження було присвячено вивченню обсягу та змісту професійного тезаурусу. З цією метою було проведене повторне тестування, яке виявило значне підвищення рівня володіння базовими знаннями із спеціальності серед учасників ЕГ, а також рівень володіння практичними педагогічними навичками (це стосувалося запитань практичного характеру).

Підрахунок та аналіз результатів здійснювався за допомогою коефіцієнта засвоєння (K_a), який було використано під час діагностувального зрізу. Рівні володіння базовими знаннями та практичними навичками, які продемонстрували магістри експериментальної групи під час контрольного зрізу, можна розподілити таким чином: високий рівень в експериментальній групі показали 21 % студентів, середній – 61 %, низький – 18 %. У контрольній групі ці результати розподілилися таким чином: високий рівень показали 6 % магістрів, середній – 50 %, низький – 44 %.

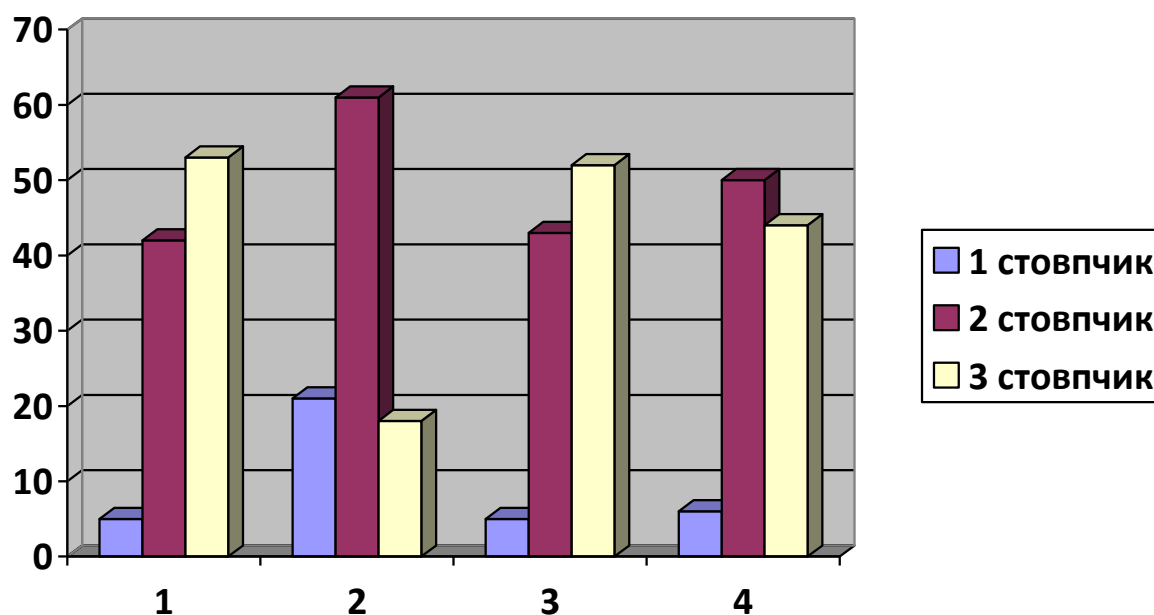
Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп виявило, що в експериментальній групі значно зросли обсяг професійного тезаурусу і глибина професійних знань. Високий рівень показало на 15% більше магістрів порівняно з діагностувальним зрізом. Двоє магістрів ЕГ навіть отримали найбільшу кількість з можливих балів, показавши 100 % результат. У 14 % магістрів були роботи з невеликою кількістю неправильних відповідей ($K_A = 0,9 - 1$), що дає змогу підвищувати загальний рівень до відмінного. Значно скоротилася кількість магістрів з низьким рівнем володіння професійним тезаурусом – з 53 % до 18 %. У той самий час в контрольній групі результати також підвищилися, але значно менше, ніж в експериментальній. Так, показник високого рівня зріс на 1%, середнього на 3 %, кількість тих, що отримали низький рівень зменшилася на 5 %. Проте жоден з учасників контрольної групи не показав найвищий результат.

Таким чином, експериментальна методика дозволила значно підвищити рівень професійного тезаурусу магістрів-піаністів та їх здатність до

професійної самореалізації. Результати перевірки відображені нами у Гістограмі 3.1.

Гістограма 3.1.

Порівняльні результати перевірки глибини професійного тезаурусу



1 – результати діагностувального зрізу ЕГ;

2 – результати контрольного зрізу ЕГ;

3 – результати діагностувального зрізу КГ;

4 – результати контрольного зрізу КГ;

1-й стовпчик – високий рівень;

2-й стовпчик – середній рівень,

3-й стовпчик – низький рівень.

Наступним завданням контрольного зрізу було визначити, чи змінилась протягом експериментальної роботи здатність магістрів до створення власної виконавської концепції та чи підвищилась їх методична компетентність. Для визначення рівня розвитку цих здатностей було запрошено експертну комісію з викладачів основного музичного інструменту вищезначених навчальних закладів. Експертна комісія оцінювала виступи магістрів під час виконання

ними обов'язкової сольної програми.

Прослуховуючи виступи учасників експериментальної групи, експерти зазначили емоційну зрілість представлених концепцій, яскраву логіку розвитку музичної думки, цікаві звукові та технічні рішення, які свідчать про власні інтерпретаторські пошуки магістрів. Метроритмічна сторона виконання відзначалася гарним відчуттям часу, природною агогікою, стилістичною достовірністю. Було зазначено, що у магістрів значно різноманітнішою стала тембральна звукова палітра, яскравішою стала образна сторона виконання. Експерти відзначили, що у багатьох магістрів ЕГ можна відзначити наявність сформованого індивідуального виконавського стилю, а це означає, що в подальшому збільшується можливість їх успішної професійної самореалізації. Наявність індивідуального виконавського стилю була визначальною при оцінюванні виконання. Тому високі бали (від 9,5 до 12) отримали 9 магістрів або 28 % від загальної кількості учасників експериментальної групи (діагностувальний зріз – 4%). Балами від 7 до 9,4 було оцінено 18 магістрів або 56 % від загальної кількості (діагностувальний зріз – 40%). Балами від 0 до 6,9 було оцінено 5 магістрів або 16 % від загальної кількості учасників (діагностувальний зріз – 56%). Таким чином, порівняно з діагностувальним зрізом значно збільшилась кількість тих учасників, які отримали найвищі бали при виконанні – від 4 до 28 відсотків. Водночас було відзначено значне скорочення тих, хто отримав найнижчі бали – з 56 % до 16 %.

Серед учасників контрольної групи експерти також відзначили деяке підвищення виконавського рівня, більшу технічну досконалість виконання, більшу динамічну різноманітність. Певну проблему становило естрадне хвилювання, яке заважало відповідно втілити задум. Але виконанню були притаманні стандартність виконавських рішень, відсутність індивідуального звукового забарвлення, а отже, несформованість індивідуального виконавського стилю. Результати виступів було оцінено таким чином: 3 магістри або 9 % отримали високі бали за своє виконання, тоді як під час діагностувального зрізу таких було 5 %; 20 магістрів або 61 % отримали

середні оцінки (при діагностиці – 41 %); виступи 10 магістрів або 30 % було оцінено від 0 до 6,9 балів (діагностувальний зріз – 54%).

Наступним завданням експертів було оцінити рівень методичної компетентності магістрів. Для цього паралельно з експертами, виступи магістрів оцінювались їх однокурсниками. Після кожного сольного концерту відбувалось публічне обговорення із залученням експертної комісії та студентів-однокурсників. Згодом отримані результати порівнювались. При цьому експертами оцінювалась здатність до грамотного ведення дискусії, володіння науково-методичною термінологією, точність та влучність висловлювань. За результатами виконання та обговорення, експертна комісія виставляла кожному з магістрів середній бал, враховуючи кожен з параметрів, який було визначено в перебігу діагностувального експерименту.

Отже, виконання цього завдання було оцінено експертами таким чином: 13 магістрів або 41 % отримали високий бал, 15 магістрів або 47 % - середній бал, 4 магістри або 12 % - низький. У контрольній групі було також відзначено зростання рівня фахової компетентності, але її учасники були схильні до більш узагальненого викладу своєї точки зору, недостатньо обґрунтовано пояснювали вибір ними певної оцінки. В ній результати розподілились наступним чином: 4 магістри або 12% отримали високий бал 16 магістрів, або 49 % - середній і 13 магістрів або 39 % - низький. При цьому було відзначено, що в методичній підготовці магістрів відбулися якісні зміни, більш обґрунтованим та об'єктивним стало оцінювання виконання, його характеристики стали більш докладними та яскравими.

Далі нами було вираховано середньоарифметичні показники фахової компетентності магістрів виходячи з рівня їх виконавської та методичної підготовки за методами математичної статистики.

Як показують результати підрахунку, в експериментальній групі відбулося значне збільшення рівня магістрів, здатних до створення власної виконавської концепції. А саме – показники високого рівня зросли більше ніж в 4 рази, показники середнього рівня збільшилися більш ніж на 10 %, водночас

зафіксоване значне зниження показників низького рівня. Показники контрольної групи також дещо змінились, але динаміка зростання високого та середнього рівнів не є такою значною (див. Таблицю 3.15.)

Таблиця 3.15.

Порівняльні результати перевірки здатності магістрів до створення власної виконавської концепції

Рівні сформованості	До експерименту		Після експерименту	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	6	7	34,5	10,5
Середній	41	40,5	51,5	55
Низький	53	52,5	14	34,5
Всього:	100	100	100	100

Для перевірки здатності магістрів до володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження експертною комісією оцінювався письмовий методико-виконавський аналіз одного з творів сольної програми. Оцінювання відбувалось за 10-бальною шкалою за методикою діагностувального експерименту. Порівняння результатів діагностувального та контрольного зрізів у експериментальній та контрольній групах показало, що в експериментальній групі значно підвищився рівень розуміння авторського стилю, більш точними стали жанрові характеристики твору, глибшим та докладнішим аналіз конструктивних та гармонічних особливостей, засобів виразності, вірно були визначені виконавські завдання і вказані засоби для подолання технічних складностей виконання, також письмові роботи магістрів відзначались яскравими та образними характеристиками творів, індивідуальним розумінням їх художньо-образної сфери.

На відміну від діагностувального зрізу, 3 роботи було оцінено на найвищий бал (на діагностувальному етапі – жодної). Таким чином, високий рівень володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження

показали 37 % магістрів експериментальної групи, середній рівень – 54 %, низький – 9 %. В той же час в контрольній групі рівень цих умінь підвищився лише незначним чином. Ці магістри не показали достатньої індивідуальності в створенні образних характеристик твору, недостатньо ґрунтовно виявили роль та місце того чи іншого засобу виразності, використаного автором. Жодна з робіт не була оцінена на найвищий бал. Таким чином, 12 % магістрів контрольної групи показали високий рівень володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження, 48 % - середній, та 40 % – низький. Згідно прийнятої нами системи оцінювання цього завдання, результати можна відобразити за у Таблиці 3.16.

Таблиця 3.16.

Порівняння результатів перевірки володіння магістрами теоретичними та емпіричними методами дослідження

Рівні володіння	Кількість балів	До формування				Після формування			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	10	0	0	0	0	3	9	0	0
	9	2	6	2	6	9	28	4	12
Середній	8	7	22	5	15	12	38	6	18
	7	8	25	10	30	5	16	10	30
Низький	6	15	47	16	49	3	9	13	40
Разом:	—	32	100	33	100	32	100	33	100

Наступне завдання контрольного експерименту було присвячено визначенню рівня сформованості діагностувальних здатностей магістрів. Для цього вони мали скласти індивідуальний план студента за уявною характеристикою.

Аналіз результатів показав, що магістри експериментальної групи змогли скласти цікавий та різноманітний індивідуальний план, який відповідає

програмним вимогам та здібностям студента. Кращим стало їх знання сучасного українського репертуару, більш виваженим вибір творів (без завищення складності), твори було підбрано різні за жанром та образним змістом. До того ж більшість магістрів змогли грамотно обґрунтувати, чому саме ці твори були ними обрані. Звісно, що краще знання "золотого фонду" фортепіанного репертуару допомагатиме магістрам більш виважено підходити до навчання студентів, гнучко коригувати їх навчальний план, добираючи твори, які допоможуть розвинути їх слабкі сторони та виявити сильні. Це сприятиме подальшій професійній самореалізації не лише самих магістрів, а й їх студентів – піаністів. Загальні результати підрахунку відображені нами у Таблиці 3.17.

Таблиця 3.17.

Порівняння результатів визначення діагностувальних здатностей магістрів

Рівні діагностувальних здатностей	Кількість адекватно обраних творів програми	Результати ЕГ				Результати КГ			
		До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	8	2	6	6	19	1	3	2	5
Середній	5-7	14	44	22	69	14	42	16	49
Низький	0-4	16	50	4	12	18	55	15	46
Всього:	—	32	100	32	100	33	100	33	100

Таким чином, кількість тих, хто адекватно підібрав всі твори програми зросла з 9 % у діагностувальному експерименті до 19 % в контрольному. Натомість, значно скоротилась кількість магістрів, роботу яких раніше було оцінено на низькому рівні - з 50 % до 12 %, в той час як у контрольній групі показник високого рівню збільшився лише на 2 % . Експерти зазначили, що у контрольній групі також більш різноманітним став перелік творів, вони стали більш різноплановими за жанровими та стильовими ознаками. Проте, ще мали місце приклади завищення або заниження рівня складності творів програми

(тобто невідповідність технічних та художніх завдань здібностям уявного учня), недостатня обґрунтованість запропонованого репертуару, також певну складність викликав підбір творів для ескізного опрацювання.

Наступне завдання контрольного експерименту було присвячено визначенню ступеня сформованості комунікативних вмінь магістрів. Оцінювання відбувалось за визначеними параметрами під час відвідування відкритих занять та поточних уроків з педагогічної практики. Результати вимірювались за 10-бальною шкалою, виконання кожного з параметрів додавало 1 бал до загального результату.

Загальні підсумки оцінювання рівня комунікативних вмінь подані нами у таблиці (див. Таблицю 3.18.).

Таблиця 3.18.

Результати оцінювання рівня комунікативних вмінь магістрів

Рівні комунікативних вмінь	Кількість отриманих балів	Результати ЕГ				Результати КГ			
		До		Після		До		Після	
		експерименту		експерименту		експерименту		експерименту	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	10	0	0	3	9	0	0	0	0
	9	2	6	8	25	2	6	5	15
Середній	8	5	16	12	38	5	15	6	18
	7	8	25	7	22	9	27	12	37
Низький	6	11	34	2	6	12	37	7	21
	5	6	19	—	—	5	15	3	9
Всього:	—	32	100	32	100	33	100	33	100

Експерти зазначили, що магістри більшою мірою володіють методами фасилітаційної підтримки, розвивають ініціативність студентів, пропонуючи їм самостійне вирішення проблемних питань виконання та тактовно коригуючи його. Також магістри стимулювали розвиток здатності студентів до

самоконтролю, активно розвиваючи їх внутрішньослухові уявлення про виконуваний твір. Вони застосовували прийоми "наведення", "самоусунення", "створення штучної кризи". Викладачами-експертами було зазначено, що продуктивність подібних занять значно виросла завдяки застосованим педагогічним технологіям. В той час як в контрольній групі ще мали місце застосування методів "копіювання", надмірного "опікування", які призводили до пригнічення самостійності студентів та неможливості їх подальшої професійної самореалізації.

Як зазначалося вище, одним з важливих умінь магістрів у ході становлення їх здатності до професійної самореалізації є їх готовність до адекватної саморегуляції у процесі виконання професійних завдань. Формування цієї здатності було одним із завдань формувального експерименту.

Контрольна перевірка, яка проводилася за методикою діагностувального експерименту, засвідчила, що у експериментальній групі підвищились всі показники, які визначають наявність цієї здатності: більш адекватним стало оцінювання виконання студентів; зауваження мали точний та конкретний характер; методичні поради, які надавалися магістрами, підходили до наявної ситуації; більш різноманітними та творчими стали засоби педагогічного спілкування – із застосуванням невербальних технологій – міміки, жестикуляції, вокального інтонування; підвищилась здатність до педагогічної імпровізації; професійна мова стала більш насиченою професійними термінами, які використовувались доречно до ситуації, а також різноманітними асоціаціями, які пробуджували фантазію студентів.

Магістри контрольної групи натомість виявили стандартні підходи, які не враховували індивідуальність студента, недостатньо гнучко реагували на ситуацію, не завжди могли вірно виявити причини недоліків у грі, показали відсутність "антикризового імунітету", тобто здатності гнучко реагувати на непередбачувані ситуації.

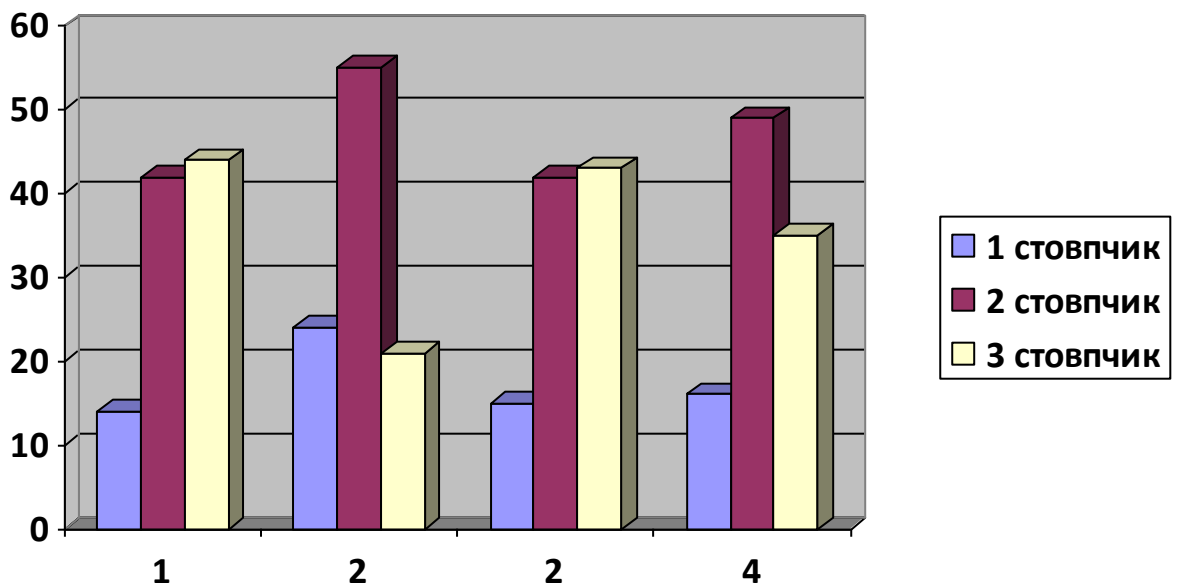
Таким чином, показники високого рівня у експериментальній групі

збільшились з 14 % до 24 %, середнього – з 42 % до 55 %, показники низького рівня зменшилися до 21 % порівняно з 44 % під час діагностувального зрізу. Зміни показників контрольної групи є не такими суттєвими: на високий рівень було оцінено 16 % магістрів, тобто всього на 1% вище ніж під час діагностувального експерименту, середній рівень показали 49%, а показники низького рівню зменшилися з 43 % до 35 %.

