

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ДІКУН ІРИНА АНАТОЛІВНА

УДК 378.011.3-051:78(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Дікун Ірина Анатоліївна

Науковий керівник : **Завадська Тетяна Миколаївна,**

кандидат педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки мистецтва

та фортепіанного виконавства

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Дікун Ірина. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2018.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики. Представлено науковий аналіз поняття «досвід» у різних галузях знань. У системі філософського знання сутність досліджуваного феномена розглянуто в контексті гносеології, епістемологічної традиції, прагматичного підходу, феноменологічної парадигми, а також на основі герменевтичного та діяльнісного підходів.

Психологічну реальність досвіду розкрито через процес активної взаємодії особистості з навколишнім світом, оволодіння способами здійснення діяльності, унаслідок чого досвід здатен збагачуватися, трансформуватися, закріплюватися у формі індивідуальних вмінь, навичок, емоційних станів, зумовлюючи ціннісну визначеність особистості. Педагогічний аспект поняття «досвіду» розглянуто з позицій гуманістичної парадигми нової педагогічної освіти, в якій орієнтація на творчість стає головною умовою сучасного її розвитку і розкриває у педагогіці перспективи формування досвіду творчої діяльності особистості.

Розглянуто та уточнено сутність поняття «досвід творчої діяльності особистості», у дослідженні – це складна інтегративна особистісна якість, яка є процесом і результатом оволодіння діяльністю, що має перетворювальний характер та забезпечує саморозвиток та самореалізацію її суб'єкта.

На основі теоретичного аналізу понять «художня діяльність», «музична діяльність», визначено сутність поняття «музично-педагогічна діяльність», яке є конститутивною категорією у розкритті специфіки досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Обґрунтовано зміст поняття «досвід творчої діяльності майбутнього вчителя музики», у дослідженні – це інтегративна особистісна якість, яка є процесом і результатом оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, що відображає здатність до самостійної продуктивно-пошукової активності у вирішенні завдань музично-естетичного виховання школярів, сприяє розвитку і реалізації потенційних можливостей педагога-музиканта та уможливорює його професійне зростання і вдосконалення. Розкрито змістовно-структурну характеристику досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики, яка представлена цілісною єдністю мотиваційно-потребового, пізнавально-інформаційного, операційно-регулятивного та контрольного-коригувального компонентів.

У дослідженні висвітлено творчий потенціал практичної підготовки майбутніх учителів музики як універсальної поліфункціональної діяльності, критерію істини та рушійної сили розвитку педагогічної теорії, засобу формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики. Визначено специфіку 11 різних видів педагогічної практики (навчальних та виробничих), досліджено генералізовані функції, конкретизовано зміст та особливості організації видів педагогічної практики в аспекті творчої діяльності майбутніх учителів музики.

У дослідженні визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів у процесі педагогічної практики. До таких умов віднесено: забезпечення самостійної цілепокладальної активності студентів щодо досконалого оволодіння музично-педагогічною діяльністю; активізація музично-естетичної співтворчості з учнями на основі емоційної взаємодії; моделювання квазіпрофесійних ситуацій музично-педагогічної діяльності студентів у процесі фахової підготовки.

Розроблено та визначено критерії та показники сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики. Встановлено і охарактеризовано рівні сформованості досліджуваної якості у майбутніх учителів музики (високий, середній, низький).

Розроблено методику формування досвіду творчої діяльності майбутніх

педагогів-музикантів у процесі педагогічної практики, яка передбачає наступні етапи: орієнтувально-спонукальний, рефлексивно-перетворювальний та продуктивно-синтезуючий. Наскрізним механізмом ефективності формування досвіду творчої діяльності визначено та обґрунтовано спонукання студентів до продуктивної самодіяльності, зорієнтованої на фахову діяльність, яка має творчий характер.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що: вперше визначено сутність поняття «досвід творчої діяльності майбутнього вчителя музики», його зміст та структуру; обґрунтовано педагогічні умови та розроблено методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики; визначено критерії та показники сформованості означеної якості; розкрито потенціал практичної підготовки студентів у формуванні їх досвіду творчої діяльності; конкретизовано зміст та особливості організації видів педагогічної практики в аспекті творчої діяльності майбутніх учителів музики; подальшого розвитку набули теоретико-методичні підходи до удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх учителів музики.

Практичне значення дослідження полягає у можливості реалізації розробленої методики формування досвіду творчої діяльності в системі практичної підготовки майбутніх учителів музики; у впровадженні в навчально-виховний процес вищих музично-педагогічних закладів освіти спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики». Матеріали дослідження можуть слугувати підставою для оновлення та коректування змісту практичної підготовки, зокрема включення до навчального плану підготовки бакалаврів музично-педагогічної освіти нового виду практики – організації дозвіллевої роботи зі школярами, а також використовуватись у процесі написання навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: досвід, досвід творчої діяльності майбутнього вчителя музики, педагогічна практика, педагогічні умови, методика.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Дікун І. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до музично-творчої педагогічної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»* : зб. наук. праць. Вінниця : Планер, 2010. Вип. 30. С. 306-309.
2. Дікун І. А. Наукові підходи до визначення поняття «досвід» з позиції різних галузей знань. *Проблеми освіти* : наук.-метод. збірник. Київ, 2016. Вип. 86. С. 153-160.
3. Дікун І. А. Теоретичні основи формування досвіду творчої діяльності особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 20 (25). С. 3-8.
4. Дікун І. А. Теоретико-методологічні засади формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки»* : науковий журнал. – Житомир : Євенок О. О., 2017. Вип. 2 (88). С. 101-106.
5. Дікун І. А. Практична підготовка майбутнього вчителя музики у дискурсі його професійного та особистісного становлення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : зб. наук. пр. Мукачево : МДУ, 2017. Вип. 1(5) . С. 64-67.
6. Дікун І. А. Педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова : Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. №134. С. 83-92.
7. Дікун І. А. Діагностування сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики педагогічних коледжів. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин. №3, 2017. С. 167-173.
8. Дікун І. А. Методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх

учителів музики у процесі педагогічної практики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. праць / Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. Вип. 151, т. 2. С. 165-170.

Стаття в іноземному науковому фаховому виданні

9. Dikun Iryna. The content and structural characteristics of future Music teachers' creative activity experience. *Intellectual Archive*. Toronto (Canada) : Shiny Word. Corp. 2017. January/February. Vol. 6. No. 1. Pp. 51-58.

Матеріали науково-практичних конференцій

10. Дікун І. А. Педагогічна практика як засіб формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття* : зб. матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Мукачєво, 20-21 квітня 2017. Мукачєво : РВВ МДУ, 2017. С. 101-104.

11. Дікун І. А. Продуктивна самодіяльність як основа формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, м. Київ, 15-16 березня 2018 року. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 199-202.

ABSTRACT

Iryna Dikun. Developing Creative Activity Experience of Future Music Teachers in the Process of Pedagogical Practice. – On the right of the manuscript.

The Dissertation for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences by specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Musical Education. – Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2018.

The contents of the annotations

In the dissertation, the problem of developing creative activity experience of future Music teachers in the process of pedagogical practice is researched. The scientific analysis of the concept of «experience» in various fields of knowledge is presented. In

the system of philosophical knowledge, the essence of the investigated phenomenon is considered in the context of epistemology, epistemological tradition, pragmatic approach, phenomenological paradigm, as well as on the basis of hermeneutic and activity approaches.

The psychological reality of experience is revealed through the process of active interaction of the individual with the outside world, mastering the ways of doing activities, as a result of which the experience can be enriched, transformed, consolidated in the form of individual skills and emotional states, determining the value identity of an individual. The pedagogical aspect of the concept of «experience» is considered from the standpoint of the humanistic paradigm of the new pedagogical education, in which the orientation towards creativity becomes the main condition of its contemporary development and reveals the perspectives of developing creative activity experience of an individual in pedagogy.

The essence of the concept «person's creative activity experience» is considered and clarified. On the basis of theoretical analysis of the concepts of «artistic activity», «musical activity», the essence of the concept «musical pedagogical activity» is defined as a specific constitutive category in creative activity experience of future Music teachers.

The concept of «creative activity experience of future Music teachers» is specified. In the study, it is regarded as an integrative personal quality that is both the process and result of mastering a higher level of musical educational activities, that reflects the capability of autonomous productive research in solving the tasks of musical and aesthetic education of schoolchildren, and promotes the development and realization of potential opportunities of future music teachers, and enables them to grow and improve professionally. The structural components of creative activity experience of future Music teachers are defined: motivational, cognitive-informational, operational and regulatory, controlling and corrective.

The research highlights the creative potential of the practical training of future music teachers as a universal multifunctional activity, a criterion of truth and the driving force in the development of pedagogical theory, a means of developing creative activity

experience of future Music teachers. The specifics of 11 different types of pedagogical practice (educational and industrial) are determined, their intersubject tasks and contents are thoroughly clarified, generalized functions are investigated, and their creative character is proved.

The pedagogical conditions of optimization of developing creative activity experience of future teachers-musicians in the process of pedagogical practice are substantiated: provision of students' independent goal-setting activity aimed at the perfect mastering of musical pedagogical activity; activation of musical aesthetic co-creation with students on the basis of emotional interaction; simulation of quasi-professional situations of musical pedagogical activity of students in the process of professional training.

The criteria and indicators of developing creative activity experience of future music teachers in the process of pedagogical practice have been developed and determined, and its shaping levels (high, medium, and low) are characterized. Implementation of the methods of developing creative activity experience of future teachers-musicians in the process of pedagogical practice envisages orienteering-motivational, reflexive-transformational and productive-synthesizing stages. Motivation of students to do a productive creative professionally oriented activity is determined as key mechanism for the effectiveness of developing creative activity experience.

Key words: experience, creative activity experience of future Music teachers, pedagogical practice, pedagogical conditions, methodology.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	18
1.1. Науковий аналіз поняття «досвід»	18
1.2. Сутність досвіду творчої діяльності особистості	37
1.3. Змістовно-структурна характеристика досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики	53
Висновки до першого розділу	80
Список використаних джерел до першого розділу.....	82
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	96
2.1. Творчий потенціал практичної підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої педагогічної освіти	96
2.2. Специфіка організації різних видів педагогічної практики майбутніх учителів музики	111
2.3. Педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.....	126
Висновки до другого розділу	138
Список використаних джерел до другого розділу	140
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	147
3.1. Діагностування наявного рівня сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики	147
3.2. Методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики	171
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	215

Висновки до третього розділу	230
Список використаних джерел до третього розділу.....	233
ВИСНОВКИ.....	235
ДОДАТКИ.....	240

ВСТУП

Реформування сучасної національної системи освіти в контексті її гуманізації спрямовує модернізацію вищої школи на підготовку творчих висококваліфікованих фахівців. Мобільність, креативність, здатність до саморозвитку та творчих перетворень є невід'ємною характеристикою творчої особистості, формування якої сьогодні є стратегічною метою освіти, про що зазначається в Законі України «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній національній програмі «Освіта» (1993). Відтак, першочерговим завданням вищої педагогічної освіти стає підготовка майбутніх учителів до творчої професійної діяльності, в процесі якої знаходять відображення нові ідеї та інноваційні підходи, відбувається їх реалізація та розвиток, формується активна позиція студента як суб'єкта освітнього процесу, його творча особистість.

Відповідно до вищезазначеного, фахова підготовка майбутніх учителів музики повинна бути спрямована на оволодіння художньо-педагогічною діяльністю, яка має творчий характер, що забезпечить як професійне становлення, так і особистісне зростання студентів, уможливить реалізацію їх творчого потенціалу у вирішенні практичних завдань музично-педагогічної діяльності. Висловлені позиції екстраполуються на процес практичної підготовки майбутніх фахівців, результатом удосконалення якої повинно стати набуття студентами досвіду творчої діяльності під час навчання у закладах вищої музично-педагогічної освіти.

У теоретико-методологічних дослідженнях з різних галузей знань феномен досвіду отримав широкоаспектне висвітлення, зокрема, в працях сучасних філософів (О. Аверін, В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Іванов, М. Мінаков, В. Павлов, О. Павлова, В. Панов, І. Фролов, В. Швирєв, В. Шинкарук та ін.) його природа розуміється з позиції діяльнісної сутності людини і тлумачиться як особлива форма пізнання світу, що являє собою синтез людської життєдіяльності та активності. Сучасна психологія також розглядає питання досвіду крізь призму людської діяльності і акцентує його виняткову значимість у самореалізації

особистості як прояву вищого рівня оволодіння діяльністю – творчості. Вчені досліджують досвід творчої діяльності в контексті різних характеристик творчої особистості: творчого потенціалу (Н. Кузьміна, М. Максюта, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика та ін.), творчих здібностей (Т. Артем'єва, В. Дружинін, Г. Костюк, О. Лук, О. Мелик-Пашаєв, С. Рубінштейн, К. Спірмен, Б. Теплов та ін.), творчої активності (К. Абульханова-Славська, Д. Богоявленська, В. Лозова, В. Петровський, К. Платонов та ін.), креативності (Дж. Гілфорд, Н. Роджерс, С. Сисоєва, П. Торренс та ін.). Педагогічна наука наголошує на важливості досвіду творчої діяльності як компонента освіти (М. Скаткін, В. Краєвський, Б. Неменський, І. Лернер, П. Лузан та ін.), розглядає шляхи і засоби формування особистісного досвіду творчої діяльності (В. Андреев, А. Гройсман, Н. Гузій, В. Кан-Калик, Н. Нікандрова ін.).

У галузі педагогіки мистецтва досвід репрезентовано в таких його різновидах: естетичний (І. Зязюн, М. Долматова, Г. Карась, Т. Скорик), художньо-естетичний (Т. Сердюк, О. Шевнюк), музично-естетичний (Т. Завадська), морально-естетичний (О. Олексюк), мистецький (Т. Грінченко), художньо-ментальний (О. Реброва), професійний (В. Орлов), професійно-особистісний (Н. Попович), музично-виконавський (О. Хлебнікова), музично-слуховий (О. Ростовський, О. Рудницька), досвід художньо-педагогічного спілкування (І. Сипченко), досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва (В. Вергунова), досвід музично-педагогічної саморегуляції (Ю. Лесюк), досвід сприйняття музики (М. Сибірякова-Хіхловська). Незважаючи на таке глибоке вивчення науковцями феномена «досвід», досвід творчої діяльності на сьогодні не отримав належного висвітлення.

Вагомим внеском у розкриття проблеми формування досвіду творчої діяльності стали наукові праці, присвячені розкриттю творчої природи музично-педагогічної діяльності, вивченню творчого стилю діяльності педагога-музиканта, аналізу творчих якостей учителів музики (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, Л. Безбородова, Л. Василенко, О. Єременко, А. Козир, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, Л. Рапацька, Т. Стратан, О. Щолокова та ін.).

Практичний аспект досвіду творчої діяльності розглянуто науковцями з позицій розкриття змісту та особливості організації педагогічної практики, методичної підготовки майбутніх фахівців (Т. Бодрова, А. Болгарський, І. Боднарук, В. Бриліна, Т. Горобець, Л. Масол, І. Найдъонов, С. Науменко, О. Полатайко, В. Сидоренко та ін.). Однак, зазначені науково-методичні напрацювання в галузі педагогіки мистецтва не фокусують достатньої уваги на потужному потенціалі педагогічної практики як засобу формування досвіду творчої діяльності майбутніх фахівців.

Недостатня дослідженість означеної проблеми посилюється й наявністю суперечностей: між необхідністю досягнення найвищих результатів у процесі підготовки майбутніх учителів музики та недостатньою розробленістю методичних засад забезпечення творчої спрямованості їх фахової підготовки; між потребою майбутніх педагогів-музикантів у реалізації власних творчих можливостей у професійній діяльності та відсутністю належного організаційно-методичного забезпечення розкриття їх творчого потенціалу в процесі педагогічної практики.

Актуальність порушеної проблеми, необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і складає частину комплексного дослідження з теми «Вдосконалення фахової та методичної підготовки вчителя музики до практичної професійної діяльності». Тему дисертаційного дослідження затверджено рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №10 від 28 січня 2016 року) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №2 від 23 лютого 2016 року).

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови та методику формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої музично-педагогічної освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови та методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики.

Відповідно до мети дослідження визначені такі **завдання:**

- 1) проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій та методичній літературі;
- 2) уточнити сутність поняття «досвід творчої діяльності особистості»;
- 3) визначити сутність поняття «досвід творчої діяльності майбутнього вчителя музики», його зміст та структуру;
- 4) розкрити специфіку практичної підготовки майбутнього вчителя музики, потенційні можливості педагогічної практики в аспекті її впливу на формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів;
- 5) визначити та обґрунтувати педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики;
- 6) визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості досвіду творчої діяльності в майбутніх учителів музики;
- 7) розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити поетапну методику формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: філософські положення про досвід як особливу форму духовно-практичного освоєння світу; психологічна концепція діяльнісної сутності людини (В. Давидов, Л. Занков, О. Леонт'єв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.), психологічні концепції творчості як найвищого рівня людської діяльності (Б. Анан'єв, Д. Богоявленська, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Моляко, О. Пономар'єв); положення

педагогічної науки щодо творчої природи педагогічної діяльності, особливостей педагогічної творчості (В. Андреев, В. Беспалько, Н. Гузій, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, Г. Селевко та ін.); сучасні дослідження з теорії та практики мистецької освіти щодо творчої діяльності педагога-музиканта, розвитку творчого потенціалу, творчої активності майбутніх учителів музики, формування художньо-творчих умінь, самореалізації творчих здібностей студентів (Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, С. Грозан, А. Козир, Л. Масол, Н. Новикова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Р. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Самохіна, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.).

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань були використані загальнонаукові **методи дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація та узагальнення, класифікація отриманих даних, їх зіставлення, інтерпретація, конкретизація, синтез, порівняння – для формулювання основних положень досліджуваної проблеми;

- *емпіричні:* педагогічне спостереження, анкетування, тестування, вивчення результатів творчої діяльності, рольові ігри, педагогічний експеримент – для визначення результативності експериментальної роботи;

- *статистичні:* кількісна та якісна обробка отриманих результатів дослідження, що відображена в табличних формах та рисунках, методи математичної статистики (статистичний критерій χ^2 («хі-квадрат»)) – для фіксації результатів та перевірки ефективності розробленої методики формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- вперше визначено сутність поняття «досвід творчої діяльності майбутнього вчителя музики», його зміст та структуру; обґрунтовано педагогічні умови та розроблено методику формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики; визначено критерії та показники сформованості означеного феномена;

- уточнено зміст поняття «досвід творчої діяльності особистості»;
- розкрито потенціал практичної підготовки студентів у формуванні їх досвіду творчої діяльності;
- конкретизовано зміст та особливості організації видів педагогічної практики в аспекті творчої діяльності майбутніх учителів музики;
- подальшого розвитку набули теоретико-методичні підходи до удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх учителів музики.

Практичне значення дослідження полягає в можливості реалізації розробленої методики формування досвіду творчої діяльності в системі практичної підготовки майбутніх учителів музики; у впровадженні в освітній процес закладів вищої музично-педагогічної освіти спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики». Матеріали дослідження можуть слугувати підставою для оновлення та коректування змісту практичної підготовки студентів, зокрема включення до навчального плану підготовки бакалаврів музично-педагогічної освіти нового виду практики – організації дозвіллевої роботи зі школярами, а також використовуватись у процесі написання навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, результати та висновки дослідження обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях: XIII Міжнародній науково-практичній конференції «Концептуальні проблеми сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді» (м. Вінниця-Бар, 2016 р.), XVI Міжнародній конференції «Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти» (м. Бар, 2017 р.), I Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (м. Мукачєво, 2017 р.), II Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (м. Київ, 2018 р.), V Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення педагогів»

(м. Чернігів, 2018); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецтво та освіта: новації та перспективи» (м. Чернігів, 2018 р.); VI Міжвузівській науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутнього фахівця» (м. Бар-Вінниця-Хмельницький-Київ-Глухів, 2010).

Основні теоретичні положення та практичні результати науково-дослідної роботи впроваджено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/384 від 13.03.2018), Мукачівського державного університету (довідка № 540 від 19.03.2018 р.), Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка № 45 від 28.02.2018 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дослідження відображено в 11 одноосібних публікаціях автора, з них 8 у наукових фахових виданнях України; 1 – у міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 254 найменування, з них 9 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 309 сторінок, з них 193 сторінки основного тексту. Робота містить 11 таблиць, 5 рисунків, що разом із додатками становить 80 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Науковий аналіз поняття «досвід»

Досвід є фундаментальною категорією в різних галузях науки, що зумовлює винятковість та багатозначність його трактування у філософському, психолого-педагогічному, естетичному, культурологічному та соціологічному аспектах. Тому суть наукового аналізу формулювання терміну «досвід творчої діяльності» доцільно визначити через розгляд поняття «досвід» в різногалузевих площинах.