Порівняльні результати підрахунку можна відобразити за допомогою Гістограми 3.2.

Гістограма 3.2.

Порівняння результатів оцінювання здатності до адекватної саморегуляції



1 стовпчик – показники високого рівня;

2 стовпчик – показники середнього рівня,

3 стовпчик – показники низького рівня;

1 – результати діагностувального зрізу ЕГ;

2 – результати контрольного зрізу ЕГ;

3 – результати діагностувального зрізу КГ;

4 – результати контрольного зрізу КГ.

Проведення контрольного дослідження передбачало не лише проміжні заміри

результатів по кожному з показників за розробленими параметрами, а й підсумковий узагальнюючий контроль. Порівнюючи всі результати контрольних замірів, ми можемо прослідкувати динаміку змін в рівнях сформованості здатності до професійної самореалізації магістрів-піаністів в експериментальній та контрольній групах, використовуючи середньоарифметичні значення за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

по кожному із критеріїв, що характеризують означену здатність. Результати подано в Таблиці 3.19.

Таблиця 3.19.

Зіставлення рівнів сформованості здатності до професійної самореалізації у магістрів-піаністів (за критеріями)

				До формування						Після формування					
Групи				ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
Рівні				В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
К	Міра професійної спрямованості особистості	абс.		3	10	19	3	11	19	10	19	3	4	13	16
		(%)		8	32	60	9	33	58	32	58	10	12	38	50
И	Ступінь опанування високими професійними стандартами	абс.		3	12	17	3	12	18	10	18	4	4	15	15
		(%)		8	38	54	9	37	54	31	55	14	11	45	44
Т	Здатність до творчого осягнення музичного змісту	абс.		2	14	16	2	14	17	11	16	5	3	16	14
		(%)		7	43	50	7	42	51	34	50	16	10	48	42
Р	Здатність до продуктивної міжособистісної взаємодії	абс.		3	13	16	3	14	16	8	20	4	4	17	12
		(%)		10	41	49	9	42	49	26	62	12	12	51	37
і	Середнє значення	абс.		3	12	17	3	13	17	10	18	4	4	15	14
		(%)		8	38	54	8	39	53	31	56	13	11	46	43

Показники цієї таблиці свідчать про те, що розроблений нами комплекс формувальних заходів дозволив студентам експериментальної групи значно покращити показники високого рівня. Результати, отримані в ході додаткового обстеження, показали, що, якщо в контрольній та експериментальній групах була приблизно однакова кількість студентів, що показали високий рівень успішності, то після формувального експерименту їх кількість зростає, в той час як у контрольній групі це збільшення виявилось значно меншим. Водночас показники низького рівня серед магістрів експериментальної групи істотно зменшилися, а в контрольній групі це зменшення відбулося за рахунок деякого збільшення показників середнього рівня.

Для підтвердження ефективності запропонованої методики, ми звернулись до засобів математичної статистики. Порівнювалися дві незалежні вибірки за серіями контрольних спостережень, які відповідають чотирьом критеріям сформованості здатності до професійної самореалізації. В Додатку У. подано таблиці розрахунків вірогідності результатів по кожному з параметрів. Для цього було необхідно вирахувати коефіцієнт кореляції.

Кореляція – це співвідношення, відповідність, взаємозв'язок предметів або понять. В математичній статистиці – залежність між явищами або величинами, що не має чіткого функціонального характеру. Зв'язок між випадковими величинами, який здійснюється таким чином, що одна з величин реагує на зміни інших величин зміною свого математичного сподівання. Лінійна кореляція – будь-яка кореляція, в якій середні зміни в одній змінній пов'язані з середніми змінними в іншій. Кореляція є мірою залежності двох випадкових величин. При цьому, зміна одної або кількох цих величин призводять до систематичної зміни іншої або інших величин. Математичною мірою кореляції двох випадкових величин слугує **коефіцієнт кореляції**.

Для того, щоб пересвідчитись у результативності запропонованої методики, було висунуто статистичну гіпотезу, яка мала показати, чи є

статистично значне відхилення в кожній з двох сукупностей респондентів, що відрізняються за змістом, формою та методами організації навчання. Найбільш придатним для порівняння результатів двох груп, що розподілені за трьома якісними рівнями є критерій Хі-квадрат Пірсона. Порівняльний аналіз підрахунків показав, що результати студентів експериментальної групи мають тенденцію бути вище результатів студентів контрольної групи, в той самий час як результати студентів контрольної групи при проведенні діагностувального та контрольного зрізів залишились майже без змін (опис та результати підрахунків див. у Додатках Р. та Т.).

Запропонована поетапна методика була здійснена в практичній роботі у вищих педагогічних навчальних закладах. Аналіз результатів виявив такі позитивні зміни у сформованості здатності до професійної самореалізації у магістрів-піаністів: сформувалась яскраво виражена потреба у професійній самореалізації, набув конкретних рис образ "ідеального спеціаліста", який має стати еталоном для наслідування, магістри чітко визначились з родом майбутньої професійної діяльності, підвищили здатності до самоорганізації та до самокерування власним професійним розвитком, досягли достатньо високого рівня розвитку музичних здібностей, розширили свій мистецький світогляд, навчилися вірному розумінню твору та його яскравому втіленню у виконанні, змогли вдало застосовувати наявний досвід, знання та вміння у практичній педагогічній роботі, розвинули дослідницькі вміння, музичну фантазію, проявили високу пізнавальну активність, навчилися застосовувати у власній педагогічній роботі один з оптимальних стилів педагогічного спілкування, сформували здатність до саморегуляції ("антикризовий імунітет").

Таким чином, впровадження методики формування здатності до професійної самореалізації в навчальний процес може допомогти магістрам у досягненні вершин майбутньої професійної роботи.

Висновки до розділу 3

Після проведення та аналізу дослідно-експериментальної роботи з формування здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти можна зробити такі висновки.

В теоретичній частині нашого дослідження були визначені сутність та структура професійної самореалізації, що стало основою для розробки методики формування цієї здатності у магістрів музично-педагогічної освіти в процесі їх інструментальної підготовки. Ґрунтуючись на науковому аналізі механізму формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти, було сформульовано її теоретичні основи, а саме:

- формування здатності магістрів до професійної самореалізації забезпечується спрямованістю навчального процесу на опанування високими професійними стандартами (досягнення професійного еталону) в комплексі з формуванням ціннісного ставлення до професійної діяльності;
- основою формування здатності до професійної самореалізації є становлення індивідуального стилю діяльності магістрів, який виражає своєрідність музичного мислення, виконання та спілкування та виступає запорукою творчого вирішення професійних завдань;
- практичні механізми формування здатності до професійної самореалізації мають базуватись на застосуванні прийомів педагогічної фасилітації як найбільш сприятливої комунікативної технології для виявлення та розкриття внутрішнього потенціалу магістрів в процесі міжособистісного спілкування.

Спираючись на структурну характеристику та на професіограму магістрів, було визначено всі етапи формування означеної здатності, а саме: інформаційно-адаптаційний етап, або етап ознайомлення магістрів з вимогами до професії викладача основного музичного інструменту, індивідуалізаційно-технологічний етап, або етап відтворення в практичних діях "ситуації успіху"

на основі синергетично-творчої взаємодії між викладачем та студентом-магістром та практично-комунікативний етап, або етап закріплення набутих умінь.

На підставі вищевикладених теоретичних положень було розроблено систему *критеріїв* та *показників* сформованості здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти, а також визначені якісні характеристики рівнів її сформованості. Це: міра професійної спрямованості особистості (наявність визначеної потреби у самореалізації в професії викладача-музиканта; сформованість професійно-ціннісних орієнтирів як внутрішніх критеріїв розвитку; рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності); ступінь опанування високими професійними стандартами (обсяг та зміст професійного тезаурусу; володіння фаховою компетентністю; наявність та характер різних видів професійного досвіду); здатність до творчого осягнення музичного змісту (уміння створювати власну виконавську концепцію; володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження; міра креативних здатностей); здатність до продуктивної міжособистісної взаємодії (володіння сучасними педагогічними технологіями; сформованість комунікативних умінь; наявності "антикризового імунітету" як готовності до адекватної саморегуляції в змінному професійно-освітньому середовищі).

У відповідності до розроблених критеріїв та показників професійної самореалізації та спираючись на результати діагностувального зрізу, було встановлено три рівні сформованості цієї здатності: високий, або самореалізаційний, середній, або індивідуалістичний та низький, або адаптаційний, та надано їх детальну характеристику. Констатувальна частина дослідження була спрямована на виявлення проявів готовності до професійної самореалізації у магістрів та дозволила визначити коло проблем у формуванні цієї здатності.

Було зазначено, що інструментальна, а зокрема, фортепіанна підготовка є важливою складовою навчання магістрів, тому її форма та зміст

безпосередньо впливають на їх подальший професійний розвиток та професійну самореалізацію як можливих виконавців і як майбутніх викладачів.

Методика формування здатності до професійної самореалізації включала три етапи – інформаційно-адаптаційний, індивідуалізаційно-технологічний та практично-комунікативний.

Етапи формувального експерименту було спрямовано на формування всіх складових індивідуального стилю діяльності магістрів як основної передумови їх професійної самореалізації. Як було зазначено у теоретичному розділі дослідження, індивідуальний стиль діяльності магістрів як майбутніх викладачів має формуватись за трьома напрямками – як індивідуальний стиль музичного мислення (осягнення та розуміння музичного змісту), як індивідуальний виконавський стиль (неповторна конфігурація виконавських прийомів та засобів) та індивідуальний стиль педагогічного впливу.

Здійснення цієї мети стало основним завданням формувального експерименту, особливо його другого та третього етапів. Це було реалізовано завдяки введенню у навчальний процес завдань, спрямованих на розвиток самостійності магістрів, активізацію їх рефлексивних та емпатійних здатностей, формування образного мислення, удосконалення виконавських прийомів, та завдяки створенню "ситуації успіху" яка сприяла підвищенню самооцінки магістрів та їх готовності до самоперетворень.

Таким чином, методи роботи зі студентами добирались, виходячи з мети та завдань кожного з етапів формувального експерименту. Це надало можливість забезпечити системність та послідовність у формуванні здатності до професійної самореалізації і всіх її компонентів та прослідкувати динаміку якісних змін у рівнях її сформованості. Були застосовані зокрема такі методи, як: створення індивідуальної стратегії розвитку, метод створення вербальної інтерпретації музичного твору, редагування незнайомого раніше твору, методи "вживання в образ", "візуалізації мети", створення "штучної кризи", а також технологія фасилітаційної підтримки.

Перебіг контрольного дослідження виявив суттєві позитивні зміни у рівнях сформованості показників здатності до професійної самореалізації у магістрів експериментальної групи у порівнянні з контрольною. Таким чином, було доведено, що експериментальна методика забезпечує значну перевагу у фортепіанній підготовці магістрів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів порівняно із традиційними методами навчання.

Результати роботи дають змогу зробити висновки, що мети дослідження досягнуто, його завдання виконано, а висунута нами гіпотеза підтвердилась. Це свідчить про доцільність використання даної комплексної методики у процесі фортепіанної підготовки магістрів з метою підвищення їх здатності до професійної самореалізації.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та наукове обґрунтування проблеми професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти, що знайшло відображення у розробці методичних засад формування здатності до професійної самореалізації студентів магістратури в процесі інструментальної підготовки. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких висновків.

1. Аналіз наукової літератури виявив, що основною передумовою професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти є становлення оптимального індивідуального стилю діяльності як поєднання синергетичного світобачення, особливого комплексу психологічних властивостей (мобільності, інтрагенної активності) та високого рівня самоусвідомлення і саморегуляції. Практика вищої освіти натомість демонструє відсутність необхідних умов для розвитку означених якостей, що проявляється у недостатній сформованості професійно-ціннісних орієнтирів магістрів, невмінні ставити конкретну мету та визначати засоби її досягнення. Це свідчить про недостатнє використання резервів міжособистісної взаємодії на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано).

2. Професійну самореалізацію магістрів музично-педагогічної освіти визначено як процес розгортання свого особистісного та професійного потенціалу у свідомій та цілеспрямованій практичній музичній діяльності за обраною кваліфікацією з метою досягнення особистого професійного еталону. Здатність до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти – це актуалізована педагогічними умовами внутрішня готовність студента-магістра до здійснення професійної самореалізації в процесі фахової діяльності. Структура професійної самореалізації складається з чотирьох компонентів: потребово-мотиваційного, функціонально-технологічного, творчо-дослідницького та комунікативно-регулятивного. Професійна

самореалізація магістрів відбувається під час переходу магістрів з навчальної до практичної діяльності та набуває свого реального наповнення завдяки досягненню високих професійних стандартів діяльності у поєднанні з досконалим знанням магістрами своїх потенційних можливостей.

3. У дисертації було визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування здатності до професійної самореалізації, що сприяли ефективності цього процесу: забезпечення синергетично-творчого характеру музичної взаємодії як здатності до відкритого обміну культурними змістами; створення мотиваційно-стимулюючого середовища професійної самореалізації шляхом цілеспрямованої фасилітуючої підтримки розвитку професійного потенціалу магістрів; педагогічне стимулювання виникнення “антикризового імунітету” як засобу мобільної саморегуляції у професійному просторі.

4. У дослідженні обґрунтовано *теоретичні основи* формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти, а саме:

- формування здатності магістрів до професійної самореалізації забезпечується спрямованістю навчального процесу на опанування високими професійними стандартами (досягнення професійного еталону) в комплексі з формуванням ціннісного ставлення до професійної діяльності;
- основою формування здатності до професійної самореалізації є віднайдення індивідуального стилю діяльності магістрів, який виражає своєрідність музичного мислення, виконання та спілкування та виступає запорукою творчого вирішення професійних завдань;
- практичні механізми формування здатності до професійної самореалізації мають базуватись на застосуванні прийомів педагогічної фасилітації як найбільш сприятливої комунікативної технології для виявлення та розкриття внутрішнього потенціалу магістрів в процесі міжособистісного спілкування.

5. У дослідженні визначено критерії сформованості здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти. Це міра професійної спрямованості особистості; ступінь опанування високими

професійними стандартами; здатність до творчого осягнення музичного змісту та здатність до продуктивної міжособистісної взаємодії. Протягом діагностувального експерименту було встановлено три рівні сформованості здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти: високий (самореалізаційний), середній (індивідуалістичний) та низький (адаптаційний). У ході дослідження було виявлено, що в переважній більшості респондентів здатність до професійної самореалізації знаходиться на низькому рівні – йому відповідали 54% досліджуваних.

6. У дослідженні розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано поетапну методику цілеспрямованого формування здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти в процесі вдосконалення своєї фахової майстерності на заняттях з фортепіано. Це інформаційно-адаптаційний етап, що полягає у ознайомленні магістрів з вимогами до професії викладача основного музичного інструменту; індивідуалізаційно-технологічний етап, метою якого є відтворення у практичних діях "ситуації успіху" на основі синергетично-творчої взаємодії між викладачем та студентом-магістром із застосуванням набутих в процесі навчання знань, умінь та навичок та професійного досвіду; практично-комунікативний етап, на якому відбувається закріплення набутих виконавських та педагогічних умінь у процесі асистентської практики.

7. Результативність запропонованої методики знайшла своє підтвердження у позитивній динаміці змін у рівнях сформованості здатності до професійної самореалізації учасників експериментальної групи у порівнянні з контрольною, що виявилось у зростанні рівня особистісної самоорганізації; розширенні мистецького світогляду; підвищенні успішності застосування у виконавській та педагогічній сферах наявного досвіду; поглибленні дослідницького інтересу до матеріалу, який вивчається; більш творчому характері виконавської інтерпретації; зростанні рівня пізнавальної активності; використанні у педагогічній роботі оптимального стилю педагогічного спілкування; покращенні здатності до саморегуляції. В цілому результати

дослідження підтвердили, що застосування розробленої методики сприяє формуванню здатності до професійної самореалізації у магістрів музично-педагогічної освіти.

Вивчення проблеми професійної самореалізації не вичерпується межами проведеного дослідження. Подальшої наукової розробки потребують такі проблеми: конкретизація впливу фасилітуючих методів педагогічного спілкування на професійну самореалізацію на різних ступенях навчання; встановлення особливостей самореалізації випускників магістратури в процесі подальшої професійної діяльності; виявлення специфічних рис професійної самореалізації в кризових умовах тощо.

Перелік використаних джерел

1. *Абдуллин Э.Б.* Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. *Абульханова – Славская К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская – Москва: Наука, 1980. – 200 с.
3. *Абульханова – Славская К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
4. *Акмеологический словарь* / [Абульханова К.А., Бодалёв А.А., Маркова А.К. и др.]; под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: Изд-во РАГС, 2006. – 161 с.
5. *Аксенова Г.И.* Сущностные характеристики субъектности человека // Психология субъектности. Человек как автор жизни //Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских. – Киров, 2001. – С.6-8.
6. *Закономерности формирования и реализации индивидуального опыта* / [Александров Ю.И., Греченко Т.Н., Гаврилов В.В., Горкин А.Г. и др.] // Журнал высшей нервной деятельности, 1997 – [Т. 47] – № 2. – С. 24–260.
7. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б. Г.Ананьев – Ленинград: изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
8. *Андриенко Е.В.* Феномен профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко // Педагогика. – 2002. – № 6 – С.66-70.
9. *Анкидинова И.А.* Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности / И.А. Анкидинова // Психологические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – С.29-36.
10. *Арановский М.Г.* Мышление, язык, семантика //Проблемы музыкального мышления / Сборник статей / Сост. и ред. М.Г. Арановский. – Москва:

- Музыка, 1974. – С.90 – 129.
11. *Аристотель*. Политика. Афинская политика. – Москва: Мысль, 1997. – 462 с.
 12. *Арчажникова Л.Г.* Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова – Москва: Просвещение, 1984. – 111 с.
 13. *Арчажникова Л.Г.* Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук / Людмила Григорьевна Арчажникова – Москва, 1988. – 37 с.
 14. *Асафьев Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев – [2-е изд.] – Ленинград: Музыка, 1973. – 144 с.
 15. *Афанасьев Ю.А.* Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю.Л. Афанасьєв, О.Ф. Джура. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 128 с.
 16. *Базаева Ф.У.* Дидактические условия самореализации будущего учителя в процессе его подготовки в вузе: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Фатима Умаровна Базаева – Волгоград, 2007. – 165 с.
 17. *Барбина Е.С.* Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Е.С. Барбина. – К.: Вища школа, 1998. – 153 с.
 18. *Баренбойм Л.А.* Еще раз о формировании личности молодого исполнителя / Л.А. Баренбойм // Музыкальная педагогика и исполнительство. – Ленинград: Музыка, 1974. – С. 206 – 216.
 19. *Баренбойм Л.А.* О формировании личности молодого исполнителя / Л.А. Баренбойм // Музыкальная педагогика и исполнительство. – Ленинград: Музыка, 1974. – С.195-206.
 20. *Баренбойм Л.А.* Размышления о музыкальной педагогике / Л.А. Баренбойм // Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Ленинград: Музыка, 1969. – С.235-284.

21. *Батыршина Г.И.* Педагогические условия творческой самореализации будущего учителя музыки: автореф. дисс. канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Гульнара Ибрагимовна Батыршина – Казань, 2003. – 24 с.
22. *Бегидова С.Н.* Профессионально-значимые качества личности как основа акмеологической ориентации будущего специалиста / С.Н. Бегидова, Г.В. Рева // Проблемы профессиональной подготовки: сб. науч. тр. – Чебоксары, 1999. – С. 10-14.
23. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как её создать: кн. для учителя / А.С. Белкин – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
24. *Белухин Д.А.* Основы личностно ориентированной педагогики / Д.А. Белухин – Москва – Воронеж: МОДЭК, 1996 – 320 с.
25. *Белозерова Л.И.* Преподаватель вуза как субъект профессиональной деятельности / Л.И. Белозёрова // Психология субъектности. Человек как автор жизни / Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских – Киров, 2001. – С. 62-65.
26. *Белоконь М.А.* Личность, самооценка, эталон в профессиональном становлении субъектов обучения: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна психологія" / Михаил Анатольевич Белоконь – Краснодар, 1999. – 23 с.
27. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание./ Р. Бернс – Москва: Прогресс, 1986. – 422 с.
28. *Беспмятных Е.В.* Проблема классификации событий профессионального опыта специалистов в организациях // Психология субъектности. Человек как автор жизни //Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских. – Киров, 2001. – С. 79-82.
29. *Библер В.С.* Нравственность. Культура. Современность / В.С. Библер – Москва: Прогресс, 1990. – 243 с.
30. *Білоус В.П.* Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд.

- мистецтвозн.: спец. 17.00.03 "Музичне мистецтво" / Владислава Павлівна Білоус – К.: НМАУ ім. П.Чайковського, 2005. – 16 с.
31. *Блинова М.П.* Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / М.П. Блинова – Ленинград: Музыка, 1974. – 144 с.
32. *Блонский П.П.* Избранные педагогические сочинения / П.П. Блонский – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
33. *Боброва Э.В.* Педагогическое сопровождение самореализации студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Эльвира Вакиевна Боброва – Ярославль, 2006. – 21 с.
34. *Богданова І.М.* Модульний підхід до професійної підготовки вчителя / І.М. Богданова – Одеса: Маяк, 1998. – 350 с.
35. *Богоявленская Д.Б.* "Субъект деятельности" в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии, 1999. - №2. - С. 35–41.
36. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев – Москва: Флинта - Наука, 1998. – 220 с.
37. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (акме как интегральная формула здоровья, самопознания, самоопределения и творческого самоутверждения человека) / [Бодалев А.А., Ганжин В.Т., Деркач А.А.] // Мир психологии, 2000. - № 1 . С. 89-108.
38. *Бондаревская Е.В.* Методологические стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Известия Российской академии образования, 1999. - № 3. – С. 23 – 32.
39. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич – Москва – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.

40. *Бондаревская Е.В.* Требования к качеству профессионально-педагогической подготовки бакалавров и магистров образования / Е.В. Бондаревская, В.И. Мареев // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина. – Волгоград: "Перемена", 1992. С.95 - 98.
41. *Бордовская Н.В.* Педагогика. Учебник для ВУЗов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб: Изд-во «Питер», 2000 . – 304 с. (Серия «Учебник нового века»)
42. *Бочелюк В.Й.* Педагогічна психологія / В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька – К., 2006. – 247 с.
43. *Братченко С.Л.*, Личностный рост и его критерии / С.Л. Братченко, М.Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 38 – 46.
44. *Бубер М.* Я и Ты / Бубер Мартин // Два образа веры. - М., 1995. – С.16 – 92.
45. *Буткевич В.В.* Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960 -1990 гг.): дис. ...докт. пед. наук. / В.В. Буткевич – М., 1994. – 341 с.
46. *Вахромов Е.Е.* Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии / Е.Е. Вахромов [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://hpsy.ru/public/x041.htm>
47. *Вахромов Е.Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: Учебное пособие / Е.Е.Вахромов – Москва, Международная педагогическая академия, 2001 г. – 162 с.
48. *Ващик І.І.* Моделювання навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі / І.І. Ващик // Акмеологія – наука ХХІ ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.396 – 399.

49. *Венгловська О.А.* Акмеологічні аспекти розвитку творчого потенціалу педагога як чинник майстерності / О.А. Венгловська, С.А. Пазюк // Акмеологія – наука XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [Ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.325 – 329.
50. *Весна М.А.* Педагогическая синергетика / М.А. Весна – Курган, 2001. – 405 с.
51. *Вишнякова Н.Ф.* Креативная психопедагогика / Н.Ф. Вишнякова – Минск: НИО, 1995. – 239 с.
52. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / [За редакцією В.Г. Кременя; авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
53. *Вітвіцька С.С.* Основи педагогіки вищої школи: метод посібник для студ. магістратури / С.С. Вітвіцька – Житомир: Житомирський пед. університет, 2003. – 232 с.
54. *Войтлева Н.А.* Психолого-педагогические условия профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального обучения" / Нафисет Адалгериевна Войтлева – Майкоп, 2003. – 18 с.
55. *Волянюк Н.Ю.* Профессиональное развитие субъекта деятельности / [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.sportedu.ru/books/xxpi/2003n2/p37-47.htm>
56. *Вохмяніна І.В.* Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ірина Вадимівна Вохмяніна – Харків, 2009 – 23 с.
57. *Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика: Підручник* / [Г.І. Волинка, В.І. Гусєв, І.В. Огородник, Ю.О. Федів]; за ред.

- Г.І. Волинки. – К.: Вища школа, 1999. – 624 с.
58. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
59. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы. / О.С. Газман // Новые ценности образования. – №2. – Москва, 1995. – С.16-45.
60. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – Москва, 1996. – С.10 – 37.
61. *Гильманов С.А.* Диагностика качеств и творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с.
62. *Глуханюк Н.С.* Педагог как субъект профессионализации // Психология субъектности. Человек как автор жизни / [Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко, Т.Б. Гершкович] / Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских. – Киров, 2001. – С. 56 – 61.
63. *Гольденвейзер А.Б.* Об исполнительстве / А.Б. Гольденвейзер // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 1. – Москва: Музыка, 1965. – С.35 – 71.
64. *Гоноболин Ф.Н.* О педагогических способностях учителя / Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии личности. – Москва: Госпедиздат, 1960. – С. 197 – 213.
65. *Горностай П.П.* Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П.П. Горностай // Проблемы саморазвития личности: методология и практика // Сб. науч. трудов. – С. 126 – 138. – Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990 г.
66. *Гринчук І.* Проблеми музичного мислення і методика розвитку. Діалектика музичного логосу і ейдосу: Навчально-методичний посібник / І. Гринчук, О. Бурська – Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. – 224 с.

67. *Гребёнкина Л.К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: автореф. на соискание степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. – "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Людмила Константиновна Гребёнкина. – Москва, 2000. – 38 с.
68. *Гузій Н.В.* Педагогічна професія і особистість учителя: метод. рекомендації / Н.В. Гузій – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 19 с.
69. *Гузій Н.В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н.В. Гузій – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
70. *Гура О.І.* Акмеологічні інваріанти професійної компетентності викладача вищого навчального закладу / О.І. Гура // Акмеологія – наука XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [Ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005 – С.167-168.
71. *Гура О.І.* Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: [навч. посібник для студ. ВНЗ] / О.І. Гура – К.: Центр навчальної літератури, 2005 – 223 с.
72. *Гуральник Н.П.* Комплекс типових навчальних програм з дисципліни – «Основний музичний інструмент – фортепіано» для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти (2-е видання, доп.). / Н.П. Гуральник – К.: НПУ, 2007. – 86 с.
73. *Гуральник Н.П.* Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано / Н.П. Гуральник // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Ред. кол. О.П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2004. – Вип 1 (6). – С. 59-66.
74. *Гуральник Н.П.* Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти // Монографія. / Н.П. Гуральник – К.: Вид-во НПУ ім.

- М. Драгоманова, 2007. – 460 с.
75. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття вч. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики і музичного виховання" / Лариса Василівна Гусейнова – К., 2005. – 20 с.
76. Давыдов Л.Д. Модернизация среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: автореф. дисс. На соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Лев Дмитриевич Давыдов – Москва, 2006. – 27 с.
77. Данилова Г.С. Акмеология і професіоналізм в умовах глобалізації / Г. С. Данилова // Акмеология – наука XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [Ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.81 – 93.
78. Данильченко В.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования / В.М. Данильченко // Электронный журнал "Полемика" – Вып. 15. – Москва: Айрекс, 2005. – Режим доступа до журн.: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/>
79. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач – Москва: РАГС, 1999. – 392 с.
80. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан – Москва: РАГС при Президенте РФ, 1995. – 208 с.
81. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. (серія «Альма-Матер»)
82. Дю С.А. К вопросу о критериях оценки профессиональной деятельности педагога / С.А. Дю // Вестник СевКавГТУ, Серия "Гуманитарные науки"

- №2 (12), 2004. – С. 1 – 7.
83. *Єременко О.В.* Становлення професійної культури магістрів у системі музично-педагогічної освіти / О.В. Єременко // Наука і сучасність: Збірка наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова – К.: Логос, 2004. – Т.44. – С.27 – 36.
84. *Єременко О.В.* Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах: дисс. докт пед. наук / Єременко Ольга Володимирівна – Київ, 2010. – 502 с.
85. *Енциклопедія освіти* / [І.Д. Бех, Н.М. Бібік, В.Ю. Биков, В.І. Бондар, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн та ін.]; гол. ред. В.Г. Кремень – К.: Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
86. *Ефимова Е.А.* Формирование творческой самореализации будущего педагога: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Елена Алексеевна Ефимова – Новокузнецк, 2007. – 34 с.
87. *Жижина М.В.* Психолого-педагогические условия и факторы формирования исполнительского внимания музыканта / М.В. Жижина // Монография. – Саратов, изд-во Саратовского университета, 2002. – 138 с.
88. *Завалишина Д.Н.* Профессиональная деятельность как смысл жизни // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни / Д.Н. Завалишина – Москва: ПИ РАО, 1997. – С.72-81.
89. *Зазыкин В.Г.* Акмеологические проблемы профессионализма / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев – М.: НИИВО, 1993. – 186 с.
90. *Зайцева А.В.* Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики та музичного виховання" – К., 2007. – 21 с.
91. *Зак Я.* О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Яков Зак // Вопросы фортепианного исполнительства / Сборник статей / Сост. и

- ред. М.Соколова. Вып. 2 – М.: Музыка, 1968. – С.81 – 99.
92. *Згурська Н.М.* Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання музики і музичного виховання" / Наталя Миколаївна Згурська – К., 2001. – 17 с.
93. *Зеер Э.Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.- пед. университета, 1998. – 51 с.
94. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Изд. Урал. отд. РАО, 2003. – № 5. – С. 79 – 90.
95. *Зобов Р.А.* Самореализация и творчество // Философия о предмете и субъекте научного познания / Под ред. Э.Ф. Караваева, Д.Н. Разеева. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 61 – 78.
96. *Зязюн І.А.* Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред, передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14 – 36.
97. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
98. *Зязюн І.А.* Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І.А. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 4-9.
99. *Ильин Е.П.* Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е.П. Ильин // Вопросы психологии, 1998. – №6. – С.85 – 94.
100. *Исаева И.А.* Структура педагогических способностей преподавателя высшей школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.t21.rgups.ru/doc2007/1/09.doc
101. *Каган М.С.* Философия культуры. – Спб: Петрополис, 1995. – 415 с.
102. *Каузова А.Г., Николаева А.И.* Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. вузов / А.Г.Каузова, А.И. Николаева – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

103. Кемеров В.Е. Социальное бытие как деятельность людей / В.Е. Кемеров // Введение в социальную философию. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 215 с.
104. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія / Н.В. Кічук – К.: Вища школа, 1994. – 156 с.
105. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов – Москва: МГУ, 1986. – 197 с.
106. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов – Казань, 1969. – 278 с.
107. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – Москва: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74 – 77.
108. Клочко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский – Томск: ТГУ, 1999. – 153 с.
109. К.Н. Игумнов о творческом пути и исполнительском искусстве пианиста. Из бесед с психологами / [сост., предисл. и коммент. М.Смирнова] // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 3. – Москва: Музыка, 1973. – С. 11 – 72.
110. Кобина Л.И. Личностно ориентированное обучение как условие профессионализации в системе музыкального образования: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (музыка)" / Людмила Ивановна Кобина – Москва, 2006. – 25 с.
111. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека /Л.Н. Коган – Москва, 1984. – С. 137-147.
112. Коломиец Г.Г. «Модель смысла» в музыкальном образовании (об эстетических ориентациях педагога-музыканта) [Электронный ресурс] / Г.Г. Коломиец / Режим доступа: <http://bank.orenipk.ru/Text/t30446.htm>.

113. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения.: [В 2-х Т.] / Ян Андрос Коменский / Под ред. А.И. Пискунова и др.— Москва: Педагогика, 1982. — Т.1. — 656 с.
114. *Коновалова Е.В.* Педагогические условия развития диалоговой культуры в учебно-познавательной деятельности студентов – будущих педагогов: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Елена Викторовна Коновалова – Казань, 2007. – 15 с.
115. *Коротаев А.А.* Исследование индивидуального стиля педагогического общения / А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/902/902062.htm>
116. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Людмила Алексеевна Коростылёва – СПб.: Речь, 2005. – 221 с.
117. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
118. *Крючкова О.В.* Становление педагогической оид одаренности как направление личностно-профессионального развития будущего учителя. - Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». Дата публикации: 04.08.2006 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=48>
119. *Кузьмина Н.В.* Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Ленинград, 1970. – С. 47 – 61.
120. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан – СПб, 1993. – 54 с.
121. *Кузьмина Н.В.* Основание фундаментальной синергетической

- акмеологии / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский // Акмеология – наука XXI ст.: материалы Міжнародної науково-практичної конференції / [Ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.14-51.
122. *Кульневич С.В.* О научно-педагогической грамотности / С.В. Кульневич // Педагогика, 2000. – № 6. – С.23 – 29.
123. *Кульневич С.В.* От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания // Известия южного отд. РАО. – Ростов н/Д, 2000. – Вып.2. – С.13 – 24.
124. *Кульневич С.В.* Педагогика самоорганизации: феномен содержания: Монография / С.В. Кульневич – Воронеж, 1997. – 235 с.
125. *Лавріненко О.А.* Історія педагогічної майстерності: навч. Посібник. / Олександр Лавриненко. – К.: Богданова А. М., 2009. – 328 с.
126. *Лазарєв М.О.* Творча самореалізація особистості та її критерії в гуманістичній парадигмі освіти // Пед. науки: зб. наук. праць. Част. II – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 76 – 87.
127. *Левківський М.В.* Історія педагогіки / М.В. Левківський // Підручник. [Вид 2-е, доповнене] – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.
128. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
129. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства / Д.А. Леонтьев – Москва: Изд-во Моск. Ун-та, 1998. – 111 с.
130. *Леонтьев Д.А.* Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х / Д.А. Леонтьев // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либина. – Москва: Смысл, 1998. – С. 93 – 107.
131. *Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.- М.: Смысл, 1997.- С. 156 – 176.