Спираючись на висловлювання академіка В. Вернадського, що «наука невіддільна від філософії і не може розвиватися за її відсутності» [24, с. 181], розглянемо сутність досліджуваного феномена крізь призму *філософських* підходів.

У філософських енциклопедичних виданнях досвід розуміють як важливий, історично наскрізний елемент пізнавальної і практичної діяльності, одну з форм фіксації, збереження й передачі знання в процесі комунікації [155, с. 169]; сукупність знань і навичок, набутих на основі і в процесі безпосередньої практичної взаємодії людей із зовнішнім світом; форму засвоєння людиною раціональних здобутків минулого [156, с. 151]; філософську категорію, що фіксує цілісність та універсальність людської діяльності як єдності знань, навичок, почуття, волі [55, с. 741].

В системі філософського знання досвід розглядається з позиції гносеології як форма чуттєвого знання, яка опосередковує відношення мислення до буття, сфера відносин між суб'єктом і об'єктом пізнання, справедливо виокремлюючи його як інструмент людського пізнання [53, с. 121; 126, с. 172; 70, с. 13]. Дана категорія традиційно пов'язана з питаннями співвідношення чуттєвого та раціонального, взаємозв'язку і порівняння цінності розуму та чутливості, особистісного сприймання та інтерпретації людиною подій і явищ. Розбіжності поглядів на роль та місце досвіду у структурі пізнання і надали означеній категорії різного

тлумачення на різних етапах історії.

Тлумачення досвіду відображено у філософських вченнях Платона та Аристотеля. Давньогрецькі мислителі розглядають його передусім як термін позначення сфери чуттєвого, через який можна описати походження знання. У їхніх працях йдеться, насамперед, про чуттєвий досвід, який є джерелом одиничного, а відтак хибного знання. Платон пов'язує досвід з пізнанням наявного світу, обумовленим просторовими і часовими рамками, надає йому значення службового терміну для опису помилок у розумінні ідей, відводить незначне місце у ранзі пізнавальних здібностей, проте вказує на важливість єдності розуму і досвіду у становленні знання [119, с. 192; 118, с. 414].

На думку Аристотеля, досвід з'являється у людей завдяки пам'яті; багато спогадів про один і той же предмет набувають значення одного досвіду. У власній ієрархії видів пізнання філософ ставить досвід після наукового знання та мистецтва, перед гадкою. Наука і мистецтво виникають у людей через досвід. Аристотель міркував: «Ті, хто мають досвід, знають «що», але не знають «чому», тоді як ті, хто володіє мистецтвом, знають «чому», тобто знають причину» [91, с. 479].

Як зазначає М. Мінаков, з цього часу термін «досвід» стає часто вживаним у мові філософування і набуває певної ваги, так, що потім, впродовж майже півтора тисячоліття, його зміст буде визначатися тими положеннями, які заклали саме ці філософи [95, с. 40].

Концептуальної розробки в гносеологічному аспекті тема досвіду зазнала у таких напрямках новоєвропейської філософії як емпіризм (Ф. Бекон, Дж. Берклі, Т. Гоббс, Д. Г'юм, Дж. Локк) та раціоналізм (Р. Декарт, Г. Ляйбніц, Б. Спіноза). Поняття досвіду стало предметом дискусії щодо співвідношення у пізнанні чуттєвого та раціонального: від трактування його в якості єдиного джерела достовірного знання (емпіризм, сенсуалізм) до повного неприйняття (крайні форми раціоналізму).

Згідно позиції емпіризму, досвід є єдиним джерелом, з якого проростає знання. При цьому сам досвід вже є деяким вихідним знанням, співпадаючим із

сприйманням, до якого обов'язково зводиться будь-яка форма знання. Представники раціоналізму, навпаки, пов'язували з чуттєвим досвідом неясне, розпливчате знання, що веде до помилок, і протиставляли йому різні форми позадосвідного знання – інтелектуальну інтуїцію та вроджені ідеї. Досвід не визнавався ні повноцінним знанням, ні його джерелом, тоді як розум поставав здатним досягнути істини, незалежно від чуттєво-емпіричного досвіду [155, с. 197].

Фундаментальна праця Дж. Локка «Досвід про людське розуміння» (1690) представила діалектичний погляд на досвід. Локк включає до поняття досвіду чуттєвість, пізнання, ідеї (у тому числі й вроджені) та мову. На його думку, досвід має два виміри: чуттєвий, звернений до зовнішнього світу, і раціональний, направлений на саму пізнавальну діяльність [78, с. 154].

Розмежування чуттєвого та інтелектуального досвіду спричинило необхідність розрізнення внутрішнього та зовнішнього досвіду. Зовнішній досвід є досвідом сприйняття світу зовнішніх речей, який формується як результат впливу на суб'єкт реальністю, представленою предметами та ситуаціями. Внутрішній досвід як факт переживання суб'єктом самого себе, власних ментальних дій, певних станів, що не зумовлені зовнішніми впливами, включає у себе уявлення, спогади, переживання і т. ін., він постає рефлексією, внутрішнім сприйняттям своєї власної діяльності. Дж. Локк писав: «Під рефлексією я розумію спостереження розуму над своєю діяльністю, способами її вияву, внаслідок чого у розумі виникають ідеї цієї діяльності» [78, с. 129]. Поняття внутрішнього досвіду як рефлексії розуму над власною діяльністю і способах її прояву вперше було виокремлено Локком, а потому докладно розглянуто Гегелем.

Із праць І. Канта розпочинається німецька трансцендентально-критична філософія (філософія, яка досліджує умови, можливості і значення знання). Необхідною умовою наукового пізнання людини для Канта є досвід, з якого починається будь-яке знання і передається органами чуттів. Німецький вчений був переконаний, що чуттєвий досвід упорядковується розумовою діяльністю. У «Критиці чистого розуму» Кант представив апіорні структури досвіду. Як пише В. Іванов, своїм вченням про апіорні форми чутливості, свідомості, розуму Кант

повернув дослідження пізнавальних процесів у русло логічного аналізу, поставив під захист надіндивідуальний характер пізнавальних форм [53, с. 126].

Вищої міри ідеалістичне розуміння досвіду досягається у концепції Гегеля, викладеній у праці «Феноменологія духу». Гегель виводить поняття досвіду з руху свідомості, метою якої є знання, визначає досвід через відношення свідомості до самої себе. Як стверджував філософ, досвід – це здатність розуміти себе, осмислювати первинне в собі і в реальності, ототожнювати себе і реальність [30, с. 382]. Внутрішній характер досвіду за визначенням Гегеля як «саморух свідомості в самій собі», припускає входження в самого себе як заглиблення в об'єкт. Гегелівська позиція завершує епістемологічну традицію розуміння досвіду.

З середини ХІХ століття досвід перестає розумітися у формі простих відчуттів, чуттєвої рецепції, а набуває нового змісту як життєвий досвід суб'єкта, розглядається у новій якості як переживання суб'єкта свого життєвого процесу.

Другим методологічним підходом до проблеми досвіду виявився прагматизм (Ч. Пірс, В. Джемс, Дж. Дьюї). Як відмічає російська вчена С. Токарева, поняття досвіду в прагматизмі стало відправним пунктом філософування, його дослідження було настільки детальним і своєрідним, що можна говорити про прагматичну парадигму досвіду [151, с. 24].

Основоположник прагматизму Ч. Пірс вбачав формування та розвиток досвіду в адаптації та активній дії, тому розширював дане поняття якомога більшою різноманітністю людських дій, при цьому вважаючи істинним те, що відповідає інтересам індивіда та їх забезпеченню. Його наступник В. Джемс розуміє досвід як «потік свідомості» («потік суб'єктивного життя»), що постає у вигляді «досвід як дія» – «чистий досвід» [70, с. 33].

Прагматизм довів до логічного закінчення емпіричне трактування досвіду, поставивши у центр філософських та психолого-педагогічних досліджень людину, індивіда, особистість.

Третім методологічним підходом до проблеми досвіду стала феноменологічна парадигма, яка втілила філософські ідеї цінності людської особистості, її унікальності, внутрішньої свободи в гуманістичній психології і

перенесла увагу з об'єктивного розуміння досвіду на внутрішній світ суб'єкта. Саме тут найбільш послідовно була здійснена суб'єктивізація досвіду.

Феноменологію Е. Гуссерля традиційно називають філософією досвіду, адже в центр свого філософування він поставив аналіз внутрішнього досвіду [111, с. 69]. Гуссерль бачить у досвіді не чуттєве бачення речі, а її інтенціональне (лат. *intentio* – намір, прагнення – властивість свідомості бути спрямованою на деякий об'єкт, цілеспрямована предметність) уявлення. Феноменологічно описати будь-яку річ можна лише як сприйняту і пережиту кимось. Це суб'єктивне переживання (суб'єктивний досвід) кожного разу є унікальними і неповторним. «Найбільш безпосередньою формою такого досвіду, – пише Е. Гуссерль – є самоосягнення в досвіді» [35, с. 68].

Феноменологічна парадигма стверджує, що досвід обов'язково завжди є розумінням чого-небудь, і цей досвід-розуміння проголошуються від самого початку реальністю людського буття [151, с. 28-31].

У ХХ столітті сформувалися нові філософські підходи щодо даної категорії. Прихильники махізму (Е. Мах, Р. Авенаріус) трактували його як реальний, незалежний від свідомості світ. Для екзистенціалістів (Л. Шестов, М. Бердяєв, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель) досвід – це сфера внутрішнього світу, основою якого є асоціальне, суб'єктивне «Я». У філософії розуміння Г. Гадамера (герменевтика) освоєння світу можливе за наявності теоретичних знань та переживання («життєвого досвіду»), різних форм практики («досвід історії»), форми естетичного переживання («досвід мистецтва»). Надійними хранителями досвіду стають мова та мистецтво, джерелом слугують освіта, перекази, культурні традиції, осмислені індивідом в суспільстві. Герменевтичний досвід означає постійно бути у стані набуття досвіду культури й спілкування з іншими культурами, бути готовим до розуміння нового досвіду. Зв'язок досвіду і навчання виявляється у відкритості до досвіду, до якої приводить сам досвід [94].

Досвід перебуває у полі зору сучасних філософських теорій. У наукових дослідженнях вчених О. Аверіна, В. Андрущенко, В. Іванова, І. Зязюна,

М. Мінакова, В. Павлова, О. Павлової, В. Панова, І. Фролова, В. Шинкарука визначення досвіду тлумачиться з позиції діяльності особистості, яку розглядають у єдності чуттєвого, практичного і теоретичного аспектів. Як відмічає І. Зязюн, означені грані однієї сутності самі по собі не існують, кожна з них містить у собі неодмінно певну частку іншого досвіду, взаємодоповнюючи один одного. Важливого значення набуває висновок вченого про те, що досвід є необхідною основою діяльності і, водночас, формується у ній; є результатом минулої діяльності і початковим пунктом діяльності наступної [52, с. 71-73].

В. Іванов розглядає досвід як особливу форму пізнання світу, суб'єктивний синтез людської діяльності. На думку вченого, досвід є минулою діяльністю, яка стала внутрішнім надбанням особистості, підсумком її життєдіяльності і не може бути нічим іншим, як тільки досвідом діяльності. Розуміння природи досвіду можливе, на думку філософа, при розумінні діяльнісної сутності людини. Остання проявляється не лише у предметному перетворенні світу, але й створенні людиною власної природи. Досвід слід розглядати у межах людського способу життя, в єдності його діялісно-практичних, суспільно-історичних та індивідуальних характеристик. Саме це, як зазначає В. Іванов, надає досвіду значення «особливої суб'єктивної форми освоєння світу, визначальною властивістю якої виступає здатність асимілювати явища буття як факти життєдіяльності» [53, с. 132-133, 170].

Отже, аналіз різних філософських поглядів на категорію досвіду дає можливість розглядати його як особливу форму пізнання світу, що представляє синтез людської життєдіяльності та активності, і стверджувати, що: досвід є динамічним процесом взаємовідношення суб'єкта з об'єктивною реальністю та з самим собою; він є складовою свідомості особистості; розглядається у діалектичній єдності чуттєвого, теоретичного та практичного аспектів; формується у процесі практичних дій шляхом пізнання дійсності; є результатом пізнавальної, практично-перетворювальної діяльності.

Надбання філософії у вивченні категорії досвіду було переведено в царину *психології*, де проблема його аналізу відображалася в процесі дослідження різноаспектних питань, пов'язаних із психологічною реальністю індивідуума,

особливостями психологічного, суб'єктивного досвіду, розумінням ролі досвіду у поведінці людини, зв'язку досвіду та свідомості, місцем досвіду у становленні особистості, її самопізнанні та саморозвитку. Досвід стає дійсно науковою проблемою у випадку, коли предметом вивчення виявляється людина як суб'єкт власної активності, соціальних зрушень, історії.

Психологічне осмислення проблеми людського досвіду пов'язується із працею Дж. Локка «Досвід про людське розуміння», що поклала початок психології як теоретичної науки і стала філософським фундаментом психології. Тут вперше досвід людини виступив у якості способу дослідження її пізнання. Дж. Локк стверджував, що досвід – єдиний шлях, котрим ідеї речей проникають у розум, тим самим утворюючи досвід як фундаментальне поняття психології. У структурі людського досвіду Локк відокремлює «зовнішній» і «внутрішній» досвід, обумовлюючи між ними взаємозалежність: внутрішній досвід (рефлексія розуму) може існувати лише на основі чуттєвого зовнішнього досвіду, знаходиться в середині індивіду, визначається його активністю і є його цілісним і самодостатнім утворенням [79, с. 77-582].

Дослідження досвіду стало у центрі уваги вчених наприкінці ХІХ століття, коли психологія набуває статусу експериментальної науки і визначається як наука про суб'єктивний досвід (В. Вундт, І. Мюллер, Е. Тітченер, Г. Фехнер,). За Вундтом, досвід складається з двох компонентів: змісту і сприймання цього змісту, або «об'єкта досвіду» і «самодіяльного суб'єкта». Предметом вивчення психології В. Вундт визначив внутрішній, безпосередній (без усякого роду інтерпретацій) досвід суб'єкта, що розкривається шляхом інтроспекції (самопостереження) за власною свідомістю [170, с. 223].

В теорії цілісності структури свідомості (гештальтпсихологія) центральним положенням було вивчення її тенденції до організації досвіду в доступне розуміння цілого. Було встановлено, що будь-яке психічне утворення є прообразом об'єктивної реальності, що відбувається в предметній діяльності і залежить від попереднього досвіду.

У прагматичному напрямку психології ХХ століття досвід розглядається як

ефективний засіб пристосування індивіда до мінливого світу. В науковій праці «Основи психології» У. Джемс заклав головний принцип американського функціоналізму: мета психології – не виявлення елементів досвіду, а вивчення функції пристосування свідомості, яка веде до виживання [166, с. 117]. Таким чином, Джемс виокремлює дві категорії в психології – свідомість та досвід, де свідомість виступає вибірковою активністю на користь того, що потребує даний індивід. Вчений пропонує розглядати досвід як прагматичну величину, рівноцінну свідомості та оточуючій дійсності [131, с. 157].

Позиція прагматичного інструменталізму Дж. Дьюї співпадає з поглядами Джемса. Розуміння досвіду як життя, життєдіяльності та її результатів приводить до подолання відмінностей між теорією та практикою. Взаємодія даних категорій досягається у діяльності, яка і ототожнюється у Дж. Дьюї з досвідом, за допомогою якого людина практично оволодіває світом [176].

Проблема досвіду набула висвітлення в положеннях гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Фромм), зокрема, у науковій «Я-концепції» К. Роджерса, де головний акцент вчений зробив на особистісному, індивідуальному досвіді. Прагнення людини до реалізації своїх здібностей, повного вияву своїх можливостей, творчості узятو ним за основу психічного розвитку особистості і визначено як «актуалізація». Самоактуалізація людини розуміється Роджерсом як рух до повного пізнання себе і свого внутрішнього досвіду, самоосягнення людини відбувається через розуміння та визнання власного досвіду [130].

Провідна роль у досвіді, на думку Роджерса, належить емоційній сфері. Емоції, відчуття, рефлексивні компоненти внутрішнього досвіду індивіда у поєднанні стають ключем для розуміння поведінки людини, надають право вільного вибору власного життєвого шляху. Усвідомлення власного досвіду веде до довіри, співдружності, розуміння з іншими людьми, робить людину спроможною сприйняти й оцінити досвід інших. При цьому відбуваються закономірні зрушення у структурі особистості, яка себе формує і вдосконалює [132, с. 558-562].

Роджерс неодноразово наголошує на необхідності відкритості людини своєму досвіду, відкритості будь-яким переживанням. Аби пізнати себе, зазначає психолог, наблизитися до пізнання істини свого розвитку, людина повинна пізнати свій досвід і довіритися власним відчуттям [130].

Ідея творчості у тлумаченні Роджерса найбільш виразно показує діалектику об'єктивного та суб'єктивного: творча людина та її продукт мають розкривати об'єктивність предмета і разом з цим неповторність суб'єктивного бачення творця. Стає вочевидь, що положення Роджерса про «відкритість своєму досвіду» відкриває перспективи формування особистісного досвіду, суттєвою ознакою якого виступає його творчий характер.

Гуманістична теорія К. Роджерса становлення цілісності особистості та її поведінки в різних життєвих ситуаціях обґрунтувала значення індивідуального досвіду у самоперетворенні особистості у напрямку розкриття своїх кращих людських якостей, виявила практичну дієвість в психотерапії, педагогіці.

У межах діяльнісного підходу до вивчення цілісної психіки людини проблема досвіду набула нових характеристик. Вагомим внеском для дослідження даної категорії на початку ХХ століття стали наукові праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Д. Узнадзе, зарубіжних психологів Ж. Попітцера, А. Валлона, М. Форверга та ін.. Діяльнісний підхід розглядає досвід з позицій принципів розвитку та історизму, предметності, активності, єдності внутрішньої та зовнішньої діяльності. У наукових концепціях зазначених вчених освоєння людського досвіду виступило як процес інтеріоризації, що передбачає закономірний «перехід» зовнішніх для людини подій у події внутрішні, суб'єктивно-психічні.

Видатний вітчизняний психолог Л. Виготський визначив типи досвіду: історичний досвід, соціальний досвід, подвоєний досвід [27, с. 85], встановив, що досвід є чимось зовнішнім по відношенню до свідомості і саме це повинно стати предметом вивчення. Також вчений розкрив роль історичного та соціального досвіду у розвитку та становленні особистості, значення середовища у формування досвіду людини, визнання соціального фактору як головної умови процесу

пристосування спадкового досвіду до індивідуальних умов існування [27, с. 191].

Суб'єктно-діяльнісна психологічна концепція С. Рубінштейна продовжує розглядати досвід як відображення соціально-історичного досвіду людства. Вчений розвинув ідею про включення досвіду у життєдіяльність, по відношенню до якої він і визначає свою психологічну природу. На його переконання, людина постійно набуває життєвого досвіду, через який, як через фільтр, проходять нові знання, вміння, враження, переживання. На основі індивідуального досвіду отримана із зовнішнього світу інформація не просто засвоюється, вона переробляється, створюючи суб'єктивну модель сприйняття світу. С. Рубінштейн зазначав, що внутрішній досвід є динамічним внаслідок змін у житті людини [135].

У контексті психологічних досліджень О. Леонтьєва питання досвіду також розглядається крізь призму людської діяльності. Людська діяльність, її подальше урізноманітнення та ускладнення, виступила універсальною основою набутого досвіду, онтогенезом розвитку особистості. За словами Леонтьєва, вона має продуктивний характер, дає змогу закріпити досягнення в розвитку здібностей та властивостей людини, стає особливою формою накопичення філогенетичного досвіду [72, 267-319].

Вершиною основного гомологічного шляху розвитку життя є особистість сучасної людини. Багатомірність феноменології особистості, міждисциплінарний статус проблеми особистості в людинознавстві та суспільствознавстві надають можливість сучасній психології вивчати її з погляду різних теорій та концепцій [48, с. 293-301]. З позиції системно-діялісного аналізу психіки, особистість – це людина із притаманними їй своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, які матеріалізуються в продуктах її діяльності [47, с. 98]. Особистість слід розглядати як нову якість, народжену в системі об'єктивних відношень в процесі її діяльності, як людину, що творить себе, стверджуючи своє людське життя. Процес розвитку особистості залишається глибоко індивідуальним, неповторним.