132. *Либин А.В.* Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? // *Стиль человека: психологический анализ* / А.В. Либин – Москва: Смысл, 1998. – С. 109 – 124.
133. *Либин А.В.* Стиль человека: психологический анализ / А.В. Либин – Москва: Смысл, 1998. – 310 с.
134. *Ліненко А.Ф.* Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. на зд. наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. "Теорія та історія педагогіки", спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / А.Ф. Ліненко – К., 1996. – 44 с.
135. *Лысенко А.В.* Психолого-педагогические условия формирование профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки / дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Лисенко Анна Владимировна. – Майкоп, 2005. – 203 с.
136. *Лях Т.И.* К вопросу об исследовании субъектности студента педагогического вуза / Т.И. Лях, А.Б. Ванькова / Психология субъектности. Человек как автор жизни // Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских. – Киров, 2001. – С. 106 – 110.
137. *Матушанский Г.У.* Проектирование моделей деятельности преподавателя высшей школы / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов // Профессиональное образование. – 2000. – № 4 – С. 32 – 38.
138. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова – Москва, 1996. – 309 с.
139. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: книга для учителя /А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
140. *Маркова А.К.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя [Электронный ресурс] / А.К. Маркова, А.Я. Никонова – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875040.htm>
141. *Мартиненко С.М.* Акмеологічні аспекти розвитку творчого

- потенціалу майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі / С.М. Мартиненко // Акмеологія – наука ХХІ ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [ред. кол.: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.]. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.234 – 237.
142. *Маслоу А.* Мотивация и личность / Абрахам Маслоу – СПб.: Евразия, 1999. – 412 с.
143. *Масол Л.М.* Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Людмила Михайлівна Масол – Київ: Промінь, 2006. – 432 с.
144. *Масол Л.М.* Теоретико-методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання (культурно-антропологічний підхід) / Людмила Михайлівна Масол // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - Вип. 30, 2009. – С. 180–188.
145. *Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб заведений* / [Э.Б. Абдуллин (гл. ред.), Е.В. Николаева, Б.М. Целковников и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.
146. *Мильштейн Я.И.* К.Н. Игумнов и вопросы фортепианной педагогики / Яков Израилевич Мильштейн // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 1. – Москва: Музыка, 1965. – С. 141–166.
147. *Мистецтво у розвитку особистості [монографія]* / [І.Я. Зязюн, О.П. Рудницька, Г.Г. Філіпчук, Г.Ю. Ніколаї та ін.]; за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
148. *Митина Л.М.* Поиск смысла жизни в многомерном пространстве – времени педагогического труда [Электронный ресурс] / Л.М. Митина // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. – Психологический институт РАО, 2006. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2726.htm>
149. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина – Москва: Флинта: Московский психолого-социальный

- институт, 1998. – 200 с.
150. *Митина Л.М.* Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л.М. Митина – М.: Про-Пресс, 2005. – Ч. 1 – 76 с.
151. *Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /* Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Москва: Педагогика. 1981. – 120 с.
152. *Мороз А.Г.* Профессиональная адаптация молодого учителя: монография / А.Г. Мороз; Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. – К.: Правда Ярославичей, 1998. – 234 с. – Библиогр.: с.208 – 232.
153. *Музальов О.О.* Основи теоретичної і практичної підготовки спеціалістів музично-педагогічного профілю / О.О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – №3. – С.108-115.
154. *Музальов О.О.* Психологічні аспекти удосконалення професійної підготовки вчителя / Олександр Олександрович Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 101 – 108.
155. *Музальов О.О.* Професійно-педагогічна спрямованість процесу підготовки вчителя музики / Олександр Олександрович Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 144 – 151.
156. *Мухаметзянова Ф.Г.* Феномен суб'єктності студентів / Ф.Г. Мухаметзянова // Психологія суб'єктності. Человек как автор жизни // Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских. – Киров, 2001. – С. 93–97.
157. *Недашковская Н.А.* Самореализация личности как феномен культуры: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. филос. наук., спец. 9.00.01: АН УССР, Ин-т философии. / Н.А. Недашковская – К., 1990. – 16 с.
158. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз – М.:

- Музыка, 1958. – 311 с.
159. *Ніколаї Г.Ю.* Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: навч. посібник для студентів муз.-пед. факультетів вищих закладів освіти та аспірантів / Г.Ю. Ніколаї – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 108 с.
160. *Новий* тлумачний словник української мови: В 4-х т. / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1999. – Т. 3. – 927 с.
161. *Олексюк О.М.* Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О.М. Олексюк, О.М. Ткач – К.: Знання України, 2004 р. – 263 с.
162. *Олпорт Г.* Становление: Основные положения психологии личности [електронний ресурс] // В кн.: Г. Олпорт Становление личности. Избранные труды. – Москва: Смысл, 2002. – С.166-216. / Терминологическая правка В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2005. – Режим доступу: <http://psylib.ukrweb.net/books/olpor01/index.htm>
163. *Основи професіографії:* [навч. пос.] / Укл. С.Я. Каріловська, Р.Й. Літельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко – К.: МАУП, 1997. – 148 с.
164. *Отич О.* Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
165. *Орлов В.Ф.* Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія: Монографія / В.Ф. Орлов – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
166. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности: книга для учителя / Юрий Михайлович Орлов – Москва: Просвещение, 1991. – 286, [1] с.
167. *Основы педагогики высшей школы.* – Харьков: изд-во НТУ ХПУ, 2005 – 599 с.
168. *Падалка Г.М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання

- мистецьких дисциплін): навчальний посібник / Галина Микитівна Падалка – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
169. *Панов В.И.* Психодиагностика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
170. *Педагогика* профессионального образования: Учебное пособие / [Е.П. Белозерцев, А.Д. Топеев, А.Г. Пашков; В.А. Сластёнин (гл. ред.)]. – Москва: Академия, 2004. – 368 с.
171. *Педагогика: учеб. пособие* / под ред. П.А. Пидкасистого. – Москва: Педагогическое сообщество России, 1998. – 640 с.
172. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений* / [С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.]; Под ред. С.А. Смирнова. – Москва: Издат. центр «Академия», 2000. – 512 с.
173. *Петелин А.С.* Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография / А.С. Петелин – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 320 с.
174. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – [2-е изд.] – Москва: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с. – (Gaudeamus).
175. *Печерский Б.* Страсти по пианизму / Б. Печерский – Москва: ред. журн. «Музыкальное просвещение», 2004. – 96 с.
176. *Пехота О.М.* Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / О.М. Пехота // Педагогіка і психологія. – 1994. – №4. – С.106 – 113.
177. *Пехота О.М.* Індивідуальність учителя: теорія і практика: навчальний посібник / О.М. Пехота. – вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв: Іліон, 2010. – 272 с.
178. *Питерская О.В.* Психологические основания успешности самореализации личности в особых видах труда: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол наук: 19.00.01 / О.В. Питерская – Барнаул, 2001. – 22 с.
179. *Платонов К.К.* Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – Москва:

- Высшая школа, 1977. – 248 с.
180. *Постников П.Г.* Дидактика истории (на пути к профессиональному мастерству) [электронный ресурс] / Образование: исследовано в мире //Международный научный педагогический интернет-журнал с библиотекой –депозитарием. – Режим доступа до журн: <http://oim.ru/reader.asp?whichpage=6&mytip=1&word=&pagesize=15&Number=409>
181. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.* / [Райгородский Д.Я. (редактор - составитель)]. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
182. *Принцип развития в психологии* / [под ред. Л.И. Анциферовой]. – Москва: Наука, 1979. – 340 с.
183. *Проворова Є.М.* Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. "Теорія та методика музичного навчання" / Євгенія Михайлівна Проворова – К., 2008 – 21 с.
184. *Проданов И.И.* Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: автореф. дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00. / И.И. Проданов - СПб, 1998. – 34 с.
185. *Прохорова Г.Е.* Условия эффективности взаимодействия субъектов методической деятельности в профессиональном учебном заведении: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Галина Евгеньевна Прохорова – Москва, 2007 – 27 с.
186. *Проект концепції розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні* / укл. В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 16 с.
187. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія* / [Авт. кол. О.А. Дубасенюк,

- О.Є. Антонова, С.С. Витвицька та ін.] / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.
188. *Профессиограммы и профессиокарты основных профессий: метод. Пособие для работн. службы занятости: в 2-х кн. / [под ред. В.В. Ерасова]. – К., 1995. – [Кн. I] – 111 с.; [кн. II] – 224 с.*
189. *Психологія: Навч. посіб. / [О.В. Винославська. О.А. Бреусенко – Кузнєцов, В.Л. Злишков та ін.]; за наук. ред. О.В. Винославської. – Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.*
190. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. Пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / [Д.К. Кирнадская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.]; под редакцией Г.М. Цыпина. – Москва: Изд. Центр «Академия», 2003. – 368 с.*
191. *Психологія: Навчальний посібник / [О.В. Винославська, О.А. Бреусенкова, В.Л. Злишков та ін.]; за наук. ред. О.В. Винославської]. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.*
192. *Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.- метод посібник / Реда. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792 с.*
193. *Психология самореализации профессионала / [Гура А.І. [и др.]; Под научн. ред. Е.В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2012. – 157 с. – (Международные научно-практические семинары Института педагогического образования РАО)*
194. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии: [Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – Москва: Смысл, 1997. – 336 с.*
195. *Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / [Васянович Г.П., Дегтярьова Г.С., Вдович С.М., Музальов О.О., Руденко Л.А., Палка О.В., Онищенко В.Д., Шиделко А.В.] ; [за ред. Г.П. Васяновича]. — Львів : Сполох, 2008. — 464 с.*
196. *Рабинович Д.А. Исполнитель и стиль / Дмитрий Алексеевич*

- Рабинович // Вып. 1. – Москва: Сов. композитор, 1979. – 320 с.
197. *Раппопорт С.О* вариантной множественности исполнительства / С. Раппопорт // Музыкальное исполнительство. – Вып. 7. – Москва: Музыка, 1972. – С.3 – 46.
198. *Рибалко Л.С.* Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню докт. пед наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Людмила Сергіївна Рибалко – Харків, 2008 – 45 с.
199. *Роджерс К.* О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта [электронный ресурс] / К. Роджерс // Взгляд на психотерапию. Становление человека [Перевод М.М. Исениной; под редакцией д.п.н. Е.И. Исениной]. – Москва: "Прогресс", 1994 //Терминологическая правка В.Данченко / К.: PSYLIB, 2004. – Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>
200. *Роджерс К.* Теория личности / [Перевод В. Лях и А. Хомик] // Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс – К.: "Ваклер", 1997. - С. 28 – 83.
201. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М., 1959. – 620 с.
202. *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
203. *Рудницька О.П.* Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти // Мистецтво у розвитку особистості. Монографія / Оксана Петрівна Рудницька – АПН України, ін-т педагогіки та психології професійної освіти, Чернівці: Зелена Буковина, 2006. - С. 36–55.
204. *Рыбакова Н.А.* Теоретические основы и технология художественно-творческой самоактуализации учителя музыки: автореф. дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук: спец 13.00.01 "Общая педагогика, история

- педагогика и образования"; 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Надежда Алексеевна Рыбакова – Барнаул, 2006. – 29 с.
205. *Рыбакова Н.А.* Условия художественно-творческой самоактуализации учителя музыки в профессиональной деятельности / Н.А. Рыбакова / Музыка в школе. – 2005. – №5. – С.32 – 37.
206. *Рыбаков М.М.* Стиль учебной деятельности как культурно-психологический феномен (Электронный ресурс) / М.А. Рыбаков. – Режим доступа: <http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik33/problems.htm>
207. *Сафонова М.В.* Человек как автор жизни: обретение своего жизненного пути / М.В. Сафонова // Психология субъектности. Человек как автор жизни // Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских. – Киров, 2001. – С. 8 – 12.
208. *Сегеда Н.А.* Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: автореф. дисс ... канд.. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Наталя Анатоліївна Сегеда – К., 2002. – 21 с.
209. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – (серия "Энциклопедия образовательных технологий"). – Т.1. – 816 с.; Т.2 – 816 с.
210. *Сергеева К.М.* Деякі аспекти удосконалення фортепіанної підготовки магістрів музично-педагогічної освіти / Катерина Миколаївна Сергеева // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Ін-т педагогіки та психології АПН України. - Львів, 2008. – №5. - С.210 – 216.
211. *Сергеева К.М.* Діагностування сформованості здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти / Катерина Миколаївна Сергеева // Наукові записки: [збірник наукових праць] / М-во освіти та науки України; НПУ ім.. М.П. Драгоманова; укл.

- Л.Л. Макаренко. – К.: Вид-о НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Випуск LXXXII (82). – С.189 – 196. – (Серія педагогічні та історичні науки).
212. *Сергєєва К.М.* Методика формування здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти / Катерина Миколаївна Сергєєва // Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: матеріали Всеукраїнської відкритої науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті А.Ф. Кречківського, (м. Суми, 2011 р.) / М-во освіти і науки, сім'ї, молоді і спорту, м-во культури, СДПУ ім. А. Макаренка та ін. – Суми, 2011. – С. 173 – 175.
213. *Сергєєва К.М.* Методичні основи формування здатності до професійної самореалізації у магістрів-піаністів / Катерина Миколаївна Сергєєва // Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції "Ефективні інструменти сучасних наук – 2011", відділ 14 – педагогіка, психологія та соціологія; Прага, видавництво "Освіта та наука" ("Education and Science"), 2011. – С. 40 – 42.
214. *Сергєєва К.М.* Особливості побудови професіограми магістрів-піаністів / Катерина Миколаївна Сергєєва // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Вип. 50. – Частина 2. – Херсон, Видавництво ХДУ, 2008. - С. 248–251.
215. *Сергєєва К.М.* Особливості побудови професіограми магістрів музично-педагогічної освіти / Катерина Миколаївна Сергєєва // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: [зб. наук. праць (Матеріали II Міжнар. наук. – практ. конфер. "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти", 26-27 квітня 2007 року)]. – Вип. 5 (10). - К.: НПУ, 2007. – С.120–123.
216. *Сергєєва К.М.* Особливості професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти як майбутніх викладачів вищої школи. /

- Катерина Миколаївна Сергєєва // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С. 268–269.
217. *Сергєєва К.М.* Професійна самореалізація музиканта-педагога як акмеологічна проблема / Катерина Миколаївна Сергєєва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. - №10. – Тернопіль, 2007. – С.84 – 86.
218. *Сергєєва К.М.* Теоретико-методологічні засади професійної самореалізації особистості / Катерина Миколаївна Сергєєва // Теоретичні питання культури, освіти та виховання /Збірник наукових праць. Вип.. 32 /За заг. редакцією акад. АПН України Євтуха М.Б., укл. – О.В. Михайличенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – С. 184 – 188.
219. *Сергєєва К.М.* Формування індивідуального стилю магістра-піаніста як чинник його професійної самореалізації / Катерина Миколаївна Сергєєва // Педагогічні науки/ Збірник наукових праць. - Вип. 47 / Барбіна Є.С. [відповід. ред.]. – Херсон, 2008. – С.331 – 334.
220. *Сергєєв Н.К.* Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) / Н.К. Сергєєв // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград, 2000. – С. 37 – 44.
221. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
222. *Семикін В.Г.* Деякі теоретичні та практичні аспекти проблеми естрадного хвилювання / В.Г. Семикін // Актуальні питання педагогічної підготовки студентів музичних учбових закладів / Збірник науково-методичних статей, ч. II – Донецьк, 1993. – С. 139–148.
223. *Сизов К.В.* Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / К.В. Сизов // Вопросы психологии, 1988. – №14 –

- С.160–166.
224. *Сластёнин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластёнин – Москва: Просвещение, 1976. –160 с.
225. *Сластенин В.А.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
226. *Слободчиков В.И.* Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – Москва: Школа - Пресс, 2000. – 320 с.
227. *Сохор А.Н.* Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А.Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления / Сборник статей / Сост. и ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 59 – 89.
228. *Степаненко О.В.* Проблема ценностей в современной отечественной педагогике высшей школы (Электронный ресурс): опубликовано 25.03.2004 на сайте МГПУ. – Режим доступа: <http://mgpu.ru/lib.shtml>
229. *Степин В.С.* Смена типов научной рациональности / В.С. Степин // Синергетика и психология. Тексты. – Вып. 1. «Методологические вопросы». – Москва: МГСУ «Союз», 1997. – С. 108-121.
230. *Теория и методика обучения игре на фортепиано* / [под ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой]. – Москва: Владос, 2001 г. – 368 с.
231. *Теплова О.Ю.* Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: Дис. канд. ... пед. наук. – Вінниця, 2005. – 314 арк.
232. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов – М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
233. *Тест оценки коммуникативных умений* // Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2т. - М., 2001. - Т.2. С.50–53.

234. *Ткаченко М.В.* Фактори психолого-акмеологічного удосконалення особистості майбутнього педагога / М.В. Ткаченко // Акмеологія – наука ХХІ ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.330–332.
235. *Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек – Москва, 2000. - 199 с.: ил. - (Психол. исслед.). – Библиогр.: С.176 – 199.
236. *Толочек В.А.* Исследование индивидуального стиля деятельности / В.А. Толочек // Вопросы психологии - 1991 . - №3. – С. 53 – 62.
237. *Трубайчук Л.В.* Профессиональное становление педагога – компетентностный подход / Л.В. Трубайчук // Инновационные технологии обучения в школе: Информационно-методические материалы. – Бишкек, 2007. – С.93 – 98.
238. *Уварова Ю.В.* Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: автореф. дисс. на здобуття вченого ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. "Педагогічна та вікова психологія" / Уварова Юлія Вадимівна – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2005. – 20 с.
239. *Усова С.Н.* Формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: 13.00.01/ Светлана Николаевна Усова – Казан. гос. пед. ун-т. – Казань. 2002. – 22 с.
240. *Фалько М.І.* Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання музики та музичного виховання" / Марина Іванівна Фалько – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 21 с.
241. *Федоров В.Д.* Стиль професійної діяльності: акмеологічний контур / В.Д. Федоров // Акмеологія – наука ХХІ ст.: матеріали Міжнародної

- науково-практичної конференції / [ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.114–116.
242. *Федорова О.Н.* Синергетическая модель образования / О.Н. Фёдорова // Мир образования. – 1997. - №5. – С. 14–17.
243. *Федорчук В.В.* Основи педагогічної майстерності. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. – 2008. – 140 с.
244. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник: пер. с англ. и нем. / Виктор Эмиль Франкл / под общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 367 с.
245. *Фейнберг С.Е.* Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг – Москва: Музыка, 1969. – 598 с.
246. *Философский энциклопедический словарь* / Редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов — М.: Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.
247. *Хазанов П.А.* Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель-ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью): автореф. дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (музыка)" – Москва, 2006. – 50 с.
248. *Харченко П.В.* Розвиток особистості педагога музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості / Монографія.: АПН України, ін-т педагогіки та психології професійної освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. - С. 75-92.
249. *Харькин В.Н.* Педагогическая импровизация: теория и методика / В.Н. Харькин – Москва: Магістр, 1992. – С.23 – 48.
250. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1976. – 391 с.

251. *Хлудова Т.* О педагогических принципах Г.Нейгауза / Т. Хлудова // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 1. – Москва: Музыка, 1965. – С. 167–201.
252. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: парадигма "других" интеллектуальных способностей / М.А. Холодная // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либина. – Москва: Смысл, 1998. – С. 52–63.
253. *Хьелл Л.* Теории личности: основные положения, исследование и применение/ Хьелл Л., Зиглер Д. / 3-е межд. изд.- СПб. и др.: Питер, 1997.– 606 с.
254. *Цокур Р.М.* Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: дис. канд....пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Роман Миколайович Цокур – Одеса, 2004. – 258 с.
255. *Цыпин Г.М.* Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г.М. Цыпин – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
256. *Цыпин Г.М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин // Пособие для учащихся. – Москва: Интерпракс, 1994. – 384 с.
257. *Цыпин Г.М.* Обучение игре на фортепиано. – Москва: Просвещение, 1984. – 176 с.
258. *Чернявская А.П.* Становление партнерской позиции педагога: автореф. дисс.... докт. пед. наук: спец. / Анна Павловна Чернявская – Ярославль, 2007. – 40 с.
259. *Чернявская Г.К.* Самопознание и самореализация личности [Текст] : методол. пробл.: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. / Галина Кирилловна Чернявская; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1994. - 38 с. - Библиогр.: 36 – 38 с.
260. *Шершакова М.В.* Совершенствование профессионально-педагогической подготовки педагога-музыканта в институтах культуры

- и искусств: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" – Чебоксары, 2006. – 22 с.
261. *Шип С.В.* Як передати словами зміст музики / Сергій Васильович Шип // Мистецтво і освіта, № 2, 2001 р. – С. 8–12.
262. *Шрамко О.І.* Основний музичний інструмент: алгоритми методики: Навчально-методичний посібник для студ. муз. факультетів вищих навч. Зкладів / О.І. Шрамко – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 219 с.
263. *Щолокова О.П.* Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя музики (Електронний ресурс). – Режим доступу
http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2006/18.doc
264. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева – [В 2—х т.] – Москва: АПО, 1998. – [Т.2.] – 440 с.
265. *Юрко О.О.* Творча самореалізація студентів магістратури в інтерпретаційній діяльності: Вокально-виконавський та педагогічний аспекти / О.О. Юрко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання /Збірник наукових праць. Вип.. 32 /За заг. редакцією акад. АПН України Євтуха М.Б., укладач – О.В. Михайличенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – С.206 – 209.
266. *Юхименко Н.Ф.* Гуманістичні параметри самореалізації особистості: потреби, інтереси, цінності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 9.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / Наталя Федорівна Юхименко – К.: 2003. – 24 с.
267. *Яремчук Н.Я.* Професійна підготовка вихователя (класного керівника) як складова педагогічної акмеології / Н.Я. Яремчук. // Акмеологія – наука ХХІ ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Є.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін.] – К.: КМПУ ім.. Б.Д. Грінченка, 2005. – С.311–315.
268. *Kagan J.* Reflection-impulsivity: the generality of dynamics of

- conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychol. 1966. V. 71. P. 17–24.
269. *Mik Wisniewski* : Quantitative Methods for Decision Makers, Pitman Publishing, London 1994. – 507 p.
270. *Mukhopadhyay P.*, Dash B.B. Cognitive style: Its relationship to intelligence and locus of control in children / Mukhopadhyay P., Dash B.B. // Soc. Sci. Intern. 1999. V. 15. P. 81–85.
271. *Mulner J.*, Pufflerova S., Czurma L. TE-NA-ZO. Test nachadzanya znamich obrazkov. Bratislava, 1984.
272. *Osbeck L.M.* Conceptual problems in the development of the psychological notion of "intuition" // J. for the Theory of Soc. Behav. 1999. V. 29. P. 229–250.
273. *PolICASTRO E.* Creative intuition: An intergrative review // Creativity Res. J. 1995. V. 8. P. 99–113.
274. *Super D. E.* Seif-Realization Through the Work and Leisure Roles / D/E/ Super || Educational and Vocational Guidance. – 1985. - № 43Ю – P. 1-8.
275. *Witkin H.A.* Psychological differentiation / [Witkin H.A., Dyk R.B., Faterson H.F., Goodenough D.R., Karp S.A.] - N.Y., 1974

ДОДАТКИ

Додаток А.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛІВ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Тип стилю міжособистісно ї взаємодії	Характеристика стилю	Методи роботи або взаємодії	Тип контролю	Результати застосування
Авторитарний (жорсткий)	Викладач визнає себе єдиним авторитетом, не довіряє творчим можливостям студента.	Копіювання, натаскування	Жорсткий, систематичний	Позитивні: студент може стати грамотним виконавцем, володіти багатьма знаннями та вміннями. Негативні: студент нездатен самостійно працювати, створювати власну концепцію, в педагогіці закладаються негативні стереотипи авторитарної поведінки, знижується самооцінка. Професійна самореалізація такого спеціаліста ускладнена.
Авторитарний (м'який) або допоміжний (стиль опіки)	Викладач намагається попередити всі можливі помилки, пригнічує самостійність студента.	Копіювання	Систематичний, м'який	Позитивні: відчуття комфорту під час занять, гарні стосунки з викладачем. Студент може стати грамотним виконавцем, володіти багатьма знаннями та вміннями. Негативні: студент не може самостійно вирішити складне завдання, в нього нерозвинене критичне мислення, він нездатен пристосувати виконавські прийоми до індивідуальних можливостей студента. Професійна самореалізація ускладнена.
Релятивістський	Відсутня системність в заняттях та знаннях, викладач не є авторитетом для студента, відносини часто переростають у фамільярні.	Некерований розвиток	Нерегулярний, безсистемний	Позитивні: студент повністю самостійний у виборі власного шляху розвитку. Він може стати цікавою творчою особистістю. Негативні: знання та вміння надаються безсистемно, погано розвиваються музично-аналітичні здібності. Викладач не має авторитету, породжуються негативні стереотипи в педагогіці. Професійна самореалізація можлива за умови високорозвинених творчих здібностей магістра.

Месіанський	Безмежна довіра до викладача, визнання його авторитету.	Наслідування	Різноманітні засоби контролю – від жорсткого до його відсутності	Позитивні: викладач є безперечним авторитетом для студента, навчає його власним творчим прикладом. Негативні: при недостатніх творчих здібностях студент бездумно наслідує манеру викладача, нездатен до цікавих власних досягнень, в педагогіці стає малоініціативним. Професійна самореалізація ускладнена.
Партнерський (діалогічний)	Заняття проходить у формі діалогу, обміну думками, дискусії.	Співпраця	Прихований контроль	Позитивні: студент відчуває повну довіру з боку викладача, підвищується його самооцінка. З іншого боку, стимулюється розвиток критичного мислення та активізується самоконтроль. Негативні: якщо викладач поводить себе як рівний, це може в подальшому призвести до фамільярності в стосунках. Професійна самореалізація можлива в більшості випадків.
Фасилітаційний	Викладач надає можливість студенту самостійно знайти рішення проблемних завдань, велика увага приділяється розвитку адаптивних здатностей та формуванню досвіду.	Порада, „зажання”, моделювання штучних кризових ситуацій	Самоконтроль	Позитивні: така модель спілкування стимулює студента до саморозвитку, студент здатен самостійно вирішувати складні професійні завдання, готовий до адаптації в професійному середовищі, попереджений про ризики та професійні кризи, формується зріла особистість. Негативні: якщо рівень попередньої підготовки студента недостатньо високий, то він може бути не готовий до самостійного розв’язання проблем і може зневіритися у власних силах. Професійна самореалізація можлива в більшості випадків.
Творчий (Артистичний)	Викладач знаходить оптимальні методи впливу в залежності від індивідуальності студента, педагогічної ситуації.	Поліваріантність	Прихований контроль	Позитивні: заняття відбуваються дуже цікаво, студент захоплений спільною справою, його розвиток дуже помітний, він готовий до будь-яких непередбачуваних ситуацій. Студент стає гарним професіоналом та може вирости в цікаву творчу особистість. Професійна самореалізація можлива в більшості випадків.

Додаток Б.
Анкета "Ідеальний викладач".

Анкета адресована студентам - піаністам старших курсів та магістрам музично-педагогічної освіти.

Шановний учасник опитування! Просимо Вас відповісти на запитання, відмічаючи варіанти відповідей, що Вас влаштовують. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не задовольняє, допишіть відповідь самостійно. Опитування анонімне, тому вказувати ваші особисті дані не потрібно. Запитання анкети спрямовані на вивчення Ваших професійних пріоритетів

Питання:

1. Яке з цих тверджень найбільш повно виражає Ваше уявлення про викладача фортепіано ВНЗ:

- а) викладач фортепіано має бути спеціалістом широкого профілю, давати знання із різних галузей мистецтва;
- б) викладач фортепіано повинен перш за все навчити досконало володіти музичним інструментом, а всі інші знання та вміння мають давати викладачі інших дисциплін;
- в) викладач фортепіано в першу чергу повинен турбуватися про майбутню педагогічну кар'єру свого вихованця і навчати його працювати з людьми;
- г) викладач фортепіано повинен зорієнтувати студента в професії таким чином, щоб він самостійно здобував потрібні знання та вміння;
- д) викладач фортепіано – це насамперед творча людина і тому він має навчити студента творчості, а все інше – другорядне;
- е) ваш варіант відповіді.

2. Чи був у Вашому житті "ідеальний викладач"?

Так

Ні

3. Які якості, на Вашу думку, мають відповідати образу "ідеального викладача"?

Наступні запитання мають статистичний характер:

4. У якому навчальному закладі ви зараз навчаєтесь?

5. На якому курсі ви зараз навчаєтесь?

Додаток В.

Анкета "Моя професійна стратегія".

Анкета адресована студентам - піаністам старших курсів та магістрам музично-педагогічної освіти.

Шановний учасник опитування! Просимо Вас відповісти на запитання, відмічаючи варіанти відповідей, що Вас влаштовують. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не задовольняє, напишіть відповідь самостійно. Опитування анонімне, тому вказувати ваші особисті дані не потрібно. Запитання спрямовані на вивчення здатності самостійно вибудувувати власну стратегію розвитку.

1. Якою є Ваша мета у професійному розвитку на найближчі:

- місяць;
- півроку;
- рік.

2. Які засоби професійного саморозвитку Ви застосовували у найближчі півроку (можна підкреслити декілька варіантів):

- а) вивчення літератури з методики викладання фортепіано, яка не була передбачена навчальним планом – 1 бал;
- б) відвідування майстер-класів відомих виконавців, занять із основного інструменту інших викладачів нашої кафедри поза вимогами навчального плану – 1 бал;
- в) підготовка програми для виступу на концерті або конкурсі – 1 бал;
- г) підготовлення відкритого заняття із педагогічної практики – 1 бал;
- д) підготовка методичних рекомендацій із вдосконалення професійних якостей – 1 бал;
- є) публікація статті із наукової проблеми, що Вас цікавить – 1 бал;
- з) відвідування концертів студентів університету, консерваторії, артистів філармонії – 1 бал;
- ж) активне освоєння Інтернет - простору з метою пошуку спеціалізованих сайтів та профільно-музичних статей – 1 бал;
- і) участь у науково-практичній конференції, семінарі із доповіддю – 1 бал;
- ї) інше.

3. Будь ласка, зробіть оцінку за 10-бальною системою наведених мотивів навчальної діяльності за ступенем їх значимості для Вас. Ви навчаєтеся:

- 1) Щоб в майбутньому зробити гарну кар'єру та отримувати більш високу зарплатню.
- 2) Щоб отримати диплом про вищу освіту.
- 3) Тому, що хочете продовжити навчання в аспірантурі.
- 4) Щоб отримувати більш глибокі та міцні знання.
- 5) Щоб надалі отримувати стипендію.
- 6) Щоб не бути гіршим від однокурсників.
- 7) Тому, що люблю навчатися.
- 8) Щоб бути прикладом для однокурсників.
- 9) Щоб отримати схвалення від батьків.
- 10) Щоб самореалізуватися в професії.

Шкала оцінок:

-5 –

-4 –

-3 –

-2 –

-1 –

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

Наступні запитання мають статистичний характер:

4. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

5. На якому курсі Ви зараз навчаєтесь?

Додаток Г.

Анкета "Мій професійний досвід".

Анкета адресована студентам - піаністам старших курсів та магістрам музично-педагогічної освіти.

Шановний учасник опитування! Просимо Вас відповісти на запитання, відмічаючи варіанти відповідей, що Вас влаштовують. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не задовольняє, напишіть відповідь самостійно. Опитування анонімне, тому вказувати ваші особисті дані не потрібно. Запитання спрямовані на вивчення рівня вашого професійного досвіду.

1. Як часто Ви берете участь у концертах своєї кафедри?

- а) часто;
- б) інколи;
- в) беру участь лише у обов'язкових виступах.

2. Чи брали Ви участь у наукових конференціях факультету, університету або загальноукраїнських?

- а) так, у якості доповідача;
- б) так, але лише в якості слухача;
- в) ні.

3. Чи маєте Ви досвід педагогічної роботи за фахом?

- а) так, я працював або працюю викладачем музики;
- б) ні, але збираюсь влаштуватись на роботу викладачем;
- в) ні, мене не цікавить викладання.

4. Чи доводилось Вам брати участь у відкритих заняттях з музики?

- а) так, у якості викладача;
- б) так, але лише як слухач на заняттях інших викладачів;
- в) ні, мені це нецікаво.

5. Чи слухаєте Ви записи класичної музики у вільний час?

- а) Так, я завжди задоволенням слухаю записи класичної музики;
- б) Так, зрідка, коли в цьому є необхідність;
- в) Ні, у вільний час я слухаю музику інших жанрів.

6. Чи маєте Ви наукові публікації?

- а) Так, мені доводилось займатись самостійними науковими дослідженнями;

б) Маю публікації, зроблені у співавторстві або під керівництвом викладача;

в) Ні, не маю.

7. Якими джерелами інформації Ви користуєтесь для поповнення свого професійного "багажу" або для своїх наукових досліджень?

а) користуюсь всіма доступними мені джерелами – шукаю інформацію в мережі Internet, користуюсь міськими бібліотеками, бібліотекою університету, беру літературу у своїх однокурсників або викладачів;

б) користуюсь лише бібліотекою нашого університету та матеріалами, які готують викладачі;

в) мені вистачає інформації, яку отримую під час лекцій та у підручниках.

8. Чи часто Ви відвідуєте концерти своїх однокурсників, викладачів, або філармонійні концерти?

а) так, я завжди залюбки слухаю нові цікаві виконання;

б) відвідую тільки коли цей захід є обов'язковим для студентів;

в) намагаюсь уникати таких заходів – не бачу в цьому необхідності.

Наступні запитання мають статистичний характер:

9. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

10. На якому курсі Ви зараз навчаєтесь?

Додаток Д.

ШКАЛА ОЦІНКИ ПОТРЕБИ В ДОСЯГНЕННІ (за В. Орловим).

Дайте відповідь "так" або "ні" на наступні твердження:

1. Думаю, що успіх в житті скоріше за все залежить від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо мене буде позбавлено улюбленого заняття, життя для мене втратить будь-який сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливішим є не її виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від негараздів з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. В житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж ділові.
8. Навіть в звичайній роботі я намагаюсь вдосконалити деякі її елементи.
9. Якщо думки про успіх поглинають мене, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої близькі вважають мене лінивим.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні, скоріш за все, обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мене більше, ніж здібностей.
13. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.
14. Лінощі, а не сумніви в успіху, примушує мене часто відмовитися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси мої невеликі.
17. Я старанна людина.
18. Коли все йде гладко, моя енергія посилюється.
19. Якби я був журналістом, я б писав скоріше про оригінальні витвори людей, ніж про події.

20. Мої близькі зазвичай не розділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
23. Я міг би досягнути більшого, якби звільнився від поточних справ.

Додаток Є.

ВИЯВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ СХИЛЬНОСТЕЙ

Питання:

1. Чи є у Вас прагнення до вивчення людей та встановлення знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися суспільною роботою?
3. Чи довго Вас бентежить почуття образи, спричиненої кимсь з товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи вірно, що Вам приємніше та простіше проводити час із книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у втіленні Ваших намірів, чи легко Вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, що значно старші Вас за віком?
10. Чи любите Ви вигадувати та організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?

11. Чи важко Вам включатися у нові для Вас компанії та колективи?
12. Чи часто ви відкладаєте на інший день справи, які можна було б зробити сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви досягнути того. Щоб ваші товариші діяли у відповідності до Вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтесь в новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитись та побалакати з новою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі, і чи хочеться Вам побути одному?
20. Чи правда, що ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо Вам не вдається завершити справу, яку розпочали?
23. Чи відчуваєте Ви утруднення, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед незнайомих людей?

28. Чи вірно те, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вас не утруднить внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи берете Ви участь в суспільній роботі в школі (в своїй організації)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу сприйнято товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе вільно, якщо потрапите в незнайомий колектив?
34. Чи залюбки Ви беретеся до організації різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить впевненим та спокійним, якщо доводиться говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви ніяковієте, відчуваєте невпевненість при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Додаток Ж.

ОЦІНКА КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ (за методикою В. Кареліна)

1. Чи дратують Вас манери вашого партнера по спілкуванню?
2. Чи може невдалий вислів іншої людини спровокувати Вас на грубість чи різкість?
3. Чи уникаєте Ви вступати в розмову з незнайомою або малознайомою людиною?
4. Чи маєте Ви звичку перебивати співрозмовника?
5. Чи робите Ви вигляд, що уважно слухаєте, а самі думаєте зовсім про інше?
6. Чи змінюєте ви тон, голос, вираз обличчя в залежності від того, хто Ваш співрозмовник?
7. Чи змінюєте Ви тему розмови, якщо вона торкнулася неприємної для Вас теми?
8. Чи виправляєте Ви людину, якщо в її розмові зустрічаються невірно вимовлені слова, назви, вульгаризми?
9. Чи буває у Вас зверхньо-менторський тон з відтінком зневаги та іронії по відношенню до того, з ким Ви говорите?
10. Чи вмієте ви слухати? Чи намагаєтесь ви "згорнути" бесіду в тих випадках, коли тема (або співрозмовник) Вам нецікаві?

Варіанти відповідей:

"майже завжди" – 2 бали,

"в більшості випадків" – 4 бали;

"інколи" – 6 балів;

"зрідка" – 8 балів;

"майже ніколи" – 10 балів.

Додаток 3.

СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (за методикою В. Петрушина)

Чи відповідають Вам наступні твердження:

(Ставлення до виконавської діяльності)

1. Я спізнююсь на заняття частіше за інших.
2. Займаючись самостійно, я відволікаюсь менше, ніж інші.
3. Під час педагогічної практики я переважно намагаюсь показувати музичні твори в запису, ніж виконую їх власноруч.
4. Виконуючи музичний твір публічно, я думаю про те, щоб все це скоріше закінчилось.
5. Я надаю перевагу готовому трактуванню твору, що запропоновано редактором, більш ніж самостійному пошуку інформації та прагненню внести в нього щось своє.
6. Я не пропускаю заняття з фаху без поважних причин частіше за інших.
7. Я намагаюся не грати в концертах частіше, ніж інші.
8. На заняття з фаху я приходжу непідготовленим частіше за інших.
9. Я працюю над музичними творами нерегулярно, безсистемно.
10. Я намагаюся виступати в семестрі тільки обмежену кількість раз, окреслену програмою (академічний концерт, залік, іспит).
11. Зазвичай я забуваю про зауваження викладача щодо виконання музичного твору та згадую про них в останній момент.
12. Мені подобаються приблизно більше половини творів моєї програми.
13. Мені подобається сам процес виконання твору з естради перед аудиторією.
14. В порівнянні з іншими я багато працюю самостійно.
15. Я виступаю в концертах частіше за інших.
16. Мені буває нудно під час більшості індивідуальних занять.
17. Виконуючи твір, я зазвичай думаю про те враження, яке справляю на слухачів.
18. Я більш спокійно ставлюся до своєї майбутньої професії, ніж інші.

19. В колі своїх друзів я мало розповідаю про свій майбутній виступ.
20. Якби була така можливість, я б взагалі відмовився від гри перед слухацькою аудиторією та різними комісіями.
21. Я купую книги про виконавців та музичні записи частіше, ніж інші.
22. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей частіше грати перед людьми різного віку.
23. Я шукаю будь-який привід для того, щоб пограти перед слухачами.
24. Мені подобається ретельно працювати над музичним твором.
25. Зазвичай я намагаюся вивчити додаткові музичні твори окрім тих, що завдані.
26. Зазвичай я виступаю зі сцени один раз за семестр.
27. Я граю в концертах лише тому, що цього вимагає викладач.
28. Я вважаю, що під час виконання твору в концерті немає великої необхідності у тому, щоб викладатися.
29. На заняттях з педагогічної практики я люблю влаштовувати додаткове прослуховування музичних творів у власному виконанні.
30. Мене ніколи не потрібно вмовляти виступити будь-де.

(Ставлення до педагогічної діяльності):

1. Психологія людських стосунків дуже хвилює мене.
2. Я рідко пропускаю заняття та засмучуюсь від вимушених пропусків.
3. Мені подобається показувати товаришам, як можна якомога краще виконати той чи інший музичний твір.
4. Мені не дуже подобаються публічні виступи.
5. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати стосовно нього спеціальну літературу, особливо методичну.
6. Я пропускаю заняття із фаху частіше за інших.
7. Я не намагаюся виступати в концертах частіше за інших.
8. Мене мало цікавлять книги із методики викладання.
9. На заняття з фаху я приходжу непідготовленим частіше за інших.
10. Я намагаюся виступити в семестрі визначену кількість разів із добре

- вивченою програмою.
11. Окрім настанов викладача я намагаюсь знайти і свої власні засоби подолання піаністичних труднощів.
 12. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми та способи виконання різноманітних музичних творів.
 13. Я переважно люблю грати в колі друзів, ніж на великій сцені.
 14. Мені приємно працювати ривками, щоб потім приємно розслабитися.
 15. Я виступаю в концертах рідше за інших.
 16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших викладачів та слухати їх зауваження з приводу гри моїх товаришів.
 17. Виконуючи твір зі сцени я буваю струбований тим, яке враження я справляю на слухачів.
 18. До своєї майбутньої професії викладача я ставлюся із захопленням.
 19. Зі своїми друзями та близькими я мало розмовляю про майбутню професію.
 20. Якби була така можливість, я б взагалі відмовився від гри на іспитах та перед усілякими комісіями.
 21. Я купую книги з педагогіки та психології частіше за інших.
 22. Я розглядаю свою майбутню професію викладача як щасливу можливість спілкування з учнями (студентами).
 23. Мої друзі цінують мої зауваження про їх виконання.
 24. В роботі над твором мене більше захоплюють краса художнього образу та переживання, пов'язані з музикою, ніж робота над віртуозним блиском.
 25. Мені подобається обговорювати з друзями особливості виконавського стилю тих чи інших музикантів.
 26. Зазвичай я виступаю зі сцени раз (два) в семестр.
 27. Я граю в концертах лише тому, що цього вимагають викладачі.
 28. Я дуже хвилююсь під час публічного виступу і він відбирає у мене дуже багато сил.

29. Під час педагогічної практики я вважаю за краще ставити учням (студентам) якісні записи творів, ніж грати їх самому.
30. Для того, щоб я виступив в концерті або перед знайомими, мене треба довго вмовляти це зробити.

Додаток І.

ОПИТУВАЛЬНИК КРЕАТИВНОСТІ за методикою Джозефа С. Рензулі та Роберта К. Хартмана.

Творчі характеристики

1. Надзвичайно допитливий багатьох галузях: постійно ставить запитання про що-небудь і про все.
2. Висуває багато різноманітних ідей чи рішень проблем; часто пропонує незвичайні, нестандартні, оригінальні відповіді.
3. Вільний і незалежний у вираженні своєї думки, іноді гарячий у суперечці; завзятий і наполегливий.
4. Здатний ризикувати; заповзятливий і рішучий.
5. Віддає перевагу завданням, пов'язаним з «грою розуму»; фантазує, володіє уявою («цікаво, що станеться, якщо ...»); маніпулює ідеями (змінює, ретельно розробляє їх); любить займатися застосуванням, поліпшенням і зміною правил і об'єктів.
6. Володіє тонким почуттям гумору і бачить смішне в ситуаціях, які не здаються смішними іншим.
7. Усвідомлює свою імпульсивність і приймає це в собі, більш відкритий сприйняттю незвичайного в собі (вільний прояв «типово жіночих» інтересів для хлопчиків; дівчатка більш незалежні і наполегливі, ніж їх однолітки); проявляє емоційну чутливість.
8. Має почуття прекрасного; приділяє увагу естетичним характеристикам речей і явищ.
9. Має власну думку і здатний її відстоювати; не боїться бути несхожим на

інших; індивідуаліст, не цікавиться деталями; спокійно ставиться до творчого безладу.

10. Критикує конструктивно; не схильний покладатися на авторитетні думки без їх критичної оцінки.

Додаток К.

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ОСОБИСТОСТІ (О.О. Потьомкіна).

1. Сам процес роботи, що виконується, захоплює вас більше, ніж її завершення?
2. Для досягнення мети Ви зазвичай не жалієте сил?
3. Вам часто говорять, що Ви зазвичай більше думаєте про інших, ніж про себе?
4. Ви зазвичай мало часу приділяєте собі?
5. Ви зазвичай довго збираєтесь почати робити те, що вам не цікаво, навіть якщо це вам необхідно?
6. Ви впевнені, що наполегливості в вас більше, ніж здібностей?
7. Вам легше прохати за інших, ніж за себе?
8. Ви вважаєте, що людина повинна спочатку думати про себе, а потім уже й про інших?
9. Завершуючи цікаву справу, Ви часто жалкуєте про те, що цікава робота вже завершена, а з нею жаль розлучатися?
10. Вам більше подобаються діяльнісні люди, здатні досягати результату, ніж просто добрі та чутливі?
11. Вам важко відмовити людям, коли вони Вас про щось просять?
12. Для себе Ви робите будь що з більшим задоволенням, ніж для когось?
13. Ви відчуваєте задоволення від гри, в якій не потрібно думати про виграш?
14. Ви вважаєте, що успіхів в вашому житті більше, ніж невдач?
15. Ви часто намагаєтесь зробити людям послугу, якщо в них сталася біда або неприємності?

16. Ви переконані, що не потрібно для когось дуже напружуватись?
17. Ви більше за все поважаєте людей, які здатні захопитися справою по-справжньому?
18. Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливим обставинам, нестачі часу, перешкодам з боку?
19. Для себе у вас зазвичай не вистачає ні часу, ні сил?
20. Вам важко примусити себе зробити щось для інших?
21. Ви часто починаєте водночас багато справ і не встигаєте завершити їх до кінця?
22. Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?
23. Ви намагаєтесь якомога більше зробити для інших людей?
24. Ви переконані, що турбота про інших часто шкодить собі?
25. Чи можете Ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час та про себе?
26. Вам часто вдається довести почату справу до кінця?
27. Ви переконані, що найбільша цінність в житті – жити інтересами інших людей?
28. Ви можете назвати себе егоїстом?
29. Буває так, що Ви, захопившись деталями та заглиблюючись в них, не встигаєте завершити справу, яку розпочали?
30. Ви уникаєте зустрічей з людьми, що не мають ділових якостей?
31. Ваша провідна риса – безкорисливість?
32. Вільний час Ви використовуєте для своїх захоплень?
33. Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через те, що комусь пообіцяли дещо зробити?
34. Ви засуджуєте людей, що не вміють потурбуватися про себе?
35. Вам важко наважитись використовувати зусилля людини в своїх інтересах?
36. Ви часто прохаєте людей зробити щось з корисливих намірів?
37. Якщо ви погоджуєтесь на якусь справу, Ви більше думаєте про те,

наскільки вона Вам цікава?

38. Прагнення досягти результату в будь-якій справі – ваша відмітна риса?

39. Ваша характерна риса – вміння допомогти іншим людям?

40. Ви здатні застосувати максимальні зусилля лише за добру винагороду?

Додаток Л.

Тест "Музичний тезаурус".

Шановний учасник опитування! Будь ласка, підкресліть правильну відповідь на подані запитання. Кожне питання має лише одну вірну відповідь.

1. Вміння сприймати одночасно декілька мелодичних ліній це:

- а) мелодичний слух;
- б) гармонічний слух;
- в) поліфонічний слух.

2. Первинне почуття ритму це:

- а) почуття темпу, акценту та співвідношення тривалостей у часі;
- б) відчуття свободи ритмічного руху;
- в) відчуття темпу.

3. Сольний рухливий танок французького походження в 3 – дольному розмірі з затактом це:

- а) гавот;
- б) жига;
- в) куранта.

4. Найбільш тривалим етапом роботи над музичним твором повинен бути:

- а) етап роботи над деталями, по частинах;
- б) етап естрадної готовності;
- в) етап ознайомлення з музичним твором.

5. „Альбом для юнацтва” – це цикл творів для дітей, написаний:

- а) П.І. Чайковським;
- б) Р. Шуманом;
- в) С. Прокоф'євим.

6. Д. Скарлатті відомий як автор:

- а) сюїт;
- б) поліфонічних творів;
- в) сонат.

7. М'який, камерний звук, невеликі розміри, здатність до виконання *crescendo* та *diminuendo* властиві:
- а) клавесину;
 - б) клавікорду;
 - в) фортепіано.
8. Цикл „Французькі сюїти” І.С.Баха містить твори:
- а) контрастної поліфонії;
 - б) імітаційної поліфонії;
 - в) підголоскової поліфонії.
9. Творчість Ж.-Ф. Рамо відноситься до епохи:
- а) відродження;
 - б) рококо;
 - в) бароко.
10. Для розвитку навичок читання з аркушу перш за все потрібні:
- а) рухливість піаністичного апарату;
 - б) музична пам'ять;
 - в) слух – зорово - клавіатурна координація.
11. У творах танцювального характеру частіше за все вживається педаль:
- а) пряма;
 - б) попередня;
 - в) взята із запізненням.
12. У творах віденських класиків тип супроводу, що являє собою фігурацію по звуках акорду, називається:
- а) барабанні баси;
 - б) маркізові баси;
 - в) альбертієві баси.
13. Для творів старовинної поліфонії характерна:
- а) хвильоподібна динаміка;
 - б) терасоподібна динаміка;
 - в) контрастна динаміка.
14. Відчуття єдності метро-ритмічної пульсації важливе при виконанні:
- а) кантилени;
 - б) поліфонічних творів;
 - в) великої форми віденських класиків.
15. Архітектонічне почуття це:

- а) почуття стилю;
- б) почуття форми;
- в) почуття ритму.

16. До дрібної техніки належать:

- а) подвійні ноти;
- б) ламані октави;
- в) мелізми.

17. При розборі нового твору викладач перш за все звертає увагу студента на:

- а) точне дотримання нотного тексту;
- б) виконання темпових вказівок;
- в) вживання педалі.

18. Програмність, велика кількість прикрас, використання жанру сюїти є рисами творчості:

- а) Д.Скарлатті;
- б) І.С.Баха;
- в) Ф.Куперена.

19. Видатний виконавець ХХ ст., що здобув славу завдяки інтерпретації творів І.С.Баха це:

- а) В.Горовиць;
- б) Г.Гульд;
- в) А.Бенедетті-Мікеланджелі.

20. При підборі репертуару для студента головну увагу треба звертати на:

- а) суворе дотримання вимог програми;
- б) репертуарні уподобання викладача;
- в) музичні здібності та технічні можливості студента.

21. Частина старовинної клавірної сюїти це:

- а) алеманда, куранта, сарабанда, жига;
- б) токата і фуга;
- в) павана і гальярда.

22. Для виконання мелодії вокального типу на фортепіано доцільно використовувати:

- а) високий підйом пальців та чітку артикуляцію;
- б) глибоке легато;
- в) легке поверхнєве торкання.

23. З яких аплікатурних формул слід починати знайомство з аплікатурою:

- а) позиційна гра;
- б) підкладання 1-го пальцю;
- в) однопальцеві репетиції.

24. На початковому етапі роботи над етюдами головну увагу треба приділяти:

- а) дотриманню темпових вказівок композитора;
- б) активній роботі пальців;
- в) добору вірної аплікатури.

25. Видатний російський композитор, автор першої в Росії музичної збірки для дітей:

- а) М. Глінка;
- б) П. І. Чайковський;
- в) М. Мусоргський.

26. Для розвитку навичок гри характерних штрихів студенту доцільно дати:

- а) етюд в однотипному русі;
- б) п'єсу танцювального характеру;
- в) п'єсу кантиленного характеру.

27. При детальній роботі над поліфонією основна увага приділяється:

- а) роботі над окремими голосами та їх сполученнями;
- б) роботі кожною рукою окремо;
- в) роботі по частинах.

28. Зародження клавіру припадає на епоху:

- а) бароко;
- б) середньовіччя;
- в) відродження.

29. Який з цих композиторів є автором відомого циклу для фортепіано "Софія Київська":

- а) І. Шамо;
- б) Г. Кирейко;
- в) Г. Сасько.

30. Поєднання музичного та літературно-поетичного начал, розвинена поліфонічна фактура творів, любов до створення творів малих форм та програмних циклів – це риси стилю:

- 1) Р. Шумана,
- 2) Ф. Шопена,
- 3) Ф. Ліста.

31. Творчість І. С. Баха відноситься до епохи:

- а) рококо;
- б) бароко;
- в) класицизму.

32. Grave це:

- 1) повільно;
- 2) важко, серйозно;
- 3) граціозно.

33. Автором книги "Мистецтво фортепіанної гри" є:

- 1) Л. Баренбойм;
- 2) С.Фейнберг;
- 3) Г. Нейгауз.

34. Свобода піаністичних рухів залежить від:

- 1) рівня гнучкості руки;
- 2) вміння чергувати напруження та розслаблення;
- 3) висоти підйому пальців.

35. Хто з цих композиторів є автором лише одного концерту для фортепіано з оркестром:

- 1) Ф.Шопен;
- 2) Й.Брамс;
- 3) Е.Гріг.

36. Поступове значне уповільнення темпу це:

- 1) *diminuendo*;
- 2) *rallentando*;
- 3) *ritardando*.

37. Малюнки якого художника надихнули М.Мусоргського на написання "Картинок з виставки"?

- а) І. Рєпін;
- б) В. Гартмана;
- в) М. Врубеля.

38. Які з цих засобів виразності є виконавськими?

- 1) педалізація, аплікатура;
- 2) фактура, форма;
- 3) мелодія, гармонія.

39. До різновидів фортепіанної техніки відносяться:

- 1) трелі, морденти, групето;
- 2) нон легато, легато, стакато;

3) етюди, вправи.

40. Комбіновані вертикальні та горизонтальні рухи рук використовуються під час гри:

- 1) гам;
- 2) арпеджію,
- 3) акордів.

41. Який твір мистецтва надихнув Ф.Ліста на написання твору "Заручини" (цикл "Роки мандрів"):

- 1) скульптура Мікеланджело;
- 2) сонет Петрарки;
- 3) картина Рафаеля.

42. Для розвитку навичок читання з аркушу ви б запропонували:

- 1) тренуватись грати, не дивлячись на клавіатуру;
- 2) тренуватись грати, не дивлячись в нотний текст;
- 3) запам'ятати нотний текст, а потім грати.

43. Головними завданнями другого етапу роботи над музичним твором є:

- 1) визначення справжнього темпу твору, віртуозне виконання;
- 2) робота над елементами музичної тканини; визначення вірної аплікатури;
- 3) поєднання твору в ціле.

44. Для розвитку почуття ритму найкраще:

- 1) підбирати твори з яскраво вираженим ритмічним малюнком (жанрові п'єси);
- 2) підбирати повільні кантиленні твори;
- 3) підбирати твори сучасних авторів із складним ритмічним малюнком.

45. В день академічного концерту ви б запропонували студенту, що має проблеми з естрадним хвилюванням:

- 1) виконати всю програму в темпах як під час концерту;
- 2) зовсім не грати;
- 3) виконати програму в спокійних темпах та середній динаміці.

46. Наявність контрастного тематичного матеріалу в його розвитку, тричастинна структура, зміна тональності одної з тем в третій частині – це ознаки форми:

- 1) рондо;
- 2) сонатного алегро;
- 3) складної тричастинної.

47. Найбільш рухливим буде темп виконання:

- 1) *maestoso*,

- 2) animato;
- 3) andantino.

Додаток М.