На значимість досвіду у становленні особистості вказує О. Асмолов, відзначаючи, що «матеріалом для будівництва статуї особистості може слугувати

минулий досвід людини – її знання, переконання, вміння, звички, стереотипи, різноманітні прояви пам'яті. Людина, що позбулася минулого досвіду, втрачає орієнтацію в просторі та часі, втрачає своє «ім'я», позбавляється у відомому сенсі свого «Я» [11, с. 7].

Важливого значення у розкритті цілісності та унікальності особистості набуває включення К. Платоновим у динамічну функціональну психологічну структуру особистості категорії досвіду, яка об'єднує знання, навички, вміння, звички, набуті в особистісному досвіді через навчання, проте вже з помітним впливом біологічно зумовлених властивостей особистості. У визначених вченим чотирьох підструктурах (спрямованість особистості, досвід, особливості психічних процесів, біопсихічні властивості), можуть бути вкладені всі відомі властивості особистості. Взаємозв'язок між структурами обумовлюється їх взаємовпливом. Так, на формування досвіду суттєво впливають нижчі підструктури: пам'ять, емоції, мислення, воля, почуття, сприймання. В свою чергу досвід впливає на вищу підструктуру – спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації [121, с. 139-141].

Вагомим чинником становлення та розвитку особистості виступає її життєдіяльність, яка є джерелом та основою досвіду, тому її збагачення, урізноманітнення надає можливість стверджувати, що досвід завжди гетерогенний, людина володіє не одним «єдиним» досвідом, а різними його видами [70, с. 72].

Життєвий досвід людини у наукових дослідженнях (Л. Божович, К. Платонов) розглядається як акумуляція різноманітних видів діяльності, здійснюваних у минулому. У ньому, заломлюючись через психіку індивіда, своєрідно відбивається навколишня дійсність, знаходячи свій вияв у характері, переконаннях, мотивах, спрямованості, активному та пасивному багажі знань людини. Життєвий досвід – вітагенна інформація (за визначенням О. Белкіна), яка стала надбанням особистості, відкладена у резервах довготривалої пам'яті, що знаходиться в постійній готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Вона являє собою сплав думок, почуттів, вчинків, пережитих людиною [13, с. 148.]. Сучасні психолого-педагогічні дослідження (О. Белкін, І. Зіміна, Н. Вербицька, Н. Соловйова та ін.) звертають увагу на необхідність актуалізувати (затребувати)

вітагенний досвід учнів.

Необхідно відмітити, що особистість активна за своєю сутністю, здатна свідомо спрямовувати свою активність у бік самозмінювання. Умовою успішної реалізації такої активності, на думку І. Якиманської, виступає суб'єктний досвід – «досвід пережитої і, що переживається поведінки, в якій сама людина може дати звіт собі про свої можливості, в якому вона хоча б приблизно знає правила організації власних дій і власного ставлення, в якому зафіксовані значимі для неї цінності, існує певна ієрархія уподобань, які вона усвідомлює, що їй самій потрібно і що вона хоче» [168, с. 74]. Отже, сутність суб'єктного досвіду становлять ціннісні, комунікативні, операційні, рефлексивні характеристики, сукупність яких забезпечує самостійність індивіда, його цілеспрямовану діяльність.

Активність особистості виявляється в умінні ставити цілі і завдання, організовувати процес прийняття рішень. Здатність особистості до саморозвитку і наявність свободи вибору забезпечуються накопиченням нею регуляторного досвіду, як частини більш загального суб'єктного досвіду. О. Осницький визначає дану категорію як досвід умінь саморегуляції та досвід управління тією діяльністю, в яку він або включений обставинами свого життя, або організує сам на свій розсуд [110]. У структурі регуляторного досвіду вчений виділяє п'ять основних взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів: ціннісний досвід; досвід рефлексії; досвід звичної активізації; операційний досвід; досвід співробітництва. Єдність усіх компонентів регуляторного досвіду забезпечує продуктивну самостійність, активну, свідому, цілеспрямовану, вмілу і координовану із зусиллями інших людей позицію людини [109].

Дослідження психології у напрямку розумових процесів діяльності, визначення особливостей інтелектуального розвитку людини дають можливість звернутися до ментального (розумового) досвіду особистості. У рамках концепції інтелекту як форми організації ментального досвіду М. Холодна встановлює дефініцію означеної категорії досвіду як системи наявних психічних утворень і ініційованих ними психічних станів, що лежать в основі пізнавального ставлення

людини до світу і обумовлюючих конкретні властивості його інтелектуальної діяльності [160, с. 106-110]. На важливість ментального досвіду як ефективного чинника розвитку пізнавальних процесів звертає увагу І. Лялюк, виокремлюючи його структурним компонентом індивідуального досвіду. Дослідниця відзначає, що індивідуальний досвід – складне утворення, яке має багато компонентів, найважливішими з них є: соціальний; особистісний; ментальний [80].

Розуміння життєвого (індивідуального) досвіду як актуалізації цілісних паттернів в ситуації рішення задач знаходимо у наукових дослідженнях Ю. Швалба. Вчений стверджує, що індивідуальний досвід виникає внаслідок позитивних за результатами спроб і дій, виконує захисну функцію від можливих помилкових дій у подальшій життєдіяльності індивіда. Науковець уточнює функції життєвого досвіду та виділяє три основні його типи: ситуаційний, діяльнісний та особистісний [163].

Отже, психологічна реальність досвіду розкривається в процесі активної взаємодії особистості з навколишнім світом, життєдіяльності людини. Досвід є динамічним, інтегрованим психологічним утворенням індивіда, сутність якого обумовлюють соціальні фактори, особистісна зрілість людини через суб'єктивно-предметне діяльнісне опосередкування. В процесі діяльності і оволодіння способами її здійснення, досвід здатен збагачуватися, трансформуватися, що закріплюється у формі індивідуальних вмінь, навичок, емоційних станів і зумовлює ціннісну визначеність особистості. Досвід виступає умовою та результатом активності особистості, здатності до саморозвитку.

У психологічному становленні особистості розвиток у своєму онтогенезі йде від соціального світу суспільства до індивідуального світу особистості [11, с. 192]. Таким чином, психічний розвиток людини можливо зрозуміти лише з позиції його соціалізації, тобто присвоєння нею соціального досвіду. І. Кон підкреслює, що в процесі соціалізації індивід не просто засвоює соціальний досвід, систему знань, норм, цінностей, що дозволяє йому функціонувати повноцінним членом суспільства, але й перетворює його на власні цінності, установки, орієнтації [63, с. 19]. Як пише В. Іванов, «соціалізація робить індивіда людиною,

представником певного суспільства та культури» [53, с. 176]. О. Лактіонов відзначає, що соціальний досвід визначається сукупністю подій взаємодії з оточуючими людьми; забезпечує процес, характер, оцінку і регулювання спілкування з іншими, орієнтацію в соціумі [70, с. 130, 345].

До визначення поняття змісту соціального досвіду вчені підходять з різних позицій. Так, В. Карагодін представляє його як єдність трьох підсистем соціальних цінностей: інформаційної («я знаю»), операційної («я вмію») та мотиваційної («я хочу»). Його зміст і структура обумовлюються внутрішніми колізіями особистісного розвитку, оволодіння досвідом відображається у формі особистісних світоглядних установок [60]. О. Куренкова у зміст соціального досвіду включає не тільки ціннісні орієнтації, а й конкретні знання, виокремлюючи у його структурі чотири елементи: аксіологічний, пізнавальний, діяльнісний та комунікативний. Останній виступає в якості зв'язуючої ланки. Засвоєні цінності (аксіологічний компонент) і отримані знання (пізнавальний компонент) реалізуються у різних видах діяльності (діяльнісний компонент) [68].

У роботах В. Ледньова, І. Лернера, В. Краєвського поняття «соціальний досвід» представлено як основа для конструювання змісту освіти і подано через модель: знання, досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до світу, які взаємопов'язані, взаємообумовлені, однаково значимі [73, с. 62].

Унікальною формою трансляції соціального досвіду постає культура. Як пише О. Рудницька, культура завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують і яка водночас живить цілі покоління людей. Вчена розкриває взаємовплив культури та індивіда, через який людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості [136, с. 48]. Важливим є висновок вченої щодо необхідності залучення кожної особистості до предметного світу культурних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток.

У педагогічній науці категорія досвіду розглядається з позиції набуття, закріплення та практичного використання знань, умінь і навичок, що визначають

формування та розвиток суб'єкта навчання. Даний процес передбачає як педагогічну діяльність, так і діяльність навчальну, спрямовану на освоєння суспільного досвіду – учіння.

У зарубіжній літературі значення досвіду в педагогічній освіті ґрунтовно висвітлено у працях Дж. Дьюї («Демократія і освіта» (1916), «Досвід і освіта» (1936), «Проблеми людини» (1946)), в основу яких закладена ідея життя як безперервно розвиваючого досвіду взаємодії людини з навколишнім середовищем; освіта ж повинна сприяти зростанню та посиленню досвіду, загостренню інтелекту, провокувати особистий інтерес та слугувати імпульсом мислення і діяльності людини. Головним завданням освіти Дж. Дьюї вважає підготовку учнів до безпосередньої практичної діяльності за умови органічного зв'язку навчання з їх особистим досвідом. На думку вченого, освітою молодшої людини є все те, що здобуто нею в процесі життєвого досвіду [95, с. 141-155]. Дьюї писав: «учитися на досвіді означає бачити попередні й майбутні зв'язки між тим, що ми робимо, і тим, які наслідки ми отримуємо від цього» [42, с. 117]. Прогресивна освіта, на його переконання, повинна спрямовуватися на неперервну перебудову і трансформацію досвіду, а навчання та виховання – на постійну реконструкцію особистісного досвіду. Цінність прагматичної педагогіки Дж. Дьюї полягає у самостійності особистості приймати рішення, доводити розумність висунутих думок, діяльності, опираючись на власні інтереси та досвід.

Досвід розглядається в багатоаспектному змісті сучасної освіти. Так, О. Рудницька складовими змісту освіти визначає: пізнавальний (когнітивний) досвід як основний, що охоплює систему знань про загальну картину світу; практичний досвід (досвід здійснення способів діяльності), котрий передбачає засвоєння вмінь і навичок і є основою тих чи інших конкретних видів діяльності (пізнавальної, суспільної, комунікативної, художньої та ін.); емоційний досвід (система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відношень), що виражає оцінне ставлення до явищ навколишнього світу, діяльності, людей і характеризується культурою почуттів особистості [136, с. 22-23]. Також вчена наголошує на важливості особистісного досвіду, в якому відбувається виявлення

суб'єктивного смислу в засвоєнні змісту освіти. Оволодіння ним, відмічає науковець, визначає світоглядні диспозиції індивіда, ціннісні орієнтації, структуру життєвих смислів і виконує функцію «становлення себе як особистості». Набувається особистісний досвід: у сфері інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо він перетворюється у пошук знань, сповнений особистісним смислом; у процесі комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона призводить до вироблення власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів, що супроводжуються ціннісними переживаннями різноманітних дій і відносин [136, с. 28-29].

С. Гончаренко визначає педагогічний досвід як сукупність знань, умінь і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої діяльності; форму засвоєння педагогом раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності [31, с. 102]. За визначенням Н. Мойсеюк, педагогічний досвід представляє систему педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи. Він може бути масовим і передовим [96, с. 603-604].

Масовий педагогічний досвід представляє сукупність практичних знань, умінь та навичок, набутих педагогом в процесі повсякденної навчально-виховної роботи. Він є характерним для основної маси педагогічних працівників, становить основу професійної майстерності вчителя, виявляється одним із джерел розвитку педагогічної думки. Передовий педагогічний досвід формується на основі масового завдяки оволодінню об'єктивними педагогічними закономірностями. Його досліджували Ю. Бабанський, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, М. Скаткін, Ф. Терегулова, В. Ягупов та ін.. Передовий педагогічний досвід розглядається вченими як діяльність педагога, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів, засобів роботи на основі їх удосконалення. В. Загвязинський висловлює думку, що передовий педагогічний досвід повинен відповідати сучасним запитам, відкривати можливості постійного вдосконалення;

нерідко це оригінальний за змістом, логікою, методами, і прийомами зразок педагогічної діяльності, що приносить кращі в порівнянні зі світовою практикою результати [50].

Ф. Трегулов вважає, що будь-який педагогічний досвід, хоча б малою мірою, завжди є самостійним і несе у собі новизну. При узагальненні досвіду новизну можна знайти у кожного вчителя на одному з трьох рівнів: теоретичних ідей та положень; методичних рекомендацій та принципів; індивідуальної педагогічної майстерності, педагогічної техніки [148].

Новаторський (від лат. *novator* – оновник) досвід вчителів-новаторів запроваджує і реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань; використовує нові форми, методи, прийоми, системи діяльності, донині не відомі педагогічній науці та шкільній практиці; істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань [96, с. 605]. Ознаками такого досвіду є актуальність, оригінальність, висока ефективність, стабільність результатів, оптимальність, можливість творчого застосування в масовій практиці.

У педагогічній діяльності вчителя домінантним є професійний досвід. Н. Попович розглядає його як систему професійних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі навчально-виховної роботи. Науковець підкреслює, що досвід, набутий у процесі педагогічної діяльності, лежить в основі професіоналізму, дозволяє найповніше реалізувати творчі потенції, зрозуміти причини помилок та забезпечити отримання студентом інформації про ступінь відповідності його дій еталонній моделі [126].

Н. Євдокімова виділяє три типи професійного досвіду: соціокультурний – накопичений професійний досвід поколінь; колективний – досвід професійної спільноти; індивідуальний – унікальний досвід особистості професіонала. Накопичений професійний досвід поколінь та досвід професійної спільноти асимілюється в індивідуальному досвіді, що може стати у подальшому надбанням професійного досвіду наступних поколінь [45].

На переконання І. Зязюна, накопичення професійного педагогічного досвіду сприяє виробленню оптимальних прийомів роботи, піднесенню якості педагогічної діяльності на рефлексивній основі до вищого рівня, виявленню творчої активності особистості педагога, що в свою чергу веде до становлення педагогічної майстерності [115, с. 30].

О. Рудницька звертає увагу на важливість досвіду педагогічної творчості у становленні майстерності вчителя як мистецтва педагогічної діяльності, сутність якої визначає наявність елементів творчості у вирішенні різноманітних педагогічних завдань. Досвід педагогічної творчості, з одного боку, набувається педагогом у процесі тривалої практичної діяльності, а з іншого – є результатом фахової підготовки [136, с. 14].

Педагогічна наука значну увагу приділяє емоційній стороні формування досвіду, адже людині притаманне чуттєво-емоційно-образне сприйняття, оцінка і засвоєння дійсності з точки зору прекрасного, за законами краси. Саме тому феномен естетичного досвіду як невід'ємної складової духовної культури особистості широко висвітлюється в сучасній мистецькій освіті.

У наукових дослідженнях естетичний досвід розглядається як умова гармонізації особистості зі світом (В. Іванов, В. Панов та ін.), складова естетичної культури (І. Зязюн, Л. Столович та ін.), формою виявлення якого є естетичне ставлення особистості, її діяльнісний почуттєво-оцінний процес зв'язку з буттям (Д. Джола, Л. Штома та ін.).

Естетичний досвід виявляє здатність людини повноцінно сприймати і розуміти прекрасне в мистецтві та дійсності. І. Зязюн визначає його як міру «духовного утворення», критерій творчої самореалізації. Вчений стверджує, що естетичне відображення можливе за наявності сформованих естетичних поглядів. Тому естетичний досвід акумулюється у почуттях, поглядах, смаках, потребах, ідеалах людини, оскільки саме вони виступають активним збудником людського самоствердження в навколишньому світі [52, с. 30-33].

Конкретним проявом естетичного досвіду є художньо-естетичний досвід як результат художньо-естетичної діяльності особистості, її спілкування з художніми

цінностями в процесі осягнення творів мистецтва. Так, О. Шевнюк тлумачить художньо-естетичний досвід як інтегроване особистісне утворення, яке є результатом художньо-естетичної діяльності, змістовою стороною якого виступає естетичне ставлення до мистецтва. Структуру художньо-естетичного досвіду, на думку вченої, становлять когнітивний компонент (художня ерудованість); афективний компонент (художня емпатійність); сенсорний компонент (сприйнятливність до художньої форми) [164]. І. Сипченко розглядає художньо-естетичний досвід як естетичне ставлення до мистецтва, як діяльнісний емоційно-оцінний процес зв'язку особистості з художніми об'єктами [140].

Особливим видом художньо-естетичного досвіду та основою музичної культури особистості є музично-естетичний досвід, зміст і сутність якого досліджувала Т. Завадська. Вчена розглядає музично-естетичний досвід як складне інтегративне особистісне утворення, яке є процесом і результатом засвоєння особистістю способів музичної діяльності і відображення у цій діяльності естетичного змісту ідей і образів музичних явищ. Автор зазначає, що формування музично-естетичного досвіду відбувається під час здійснення музичної діяльності, тому цей процес характеризується як духовно-практичне відображення сутності особистості, як результат втілення й основа розвитку її сутнісних сил [46].

Художньо-ментальний досвід розглядає у своєму дослідженні О. Реброва і визначає його як полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації (етнічної, полікультурної, художньо-стильової, субкультурної), виявляється в емоційно-інтуїтивній та рефлексивній переробці з подальшим інтелектуальним осягненням її цінності, смислової сутності, відповідності культурним традиціям, етнічній та регіональній належності [129, с. 17].

Отже, у педагогіці поняття «досвід» розглядається як процес і результат оволодіння певним видом діяльності, що супроводжується накопиченням знань, умінь та навичок, пов'язаних з емоційно-ціннісним відношенням до себе та навколишньої дійсності і становить індивідуальну якість, здібність особистості,

здатну постійно змінюватися і проявлятися у власній творчості.

Таким чином, здійснений аналіз наукових підходів до визначення сутності поняття «досвіду» дає можливість визнати даний феномен фундаментальною категорією в окреслених галузях науки, що зумовлює необхідність його розгляду як конститутивної складової професійної педагогічної діяльності. З позиції гуманістичної парадигми нової педагогічної освіти, орієнтація на творчість – головна умова сучасного розвитку освіти. Це зумовлює необхідність звернутися до з'ясування сутності поняття «досвід творчої діяльності особистості», теоретичні аспекти якого з'ясуємо у наступному підрозділі.

1.2. Сутність досвіду творчої діяльності особистості

Узагальнюючи наукові підходи до тлумачення поняття «досвід», для нашого дослідження ми обираємо пріоритетними положення, у яких акцент зроблений на його діяльнісній природі. Виростаючи із діяльності як способу людського буття, досвід стає формою духовно-практичного осягнення світу у нерозривній єдності з чуттями, соціокультурним надбанням людства, що передається від покоління до покоління засобами освіти, науки, культури, мистецтва. Важливими є положення про взаємозв'язок досвіду та діяльності, розкритий у прагматизмі, що підкреслює особистісну значимість, індивідуальність та естетичну унікальність життєвого досвіду, висуває обов'язковість практичного результату глибоко наукового знання, «знання досвідченого» – такого «потоків зрозумілої освіти», яке безпосередньо вводить особистість у життєвий процес, у виробництво, живу практику, орієнтуючи кожен етап навчання на майбутнє [8, с. 16]; про «відкритість власному досвіду» в гуманістичній теорії становлення особистості, що відкриває перспективи формування особистісного досвіду, суттєвою ознакою якого є творчість.

Діяльнісний підхід в контексті психологічного аналізу дозволяє розглядати досвід як психічну властивість особистості, що зумовлює її розвиток і знаходиться у взаємозв'язку з різними видами психічної діяльності. Необхідно відмітити, що змістовне наповнення досвіду визначається способом взаємодії особистості з

дійсністю, характером діяльності. В свою чергу, досвід як компонент структури особистості впливає на її спрямованість, обумовлює ціннісні орієнтації, інтереси, визначає характер діяльності.

Для педагогічної науки проблема досвіду стає центральною в аспекті передачі соціально-історичного досвіду людства та формування на його основі особистісного досвіду в процесі засвоєння індивідом знань, умінь та навичок здійснення конкретного виду діяльності. Гуманістичний підхід щодо розуміння людини як діяльної і творчої істоти, унікальної особистості розкриває в педагогіці перспективи формування особистісного досвіду на основі особистісно орієнтованого підходу, основною метою якого є творчий розвиток особистості. Синергетичний підхід передбачає формування творчої й креативної особистості як результату опанування нею структур творчої діяльності, що дозволяє вийти за межі засвоєних стереотипів. Тому актуальним питанням в освіті стає формування досвіду творчої діяльності особистості. Це зумовлює розкриття змісту поняття «досвід творчої діяльності» через усвідомлення сутності його конструктивних складових як «діяльність» та «творча діяльність».