ДІАГНОСТИКА ЕМПАТІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ (за методикою В.В. Бойко)

Чи відповідають Вашому характеру наступні твердження:

1. В мене є звичка уважно вивчати обличчя та поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
2. Якщо присутні виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком прийнятним для себе цікавитися домашніми проблемами колег.
5. Я можу легко увійти в довіру людині, якщо буде потреба.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую "споріднену душу" в новій людині.
7. Я задля цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику із випадковими попутниками в поїзді, літакові.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо ті, що мене оточують, чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання та досвід.
10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – безтактно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчутти її поведки та стани.
13. Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко беру близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось повинно статися з близькою

мені людиною, і очікування справджуються.

16. У спілкуванні з колегами зазвичай намагаюся обходити розмови про особисте.
17. Інколи близькі докоряють мені черствістю та неуважністю до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових знайомих.
20. Чужий сміх зазвичай заражає і мене.
21. Часто, діючи напощади, я, тим не менше, знаходжу вірний підхід до людини.
22. Плакати від щастя – глупо.
23. Я здатен повністю злитися з любимою людиною, немовби розчинившись в ній.
24. Мені рідко зустрічались люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі кругом мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, "розклавши по поличкам".
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів родини.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо спілкуватись з настороженою, замкненою людиною.
30. В мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, коли бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають розповідати про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось з близьких погано на душі, я зазвичай уникаю запитань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Додаток Н.

ПЛАН МЕТОДИКО-ВИКОНАВСЬКОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ.

1. Методичні завдання.

З якою метою вивчається даний твір, який ступінь складності і чому, які навички розвиває.

2. Музикознавчий аналіз:

2.1. Епоха, стиль, автор.

В яку епоху, в якому році був написаний твір, до якого стилю належить, яке місце займає в творчості композитора, основні риси стилю автора, найбільш характерні стильові особливості цього твору зокрема.

2. 2. Жанр та форма.

Особливості побудови твору та їх залежність від жанрових ознак. В творах великої форми – особливості драматургії.

3. Аналіз особливостей художнього образу та засобів музичної виразності.

Розкрити риси художнього образу та засоби, якими композитор користується для втілення свого задуму: ладотональність, темп, ритмічні особливості, гармонія, фактура (поліфонічна (вказати тип поліфонії), гомофонно-гармонічна, мішана, акордова, фігураційна тощо), склад, динаміка та мікродинаміка, особливості мелодичного малюнку (інтонаційні особливості), штрихи (артикуляція), педалізація, аплікатура, види фортепіанної техніки, які зустрічаються в творі (особливо, якщо твір інструктивного характеру).

4. Методика роботи над твором.

Аналіз особливостей інтерпретації, втілення драматургії та художньо-образного змісту твору, особливостей виконання фактури, вузлових смислових моментів, розташування головної кульмінації, виконавська побудова форми твору, темброво-колористичні особливості, робота над

гармонією, використання педалі, складності аплікатури, застосування додаткових вправ для подолання фактурних та віртуозних складностей, гармонізація ігрових рухів.

Додаток О.

ПРИКЛАД РОЗГОРНУТОГО МЕТОДИКО-ВИКОНАВСЬКОГО АНАЛІЗУ

І.С.Бах. Прелюдія і fuga фа дієз мінор (I т. ДТК).

Робота над поліфонією І.С.Баха завжди представляє великий інтерес і складність для виконавця. Це пов'язано як з особливостями бахівського запису тексту, що не містить практично жодних виконавських вказівок, так і із складністю розкриття художніх образів, закладених в бахівській музиці. Приступаючи до вивчення будь-якої з прелюдій і фуг Добре Темперованого Клавіру, який безумовно є вершиною поліфонічної майстерності, необхідно бути досить добре знайомим з особливостями мови композитора, стилю, епохи, круга образів. Це знайомство відбувається завдяки багатій спадщині І.С. Баха, яка вивчається на всіх етапах музичного розвитку учня і студента, – починаючи від менуетів і полонезів Нотного зошита Анни Магдалени Бах і закінчуючи токатами і сюїтами. Всі ці твори об'єднує висока духовна насиченість вмісту, безперервність поліфонічного розвитку голосів, безконечна винахідливість і різноманітність різних видів контрапункту.

Відомо, що перша частина ДТК побачила світ в 1722-му році. Початкові прелюдії і fugи з'явилися ще раніше в Нотному зошиті В.Ф.Баха. У ДТК Бах доводить до досконалості цикл прелюдії з фугою, які складають нерозривний зв'язок. Потрібно відмітити, що світовідчуття людей епохи, в яку творив Бах, безумовно відрізнялося від поглядів сучасної людини. Для людини бароко характерні глибока релігійність, високі етичні ідеали. Філософія протестантизму базується на єдності божественного і земного в світовідчутті людини. Згідно з протестантськими переконаннями, духовне відродження – запорука порятунку в Христі, якого потрібно оживити і випробувати в собі. Критеріями духовної досконалості стають не відмова від мирських радощів,

не цнотливість, а життєрадісність, брак, сім'я, активна громадянська позиція, праця у поті чола, що сприймається як засіб очищення і дорога до порятунку.

Протестантський світогляд був головним стрижнем особи Баха, і після нього духовна тематика ніколи вже не мала для європейських композиторів такого важливого значення. У зв'язку з цим багато дослідників бахівської творчості, серед яких і такі авторитетні, як Е. Бодкі і Б. Яворський трактують *Добре Темперований Клавір* як цикл, наповнений духовним вмістом і насичений релігійною символікою.

На жаль, в радянському музикознавстві тема релігійної тематики в музиці Баха, як правило, замовчувалася або подавалася однобоко (тобто ідеї, закладені автором у кантатах і "Страсті" жодною мірою не поширювалися на світські твори). Так, Я. Мільштейн бачить єдиною метою автора при створенні ДТК - "ознайомити виконавців на клавирі з усіма двадцятьма чотирма мажорними і мінорними тональностями, багато з яких до того часу не були у вжитку" [9, с.18] На цю думку його наштовхує передмова автора, розміщена на першому аркуші автографа першої частини ДТК: "Добре темперований клавир або Прелюдії і фуги у всіх тонах і півтонах, що стосуються як терцій мажорних, або До, Ре, Мі, так і терцій мінорних, або Ре, Мі, Фа. Для користі і вживання жадібного до навчання музичного юнацтва ..." [9, с.19]. Безумовно, затвердження переваги рівномірної темперації становило головне інструктивне завдання збірки, але ніяк не розкривало його образну сутність.

Інший найбільший дослідник Баха Альберт Швейцер вважав, що аналіз ДТК майже неможливий. Він вважає цей цикл музикою "не для естетичної насолоди", а для повчання і розради. Він пише, що в цій музиці звучать "радість, скорбота, плач, скарги, сміх, але все це перетворене в звук так, що переносить нас зі світу суєти у світ спокою, ніби сидиш на березі гірського озера і в тиші споглядаєш гори, ліси, хмари в їх незбагненно глибокій величі" [11, с.247]. Двадцяте століття відкриває нову сторінку у вивченні ДТК -

багато зарубіжних дослідників вважають його багато в чому наповненим символічним змістом. Важливими в цьому відношенні виявилися роботи французького музикознавця Андре Пірра і німця Арнольда Шерінга. Книга А. Шерінга "Символ в музиці" вийшла в світ у Лейпцигу в 1941 році (Schering A. "Das Symbol in der Music", Leipzig, 1941). Автор підкреслив той факт, що сьогоденне ставлення до музичної мови та її змісту помітно відрізняється від того підходу, який панував у часи Баха та його сучасників, оскільки в той час музика була насичена символічними мотивами, зміст яких був зрозумілим усім віруючим.

Основною заслугою видатного радянського музикознавця Б. Яворського стало створення ним цілісної концепції ДТК, заснованої на духовній тематиці. Запропоновані ним трактування - це не привід для звукообразності, а система "асоціативних образів", яка дозволяє виконавцю глибше проникнути у внутрішній зміст твору.

Суть цієї концепції полягала у ставленні до Добре Темперованого Клавіру як до узагальненого музично-поетичного тлумачення образності і сюжетів християнської міфології. "Розшифровку" цих образів він зробив з допомогою встановлення асоціативних зв'язків між ДТК та месами, кантатами, страстями, загальновідомими протестантськими хоралами. Яворський поділяє цикл на шість підциклів, кожен з яких представляє собою певну сторінку християнської історії. Серед них - Старий Заповіт, Різдво, Дії Христа, Страсний тиждень, Великодній цикл, Догматичний цикл.

Прелюдія і fuga *fis-moll* з I т. ДТК, на думку Яворського, являє собою одну з трагічних картин Страсного тижня, а саме - Несення хреста. Основне образно-емоційне навантаження тут несе fuga. Прелюдія має рішучий, енергійний характер. Темп прелюдії, на думку більшості редакторів - *Allegro*, метрична одиниця - чверть, в межах 100-108. Агогічні відхилення практично не використовуються. Виняток становлять лише невеликі *ritenuto* на кордоні між першою і другою частиною і в кінці п'єси. Розмір прелюдії всього 24 такту, форма - старовинна двочастинна. Водорозділом служить модуляція в

тональність мінорної домінанти в середині 12-го такту з каденційною треллю. Гармонічно прелюдія побудована в межах споріднених тональностей - пройшовши спочатку через низку відхилень - *fis - cis - h - A*, приблизно до 10-го такту з'являється тональність мінорної домінанти, яка і затверджується в серединній каденції (т.12). У другій частині з появою мі-діезу мінорна домінанта перетворюється на гармонійну і приводить в основну тональність. Зо фактурою п'єса в основному двоголосна(іноді з'являється третій голос), цим вона нагадує рухому двоголосну інвенцію імітаційного складу. Середній голос у триголосних епізодах (такти 1, 14-15, 16, 19, 22) за припущеннями Рімана і задумом В. Ландовської повинен немов би передавати "краплі води або сльози" [9, с.202]. Можливо це сльози, які проливає сама Богоматір за своїм сином. Одночасно з цим характер звучання шістнадцятих повинен бути сміливим, рішучим ("deciso"), навіть з вогнем ("con brio"). Це досягається за рахунок рухливого темпу, чіткої ритміки і водночас дуже виразної артикуляції. Більшість редакторів (Бузони, Муджелліні) рекомендують для шістнадцятих штрих *rosso legato* (тобто "трохи зв'язно" або "мало зв'язно"), тобто збереження рівності мелодичної лінії одночасно з дуже виразним проголошенням кожного звуку. Штрих для восьмих коливається від не надто короткого *staccato* до *portamento*. Особливу увагу потрібно звернути на акцентовані звуки, які підкреслюються більш яскравим і глибоким звукоутворенням. Причому ці акценти в одних випадках показують початок мелодичної лінії, відокремлюючи її від предикта і надаючи їй хореїчний розмір (як у тактах 1, 2, 6, 19, 24), в інших - виділяють синкопи (т.8), в третіх - служать вершиною мікродинамічної кульмінації (тт. 7, 20, 22, 23), в четвертих - підсилюють звучання довгої ноти (тт. 1, 12, 22, 24). Мелодична лінія голосів побудована на кількох мотивах, один з яких - низка оспівувань (т.1), далі йдуть скачки (т. 2), потім в деяких мотивах об'єднується ступеневий і стрибкоподібний рух - т. 4, 6, 7, 10 і т. д. Один рух змінюється іншим, два різних мотиви одночасно звучать у різних голосах. Характерним для поліфонічного розвитку є розбіжність меж мотивів і фразування в різних

голосах. Певний виняток становлять такти, де одночасно виконуються шістнадцяті - у них мотиви акцентування в основному збігаються - тт. 4, 6, 7, 13-14, 20, 22. Загальний динамічний план прелюдії в основному побудований на форте, виняток становить лише початок другої частини (mf).

На етапі роботи над деталями слід насамперед звернути увагу на аплікатуру - в редакції Муджелліні вона виставлена досить докладно. Початковий період роботи ведеться, безумовно, окремими руками для того, щоб ясно прослухати мотивну будову кожного голосу і знайти вірні піаністичні прийоми для виконання штрихів. Шістнадцяті граються на об'єднавчому русі руки, добре артикулюючи пальцями, дуже корисно повчити цей елемент легким пальцевим staccato (немовби піцикато струнних), періодично чергуючи акценти. Вісімки граються більш важким перенесенням, але об'єднуються загальним рухом по дві. Мотиви, що складаються з восьмих і шістнадцятих повинні виконуватися пластичною рукою з поворотом до першої восьмий. Особливої уваги потребує також робота над мелізмами (трелями), які зустрічаються тричі. Всі вони виконуються за рахунок основного звуку і з нього ж починаються, завершується кожна трель невеликим пунктированим закінченням. У всіх епізодах мелізми виконуються жваво, яскраво, з вогнем. У тактах, де в одній руці об'єднуються два голоси (т.1, 12-13, 14-15, 16, 18, 19, 22, 24) необхідно тембрально і динамічно диференціювати їх звучання.

При об'єднанні всіх голосів потрібно звернути увагу на контрасти штрихів, витримані ноти (т. 1, 12, 13, 22). Акорди стаккато граються ритмічно, сухо, з виявленням ліній у кожному з голосів (тт. 14-15, 16, 19). На заключному етапі відбувається робота над нарощуванням темпу зі збереженням чіткої метроритмічної структури і мотивної будови. Головним завданням виконавця тут є збереження загального настрою п'єси - енергійного і рішучого, в поєднанні з виявленням усіх фразирувальних і штрихових контрастів.

Фуга представляє собою протилежний прелюдії образ - суворий,

стриманий, трагічний. Характер виражається в таких термінах як *con severa espressione* (з суворою виразністю), для протискладення – *sottovoce, tenute ed uguali* (впівголоса, витримано і рівно), для інтермедії - *sempre legatissimo, senza colore* (дуже складно, без фарб) у Муджелліні, *sostenuto e severo* (стримано і серйозно) в Бузоні.

Можливо тема фуги - це і є кроки знесилоного стражданнями Ісуса, який згинається під вагою свого хреста. Протискладення побудовано на нисхідних секундових інтонаціях, які в епоху Бароко зазвичай висловлювали скаргу чи сльози. Темп фуги - *Andante* (кроком), метрична одиниця - чверть, причому метроном майже той самий, що і в прелюдії - чверть = 100. Але за рахунок використання більш довгих тривалостей - половинних з точкою і без точки, чвертей і восьмих досягається потрібна швидкість. Розмір фуги - 6 / 4. Тема починається з затакту, вона будується на трьох висхідних і одному нисхідному мотиві. При цьому відбувається відхилення в домінанту і повернення до тоніки. Характер теми автори визначають як "важко піднімається і швидко спадаючий з вершини" (Курт), "туга і мука" (Ріман) [с.205]. Це загалом співпадає із запропонованою трактуванням Яворського. Відповідь - реальний, він вступає в момент звучання останнього звуку теми, тому протискладення набуває чинності тільки на четвертій чверті відповіді. Протискладення, як вже писалося, носить скорботний і трагічний характер, який на думку Я. Мільштейна ріднить цю фугу з сарабандою.

Погляди редакторів на форму цієї фуги розходяться. Так Ріман, Золотарьов і Морган вважають її тричастинною, Бузоні та Барток – двочастинною. Нам ближче точка зору Бузоні та Бартока, за якою перша частина закінчується в середині 19-го такту каденцією в домінантовій тональності. У цьому випадку розміри другої частини практично симетричні з першою (20,5 т.). У 14-му такті (як у Рімана) друга частина настати не може, тому що тема ще не відзвучала в усіх голосах, а в 17-му (як у Золотарьова та Моргана) вона все ще перебуває в основній тональності, що теж не характерно для переходу в інший розділ.

На відміну від прелюдії, динамічний план фуги побудований в основному на *P.* Кульмінація відбувається приблизно в середині 2-ї частини (тт.27-30), потім настає спад, але закінчення фуги, як це характерно для Баха, теж звучить на *Forte*. Артикуляція теми дуже зв'язана, протискладення, якщо трактувати його як низку спадних секунд, виповнюється восьмими попарно, причому перша вісімка грається *portato*.

У роботі над фугою слід велику увагу приділити грі окремими голосами, простежуючи кожне проведення теми. У деяких випадках Бах використовує її в перевернутому або дзеркальному викладенні (тт.19-22, 31-34). Суворий і стриманий характер музики вимагає мінімальної жестикуляції, зосередженого дотику, глибокого занурення в клавіатуру, ритмічної витриманості і відсутності штовхання. Особливу складність представляє собою ведення довгих мелодичних ліній без провалів і акцентів. Звичайно ж важливу роль у цьому відіграє правильна аплікатура. Розучувати кожен з голосів можна двома способами - один природною аплікатурою, а другий - реальною, тобто тією, яка буде використовуватися в остаточному варіанті при приєднанні другого голосу. Така аплікатура містить багато старовинних елементів - перекладання довгих пальців через короткі, беззвучні підміни для досягнення ідеального легато. Трелі, як і в прелюдії, виконуються з основного звуку і суворо прораховуються. При з'єднанні голосів потрібно звернути увагу на штриховий і тембровий контраст теми і протискладення, витримані ноти, мелодійну лінію теми. Оскільки динамічний план фуги в основному однорідний, величезну роль у виконанні грає мікродинаміка - наприклад, за допомогою неї встановлюються "сходинок" підйому теми і подальший спад, відокремлюється тема від протискладення (так само і тембрально, оскільки звучання теми має бути більш насиченим і вимагає більш глибокого занурення в клавіатуру, а протискладення - "матовим", стриманим, співголоса, що можливо за допомогою більш легкого дотику).