Довідкова філософська література тлумачить діяльність як специфічно людський спосіб ставлення до світу; процес, у ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи цим самим себе діяльним суб'єктом, а освоєвані нею явища природи – об'єктом своєї діяльності [154, с. 14]; особливу форму відношення людини до дійсності, процес розгортання, реалізації діяльно-творчого людського ставлення до навколишнього світу, що виражається у побудові нових способів і програм діяльності [23, с. 278-279].

Б. Ананьєв розглядає діяльність як сукупність певних видів форм, необхідних в реальному житті кожному індивіду (гра, навчання, праця). Науковець вказує, що основними соціальними діяльностями є праця, спілкування, пізнання, за допомогою яких здійснюється інтеріоризація зовнішніх дій та екстеріоризація внутрішнього життя особистості. Інтеріоризація передбачає процес засвоєння знань у поєднанні з досвідом, що є найважливішою умовою постійного вдосконалення майстерності людини у певній сфері діяльності. Екстеріоризація як

перехід внутрішніх дій і операцій у зовнішні передбачає об'єктивацію, опредметнення, втілення задумів, реалізацію планів і програм побудови нових об'єктів – у загальному – творення [7].

В системному аналізі людської діяльності М. Каган розкриває поняття діяльності через активність – специфічно людську діяльність [56, с. 43]. Вчений визначає суспільний життєвий процес як ряд форм (видів) діяльності, що виражають якісно різні сторони людського буття і виокремлює перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну та художню форми діяльності [56, с. 111, 120]. Остання має моделюючий характер і постає органічним синтезом системної єдності всіх діяльностей, втілених у мистецтві.

Діяльність як соціокультурну направленість людської активності розглядає Е. Маркарян, вважаючи, що культура лежить в основі діяльності як її загальна програма, створює алгоритм діяльності [83], саме тому, на думку вченого, «діяльність можна визначити як соціальну за своєю природою активність людей, програмовану і реалізовану механізмами культури» [82, с. 13-14].

В. Іванов розглядає діяльність як вихідний пункт буття людини та спосіб самовизначення в дійсності, суб'єктивно-людське формоутворення світу за законами краси. Філософ встановлює основні параметри діяльного освоєння світу: предметність, суспільність, доцільність, формуюча активність та підкреслює її предметно-перетворюючий, цілепокладаючий та творчий характер [53, с. 91, 242].

Питання діяльності як предмета дослідження і як пояснюючого принципу розглянуто у працях Е. Юдіна. Вчений виокремив п'ять функцій у науковому розумінні даної категорії: діяльність як пояснювальний принцип, універсальне освоєння людського світу; як предмет об'єктивного наукового дослідження; як предмет управління; як предмет проектування; як цінність в різних системах культури [18, с. 136].

Отже, у філософському аспекті діяльність є соціально-творчим, почуттєво-практичним процесом, спрямованим на зміну світу людської культури, способом буття, де людина розглядається як активна особистість, яка перетворює навколишнє, створюючи матеріальні та духовні цінності, що надає спорідненості

поняттям «діяльність» і «творчість».

У дослідженнях науковців традиційної психології (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, П. Зінченко, Н. Левітов, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Максименко, В. Моляко, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Шадріков та ін.) розкриті психологічна природа і сутність людської діяльності, обґрунтована її структура, проаналізовані різні аспекти діяльнісного ставлення людини до навколишньої дійсності.

Праці Л. Виготського стали підґрунтям для формування психологічної теорії діяльності. У його культурно-історичній концепції вищих психічних функцій розвивається положення про провідну роль діяльності у психологічному і соціальному розвитку особистості. Цінною є думка вченого щодо єдності зовнішньої (практичної) та внутрішньої (психічної) діяльності людини. Вчений зауважував, що обидва види діяльності – мислення і реальна дія – взаємодоповнюють одна одну; кожна діяльність потребує максимальної активізації предметних (зовнішніх) та розумових (внутрішніх) дій [28, с. 249]. Дане положення знайшло подальше обґрунтування у працях О. Леонтєва стосовно спільної структури зовнішньої та внутрішньої діяльності та остаточно утвердилося у методологічному принципі єдності свідомості і діяльності С. Рубінштейна.

Вагомий внесок у розкриття діалектики психологічної діяльності здійснив С. Рубінштейн. Вчений розкрив загальне розуміння пізнавальної діяльності у її співвідношенні із суб'єктом і сформулював принципове положення про те, що суб'єкт виявляється і створюється у своїх діяннях – творчій самодіяльності (принцип творчої самодіяльності), висунув твердження, що психіка людини не тільки виявляється, а й формується в діяльності, обумовлюється мотивацією, знаннями, вміннями [134, с. 29-31]. Структура діяльності у дослідженнях психолога представлена компонентами: рух – дія – операція – вчинок у взаємозв'язку з метою, мотивами та умовами діяльності. Центром цієї структури є дія [48, с. 273].

Основними поняттями теорії діяльності О. Леонтєва стали діяльність,

свідомість, особистість. Дослідник розглядає діяльність як форму активності, яка спонукається потребою нормального функціонування індивіда. Науковцем запропонована схема діяльності (діяльність – дія – операція – психофізіологічні функції), співвіднесена з нею структура мотиваційної сфери (мотив – ціль – умова). Діяльність, на думку вченого, співвідноситься з мотивом та є сукупністю дій, що ним викликаються. Центральна ланка формування особистості, за ідеєю О. Леонтьєва – зміни субпідрядності мотивів, що обумовлює зміну одного виду діяльності іншим. Одиницею аналізу діяльності вчений вважає дію [162, с.102; 71].

К. Платонов визначає діяльність як форму взаємозв'язку людини із середовищем, в якій людина здійснює свідомо поставлену мету. Структуру будь-якої діяльності вчений вкладає в загальну схему: ціль – мотив – спосіб – результат. Мотиви діяльності та потреби особистості знаходяться в діалектичній єдності як один із виявів єдності свідомості та діяльності [121, с. 72-85].

С. Максименко у своїх поглядах на дану категорію опирається на цілісне розуміння діяльності як органічної єдності її почуттєво-практичної і теоретичної форми. Людську діяльність вчений розглядає як соціальну за своєю сутністю, що сформувалася історично, в процесі праці, наголошує на її свідомості та цілеспрямованості. Складовими діяльності він називає дії та операції, які співвідносяться з потребами, мотивами і цілями [47, с. 419-420].

Таким чином, діяльність являє собою єдність внутрішньої (психічної) і зовнішньої (фізичної) активності людини, яка регулюється усвідомленою метою. Мета, засіб, результат є основними елементами діяльності. Осмисленість, усвідомленість і предметність діяльності – це тріада психологічних властивостей, яка розкриває внутрішню психічну організацію діяльності людини. Фізична активність суб'єкта, взаємодія засобів з об'єктом чи предметом діяльності, об'єктивні процеси, що входять у діяльність, результат – це те, що утворюють зовнішню сторону діяльності. Системоутворюючою характеристикою діяльності виступає її мотиваційна сторона – «мотиви-цілі», які і визначають динаміку і співвідношення всіх інших складових діяльності.

Проблема діяльності органічно пов'язана з проблемою особистості та

свідомості. Особистість формується і виявляється в діяльності. Діяльність детермінує розвиток особистості, проте особистість, все більш індивідуалізуючись, сама обирає ту діяльність, яка визначає її розвиток [11, с. 194]. Одночасно особистість є «внутрішнім моментом» діяльності як універсальної форми людської практики (особистість як носій діяльності), а також суб'єктом-творцем – носієм особливої форми активності, направленої на саму діяльність, яка виявляється причиною розвитку і змін діяльності.

Як зазначає К. Абульханова-Славська, цінність діяльності для особистості пов'язана з можливістю самовираження, творчістю, реалізацією своїх здібностей. Можливість виразити себе в діяльності, в професії, відзначає вчена, є основною потребою особистості як суб'єкта [4, с. 81]. Свої погляди на особистість як суб'єкта діяльності науковець розкриває через її активність, яка виступає рушійною силою, джерелом пробудження в людині її «дрімаючих потенціалів».

Суголосною є думка С. Максименка, який вважає активність фундаментальною якістю особистості, її прагненням до самореалізації, творчої діяльності [47, с. 159]. В. Петровський розглядає активність як вихід за межі ситуації (надситуаційна активність), «рух діяльності», неадаптивну активність і визначає потрійний статус активності у системній організації діяльності: 1) динамічна складова діяльності, з якої діяльність власне і виникає; 2) динамічна сторона вже виниклої діяльності; 3) момент розширеного відтворення діяльності і стрибка до якісно нових форм діяльності [116, с. 55-56]. В. Лозова тлумачить активність як рису особистості, котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, власному ставленню до конкретної діяльності та її результатів [77, с. 16]. Отже, активність – динамічна сторона діяльності, її рух.

Сучасний етап розвитку суспільства розглядає особистість як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить життєтворчість – духовно-практична діяльність особистості, направлена на творче проектування і здійснення її життєвого проекту. Відтак, у філософській, психолого-педагогічній літературі актуальності набувають питання дослідження феномену творчості, творчої особистості, сутність яких

розкривається через механізм творчої діяльності.

Тема творчості широкомасштабна і репрезентована у дослідженнях багатьох вчених і практиків [142, с. 92-94]. У різноманітних визначеннях творчості виділяють позиції: творчість розглядають як діяльність, спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Друга позиція пов'язує творчість з діяльністю людини, спрямованої на самовираження, самореалізацію особистості, з розвитком мотивації її творчої діяльності. Критерій творчості в такому розумінні, її цінність – особистість самої людини, а не тільки продукти творчої діяльності.

Інтерпретацію поняття «творчості» у філософському, соціологічному, культурологічному аспекті здійснив І. Зязюн. Важливою є думка академіка, що творчість є вищою формою активності й самостійної діяльності людини і суспільства; завжди уособлює елемент нового, передбачає оригінальну і продуктивну діяльність, сприяє вирішенню проблемних ситуацій, продуктивній уяві в поєднанні з критичним ставленням до досягнутого результату [51, с. 18].

Науковий погляд на проблему творчості розкрив у своїх дослідженнях Я. Пономарьов. Вчений дотримується власної позиції, що творчість людини є конкретною формою виявлення механізму розвитку і розуміється автором як розвиваюча взаємодія [123, с. 18]. Науковець розглядає творчість як в широкому значенні (як взаємодія, що веде до розвитку), так і в вузькому (як діяльність людини). Я. Пономарьовим запропоновано структурно-рівневий підхід до психологічного механізму творчої діяльності, у якому структурні рівні розуміються як трансформовані в процесі онтогенезу людини етапи розвитку цього механізму і одночасно як функціональні шаблі рішення творчих завдань [127, с. 119]. Дослідник виділяє 4 стадії творчого процесу: 1) логічний аналіз; 2) інтуїтивне рішення; 3) вербалізація інтуїтивного рішення; 4) формалізації інтуїтивного рішення [125, с. 44].

Д. Богоявленська розуміє творчість як розвиток діяльності за ініціативи самої особистості, вихід за межі заданого, ситуативно нестимулюючу продуктивну

діяльність, рух у «креативному полі» [15, с. 36-41]. За одиницю аналізу творчості дослідниця обрала «інтелектуальну активність» та на її основі, за допомогою методики «Креативне поле», розробила механізм творчої діяльності (механізм інтелектуальної активності), який передбачає три якісних типи виявлення творчості: 1) стимульно-продуктивний (репродуктивний або пасивний); 2) евристичний; 3) креативний [16, с. 121-124].

Б. Новіков також доводить думку, що «у творчості людина живе в режимі постійного виходу за межі уже посталого, здійсненого, створеного, викликаного до життя, втіленого, відкритого, пізнаного, освоєного...». Вчений розглядає творчість як спосіб здійснення гуманізму, основною характеристикою якої виступає самодіяльність, в якій людина спроможна самовизначитися [103, с. 82].

Творчу діяльність як творчий процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, не наявне у вихідних умовах, розглядає С. Сисоєва і зазначає, що вона є засобом реалізації творчих можливостей особистості [142, с. 94; 143, с. 72]. Фундаментом творчої особистості, за визначенням вченої, виступає креативність.

Як писав Г. Батіщев, «творчість є також діяння, креативне діяння... Креативне ставлення є відношення суб'єкта до світу як до світу проблем-загадок, а головне – таке ставлення, в яке він вступає не тільки своїми допороговими змістами і надбаннями, але також і запороговими» [36, с. 29].

У психологію термін «креативність» (англ. creation – створювати) – творчі можливості (здібності) людини, був введений у 60-і роки і означав здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення, швидко і нестандартно вирішувати інтелектуальні (навчальні) задачі. Дж. Гілфорд визначає креативність як універсальну здібність, що сприяє успішному творчому мисленню; Е. Торренс – як здатність до загостреного сприйняття проблем, пов'язаних із недостатністю знань [54, с. 179]; В. Дружинін тлумачить креативність як інтегративну якість психіки людини, яка забезпечує продуктивність перетворення в діяльності особистості, дозволяючи задовольняти потреби в пізнавальній активності [127, с. 121]. Б. Новіков під «креативністю» розуміє переважно психологічну сторону творчого мислення та дії суб'єкта [103, с. 81]. На рівні суспільних

інтересів креативність розглядається як евристичний спосіб життєдіяльності, наддіяльнісне відношення суб'єкта до самого себе. Синонімом креативності є «творческість» (С. Рубінштейн, В. Чудновський, Б. Едвардс, Н. Роджерс).

Отже, креативність розглядаємо як здатність до творчості, детермінантою якої виступає творча активність індивіда у її визначенні як нестимульованої зовні пошукової і перетворюючої діяльності [143, с. 73].

Внутрішнім змістом творчої діяльності О. Туриніна вважає динамізм усіх якостей і властивостей людини у творчому акті. Саме такий динамізм дослідниця визначає творчим потенціалом, під яким розуміє силу, здібності, потенційні можливості, енергію; він є цілісною якістю людини і виявляється у творчій активності особистості [153, с. 48].

З позиції розвитку творчого потенціалу особистості та його реалізації в конкретній діяльності вітчизняним вченим В. Моляко була запропонована теорія нової організації діяльності, яка передбачає вищий ступінь реалізації конкретних видів діяльності. Автор визначає її як «парадигму стратегіальної організації творчих процесів» і виділяє п'ять основних стратегій, а саме: I – пошуку аналогів (стратегія аналогізування); II – комбінаторних дій (стратегія комбінунання); III – реконструктивних дій (реконструююча); IV – універсальна; V – випадкових підстановок [97, с. 25].

Можна стверджувати, що безпосередньо генетичною основою творчості є діяльність. Науковці при цьому наголошують на нетотожності цих понять. Так, В. Дружинін зауважує: діяльність, на відміну від творчості, виникає внаслідок зовнішніх або внутрішніх раціональних причин («для того щоб» або «тому що»); творчість спонтанна, непланована, тоді як діяльність доцільна, раціональна і свідомо регульована; творчість мимовільна, ірраціональна і не піддається (в момент творчого акту) регуляції з боку свідомості, діяльність збуджується певною мотивацією; творчість – це життя несвідомого, діяльність – це життя свідомого [40, с. 167].

Взаємозв'язок категорій творчості та діяльності обґрунтувала у своїх дослідженнях С. Сисоєва: 1) діяльність є основою творчості, сутність людини-

творця виражається в діяльності, але повністю не виявляється в ній; 2) творчість і діяльність спрямовані на перетворення оточуючого світу і самої людини як діючого суб'єкта, але діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, творчість виступає тільки у взаємозв'язку продуктивного і репродуктивного; 3) результати творчої діяльності не завжди є соціально значущими і новими у прямому розумінні цих слів... можна говорити про новизну об'єктивну (для всього суспільства) і суб'єктивну (для окремої людини) [142, с. 105].

Як зазначає В. Нагаєв, у творчості людина виходить за межі даного природою, використовуючи систему знань, вмінь та навичок, створює нове, відповідно своїм цілям. Тому науковець вважає за необхідне розглядати творчість як вищу форму діяльності людини, яка ґрунтується на накопиченому суспільством досвіді та на індивідуальній компетентності особистості [99, с. 177]. Суголосною є думка А. Шумиліна, що творчість є вищим видом діяльності; вона первинна по відношенню до виконавської, стереотипної діяльності; виступає родовою ознакою, сутністю людини, способом буття, формою самодіяльності, саморозвитку та самоствердження [167].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що в основі творчості лежить творча діяльність як вищий рівень життєдіяльності, засіб розвитку та вияву внутрішніх потенційних можливостей людини. У контексті творчої діяльності науковці досліджують важливі характеристики творчої особистості (творчий потенціал, творчі здібності, творчу активність, творчі можливості, креативність).

Сучасні наукові дослідження мають тенденцію до переходу від розробки загальної теорії творчості до визначення шляхів навчання творчої діяльності та формування на цій основі досвіду творчої діяльності. Таким чином, актуальним стає питання формування в особистості досвіду творчої діяльності.

Досвід творчої діяльності відображає особливу взаємодію людини зі світом, спрямовану не лише на відтворення накопиченої культури, існуючих способів діяльності, реалізацію набутих особистістю знань, умінь та навичок [73, с. 56], а й на реорганізацію наявного досвіду і формування на його основі нових комбінацій, взаємодію як механізм, що веде до розвитку [123, с. 17]. Дана перетворювальна

функція, на нашу думку, є генеральною функцією досвіду творчої діяльності особистості, що забезпечує цілеспрямовану перебудову навколишнього світу на якісно новому рівні (подальший розвиток суспільства в усіх його проявах), збагачення соціального досвіду, а також передбачає набуття особистістю важливих якостей – готовності до вирішення нових непередбачуваних проблем у сучасному швидкоплинному світі, самостійності прийняття рішень, оригінальності, рішучості та сміливості мислення, ініціативності, працездатності, самоуправління. Наявність досвіду творчої діяльності забезпечує творчий розвиток особистості, її самовдосконалення, самореалізацію, веде до гармонізації відносин людини і соціуму, відтак, як зазначає С. Сисоєва, слугує певним психологічним захистом [143, с. 30].

Досвід творчої діяльності передбачає наявність в особистості накопиченого життєвого досвіду та володіння нею способами творчої діяльності. Важливим аспектом при цьому стає закон творчої діяльності, встановлений Л. Виготським. Згідно з ним, досвід та творча уява (комбінаторна, творча діяльність або діяльність уяви) перебувають у подвійній взаємозалежності: з одного боку, «творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства та різноманітності попереднього досвіду людини, так як цей досвід являє собою матеріал, з якого створюються фантазії. Чим багатший досвід людини, тим більший матеріал, яким володіє його уява». З іншого боку, уява виступає засобом розширення досвіду людини і є необхідною умовою розумової діяльності людини [26, с. 10-13]. Таким чином, збагачення життєвого досвіду людини забезпечує стійку основу для її творчої діяльності, яка в свою чергу слугує засобом розширення досвіду, що складає основу формування досвіду творчої діяльності.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на важливу характеристику досвіду творчої діяльності – творчу активність як специфічно людську діяльність, інтегративну якість особистості, яка розглядається нами як вихід суб'єкта за межі набутого досвіду через самостійну діяльність – продуктивну самодіяльність.

Л. Єрмолаєва-Томіна пов'язує творчу активність із креативогенними особистісними утвореннями, якостями когнітивних процесів і визначає її як

надлишкову стосовно стимулу діяльності, для якої характерно: самостійність вибору об'єкта мислення, вихід за межі завдання, перетворення завдання і стимулу [43, с. 117-118]. В. Холоденко розглядає творчу активність як самообілізацію, спрямовану на розкриття всіх сутнісних сил людини, мотивовану внутрішньою потребою у творчості, яка базується на загальній активності та взаємодії свідомого, підсвідомого й неусвідомлюваного [159].

На думку Р. Ткача, творча активність виявляється у трьох категоріях: 1) в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації (процес перетворення зовнішніх реальних дій на ідеальні внутрішні дії); 2) у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і поширення творчого досвіду; 3) в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі здобутого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку [150, с. 10 – 11].

Отже, творча активність як умова виявлення і розвитку творчого потенціалу, механізм реалізації творчих здібностей, засіб самоактуалізації, духовна потреба, особистісно-діяльне утворення, яке поєднує в собі інтереси, спрямованість, емоційні, вольові якості та дії, є тим компонентом досвіду творчої діяльності, який зумовлює його творчо-продуктивну результативність. Г. Ващенко писав, «... людина мислить і творить остільки, оскільки вона вільна й активна. З падінням активності занепадає й процес мислення і творчої фантазії» [22, с. 95].

У розкритті сутності досвіду творчої діяльності особистості важливого значення набуває рефлексія як форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій, самопізнання. Рефлексія забезпечує конструктивний розвиток творчої діяльності та є передумовою для переходу на новий, більш високий рівень її розвитку. За словами Я. Пономарьова, вона стає головною характеристикою творчості, основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання [124].

Творча рефлексія передбачає переосмислення проблемної ситуації, знань, мисленневих стереотипів, подолання суперечностей у процесі рішення задач, що в підсумку виступає творчим відкриттям і виражається в активній самоперебудові

особистості і реорганізації її мислення [104, с. 159]. Н. Панова визначає рефлексію джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання і необхідним засобом мислення. Дослідниця доводить, що творча рефлексія є основною, сутнісною складовою творчої діяльності, в основі якої лежать рефлексивні перенесення з одних просторів досвіду індивіда в інші [114].

Отже, творча рефлексія є пізнавально-оцінним компонентом досвіду творчої діяльності, що забезпечує індивідуальний саморозвиток особистості.

До сутнісної характеристики досвіду творчої діяльності необхідно відносити інтуїцію як процес творчості. Під інтуїцією в найзагальнішому сенсі розуміють евристичний процес, що полягає у знаходженні рішення, істини на основі відомостей, орієнтирів пошуку, не пов'язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку. Як пише О. Спіркін, інтуїтивний умовивід опирається на факти дійсності, накопичені у свідомості, різні, часто логічно не асоційовані один з одним враження, які не усвідомлюються, проте використовуються творчою фантазією [145, с. 188.].

Відповідно до категорії досвіду, В. Егор визначає інтуїцію як форму стисненого досвіду, яку людина може використовувати при прийнятті рішення. Г. Клекстон розглядає інтуїцію як ненавмисне і неусвідомлене використання досвіду для виконання будь-якої складної діяльності [54, с. 71]. Я. Пономарьов стверджує, що саме неусвідомлюваний досвід виявляється неочікуваною підказкою, яка веде до інтуїтивного вирішення творчої задачі. Тому, на думку психолога, творча діяльність (її вища структурна організація), породжуючи нове знання, творчий продукт, не може опиратися лише на логічні висновки, вона обов'язково вимагає включення процесу інтуїції (роль безсвідомого) [123, с. 192 - 194].

Стає вочевидь, що для досвіду творчої діяльності характерна наявність не тільки усвідомлених знань, сформованих способів дій (набутий досвід), а й побічних продуктів (неусвідомлюваний досвід), несуттєвих з погляду поставленої мети, проте які можуть брати участь в регуляції наступних дій, бути включеними в інтуїтивний процес творчої діяльності.

Науковці доводять (П. Анохін, Т. Баришева, Л. Виготський, Ю. Виноградов, Б. Додонов, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Тихомиров та ін.), що творча діяльність супроводжується особливим емоційним станом. Так, Л. Виготський стверджує, що емоції, почуття, як і думки, є рушіями творчості людини [26, с. 16]; О. Леонтьєв відзначає, що емоції є в процесі діяльності «механізмом її руху» [71, с. 197]; О. Мелік-Пашаєв підкреслює унікальність внутрішньо-особистісних переживань у вихованні творчих якостей особистості [89, с. 34]. На домінуючу роль почуттєвих переживань в індивідуальному творчому самовираженні вказує Є. Яковлева. Науковець переконана, «щоб розвивати «творческість», необхідно мати справу з емоційним змістом. Як основний принцип розвитку творчого потенціалу ми висуваємо принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний» [169, с. 27].

Емоційний досвід (система емоцій і почуттів, пережитих людиною за свого життя, що мають різний ступінь впливу на теперішнє та майбутнє) [75, с.18] як чуттєва сторона досвіду творчої діяльності набуває визначального характеру, коли емоції позитивно впливають на розкриття творчого потенціалу особистості, формують її стійку мотивацію до саморозвитку, самовдосконалення, спонукають до творчості, потреби в активній творчій діяльності. Такі переживання К. Роджерс відносить до сфери вищих почуттів, які проявляються в емоційному стані «відкриття» [12, с. 45].

Узагальнюючи основні підходи щодо розуміння сутності поняття «досвід творчої діяльності», можна дійти висновку, що це творчо-дієвий конструкт активної взаємодії людини з об'єктивним світом, результатом якого є розвиток особистості.

Здійснений аналіз дозволяє відобразити індивідуально-особистісні складові досвіду творчої діяльності, до яких відносимо:

- набутий життєвий досвід (як наявні знання про світ, способи діяльності);
- досвід пізнавально-творчої активності (як самодіяльність суб'єкта, процес самостійного вирішення ним нових пізнавальних завдань за допомогою оригінальних способів розв'язання, нестандартного мислення, передбачення та прогнозування);

- досвід творчої рефлексії (як результат рішення творчих завдань, в процесі якого відбувається збагачення знань, умінь через самопізнання, самоаналіз особистості);
- досвід творчої інтуїції (як творчий процес знаходження рішення, ознаками якого є непередбачуваність, синергійність, раптовий перехід від старих форм знання до нових на основі набутого та неусвідомлюваного досвіду);
- емоційний досвід (як система емоційно-ціннісних ресурсів творчої діяльності, потреба активності, що дозволяє відчувати емоційне задоволення від досягнення успіху, несподіваного розкриття власних творчих можливостей);
- комунікативно-діалогічний досвід (як досвід спілкування у формі співтворчості).

Особистість, володіючи наявними знаннями та способами здійснення діяльності (набутий життєвий досвід), у процесі самодіяльності набуває нових знань, способів дій, що розширює зміст діяльності (досвід пізнавально-творчої активності) і слугує матеріалом для подальших реконструкцій, комбінацій дій, результатом яких виступає якісно новий продукт (досвід творчої діяльності). Водночас, творча діяльність завжди передбачає інтуїтивний момент, вербалізацію і формалізацію його ефекту як активну пізнавальну діяльність (досвід творчої інтуїції). Усвідомлення результатів власної пізнавально-творчої діяльності, умов та прийомів її здійснення формує уявлення особистості про себе, забезпечує самоосягнення у досвіді (досвід творчої рефлексії), що супроводжується певними емоційними станами (емоційний досвід) і зумовлює потребу у спілкуванні, обміну думками (комунікативно-діалоговий досвід).

Таким чином, здійснений аналіз наукових підходів щодо розуміння сутності досвіду творчої діяльності особистості дозволяє розглядати його як *складну інтегративну особистісну якість, яка є процесом і результатом оволодіння діяльністю, що має перетворювальний характер та забезпечує саморозвиток та самореалізацію її суб'єкта.*

На важливість досвіду творчої діяльності як компонента освіти наголошував М. Скаткін: «Якщо людину постійно привчати засвоювати знання і уміння у

готовому вигляді, можна приглушити її природні творчі здібності. Людина, яка не привчена мислити самостійно і засвоює усе в розжованому вигляді, виявляється через певний час нездатною реалізувати задатки, дані їй від природи» [144, с. 106]. Дану думку продовжує Б. Неменський, стверджуючи, що досвід творчості, так само, як і розвинута людська чуттєвість – базис формування морально-ціннісних основ особистості, важливий компонент змісту освіти, без якого неможливо вирішити завдання передачі досвіду знань і досвіду навичок [101].

І. Лернер зазначав, що досвід творчої діяльності можна набути лише в процесі реального пошуку рішень нових проблем, при якому відбувається перенесення, комбінація, перетворення способів діяльності, вміння бачити проблему і т.д., людині необхідно опинитись в ситуації, яка вимагає здійснення аналогічної діяльності [73, с. 46-56]. О. Леонт'єв підкреслював, що передача досвіду творчої діяльності повинна мати активний характер, тільки в такому разі людина оволодіє властивостями і якостями творця, вступить на шлях нічим не обмеженого розвитку [72, с. 418-434]. І. Малафіїк стверджує, що формування досвіду творчої діяльності – це в першу чергу формування в учнів психологічної готовності до застосування знань у нетипових ситуаціях [81, с. 156].

На думку В. Беспалька, досвід творчої діяльності підлягає поетапному формуванню. Вчений виділив чотири рівні, що відображають ієрархію та послідовність розвитку та набуття даного досвіду в процесі навчання: I – учнівський; II – алгоритмічний; III – евристичний; IV – творчий [14, с. 55-56] та наголосив на необхідності його управління. В. Нагаєв розглядає п'ять рівнів сформованості творчого досвіду у студентів: 0 – розуміння, 1 – впізнавання, 2 – відтворення, 3 – застосування, 4 – творчість [99, с. 190].

Вважаємо слушною думку сучасних науковців (В. Андреев, В. Буряк, П. Лузан, В. Ляудіс, В. Нагаєв, О. Павленко та ін.), що досвід творчої діяльності має формуватися поетапно: репродуктивний рівень – продуктивний рівень – творчий рівень; правильний вибір способу управління організації процесом навчання забезпечує успішність його формування, сприяє вирішенню студентами творчих завдань, будується на основі впровадження нових ідей, розробок

алгоритмів, методик, запровадження нових способів виконання рішень тощо.

Таким чином, досвід творчої діяльності встановлює нові взаємозв'язки особистості зі світом, формує внутрішнє «Я», відображає особистісні творчі можливості та здатності, знання, уміння, навички; його зміст обумовлюється особистісними уподобаннями, ціннісними орієнтирами, що відображають потребу пізнати нове, бажання вийти за межі знань, отримати задоволення, насолоду від власної діяльності. Тому актуальності набуває питання формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики, який відображатиме його професійні якості, власний стиль діяльності, слугуватиме умовою особистісного розвитку, самовдосконалення та забезпечуватиме самореалізацією в майбутній професії.

1.3. Змістовно-структурна характеристика досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики

Для нашого дослідження важливим є усвідомлення значення художньої творчості у набутті досвіду творчої діяльності, адже музична діяльність є одним із її видів. Як форма естетичного освоєння навколишнього світу художня діяльність має найбільш придатні умови для розвитку творчої природи особистості, її творчих здібностей.

Розкриваючи сутність поняття «художня діяльність», науковці твердять, що це самостійна естетична творчість в галузі мистецтва та літератури [102, с. 9]; суспільно вироблений спосіб індивідуального «життєсприйняття», осягнення світу за допомогою переживання та самопочуття, які виражають духовну присутність особистості у створених культурних формах цього світу [53, с. 214]; особливий вид людської активності, безпосередньо спрямований на «обробку», оформлення, облагородження, одухотворення навколишнього світу, на саму людину, що становить унікальність по відношенню до культури (творення, збереження, функціонування та передача духовних цінностей) [17, с. 70]; вид діяльності, спрямований на сприйняття, розуміння, інтерпретацію і зображення дійсності (реальної чи уявної) в художніх образах, створених за допомогою специфічних для

даного виду мистецтва засобів художньої виразності [6].

Як бачимо, художня діяльність включає в себе художню творчість та її результати (художні цінності), художнє сприйняття явищ дійсності та творів мистецтва. В єдності творчих і споглядальних моментів, художню діяльність слід розглядати в цілому як творчу, духовно-практичну.

Важливою рисою художньої діяльності є її синкретичний характер, що породжує кореляції з іншими видами людської діяльності: пізнавальною, ціннісно-орієнтовною, перетворювальною і комунікативною. Усі вони, зливаючись воедино у творчому процесі, і представляють художню діяльність, як єдиний і цілісний вид діяльності, втілений у її продукті – мистецтві через художньо-образне відображення дійсності [56, с. 120, с. 124-126].

Для художньої діяльності очевидними стають специфічні ознаки: художньо-образне відображення світу; художність (емерджентність); звернення до наочно-образного мислення; розвиненість уяви, фантазії, почуття емпатії; наявність особливого стану – натхнення, внутрішньої свободи. Головним компонентом художньої творчості визнають емоційний, вищим виявом якого є естетичні переживання людини [54, с. 21; 102, с. 10; 56, с. 124; 53, с. 216; 19, с. 112].

Художня творчість відображає естетичне освоєння людиною навколишньої дійсності і пов'язана із її прагненням задовольнити власні естетичні потреби. Як пише В. Іванов, естетична організація предметно-творчої діяльності виявилася у мистецтві. Саме тому мистецтво володіє силою звернути на себе всю емоційно-вольову, мисленнєву, мотиваційну, поведінкову сфери людської особистості [53, с. 204-205]. В. Большаков також стверджує, що художня діяльність та мистецтво стають можливими завдяки наявності естетичного відношення та естетичної цінності; естетичне відношення виступає «і засобом, і метою конкретної художньої діяльності» [17, с. 70-73].

О. Мелік-Пашаєв розглядає естетичне відношення як першооснову художньої творчості. Науковець відмічає, що це завжди несподіваний досвід оновленого, розширеного самовідчуття, іншого, більшого «Я» [88]; завдяки особливому відношенню – естетичному, чи художньому – сукупність життєвого

досвіду трансформується в постійне джерело художніх задумів.

Внутрішнім механізмом художньої діяльності, її суб'єктивною основою вчені визнають естетичну потребу як безкорисне споглядання краси оточуючого світу та вільне творення за законами краси. На думку В. Петрушина, найбільш вагомую причиною існування естетичної потреби є генетично притаманна людині потреба в духовному особистісному зростанні, розширенні простору своєї особистості. Чим більше людей з розвиненими естетичними потребами, тим більш досконалим та гармонійним виглядає суспільство, тим комфортніше почуває себе у ньому людина. Автор попереджає, що недостатність яскравих духовних переживань у повсякденному житті, яке не дає яскравих вражень органам почуттів, перешкоджає такому зростанню [117, с. 77-81].

Отже, художня діяльність передбачає «зустріч» людини з власним творчим «Я», реалізацію його в загальнокультурному плані. Людська потреба, її естетична чуттєва сторона, знаходить своє виявлення в конкретному виді мистецтва, у якому реалізується певна художня діяльність. Саме тому ми можемо стверджувати, що художня діяльність стає потужним засобом формування досвіду творчої діяльності, оволодіння її вищим рівнем передбачає творчість за законами краси.

Музична діяльність як вид художньої діяльності має свій предмет, механізм, зміст, засоби, форми і вирізняється завдяки незвичайності, унікальності, високому ступеню узагальненості музичної мови. Спрямована назовні (пізнання, оцінювання, творення, спілкування) та усередину (самопізнання, самооцінювання, самотворення, самоспілкування), вона обумовлюється природою музичного мистецтва, що відображає дійсність засобами звукових художніх образів та має емоційно-інтелектуальний вплив на психіку людини.

Б. Асаф'єв висунув положення про три види музичної діяльності, з яких складається інститут музичної культури суспільства: діяльність композитора, виконавця і слухача. Учений відзначає, що музична діяльність керується свідомістю і представляє розумну діяльність людини – музику як «мистецтво інтонованого смислу», в якому інтонація зв'язує в єдине ціле музичну творчість, виконавство та слухання, виступає основним носієм вираження змісту [10, с. 343].

Отже, інтонація є семантичною одиницею змістовності музики, яка в образній музичній думці втілює стани, процеси зовнішнього світу, внутрішні людські переживання.

На думку авторитетних авторів (Б. Асаф'єва, С. Беляєвої-Екземплярської, Л. Бочкарьова, Е. Курта, Б. Теплова та ін.) емоції, переживання, афекти, почуття, настрої складають основний зміст музики і стають провідними супутниками музичної діяльності. Так, естетико-теоретичною основою поглядів Б. Теплова на природу музики стало визнання емоцій головним компонентом її змісту. Учений розглядає музику як засіб емоційного пізнання світу [147, с. 23, 305].

Емоційність виявляється в музичному переживанні як результату сприйняття музичного образу та відношення до нього. Л. Бочкарьов звертає увагу на координуючу роль музичного переживання в регуляції усіх видів музичної діяльності і відзначає, що «конгеніальність музичних переживань обумовлена єдиною аксіологічною основою мистецтва звуків, властивістю музичної мови» [20, с. 64].

Основоположним видом будь-якої музичної діяльності вважають музичне сприймання. Як психологічний феномен музичне сприймання «являє собою перцептивну дію суб'єкта, що спрямовується цілями і завданнями музичної діяльності та є умовою цілісного відображення музичного явища при безпосередньому його впливі на органи чуттів» [122, с. 109].

Музичне сприймання – процес складний та багатоаспектний. Вагомий внесок в опрацювання даної проблеми зроблено вченими О. Апраксіною, Б. Асаф'євим, Д. Кабалевським, О. Костюком, В. Медушевським, Є. Назайкінським, Г. Орловим, О. Ростовським, О. Рудницькою, Б. Тепловим та ін..

Дослідження Є. Назайкінського доводять, що зв'язок з життєвим досвідом є кардинальною умовою, яка забезпечує сприйняття музики, її слухання та розуміння. Учений визначає життєвий досвід як фундамент художнього сприйняття і розуміння музики, а музичний досвід як специфічну надбудову над загальним життєвим досвідом, що увібрав у себе багато його елементів (сенсорний, кінетичний або моторно-динамічний, соціальний та особистісна

музична практика) [100, с. 5, 78, 83]. Вплив життєвого досвіду на сприйняття дослідник пов'язує із поняттям тезаурусу як своєрідного словника життєвих вражень, різноманітних наслідків зв'язків і відношень, які можуть відтворюватися під дією музичного твору: чим багатший життєвий досвід людини, ширший його музичний тезаурус, тим значно глибше відбувається художнє сприйняття і розуміння змісту музики [100, с. 75-76].

Естетично повноцінним сприймання музики стає в процесі аналітико-синтетичної діяльності свідомості, яка забезпечує сприймання музичної форми як єдиного цілого. В. Медушевський зазначає на «подвійності музичного сприймання», що відбувається на двох рівнях: аналітичному та інтонаційному, які націлені на диференціацію єдиного змістовного потоку на дискретні компоненти, засоби «будови» музичного образу, що передбачає наявність спеціальних знань про музику та прочитання емоційно-змістовних аспектів твору в цілісному континуальному розвитку [87, с. 14-27]. Необхідним постає завдання адекватного сприймання музики, спрямованого на «бачення в тексті не лише музично-мовних, жанрових, стилістичних, духовно-ціннісних принципів культури, а й глибоко особистісного смислу» [152, с. 59].

Л. Бочкар'єв зауважує, що всі три види музичної діяльності слід розглядати як творчі: власне творення є творчістю від задуму до закінчення процесу; діяльність виконавця розглядається як творче відтворення та художнє прочитання твору; діяльність сприймаючого суб'єкта (слухача) є співтворчою як результат діалектичної взаємодії суб'єктно-особистісного з об'єктивним і варіативно-інтерпретаційним, що міститься в творі та його трактуванні [20, с. 59].

Зважаючи на даний аналіз особливостей музичної діяльності, можна констатувати: усі види музичної діяльності носять творчий характер, що дає можливість визнати її дієвим чинником формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Професійна діяльність вчителя музики є багатофункціональною, має власні специфічні особливості, які обумовлені метою та змістом музично-освітньої діяльності в школі та тим, що вчитель музики одночасно виступає у ролі педагога

– вчить дітей основам музичного мистецтва, вихователя – сприяє вихованню та формуванню духовних цінностей особистості, музиканта – транслює та поширює музичне мистецтво. Таким чином, за обсягом професійних знань діяльність учителя музики поєднує три комплекси – загальнопедагогічний, музично-педагогічний, виконавський.

На думку Л. Арчажнікової, специфіка музично-педагогічної діяльності полягає у тому, що педагогічні завдання вирішуються засобами музичного мистецтва. Характерною її ознакою педагог-музикант визначила синтез педагогічної, хормейстерської, музикознавчої, музично-виконавської, дослідницької роботи, заснованої на вмінні самостійно узагальнювати та систематизувати отримувані знання. Дослідниця також відмічає, що «... особливістю музично-педагогічної діяльності є наявність у числі її складових художньо-творчого начала» [9, с. 18].

Л. Рапацька розглядає професійну діяльність педагога-музиканта в широкому культурологічному аспекті, визнаючи її як художньо-педагогічну. Науковець підкреслює, що «в художньо-педагогічній діяльності професійні знання та вміння учителя музики проявляються в компонентах, характерних як для педагогічної діяльності в цілому, так і для музично-педагогічної зокрема. При цьому в кожному з видів художньо-педагогічної діяльності знаходить конкретне втілення компонент художньої культури, що проявляється в синтезі загальнохудожніх, спеціальних музичних та педагогічних знань, умінь та навичок» [128, с. 64].