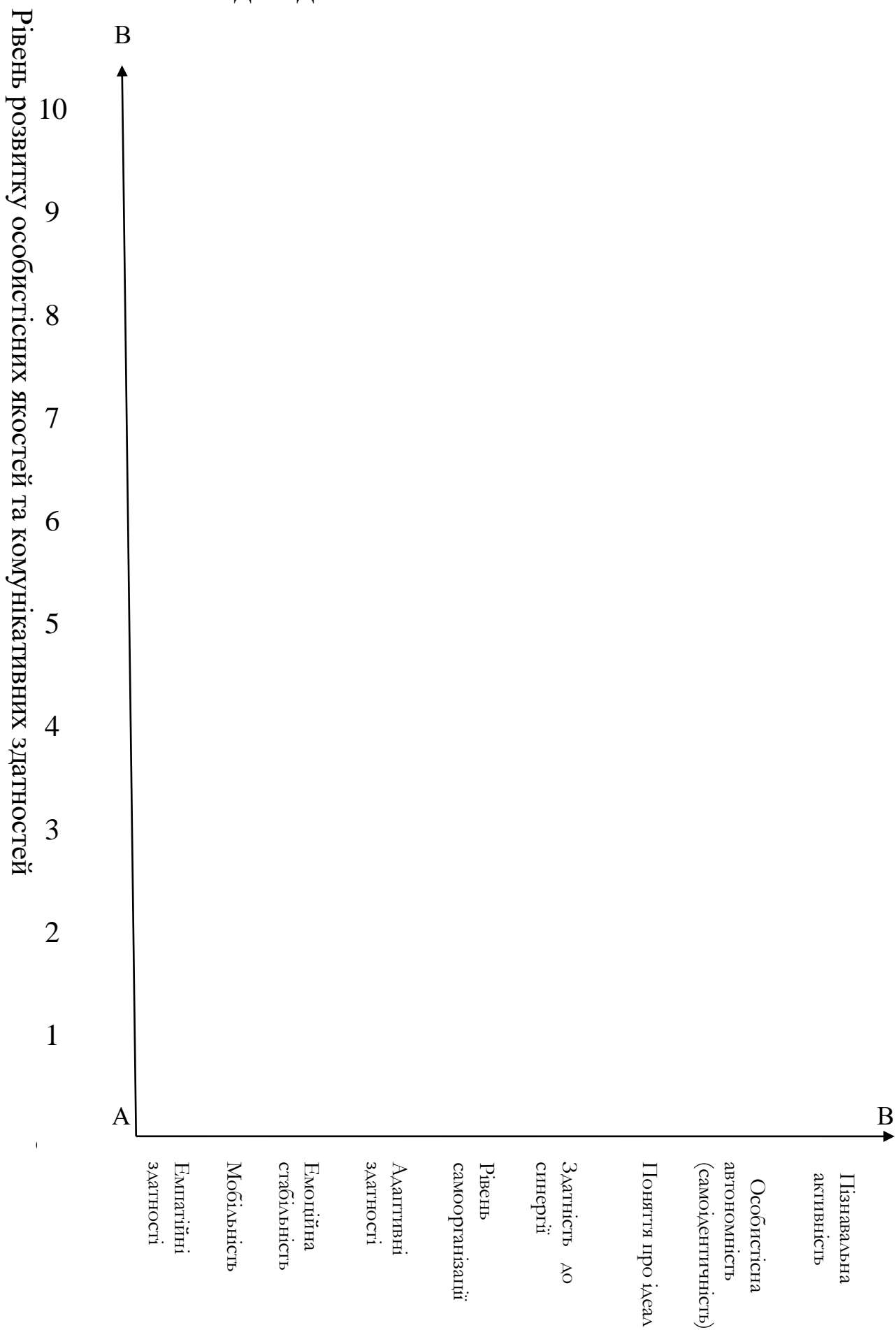
На заключному етапі роботи дуже важливо вибудувати загальну динамічну картину фуги – до кульмінації і після неї; виділяти за допомогою

агогіки вступ тем і протискладення (ця п'єса за агогікою має більш вільний характер, ніж прелюдія), межі розділів; зберегти протягом всієї п'єси один скорботний і стриманий стан.

При об'єднанні п'єс в єдиний цикл потрібно встановити тривалість загальної метричної одиниці – чверті, яка є "сполучною темповою ланкою" між прелюдією і фугою, також виконавцю дуже важливо представити прелюдію з фугою як своєрідну сюїту, в якій кожна п'єса має цілісні, але контрастні один з іншим образи – активний в прелюдії і скорботний в фузі.

Додаток П.

ІНДИВІДУАЛЬНА ПСИХОКАРТА МАГІСТРА



Порівняння середніх показників здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії

Показники	Міра діагностувальних здатностей				Сформованість комунікативних вмінь				Готовність до саморегуляції			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
Рівні здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)
Високий	3	6	5	19	6	6	15	34	15	14	16	24
Середній	42	44	49	69	42	41	55	60	42	42	49	55
Низький	55	50	46	12	52	53	30	6	43	44	35	21
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Додаток С.

ПЕРЕЛІК ТВОРІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

(гра "Студентське журі").

1. І. С. Бах. Партіти Сі бемоль мажор, до мінор, мі мінор – окремі номери.
2. Й. Гайдн. Сонати Соль мажор, тв. 14, №1, Мі бемоль мажор, тв. 14, №2, Соль мажор, тв. 30, №5 – окремі частини.
3. Ф. Шуберт. Експромти до мінор, Мі бемоль мажор.
4. Ф. Шопен. Мазурка мі мінор, тв. 67, №2, Вальс ля мінор, тв. 34. №2.
5. Й. Брамс. Балада ре мінор, тв. 10, №1.
6. Ф. Ліст. Втіха №2, Мі мажор.
7. І Шамо. Прелюдії (на вибір).
8. Ф. Якименко. З циклу "Розповідь мрійливої душі", тв. 39.
9. Ф. Якименко. 10 прелюдій, тв. 46.
10. Ф. Надененко. Сюїта у формі старовинних танців.

Додаток Т.

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНИХ ПІДРАХУНКІВ

Типовою задачею аналізу даних у педагогічних дослідженнях являється встановлення збігів або відмінностей характеристик експериментальної та контрольної груп. Для цього формулюються статистичні гіпотези:

- гіпотеза про відсутність відмінностей (нульова гіпотеза);
- гіпотеза про значимість відмінностей (альтернативна гіпотеза).

Для прийняття рішення про те, яку з гіпотез (нульову або альтернативну) слід прийняти, використовують вирішальні правила – статистичні критерії. Це означає, що на основі інформації про результати спостережень (характеристик членів експериментальної та контрольної груп) обчислюється число, яке називається емпіричним значенням критерію. Це число порівнюється з відомим (наприклад, табличним) еталонним числом, що має назву критичного значення критерію.

Критичні значення приводяться, як правило, для кількох рівнів значимості. Рівнем значимості називається ймовірність похибки, яка означає відхилення (не прийняття) нульової гіпотези, тобто ймовірність того, що розбіжності вагомі, при цьому вони випадкові.

Звичайно використовуються рівні значимості, що дорівнюють 0,05, 0,01 і 0,001. У педагогічних дослідженнях в більшості випадків обмежуються значенням 0,05, тобто, допускається не більше ніж 5-відсоткова можливість похибки.

Якщо отримане емпіричне значення критерію менше або дорівнює критичному, то приймається нульова гіпотеза – вважається, що на заданому рівні значимості (тобто при тому значенні α , для якого розраховане критичне значення критерію) характеристики експериментальної та контрольної груп співпадають. У протилежному випадку, якщо емпіричне значення критерію строго більше критичного, то нульова гіпотеза відкидається і приймається альтернативна гіпотеза – характеристики експериментальної та контрольної груп вважаються різними з достовірністю розбіжностей $1 - \alpha$. Наприклад,

якщо $\alpha = 0,05$ і прийнята альтернативна гіпотеза, то достовірність розбіжностей дорівнює 0,95 або 95%.

Для досліджень, де результати подаються усереднено за трьома параметрами, використовується критерій χ^2 –квадрат Пірсона.

Критерій χ^2 –квадрат обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = n_1 * n_2 * \sum_{k=1}^n \left(\frac{x_k}{n_1} - \frac{y_k}{n_2} \right)^2 / \left(\frac{x_k}{n_1} + \frac{y_k}{n_2} \right), \quad \text{де } n - \text{кількість}$$

досліджених по кожній із груп, x – показники першої групи, y – показники другої групи.

Таким чином,

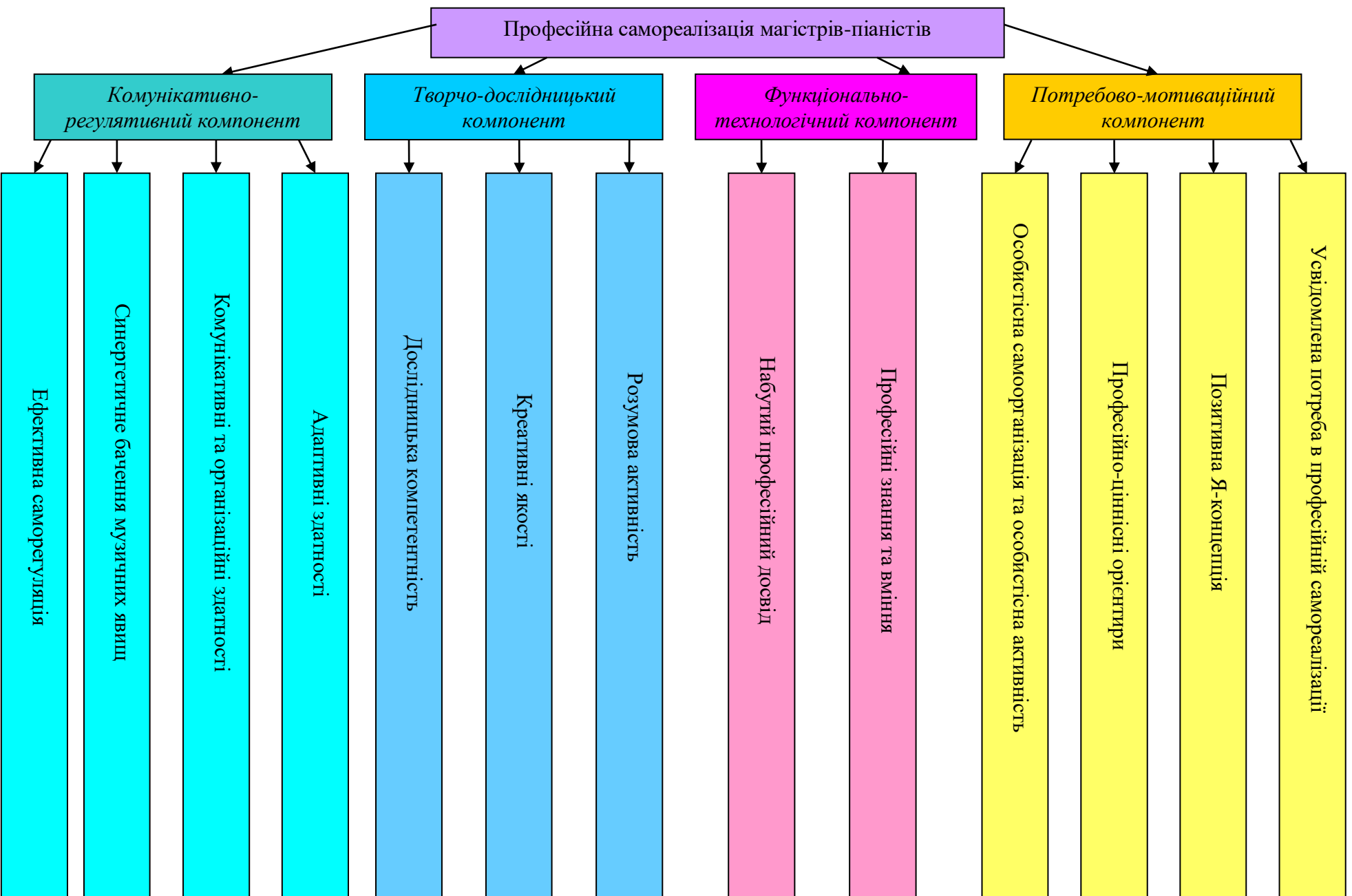
$$\chi^2 = 32 * 33 * \left(\sum \frac{\left(\frac{10}{32} - \frac{4}{33} \right)^2}{\frac{10}{32} + \frac{4}{33}} + \frac{\left(\frac{18}{32} - \frac{15}{33} \right)^2}{\frac{18}{32} + \frac{15}{33}} + \frac{\left(\frac{14}{33} - \frac{4}{32} \right)^2}{\frac{14}{33} + \frac{4}{32}} \right) = 23,76 > 5,99$$

За таблицею критичних значень, при $p < 0,05$ та кількості ступенів свободи – 2, знаходимо критичне значення, яке дорівнює 5,99. Якщо отримане значення вище за 5,99, то приймається альтернативна гіпотеза. Отже, результати експериментальної групи після формувального експерименту мають тенденцію бути вищими за результати контрольної групи.

Розрахуємо за тією ж формулою різницю між показниками контрольної групи до та після експерименту.

$$\chi^2 = 33 * 33 * \left(\sum \frac{\left(\frac{4}{33} - \frac{3}{33} \right)^2}{\frac{4}{33} + \frac{3}{33}} + \frac{\left(\frac{15}{33} - \frac{13}{33} \right)^2}{\frac{15}{33} + \frac{13}{33}} + \frac{\left(\frac{17}{33} - \frac{14}{33} \right)^2}{\frac{17}{33} + \frac{14}{33}} \right) = 0,7623 < 5,99$$

Таким чином, результати контрольної групи менше ніж 5,99, тобто приймається гіпотеза про відсутність значимих відмінностей.



Додаток Ф.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ СКЛАДАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЛАНУ

(гра "Я-викладач").

Скласти індивідуальний план студента на підставі його характеристики.

ЗАВДАННЯ № 1

Студент 2 курсу. Активний, рухливий. Має гарне почуття ритму, добру пам'ять та непогані технічні здібності. Музикою займається з задоволенням, але не досить уважний на уроці, любить швидкий результат. Полюбить енергійну, рухливу музику. Має проблеми з виконанням кантени.

ЗАВДАННЯ № 2

Студентка 1 курсу. Має добру музичну пам'ять та розвинену музикальність. Старанна, спокійна, врівноважена, але дещо флегматична. Має великі та гнучкі руки, але є проблеми з координацією, ліва рука в технічному аспекті слабша за праву. Полюбить спокійну меланхолійну музику, дуже любить грати поліфонічні твори, має гарне поліфонічне мислення. В заняттях є стабільною та відповідальною.

ЗАВДАННЯ № 3

Студентка 1 курсу. Має абсолютний слух, відмінну пам'ять, непогане почуття ритму. Піаністичний апарат недостатньо організований, дещо скутий плечовий суглоб та малорухливий зап'ясток. Любить повільну, мінорну музику. Є проблеми з виконанням рухливих, віртуозних творів, які потребують значного емоційного та фізичного навантаження.

ЗАВДАННЯ № 4

Студент 1 курсу. Дуже музикальний, але має посередню музичну пам'ять. Музикою займається з захопленням, але не завжди уважно виконує зауваження викладача. Руки не затиснені, добра пальцева техніка. Полюбить сучасну та джазову музику. Має проблеми з естрадним хвилюванням, не може зосередитись під час виступу.

ЗАВДАННЯ № 5

Студентка 2 курсу. Має посередні музичні здібності, погане почуття ритму, не досить тонкий слух. Матеріал засвоює повільно, але дуже старанна. Є значні технічні проблеми - малорухливі пальці, скутий плечовий суглоб. Чутлива до образного змісту творів. Полюбляє ліричні твори українських композиторів.

ЗАВДАННЯ № 6

Студент 1 курсу. Має відмінні музичні здібності, гарний слух, пам'ять, музикальність, почуття ритму. Музикою займається з задоволенням. Хочє грати складні твори, але технічна підготовка недостатня. Дуже емоційний, але в процесі виконання втрачає в технічному плані. Руки нестійкі, пальцеві суглоби дуже гнучкі. Є проблеми з виконанням кантилени.

ЗАВДАННЯ № 7

Студентка 1 курсу. Має непогані музичні здібності, добру пам'ять, уважна та старанна. Ретельно виконує зауваження викладача. Є проблеми з почуттям ритму. Піаністичний апарат нестабільний, руки занадто гнучкі, але досить великі. Полюбляє грати емоційно насичені твори романтичного характеру.

ЗАВДАННЯ № 8

Студент 2 курсу. Має посередні музичні здібності, погано слухає себе, але має непогане почуття ритму. Неуважний та незібраний на уроці, нестабільно виконує домашні завдання. Любить життєрадісну, рухливу музику. Технічна підготовка недостатня, але велику техніку виконує краще, ніж дрібну. Має добру пам'ять та непогано розвинене аналітичне мислення.

ЗАВДАННЯ № 9

Студентка 2 курсу. Артистична, має гарні музичні здібності, відмінну пам'ять та почуття ритму. Дуже емоційна, але недостатньо уважна до дрібниць. Має гарно розвинений піаністичний апарат, стабільність. Любить „форсувати” звучання, перебільшувати швидкості. Є проблеми з виконанням легато. Музикою займається з задоволенням, старанно виконує домашні завдання, але при виконанні недостатньо слухає себе.

ЗАВДАННЯ № 10

Студентка 1 курсу. Має непогані музичні здібності – відмінну пам'ять, абсолютний слух. Дуже відповідальна в заняттях, стабільна, але недостатньо музикальна, емоційно „холодна”. Має раціональний склад мислення. Піаністичні можливості непогані, але без „блиску”. Має проблеми з виконанням кантілени, не відчуває тембрального забарвлення музики.

ЗАВДАННЯ № 11

Студентка 2 курсу. Музикальна, має непогані здібності, але нестабільна в заняттях. Емоційно чутлива, але нестабільна під час сценічного виступу. Технічний розвиток непоганий – має гарне відчуття клавіатури, тембру, вміє диференціювати звучання, але рухливість пальців недостатньо розвинена.

ЗАВДАННЯ № 12

Студент 1 курсу. Має відмінні музичні здібності, пам'ять, музикальність, тонкий слух, відмінне почуття ритму. Дуже артистичний, має віртуозні здібності, але технічно не завжди стабільний. Компенсує це яскравою музикальністю. Любить виконувати яскраві, віртуозні твори підвищеного рівня складності.

ЗАВДАННЯ № 13

Студент 2 курсу. Спокійний, зосереджений, полюбляє багато читати. Має добру музичну пам'ять, музикальний, уважний на уроці, досить великі руки, але має проблеми з виконанням дрібної техніки. При сценічному виступі дещо втрачає в якості виконання через надмірну сором'язливість. Любить мелодійну, меланхолійну музику.

ЗАВДАННЯ № 14

Студентка 2 курсу. Має гарну пальцеву рухливість, легко справляється з віртуозними складностями, проте недостатньо уважна до виразних деталей фактури, інтонування, тембрового забарвлення. При сценічному виступі відчуває себе досить впевнено, полюбляє грати твори з насиченою фактурою, голосно та швидко.