І. Адоевцева, С. Рябікова у специфіці художньо-педагогічної діяльності учителя музики відзначають пріоритетність загальнопедагогічної спрямованості над спеціальними здібностями. Автори доводять доцільність та ефективність реалізації артистичних, художніх, музичних здібностей при високому рівні розвитку загальнопедагогічних здібностей [5].

На важливість педагогічного аспекту у підготовці майбутніх вчителів музики також вказує Г. Падалка, яка наголошує на завчасній педагогічній орієнтації студентів, що готуються стати вчителями. Науковець вважає ефективним

напрямок роботи на музично-педагогічних факультетах педагогізацію навчання з фахових музичних дисциплін [113, с. 78-86].

Отже, музично-педагогічну діяльність розглядаємо як особливий вид художньо-педагогічної діяльності, спрямованої на формування в учнів основ музичної культури в процесі оволодіння музично-виконавськими вміннями та музично-естетичними компетентностями.

В системі сучасної підготовки вчителя музики одним із головних питань залишається творчий розвиток майбутнього фахівця, підготовка до творчої діяльності, адже «творче начало наскрізь проймає всю його діяльність у школі» [113, с. 37]. О. Михайличенко також зауважує на тому, що в основі музично-педагогічної діяльності лежить емоційно-художня сфера, яка вимагає від викладача надзвичайно творчого підходу [92, с. 59]. Вчені твердять: навчити творити неможливо, проте можна активізувати творчу енергію [112, с. 63], навчити творчо працювати [92, с. 60], розвивати творчі якості взагалі та педагогічні зокрема шляхом створення стимулюючої творчої умови, включення в ситуації, що потребують нових, нетривіальних підходів [49, с. 186].

З позиції творчого розвитку, самовираження та самореалізації студентів в майбутній професії, формування досвіду творчої діяльності вважаємо невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. У поглядах на творчу природу музично-педагогічної діяльності спираємося на аналіз діяльності вчителя музики, здійснений в музичній педагогіці Е. Абдулліним, О. Апраксіною, Л. Арчажніковою, Л. Безбородовою, А. Болгарським, О. Олексюк, Г. Падалкою, О. Ростовським, О. Рудницькою та ін..

Творчу музично-педагогічну діяльність майбутнього вчителя музики розглядають з позиції творчої сутності мистецтва та загальнопедагогічної діяльності як творчого процесу. Творча природа музичного мистецтва відображена у творенні, сприйманні, виконанні, інтерпретації музичних творів на основі розуміння композиторського задуму, ідеї, художнього образу та змісту твору, особливостей музичного мистецтва. Педагогічний процес постійно пов'язаний із творчим пошуком у різних педагогічних ситуаціях, потребує педагогічної

імпровізації, швидкої орієнтації та прийняття рішень [138].

Вищим мотивом творчої діяльності майбутніх вчителів музики визнано інтерес до педагогіки та музичного мистецтва, який виявляється як потреба сприйняття, розуміння, виконання музичних творів, прагнення до глибоких емоційних переживань, бажання долучити майбутніх вихованців до музичного мистецтва, навчити їх любити та розуміти музику [9, с. 20].

Музично-педагогічна діяльність вчителя музики є діяльністю сумісною, суб'єкт-суб'єктною, що передбачає творчий діалог, у процесі якого формуються не лише знання і вміння, а й ставлення до себе, до інших, до оточуючого світу. Діалог є сутнісною ознакою музично-педагогічного процесу, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування. У ситуації справжнього духовного спілкування педагог вже не «навчає», а прагне до того, щоб учень навчався сам [14, с. 14]. Якщо, за висловом Ш. Амонашвілі, гуманістична педагогіка – це педагогіка, яка дає можливість залучити дітей до процесу творення самих себе [149, с. 15], то діалог стає основою музично-освітнього процесу взагалі, його методологічним принципом, провідним чинником творчої музично-педагогічної діяльності.

О. Олексюк звертає увагу на емоційний аспект «комунікативного ядра» музично-педагогічної діяльності музиканта. Науковець відзначає, що вирішальними мотивами музично-творчої діяльності майбутніх вчителів музики повинні стати іманентні для творчої діяльності мотиви – любов до музики, радість емоційного пізнання, відданість музичному мистецтву [106, с. 167-168]. Саме тому необхідним стає виховання у майбутнього вчителя музики почуття емпатії та конгруентності.

Творчий характер музично-педагогічної діяльності яскраво виявляється в педагогічній та музичній імпровізаціях. Сутність мистецтва імпровізації полягає у вільному використанні синтезу різних видів музично-виконавської діяльності та словесного експромту. Важливим засобом у формуванні здатності та готовності до імпровізації стає педагогічна інтуїція. Як відзначає В. Загвязинський, в міру оволодіння педагогічною майстерністю, інтуїція, як регулятор педагогічної

діяльності, набуває науково-інтуїтивних та творчих обґрунтувань. Саме тому, наголошує вчений, виникає завдання розвитку педагогічної інтуїції у студентів в навчально-виховному процесі. Автор відмічає, що найбільш ефективно інтуїція розвивається практикою, якщо прийняті рішення аналізуються, оцінюються, вказуються помилки, тобто, здійснюється рефлексія [49, с. 189].

Творчий характер діяльності вчителя музики яскраво виявляється при застосуванні тих чи інших методів навчання, в пошуках нових ефективних прийомів роботи, спрямованих на активізацію пізнавальних процесів учнів, в емоційній наповненості уроку, передбачає оволодіння особистісно орієнтованими педагогічними технологіями: інформаційними, проектними, діалоговими, контекстного та проблемного навчання [138, с. 53].

Музично-педагогічна діяльність носить активний пізнавальний характер, що невіддільне від творчості в силу специфіки музичної діяльності, її сутності. Творче сприймання та виконання музики в кінцевому результаті являє власне розуміння, оцінку та ставлення до неї [9, с. 21-23; 133, с. 543]. Ці процеси вимагають від вчителя підвищеної емоційності, розвиненого художньо-образного мислення, багатства художніх асоціацій, широкого мистецького тезаурусу, творчого осмислення.

Найвищий рівень творчості вчителя представляє самостійна дослідницька діяльність. Вона проявляється у здатності бачити проблему, сформулювати гіпотезу, проаналізувати факти, причини, наслідки, зробити власні висновки та узагальнення [9, с. 28]. Її ефективність визначається ступенем сформованості дослідницької культури, дослідницьких умінь, основи яких закладаються під час навчання студентів на музично-педагогічних відділеннях. Націленість дослідницьких пошуків на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, на формування в них духовних якостей, розв'язання актуальних музикознавчих проблем, становить найвищий гуманістичний смисл музично-педагогічної діяльності вчителя [106, с. 168].

Оволодіння творчою діяльністю майбутніми вчителями музики відбувається поступово з накопиченням мистецького, художньо-педагогічного, музичного

досвіду, обумовлюється музично-педагогічними здібностями, уміннями та навичками, а також ставленням до музичного мистецтва та майбутньої професії. Досвід творчої музично-педагогічної діяльності сприяє становленню педагогічної майстерності вчителя музики, забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності.

І. Лернер вказував, що досвід творчої діяльності включає у себе не характерологічні властивості творчої діяльної особистості і не ознаки умов, при яких ця діяльність проявляється, а якісні характеристики або риси самої творчої діяльності, її процесуальні сторони. Такими процесуальними рисами або змістом досвіду творчої діяльності, на думку вченого, є: 1) самостійне перенесення знань, умінь у нову ситуацію; 2) бачення нової проблеми в традиційній ситуації; 3) бачення структури об'єкта; 4) бачення нової функції об'єкта на відміну від традиційної; 5) врахування альтернатив при рішенні проблеми; 6) комбінування та перетворення раніше відомих способів діяльності при рішенні нової проблеми; 7) відкидання усього відомого і створення принципово нового підходу (способу, роз'яснення) [73, с. 51-52].

Таким чином, на підставі здійсненого теоретичного аналізу ми розглядаємо *досвід творчої діяльності майбутнього вчителя музики як інтегративну особистісну якість, яка є процесом і результатом оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, що відображає здатність до самостійної продуктивно-пошукової активності у вирішенні завдань музично-естетичного виховання школярів, сприяє розвитку і реалізації потенційних можливостей педагога-музиканта та уможлиблює його професійне зростання і вдосконалення.*

Згідно завдань нашого дослідження розглянемо структуру досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. У розкритті її змісту структури визначаємо пріоритет діяльнісного підходу: творча музично-педагогічна діяльність майбутнього педагога-музиканта розглядається як провідний чинник, що впливає на його творчий розвиток і забезпечує його ефективність. Саме в процесі творчої музично-педагогічної діяльності розкриваються творчі можливості студента, відбувається їх реалізація та розвиток.

Враховуючи також, що для музичної діяльності іманентним є емоційне переживання зображуваних явищ, подій оточуючого світу як цінності та значимості для людини, ми погоджуємося із думкою Т. Завадської щодо визнання емоційного відношення наскрізною характеристикою процесу музичної діяльності, що надає нам можливість не розглядати його окремим компонентом, а визнати неодмінним і обов'язковим аспектом усіх компонентів досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики [46, с.52].

Структура досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики складна, багатоаспектна, представлена цілісною єдністю мотиваційно-потребового, пізнавально-інформаційного, операційно-регулятивного та контрольного-коригувального компонентів (Додаток А).

Мотиваційно-потребовий компонент постає «пусковим механізмом» творчої діяльності (Л. Виготський, С. Сисоєва), представляє динамічну систему спонукальних засобів (мотивів, потреб, інтересів, спрямувань, мети, захоплень, мотиваційних установок, ідеалів і т.п.), які зумовлюють характер її протікання та здійснюють вплив на поведінку особистості.

Мотиваційна сфера є логічним центром особистості вчителя, яка визначає його професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість, основу якої становлять потреби. Саме тому, однією із ключових характеристик мотиваційно-потребового компоненту стає потреба у самореалізації – прагнення до самостійної творчої діяльності, особистісного зростання, успіху тощо. К. Роджерс трактував феномен самореалізації як вроджену потребу людини до найбільш повного виявлення та розвитку своїх можливостей та здібностей: «... це прагнення розширюватися, розповсюджуватися, розвиватися, ставати зрілим, – прагнення виражати та задіювати усі здібності організму тією мірою, якою ця дія зміцнює організм або самість» [152, с. 216].

Л. Єрмолаєва-Томіна зазначає: «саме з потреби, бажання творити починається розвиток творчих здібностей. Без бажання творити людину практично неможливо спонукати до творчості. Наявність такої потреби у творенні є основою креативності» [44, с. 12].

С. Максименко відзначає: «... особистість починається з власної постановки мети і відповідального переживання цього явища. Якщо мета не зовнішньо задана, то вона завжди моя (особистісна), завжди породжуюча (креативна) і така, що реалізує особистість, розвиває її: таким чином, особистісна дія – це і є, власне, самореалізуюча і саморозвиваюча дія» [47, с. 156].

Потреба у самореалізації в професійній діяльності стає джерелом активності особистості, спрямованої на її задоволення і викликає у студентів стійкий пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної діяльності та музичного мистецтва. Під інтересами розуміють мотиви, в яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості.

Видатний педагог-музикант Л. Арчажнікова стверджує, що пізнавальний інтерес є найціннішим мотивом навчальної та професійної діяльності. Дослідниця відзначає, що спрямований на пізнавальну діяльність, він націлює на оперування вже набутими знаннями, способами навчання, оволодіння новими та їх вдосконалення, зумовлюючи творчий характер діяльності [9, с. 90]. Значимість даного мотиву доводить Т. Завадська, відзначаючи, що пізнавальний інтерес до музичного мистецтва забезпечує позитивне ставлення до музики в цілому, очікування задоволення від спілкування з нею, є основою успішності здійснення музичної діяльності [46, с. 71]. Пізнавальний інтерес до музично-педагогічної діяльності виявляється у прагненні майбутнього педагога-музиканта розширити свій культурний, музичний рівень, бажанні самостійно вирішувати музично-педагогічні завдання, знаходити нові шляхи подолання проблемних ситуацій. Як стійкий мотив, пізнавальний інтерес стає спонукальною силою активності особистості, сприяє мобілізації зусиль до творчої музично-педагогічної діяльності.

Мотиваційно-потребовий компонент враховує ставлення студентів до майбутньої професії. Творчий характер діяльності зумовлюється ціннісним ставленням до професії вчителя музики, завдяки якому вона набуває особистісного смислу, стає потребою для них. Ціннісне ставлення студентів до обраної ними професії вчителя музики ґрунтується на усвідомленні її значення в духовному розвитку людини, виявляється у їх прагненні через пізнання музики долучити

вихованців до загальнолюдських та національних цінностей. Усвідомлення музики як носія одвічних цінностей – любові, добра, краси, істини, свободи, поваги – спонукає майбутніх педагогів-музикантів познайомити дітей із скарбницею людської духовності, де кожен може знайти для себе ті цінності, які можуть стати «аксіологічною віссю» становлення особистості. Саме у цьому, на думку С. Горбенка, полягає одна з основних цілей музичних занять в сучасній школі [32, с. 237].

Ціннісне ставлення в професійній діяльності вчителя музики – це, насамперед, прагнення дотримуватися гуманістичних орієнтирів навчання мистецтва, утвердження ідей поваги до особистості дитини, співробітництва, партнерства, діалогу, індивідуалізації освіти. Основою для цінностей стає творчість як спосіб розвитку людини, спрямованість на музично-творчу співпрацю учителя і вихованців, де дитина рухається по шляху свободи виявлення своєї позиції та потенційних можливостей.

Таким чином, мотиваційно-потребовий компонент досвіду творчої діяльності студентів передбачає прагнення до самореалізації в процесі музично-педагогічної діяльності, наявність пізнавального інтересу до майбутньої професії та ціннісного ставлення до неї. Здійснений аналіз ключових структурних елементів підтверджує важливість його ґрунтового змісту як початкового етапу формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Пізнавально-інформаційний компонент досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики відображає його наявні знання про світ, знання про способи діяльності, характеризує рівень освіченості та культури студентів, забезпечує вільне функціонування в життєво-інформаційному та професійному просторі.

Знання як результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства і мислення [136, с. 22] є необхідною умовою та інструментом будь-якої практичної діяльності. На думку О. Олексюк, вони виступають у ролі орієнтира при визначенні людиною напряму своєї діяльності, тісно пов'язані з уміннями, а також із нормативно-регулятивними механізмами особистісного

потенціалу. Науковець наголошує, що теоретичні знання мають бути практичним засобом пояснення явищ, тобто стати «живими знаннями» [105, с. 57].

Основу даного компонента складають музично-педагогічні знання. Їх специфічність полягає в інтегративному характері, представленому взаємозв'язком фахових (спеціальних) та психолого-педагогічних знань, що потребує їх системного, комплексного засвоєння.

Теоретичною та методичною основою творчої діяльності майбутнього вчителя музики стають фахові знання. Т. Танько до спеціальних знань музичних керівників та вчителів музики відносить теоретичні (стосуються історії музичної культури, жанрів музичного мистецтва, принципів виховання й навчання тощо), практичні (реалізуються на лабораторних заняттях з методики музичного виховання, в процесі проходження педагогічної практики) та методичні (відповідають на питання, як потрібно діяти, щоб передати знання, прищепити любов і зацікавленість музикою) знання [146].

Л. Арчажнікова відзначає володіння майбутніми вчителями музики спеціальними знаннями (історико-теоретичного, інструментального, диригентсько-хорового циклів), знаннями спеціальних методик, музичної педагогіки та психології, а також естетики. Особливої важливості дослідниця надає знанням з методики музичного виховання, які інтегрують спеціальні і психолого-педагогічні знання та вміння в аспекті викладання музики в школі [9, с. 58].

Е. Абдулін пріоритетними знаннями визнає музично-теоретичні знання про інтонаційну, жанрову, стильову основу музичного мистецтва, а також необхідними вважає музично-історичні знання, знання про арттерапевтичні можливості музики [1, с. 74-76].

Коло музично-педагогічних знань, якими повинен володіти вчитель музики, окреслила у своєму дослідженні М. Михаськова. До них науковець віднесла: знання історії музичного мистецтва, української народної музичної творчості; знання видів музичного мистецтва, стильових особливостей та специфіки виконання творів різних епох, видів, народів; знання основних особливостей національних композиторських шкіл; ідейно-естетичних поглядів композиторів,

найбільш вагомих творів у творчості видатних композиторів світу; знання систем музичної освіти і виховання дітей, основних напрямків і перспектив розвитку освіти та педагогічної науки в Україні, близькому зарубіжжі, світі; знання методики музичної освіти дітей, організації роботи з дитячим колективом; знання психології музичних здібностей, музичної діяльності; знання особливостей музичного сприймання дітей, методики його формування; знання специфіки вокально-хорової роботи в школі, будови голосового апарату й особливостей охорони дитячого голосу; знання основної спеціальної, монографічної, науково-методичної, інформаційно-бібліографічної літератури з мистецтвознавства, педагогіки музичного мистецтва, виконавства [93].

На основі аналізу зазначених підходів до визначення фахових знань педагога-музиканта, ми схилиємося до їх традиційного розподілу на теоретичні, методичні та практичні, що передбачають оволодіння студентами історико-теоретичними музичними знаннями, знаннями з музичної педагогіки та музичної психології, методики музичного навчання та виховання дітей, інформаційною основою диригентсько-хорового, вокального, інструментального виконавства, а також знаннями організації та специфіки роботи з різними дитячими музичними колективами.

Сучасна професійна освіта вимагає опанування студентами системою загальнопедагогічних знань, які слугують теоретичною і загальнометодологічною основою для ефективної творчої діяльності вчителя.

Основними педагогічними знаннями О. Абдулліна визначає: знання провідних ідей, підходів, законів розвитку педагогічних явищ; знання прогресивних педагогічних теорій, основних принципів і методів педагогіки; знання відомих фактів із теорії педагогіки; знання загальної та спеціальної методики навчання і виховання учнів у сучасних умовах [3, с. 7].

На думку Н. Кузьміної, творчий учитель повинен володіти психологічними компонентами системи знань, а саме: диференціально-психологічним (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками); соціально-психологічним

(знання про особливості навчально-пізнавальної і комунікативної діяльності групи учнів і конкретного учня в ній, про особливості взаємовідносин учителя з класом, про закономірності спілкування); аутопсихологічним (знання про позитивні якості та вади особистої діяльності учителя, особливості його індивідуальності та її характерні якості [66]). Знання закономірностей психічного розвитку особистості, механізмів психічних явищ, психологічних особливостей музичної і педагогічної діяльності дозволять студентам їх активно застосовувати під час педагогічної практики, а надалі і в професійній діяльності.

Не менш важливим для майбутнього вчителя музики залишається його художня освіченість, що передбачає володіння достатнім об'ємом мистецьких знань, які виходять за межі знань самої музики. До них відносимо знання різних видів мистецтв, теорії та історії мистецтв, досвід художнього пізнання, що спонукає до необхідності збагачення у студентів мистецького тезаурусу як особистісного показника їх культурної ерудованості.

Поняття тезаурусу у широкому розумінні розглядають як сукупність понять з певної галузі знань, сховище досвіду людини (понять, образів; операцій, смислових зв'язків), у вузькому – словник цих основних понять (Л. М. Масол) [90, с. 51]. М. П. Калашнік під поняттям «музичного тезаурусу» розуміє структуроване знання музики та знання про музику [58].

У галузі музичної освіти роль професійного тезаурусу майбутнього педагога-музиканта відображено в різних аспектах. Зокрема, С. Світайло розглядає «хорознавчий тезаурус» як першочергову педагогічну умову формування фахової компетенції майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки [139]; К. Васильковська акцентує увагу на важливості «мистецтвознавчого тезаурусу» у формуванні художнього світогляду майбутнього вчителя музики [21]; О. Олексюк розглядає «тезаурус» педагога-музиканта як «нагромаджений інтелектуально-емоційний багаж», механізм формування духовного потенціалу студента-музиканта [106].

Мистецький тезаурус студента-музиканта ми визначаємо як активний фонд мистецьких знань, систематизований обсяг художньої інформації про мистецтво,

сукупність засвоєних мистецьких знань, якими він вільно та успішно оперує в процесі музично-педагогічної діяльності. Мистецький тезаурус виступає у ролі інформаційної основи пізнання музики, забезпечує повноцінне естетичне осягнення та переживання змісту музичних творів.

Отже, теоретичний аналіз пізнавально-інформаційного компонента досвіду творчої діяльності дає можливість визнати його структурними одиницями фахові знання, психолого-педагогічні знання та мистецький тезаурус як обсяг художніх знань з мистецтва та про мистецтво. Відзначимо, що пізнавально-інформаційний компонент визначає рівень фахової підготовки майбутніх вчителів музики, є підґрунтям для творчості в цілісному музично-педагогічному процесі, становить основу для подальшої розробки та обґрунтування наступного компонента досвіду творчої діяльності вчителя музики.

Операційно-регулятивний компонент характеризує наявність у студентів комплексу спеціально-музичних та педагогічних умінь, а також необхідних професійних якостей, що дозволять йому на вищому рівні здійснювати музично-педагогічну діяльність, сприятимуть особистісному розвитку та професійному вдосконаленню.

Як стверджує І. Лернер, «знати – ще не означає уміти», необхідно мати досвід реалізації знань на практиці. Оволодіння способами діяльності передбачає сформованість та вільне оперування уміннями [74, с. 33]. При цьому відзначимо, що для будь-якої педагогічної діяльності характерними є як загальні, так і спеціальні уміння.

У системі професійної підготовки педагога-музиканта правомірно визнається провідна роль музичної діяльності. З цього погляду, Л. Арчажнікова пропонує розглядати музичні уміння за видами музичної діяльності: музично-теоретичні, диригентсько-хорові, інструментальні, методичні [9, с. 59].

На думку Е. Абдуліна, музичні уміння обумовлені природою музичного мистецтва і спрямовані на процес «спостереження» за інтонаційним розвитком в слухацькій, виконавській діяльності, імпровізації музики, а також на встановлення взаємозв'язків музики з іншими видами мистецтва та оточуючим світом. Саме

такого роду уміння, підкреслює вчений, «не підлягають автоматизації, адже вони пов'язані із творчим, ніколи точно не повторюваним процесом пізнання музичного мистецтва» [1, с. 76].

О. Хлебнікова до структури музично-виконавської діяльності включає уміння музично-теоретичного та виконавського аналізу музичного твору; уміння освоєння технології виконання музичного твору; уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; інтерпретаційні уміння [158]. Л. Гусейнова вказує на важливість художньо-творчих умінь (музично-виконавських, імпровізаційних) для здійснення інструментально-виконавської діяльності, які формують професійно важливі якості – емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність, ініціативність [34]. І. Шинтяпіна розглядає уміння художньої інтерпретації та імпровізації. На думку дослідниці, саме із цими уміннями безпосередньо пов'язані практично усі види педагогічної та художньої діяльності вчителя: виконавські уміння (виконання музичних творів в цілому та фрагментарно, акомпанування, підбирання на слух тощо), уміння словесного тлумачення (естетична, художня оцінка, вербальне розкриття художнього змісту тощо), уміння коригувати виконання за особливостями сприймаючої аудиторії, поєднувати художнє виконання зі словесним тлумаченням [165]. Питання формування «композиторських умінь» студента-музиканта у своїх дослідженнях порушують Е. Брилін, А. Душний, відзначаючи, що уміння аранжування оригінального твору для конкретного виконавського колективу, уміння створювати акомпанемент до пісенної та танцювальної мелодії, імпровізування на задану та власну тему активізують творчу діяльність, залучають майбутніх учителів до елементарної композиторської творчості [41]. На важливості володіння педагогами-музикантами артистичними уміннями наголошують у своїх дослідженнях В. Костюков, Л. Московчук [64; 98].

Можна констатувати, що сучасні наукові дослідження та практика музичного навчання та виховання дають достатньо чіткі уявлення про спеціальномузичні уміння, якими повинен володіти педагог-музикант. До провідних спеціальномузичних умінь ми відносимо музично-аналітичні, музично-

виконавські та художньо-творчі (уміння художньої інтерпретації, імпровізації, уміння створювати акомпанемент до пісень, уміння аранжувати оригінальні твори).

Серед професійних умінь учителя музики особливе місце належить вмінню художньо-педагогічного спілкування. Спілкування виступає своєрідною формою творчості, в процесі якої розкривається особистість, виникає розуміння між співрозмовниками. Уміння педагога-музиканта організувати художнє спілкування стає запорукою творчої діяльності учня та вчителя, реалізує діалогову стратегію педагогічної взаємодії.

У своїх роботах О. Рудницька наголошувала на значимості діалогової природи художнього спілкування, що проявляється у міжособистісній та внутрішній формах. Інтегральними якостями діалогічності вчена визначила комунікативність, емпатійність, креативність та рефлексію. Установка на діалогічність, на думку вченої, становить квінтесенцію «педагогіки співпраці» [136, с. 63-64].

М. Каган розглядав чотири види художнього спілкування, що виявляють себе в діалогічній формі: а) внутрішній діалог – індивідуально-особистісний процес, в рамках якого людина намагається зрозуміти основну ідею твору мистецтва, його емоційну будову, осмислити його значення для самовдосконалення й саморозвитку; б) діалог суб'єкта з суб'єктивним об'єктом як ілюзійним партнером (окрім мистецтва в ролі такого партнера може виступати природа, довколишній світ); в) діалог з квазіоб'єктом, що дозволяє людині доторкнутися до системи цінностей автора, його світовідчуття й життєвого досвіду, спробувати зрозуміти його внутрішній емоційний стан як емоційний стан іншої особистості, що виражається мовними засобами того чи іншого виду мистецтва; г) діалог уявних партнерів – художніх персонажів (ілюзійна модель реального спілкування). Окрім того, вчений зауважував, що серед усіх видів мистецтва діалогова структура найяскравіше моделюється музикою [57, с. 306-308].

І. Сипченко, розглядаючи процес художнього спілкування, наголошує на

важливість міжсуб'єктного, або педагогічного, спілкування, що спрямовується на розпредмечення художніх цінностей з метою збагачення духовного світу суб'єктів [141]. В. Кан-Калік відмічає, що педагогічне спілкування як особливий вид творчості виявляється в умінні передавати інформацію: точно орієнтувати її на співрозмовника, знайти яскраву образну оцінку, повідомляти не просто інформацію, а власне ставлення до неї, розуміти стан учня, взаємодіяти з ним, управляти власним психічним станом, бути життєрадісним та оптимістичним [59, с. 14-16]. Як доводить С. Грозан, вміння художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики – це здатність до музично-педагогічної діяльності, яка передбачає наявність загальноінтелектуальних, педагогічних та спеціальних знань, сформованих художніх та технічно-виконавських умінь, які в комплексі дозволяють осмислювати мистецтво шляхом сприймання, аналізу та інтерпретації [33, с. 8].

Художньо-педагогічне спілкування майбутнього вчителя музики поєднує педагогічне спілкування із особистістю учня та художнє спілкування із творами мистецтва. У навчально-виховному процесі міжособистісне художньо-педагогічне спілкування реалізується через послідовний ланцюжок актів: учитель – мистецький (музичний) твір – учень. Музичний твір стає водночас предметом і засобом спілкування.

Художньо-педагогічне спілкування здійснюється у творчій взаємодії педагог-учень за допомогою вербальних (пояснення, коментування, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) та музично-виконавських (спільне музикування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування, спрямованих на опанування художньої цінності музичного твору, за участю таких процесів як сприйняття, уява, художньо-образне та інші види мислення, розуміння, рефлексія, інтерпретація.

Таким чином, вміння художньо-педагогічного спілкування передбачають оволодіння студентами основними механізмами діалогу, до яких віднесемо емпатійність, художнє переживання як власне осмислене ставлення до джерела художньої інформації; комунікативними вміннями зв'язного, конкретного,

послідовного, граматично вірного монологу та ораторського мистецтва; вмінням розкрити красу композиторського задуму, художньо викликати емоційний відгук у співрозмовника на мистецький твір, встановити інтелектуально-емоційний зв'язок у спілкуванні, залучити до спільного обговорення та активного висловлювання.

В музично-педагогічній діяльності особливе місце займає імпровізація як невід'ємний компонент творчого процесу, показник рівня професіоналізму, майстерності педагога. Як зазначають дослідники (В. Загвязинський, В. Кан-Калік, С. Максимюк, М. Нікандров, В. Харькін та ін.), педагогічна імпровізація являє собою унікальний механізм трансформації педагогічних і загальнокультурних знань, умінь, навичок у педагогічні дії творчого характеру.

В. Загвязинський визначає імпровізацію як уміння педагога швидко реагувати, приймати рішення і видавати результати експромтом, без підготовки [49, с. 198]. Імпровізаційний момент, миттєва творчість, народжені безпосередньо під час спілкування, підкреслює автор, надають навчально-виховному процесу «живого» характеру.

У педагогічній психології імпровізація розглядається перш за все як риса професійного педагогічного мислення і під нею розуміють «знаходження несподіваного педагогічного рішення та його миттєве втілення, збіг процесів творення та застосування при їх мінімальному розриві» [84, с. 21].

Психологічні механізми педагогічної імпровізації пов'язані із інтуїцією, зі взаємодією свідомих і підсвідомих механізмів творчої діяльності. При цьому вчені вважають, що підсвідомий механізм, який отримав від свідомості установку на пошук, у ряді випадків може результувати свою роботу у свідомості не відразу, а з більшим чи меншим запізненням відносно до моменту отримання наказу [69]. Знаходження найбільш вдалого вирішення окремої навчальної ситуації може відбутися безпосередньо на етапі її реалізації. Виникає своєрідне педагогічне «осяяння», що являє собою кульмінацію внутрішнього механізму творчого пошуку, віддалену у часі від самого процесу. Стає вочевидь, що імпровізація здійснюється на основі педагогічної інтуїції.

Основними етапами імпровізації Г. Коджаспірова, В. Харькін визначають:

педагогічне осяяння (інсайт); інтуїтивно-логічне осмислення ідеї та вибір шляху її реалізації; публічна реалізація педагогічної ідеї; миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації, прийняття рішення про продовження або перебудову діяльності [62, с. 46; 157]. Складовими творчої домінанти в педагогічній імпровізації Г. Падалка визначає уяву, образне педагогічне мислення, педагогічну увагу, натхнення [113, с. 41-49]. М. Марусинець технологічними засобами педагогічної імпровізації вважає емоції та внутрішню мову (рефлексії), увагу, асертивність (довіра), ідею, уяву [86, с. 45].

Музично-виконавську імпровізацію розглядаємо як вияв творчих можливостей педагога-музиканта у власній музичній творчості (виконавська імпровізація), педагогічну імпровізацію – як здатність знаходити нові рішення в конкретних умовах навчання і виховання, оригінальні підходи до розв'язання музично-методичних завдань.

На думку О. Олексюк, феномен виконавської та педагогічної імпровізації є показником прояву духовного потенціалу в художньо-творчій діяльності музиканта-педагога. Музично-виконавська імпровізація (підбирання на слух, розмова про музику, транспонування, власне імпровізування та ін.) передбачає особливу духовну активність, що супроводжується спалахами творчої інтуїції, творчої уяви, станом інсайту, художнім осяянням. За внутрішнім характером одномоментного охоплення музичного твору (симультанного образу), відзначає вчена, стоїть чинник вільного конструювання, боротьби мотивів і прийняття рішень [106, с. 169].

Г. Падалка підкреслює важливість імпровізації в активізації творчої діяльності студентів, оволодінні ними елементами композиторської творчості. Вчена зазначає: «Спонування до імпровізації цінне тому, що вільне перебирання окремих звуків чи мелодійних одиниць-фрагментів породжує багатство асоціацій, що активізують фантазію майбутніх вчителів ... Експромт активізує творчі прояви особистості» [112, с. 64-65]. При цьому дослідниця зауважує, що імпровізація у спілкуванні з приводу мистецтва не зменшує ролі попереднього його планування педагогом.

Вчені одностайні у думці, що вміння імпровізації формується на основі ґрунтовних знань і вільному володінні матеріалом, психолого-педагогічної і методичної підготовки, вмінні вільно тримати себе і управляти своїм психічним станом, навичок професійного спілкування з аудиторією, розвиненого педагогічного мислення та уяви, високої загальної культури, вмінні прогнозувати ймовірні педагогічні обставини і діяти в них [59, с. 94-95; 49, с. 190].

Суттєвою характеристикою операційно-регулятивного компонента є здатність майбутнього педагога-музиканта до самостійної креативно-пошукової активності, що передбачає реконструювання, перебудову власного музично-педагогічного досвіду.

Самостійність можна визначити як суб'єктну активність особистості, про що вже відмічалось нами у попередньому підрозділі. В. Холоденко, розглядаючи творчу активність як пошукову, перетворювальну активність особистості, що не стимулюється ззовні, ототожнює її із креативністю [159, с. 85]. Креативність як процес, діяльність передбачає здатність до творчого мислення, відхилення від стереотипного, у якому взаємопов'язані репродуктивні та продуктивні компоненти, логічне та інтуїтивне. Креативність у вузькому значенні – це дивергентне мислення, «тип мислення, що йде у різних напрямках», припускає на одне й теж питання декілька рівноправних відповідей, на відміну від конвергентного мислення, орієнтованого на єдино правильний розв'язок (за Дж. Гілфордом). Для креативного мислення характерними ознаками виступають: швидкість (здатність породжувати певну кількість нових ідей за одиницю часу), гнучкість (здатність легко і невимушено переходити від одного класу ідей до іншого, здатність породжувати ідеї, віддалені одна від одної), оригінальність (здатність до створення нестандартних розв'язань проблемної ситуації, своєрідних ідей, образів), точність (здатність до наповнення основної ідеї додатковими компонентами, образами, ідеями) [54, с. 158-160; 174; 175].

В. Лісовська визначає педагогічну креативність як потенційну готовність до нестандартно-продуктивно-перетворюючої педагогічної діяльності, яка являє собою складне структурне утворення комплексу здібностей (загальних,

спеціальних, прикладних, творчих) [76]. С. Ковальова трактує музично-педагогічну креативність як особливу здатність творчої особистості педагога-музиканта, яка детермінує його творчу активність і забезпечує цілісність, продуктивність та оригінальність реалізації змісту художньо-образного та педагогічного компонентів музично-педагогічної діяльності [61].

Креативно-пошукова активність майбутніх вчителів музики розглядається нами як самостійно ініційована пошуково-інтелектуальна діяльність, викликана внутрішнім саморухом особистості, що забезпечує нестандартний підхід у вирішенні музично-педагогічних завдань, є своєрідним прагненням студента проникнути у зміст дослідницьких процесів, явищ, внести елементи новизни у способи виконання навчальних завдань, нові прийоми у подолання труднощів.

До провідних ознак креативно-пошукової активності майбутнього педагога-музиканта ми віднесемо: пошуково-перетворювальний стиль мислення (критичність, дивергентність, альтернативність, самостійність, швидкість та гнучкість мислення); розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява, художньо-образне мислення, асоціативне мислення; специфічні особистісні якості (здатність до позитивної комунікації у системі «людина – людина», безкорисність, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм тощо); специфічні мотиви (бажання реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї музично-педагогічної праці тощо); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної та музично-педагогічної культури.

Отже, самостійна креативно-пошукова активність є суттєвою характеристикою операційно-регулятивного компонента досвіду творчої діяльності, що обумовлюється високим рівнем пізнавальної, мотиваційно-діяльнісної сфер творчої особистості майбутнього педагога-музиканта, виступає

детермінантою процесу самореалізації особистості у вирішенні творчих завдань і є провідним чинником його просування до вершин педагогічної майстерності.

Таким чином, на підставі вищевикладеного теоретичного аналізу операційно-регулятивного компонента досвіду творчої діяльності нами розглянуті його ключові характеристики, до яких відносимо: спеціальномузичні уміння, умінням музично-педагогічної імпровізації, здатність до художньо-педагогічного спілкування та самостійну креативно-пошукову активність.

Контрольно-коригувальний компонент передбачає організацію об'єктивного самоаналізу і самоконтролю студентами перебігу й результатів їх музично-педагогічної діяльності та внесення у цей процес відповідних змін, що ведуть до особистісного професійного самовдосконалення та майстерності.

У підрозділі 1.2. нами було обґрунтовано значення творчої рефлексії як індивідуально-особистісної складової досвіду творчої діяльності; відмічено, що вона передбачає осмислення результату рішення творчих завдань, внаслідок чого відбувається збагачення досвіду знань, умінь шляхом самоаналізу та самопізнання особистості. У підготовці до творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів стає необхідним формування здатності до педагогічної рефлексії, спрямованої на творчий розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії.

Сутність педагогічної рефлексії розкривається у наукових дослідженнях М. Амінова, І. Зимньої, М. Кашапова, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткина, А. Маркової, М. Марусинець, Л. Мітіної, В. Семиченко та ін..

Враховуючи думку Ю. Кулюткина, І. Муштавінської, що рефлексія педагога проявляється у ставленні до: власної діяльності («в усвідомленні власного педагогічного досвіду, у виробленні критеріїв успішності власної педагогічної діяльності та в аналізі змін, що відбуваються в сучасній освіті»); змісту освіти («у плануванні і конструюванні освітнього процесу, виборі стратегій і методів його організації та коригуванні цілей і способів освітньої діяльності»); учнів («в умінні налагоджувати адекватний зворотний зв'язок в системі «Вчитель - учень», в умінні озброїти учнів методами рефлексії власної діяльності ... і в здатності оцінювати успішність власної діяльності з позицій учня») [67, с. 13-14], можна стверджувати,

що педагогічна рефлексія майбутнього вчителя музики спрямовується на аналіз та осмислення власного досвіду творчої діяльності, результат формування власних рефлексивних умінь з метою передачі цього досвіду та умінь учням в процесі музично-педагогічної діяльності.

Відповідно, змістовним елементом контрольного-коригувального компонента необхідно визнати самооцінку ефективності музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики з позиції усвідомлення його власних творчих здобутків. Як доводить М. Марусинець, визначення досягнутого та його порівняння з очікуваним результатом, що реалізує контролювальну функцію зворотнього зв'язку рефлексії, є засобом, за допомогою якого цей зворотній зв'язок можна здійснити і усвідомити [85, с. 43].

О. Кузнецова зауважує, що оцінка себе у певному виді діяльності супроводжується самооцінкою особистісних якостей, завдяки котрим людина досягла успіху [65]. Стає вочевидь, що самооцінка власної творчої праці призводить до самооцінки якостей, що зумовлюють її творчий характер – ініціативність, творча активність, креативність, уважність, критичність мислення, допитливість, спостережливість, ентузіазм, наполегливість та ін. [142, с. 125-127].

З позиції творчої педагогічної взаємодії учитель-учень, необхідністю для майбутніх учителів музики стає оволодіння оцінкою індивідуально-творчого музичного рефлексування школярів. Усвідомленість стійкості включення «Я» у процес самопізнання через сприйняття, розуміння та відтворення музичного образу твору стає гарантом творчого розвитку суб'єктів у навчально-виховному процесі. На думку В. Орлова, художня рефлексія є способом світопізнання через знаходження смислу і сутності мистецьких творів [108]. Аналіз художніх рефлексій учнів як виявлення у них: оцінного ставлення до художнього твору, творення самих себе під його впливом; розуміння власних емоційних реакцій на отриману інформацію; осмислення естетичних вражень; розуміння позицій та точок зору інших людей [136, с. 69] розкриває творчий індивідуально-особистісний підхід до пізнання та розуміння сутності музики, коли остання стає предметом рефлексії як вчителя, так і учня. Відповідно до даної думки, здатність

майбутніх педагогів-музикантів до об'єктивної оцінки художньої рефлексії учнів в музичній діяльності зумовлює необхідність розглядати її важливим змістовним елементом даного компонента.

Рефлексивні процеси необхідні як в прогнозуванні творчої діяльності, її оцінюванні, так і в плануванні корекції виявлених відхилень. Саме рефлексія допомагає вчителю аналізувати об'єм засвоєного змісту, якість його засвоєння та за необхідності перетворювати власну музично-педагогічну діяльність та діяльність учнів відповідно до здійсненого аналізу. Тому вважаємо за доцільне розглядати важливою характеристикою даного компонента здатність майбутніх учителів музики до коригування діяльності педагога та учня у відповідності з результатами їх творчих навчально-освітніх досягнень.

Отже, вищезазначена характеристика контрольно-коригувального компонента визначає його ключові елементи: самооцінка музично-педагогічної діяльності, оцінка художньої рефлексії учнів, здатність до коригування діяльності педагога й учня.

Таким чином, формування досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта залежить від характеру здійснення ним музично-педагогічної діяльності, її творчої спрямованості, обумовлюється стійким інтересом та ціннісним ставленням студентів до майбутньої професії, потребою у самореалізації в процесі музично-педагогічної діяльності, високим рівнем володіння ним психолого-педагогічними та музично-теоретичними знаннями, мистецькою освіченістю, сформованими музично-творчими, рефлексивними вміннями, що забезпечує різноманітність, оригінальність його змісту і стає запорукою професійно-особистісного зростання майбутнього вчителя музики.

Досвід творчої діяльності майбутні педагоги-музиканти можуть набути лише в процесі реального пошуку рішень професійних проблем, переносячи, комбінуючи існуючі наявні знання та вміння у площину практичної музично-педагогічної діяльності. Саме тому постає необхідність розглянути та з'ясувати специфіку практичної підготовки майбутніх учителів музики та її організацію у вищих закладах музично-педагогічної освіти у наступному розділі.

Висновки до першого розділу

На основі теоретичного аналізу наукової літератури з'ясовано сутність поняття «досвід» у філософському, психолого-педагогічному, естетичному, культурологічному та соціологічному аспектах, обґрунтовано визначення досвіду творчої діяльності особистості з позицій діяльнісного підходу, встановлено та розкрито змістовно-структурну характеристику досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики як важливого чинника творчого розвитку особистості майбутнього фахівця та невід'ємної складової його професійної підготовки.

Встановлено, що феномен «досвід» у науковому осмисленні тлумачиться як складне та багатогранне явище людського буття, пізнання людиною світу та самої себе у взаємозв'язку почуттєвого-практичних, теоретичних, суспільно-історичних та індивідуальних характеристик. Доведено, що досвід представляє суб'єктивний синтез людської життєдіяльності та активності, його природа розкрита з позиції діяльнісної сутності людини. Як інтегративна психологічна властивість досвід здатен збагачуватися, трансформуватися і закріплюватися у формі індивідуальних знань, умінь, та навичок, зумовлюючи розвиток вищого рівня психіки – діяльності як самореалізації та творчості.

З позицій розкриття сутності понять «творчість», «діяльність», «творча діяльність» надано тлумачення досвіду творчої діяльності особистості як складної інтегративної особистісної якості, яка є процесом і результатом оволодіння діяльністю, що має перетворювальний характер та забезпечує саморозвиток та самореалізацію її суб'єкта. Встановлено, що індивідуально-особистісними складовими досвіду творчої діяльності є досвід пізнавально-творчої активності, досвід творчої рефлексії, досвід творчої інтуїції, емоційний досвід, комунікативно-діалогічний досвід; генеральною функцією визначено перетворювальну, яка забезпечує реалізацію духовно-практичної діяльності особистості, її творчого потенціалу, веде до гармонізації взаємодії людини і соціуму. Відтак, досвід творчої діяльності визнано обов'язковим та неодмінним компонентом освіти, а його формування стає першочерговим завданням професійної підготовки майбутніх педагогів.

Узагальнюючи результати теоретичного осмислення понять «художня діяльність», «музична діяльність», «музично-педагогічна діяльність», які є конститутивними для розуміння специфіки музично-педагогічної діяльності, сформульовано власне визначення досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики, яке тлумачимо як *інтегративну особистісну якість, яка є процесом і результатом оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, що відображає здатність до самостійної продуктивно-перетворювальної активності у вирішенні завдань музично-естетичного виховання школярів, сприяє розвитку і реалізації потенційних можливостей педагога-музиканта та уможливорює його професійне зростання і вдосконалення.*

Структуру досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики складають такі взаємодіючі компоненти: мотиваційно-потребовий, що передбачає прагнення до самореалізації в процесі музично-педагогічної діяльності, наявність пізнавального інтересу до музично-педагогічної діяльності та ціннісного ставлення до неї; пізнавально-інформаційний, структурними одиницями якого є фахові знання, психолого-педагогічні знання та мистецький тезаурус як обсяг художніх знань з мистецтва та про мистецтво; операційно-регулятивний, ключовими характеристиками якого є спеціальномузичні уміння, умінням музично-педагогічної імпровізації, здатність до художньо-педагогічного спілкування та самостійна креативно-пошукову активність; контрольно-коригувальний, що включає у себе самооцінку музично-педагогічної діяльності, оцінку художньої рефлексії учнів, здатність до коригування діяльності педагога й учня.

Доведено пріоритет діяльнісного підходу, що передбачає набуття досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта в процесі його практичної діяльності. Відтак, практична підготовка стає визначальною умовою формування досвіду творчої діяльності, що зумовлює необхідність розгляду її специфіки та організації у вищих закладах педагогічної освіти у наступному розділі.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [37; 38; 39; 173].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 336 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд. перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
3. Абдуллина О. А. Пискунов А. И. Структура и содержание системы общепедагогических знаний учителя и методика их формирования у студентов педагогических институтов. *Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов* : межвузовский сборник научных трудов / ред. А. И. Пискунова. Москва : МГПИ им. В. Ленина, 1984. С. 3-18.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
5. Адоевцева И. В., Рябикова С. Д. Специфика художественно-педагогической деятельности учителя музыки. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003. 92 с.
6. Алексеева О. В. Художественное развитие младших школьников. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2013. № 74. Т.2. С. 4-6.
7. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. *Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания*. СПб. : Питер, 2001. С. 232-285.
8. Андрущенко В. П. Педагогіка майбутнього – педагогіка компромісу. *Вища освіта України* : теоретичний та науково-методичний часопис : тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології». Київ; Кіровоград : Педагогічна преса, 2014. Вип. №3 (54). Т. 1. С. 16-18.
9. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 111 с.
10. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л. : Музгиз, 1963. 379 с.
11. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл ; Академия, 2007. 528 с.

12. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие. СПб. : СПГУТД, 2006. 268 с.
13. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2000. 192 с.
14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
15. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества *Вопросы психологии*. 1999. № 2. С. 35-41.
16. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 320 с.
17. Большаков В. П. Культура как форма деятельности : учебное пособие. Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. 92 с.
18. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : ПРОЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
19. Борев Ю. Б. Эстетика : учебник. Москва : Высш. шк., 2002. 511 с.
20. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Институт психологи РАН, 1997. 352 с.
21. Васильковська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Київ, 2006. 20 с.
22. Ващенко Г. Загальні методи навчання : посібник для педагогів. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
23. Введение в философию : учебник для вузов : в 2 ч. / И. Т. Фролов, Э. А. Араб-Оглы, Г. С. Арефьева и др. Москва : Политиздат, 1990. Ч. 2. 639 с.
24. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. Москва : Наука, 1991. 271 с.
25. Вовк О. Р. Основні характеристики когнітивного компонента готовності студентів до гуманістичного вирішення ситуацій морального вибору. *Молодий вчений*. 2015. № 10 (2). С. 130-132.
26. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк

- : кн. для учителя. 3-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
27. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии. *Выготский Л. С. Собрание сочинений* : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 487 с.
 28. Выготский Л. С. Основы дефектологии. *Выготский Л. С. Собрание сочинений* : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5. 369 с.
 29. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
 30. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. СПб. : Наука, 2001. Т. 3. 584 с.
 31. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
 32. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX-XXI ст.) : монографія. К. : Кафедра, 2015. 407 с.
 33. Грозан С. В. Формування вмінь художньо-педагогічного спілкування в майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 22 с.
 34. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Ніжин, 2005. 20 с.
 35. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. *Логос*. 1992. № 3. С. 62-81.
 36. Деятельность: теории, методология, проблемы / сост. И. Т. Касавин. Москва : Политиздат, 1990. 366 с.
 37. Дікун І. А. Наукові підходи до визначення поняття «досвід» з позиції різних галузей знань. *Проблеми освіти* : наук.-метод. збірник. Київ, 2016. Вип. 86. С. 153-160.
 38. Дікун І. А. Теоретико-методологічні засади формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки* : науковий журнал. – Житомир : Євенок О. О., 2017. Вип. 2 (88). С. 101-106.
 39. Дікун І. А. Теоретичні основи формування досвіду творчої діяльності особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і*

- методика мистецької освіти* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 20 (25). С. 3-8.
40. Дружинин Н. В. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.
 41. Душний А. І. Методика активізації творчої діяльності студентів педагогічних університетів у процесі музично-інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02.Київ, 2006. 20 с.
 42. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Київ : Академвидав, 2002. 252 с.
 43. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности. *Психология творчества* / под ред. Я. А. Пономарёва. Москва : Наука, 1990. С. 111-130.
 44. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов. Москва : Академический проект, 2003. 304 с.
 45. Євдокимова Н. О. Професійний досвід як суб'єктивно-психологічна реальність. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХНПУ, 2009. № 31. С. 59-70.
 46. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 178 с.
 47. Загальна психологія : підручник / за ред. Максименка С. Д. 3-тє вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2006. 688 с.
 48. Загальна психологія : підручник / Скрипченко О. В. та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
 49. Загвязинский В. И. Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. Москва : Академия, 2005. 208 с.
 50. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
 51. Зязюн І. Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності* : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ ; Харків, 2009. С. 11-22.

52. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Київ : Вища школа, 1976. 176 с.
53. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Киев : Наукова думка, 1977. 251 с.
54. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
55. История философии : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов. Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2002. 1376 с.
56. Каган М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
57. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъективных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 389 с.
58. Калашник М. П. Основные принципы построения музыкального тезауруса. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2009. № 5. С. 85-92.
59. Кан-Калик В. И. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
60. Карагодин В. С. Социальный опыт в обыденном сознании : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.08. Свердловск, 1989. 19 с.
61. Ковальова С. В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах : теорія й практика : наук.-метод. посібник. Біла Церква : КОПОПК, 2004. 228 с.
62. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с.
63. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 254 с.
64. Костюков В. В. Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 2017. 24 с.
65. Кузнецова О. А. Самооцінка в системі підготовки майбутніх учителів до самовизначення. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npchdu/

Pedagogics/2004_23/23-20.pdf

66. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. 1984. № 1. С. 20-26.
67. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб. : СПбГУПМ, 2002. 48 с.
68. Куренкова О. Е. Формирование социального опыта студентов педвуза в учебной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Вологда, 2002. 172 с.
69. Куцевол О. М. Кореляція проекту уроку та імпровізації в процесі творчої методичної діяльності вчителя літератури. *Вісник Житомирського педагогічного університету імені І. Франка / Житомирський держ. пед. ун-т ім. І. Франка*. Житомир, 2004. Вип. 15. С. 19-23.
70. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2010. 366 с.
71. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. Москва : Смысл ; Академия, 2004. 352 с.
72. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
73. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
74. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1980. 96 с.
75. Лисенко Л. М. Особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2007. 20 с.
76. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1984. 16 с.
77. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів : монографія. Харків : «ОВС», 2000. 175 с.
78. Локк Дж. Избранные философские произведения : в 2-х томах / под общ. ред. А. А. Макаровского. Москва : Изд-во социально-экономической литературы, 1960. Т 1. 734 с.

79. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. / под ред. И. С. Нарского. Москва : Мысль, 1985. Т. 1. 623 с.
80. Лялюк І. М. Індивідуальний досвід особистості як складова частина психологічної підготовки спеціаліста. *Психолого-педагогічні і методичні аспекти професійної діяльності майбутнього фахівця* : зб. наук. праць. Харків : ХДПУ ; ХІПБ, 1996. С. 39-43.
81. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 397 с.
82. Маркарян Э. С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1973. 147 с.
83. Маркарян Э. С. Системное исследование человеческой деятельности. *Вопросы философии*, 1972. № 10. С. 77-86.
84. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
85. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43 (1). С. 39-45.
86. Марусинець М. М. Рефлексія у формуванні творчих здібностей педагога. *Наука і освіта*. 2014. № 12. С. 43-47.
87. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. Москва : Композитор, 1993. 268 с.
88. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. *Вопросы психологии*. 1998. № 1. С. 76-82.
89. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству : книга для родителей. Москва : Педагогика, 1987. 126 с.
90. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителя / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, О. В. Калініченко, Е. В. Белкіна, І. В. Руденко. Харків : Веста ; Ранок, 2006. 256 с.
91. Мир философии : книга для чтения : в 2-х ч. / сост. П. С. Гуревич, В. И. Столяров. Москва : Политиздат, 1991. Ч. 1 : Исходные философ. проблемы, понятия и принципы. 672 с.
92. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та

- теорія : навчальний посібник. Суми : Козацький вал, 2009. 208 с.
93. Михаськова М. А. Досвід музично-педагогічної діяльності: термінологічно-понятійний аспект. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2014. Вип. 3. С. 69-75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2014_3_15
94. Мінаков М. А. Герменевтичний досвід і його роль в аналізі культури. *Мультиверсум : філософський альманах*. Київ : Центр духовної культури, 2005. № 45. С. 182-195.
95. Мінаков М. А. Історія поняття досвіду : монографія. Київ : ПАПАН, 2007. 380 с.
96. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 5-е вид., доповн. і переробл. Київ : Білоцерківська книжкова фабрика, 2007. 656 с.
97. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
98. Московчук Л. М. Методика формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 22 с.
99. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
100. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 384 с.
101. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы. *Новое педагогическое мышление* / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1989. С. 103-104.
102. Новиков А. М. Методология художественной деятельности. Москва : Эгвес, 2008. 72 с.
103. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму : монографія. Київ : ПАРАПАН, 2005. 332 с.
104. Новікова О. В. Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження. *Наука і освіта*. 2012. № 9. С. 158-161.
105. Олексюк О. М. Методологічний контур інтеграційних процесів у мистецькій освіті. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI*

- століття* : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17 жовтня 2014 р. / МОН України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 53-60.
106. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
107. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. Київ : КІПК, 1996. 253 с.
108. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. – 262 с.
109. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека : в 2-х ч. *Психологические исследования : электронный научный журнал*. 2009. № 5(7). Ч. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html>
110. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека : в 2-х ч. *Психологические исследования : электронный научный журнал*. 2009. № 6(8). Ч. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n6-8/241-osnitsky8.html>
111. Павлова О. Ю. Онтологічний статус естетичного досвіду : монографія. Київ : ПАРАПАН, 2008. 262 с.
112. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В. Г. Бутенка. Херсон : ХДП, 1995. 105 с.
113. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ : Муз. Україна, 1982. 144 с.
114. Панова Н. Ю. Рефлексія як механізм формування критичного мислення: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Бердян. держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки*. Бердянськ, 2009. № 2. С. 194-204.
115. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. доповн. і переробл. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.

116. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
117. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учебное пособие для вузов. Москва : Академический проект ; Гаудеамус, 2008. 490 с.
118. Платон. Государство. *Сочинения* : в 3-х томах / общ. ред. Л. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. Москва : Мысль, 1971. Т. 3, ч. 1. С.89-454.
119. Платон. Теэтет. *Собрание сочинений* : в 4-х томах / общ. ред. Л. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. Москва : Мысль, 1993. Т. 2. С. 192-275.
120. Платонов К. К. О системе психологии. Москва : Мысль, 1972. 216 с.
121. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 256 с.
122. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография. 2-е изд., испр. Минск : БГПУ, 2005. 195 с.
123. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : Издательство «Наука», 1976. 304 с.
124. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления. *Психологический журнал*. 1986. № 6. С. 158-159.
125. Попов Л. М. Психология самодеятельного творчества студентов. Казань : Издательство Казанского университета, 1990. 237 с.
126. Попович Н. М. Професійно-особистісний досвід: категоріальний аналіз проблеми. *Зб. наук. праць БДПУ. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2012. №3. С. 172-177.
127. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. 2-е изд. СПб : Питер, 2009. 656 с.
128. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки. Москва : Прометей, 1991. 193 с.
129. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Київ, 2013. 46 с.
130. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / общ. ред. и

- перевод Е. И. Исениной. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
131. Роменець В. А. Історія психології : навч. посібн. Київ : Вища школа, 1978. 440 с.
132. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посібн. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
133. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
134. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
135. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.
136. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
137. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Рад. школа, 1982. 176 с.
138. Самохіна Н. М. Творча спрямованість професійної діяльності педагога-музиканта. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* Київ, 2012. Вип. 17. С. 50-54.
139. Світайло С. В. Особливості формування фахової компетентності вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки : зб. наук. статей / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.* Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 95. С. 207-215.
140. Сипченко І. В. До проблеми формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2002. Вип. 9. С. 135-137.
141. Сипченко І. В. Значення досвіду художньо-педагогічного спілкування у професійному становленні майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка.* 1998. Вип. 2. С. 65-67.

142. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
143. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014. 404 с.
144. Скаткин М. Н., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы. Москва : Педагогика, 1981. 226 с.
145. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. Москва : Политиздат, 1972. 303 с.
146. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 503 с.
147. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 335 с.
148. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт : теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. Москва : Педагогика, 1991. 296 с.
149. Теслюк В. М., Лузан П. Г., Шовкун Л. М. Основи педагогічної майстерності : навчальний посібник. Київ : ДАККіМ, 2014. 244 с.
150. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості. Запоріжжя : ЗДІА, 1999. 24 с.
151. Токарева С. Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2003. 256 с.
152. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебное пособие. 3-е изд., испр. и дополн. Москва : ГРАФПРЕСС, 2010. 240 с.
153. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
154. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
155. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

156. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид. Київ : Гол. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
157. Харькин Н. В. Педагогическая импровизация: теория и методика. Москва : NB Магистр, 1992. 152 с.
158. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 18 с.
159. Холоденко В. О. Сутність, зміст та структура творчої активності особистості. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки* : зб. наук. пр. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 1. С. 84-88.
160. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. Москва ; Томск : Барс, 1997. 392 с.
161. Чепелева Н. В. Социокультурные факторы понимания и интерпретации личного опыта. *Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2005. Вип. 3. С. 6-13.
162. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.
163. Швалб Ю. М. Жизненный опыт как проблема психологи сознания. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Психологія*. 2010. № 913. Вип. 44. С. 178-181.
164. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 17 с.
165. Шинтяпіна І. В. Художньо-творчі уміння в професійній підготовці майбутніх учителів музики. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2005_7_2/doc_pdf/Shuntyapina.pdf
166. Шульц Д., Шульц С. История современной психологи : пер. с англ. / пер. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук ; под ред. А. Д. Наследова. Санкт-Петербург : Евразия, 2002. 532 с.
167. Шумилин А. Т. Творчество как процесс решения проблем, нестандартных задач. Основные определения. *Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества*. Москва : Высшая школа, 1989. URL: <http://www.serendip2.ru/voir/metod/shumili>

n/gl3.pdf

168. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 64-76.
169. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 20-27.
170. Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд., дораб. Москва : Мысль, 1985. 575 с.
171. Dău-Gaşpar Oana. The Teacher's Creative Attitudes – An Influence Factor Of The Students' Creative Attitudes. *The Future of Education* : international conference. URL: https://conference.pixel-online.net/conferences//edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL53-Gaspar.pdf
172. Dewey J. Experience and education: the 60th anniversary edition. Chicago : University of Chicago Press, 1998. 91 p.
173. Dikun Iryna. The content and structural characteristics of future Music teachers' creative activity experience. *Intellectual Archive*. Toronto (Canada) : Shiny Word Corp. 2017. January/February. Vol. 6. No. 1. Pp. 51-58.
174. Guilford J. P. Creativity. *American Psychologist*. 1950. V. 5. P. 444-454.
175. Guilford J. P. The nature of human intelligence. N. Y. : Mr Graw-Hill, 1967. 538 p.
176. Hash Phillip M. Character Development and Social Reconstruction in Music Education at the turn of the Twentieth Century. *Visions of Research in Music Education*. Princeton (New Jersey) : Westminster Choir College of Rider University, 2008. Vol. 11. URL: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v11n1/vision/Hash.pdf>
177. Stojanova Biljana. Development of creativity as a basic task of the modern educational system. *Procedia : Social and Behavioral Sciences*. 2010. V. 2, n. 2. Pp. 3395-3400. URL: <http://eprints.ugd.edu.mk/6320/>
178. Volk T. M. Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles. New York : Oxford University Press, 1998. 288 p.
179. Yong Gil Lee. The Teaching Method of Creative Education. *Creative Education*. 2013. Vol. 4, No. 8A, Pp. 25-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.48A006>

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

2.1. Творчий потенціал практичної підготовки майбутнього вчителя музики в закладах вищої педагогічної освіти

Сучасна мистецька освіта спрямовує професійну підготовку майбутніх педагогів-музикантів на операціоналізацію її теоретичних і діяльнісних компонентів у процесі педагогічної практики, в якій діалектично поєднується своєрідна дихотомія – нормативно-регламентований та творчий компоненти музично-педагогічної діяльності. Останній передбачає набуття студентами досвіду творчої діяльності під час їх навчання у педагогічних закладах вищої освіти. Визначення ролі педагогічної практики у процесі формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики вимагає розкриття сутності понять «практика», «педагогічна практика», «практична підготовка».

Термін «практика» (від грецького *praxis, prakseos*) означає «діяння», «активність», «діяльність» і тлумачиться у філософській літературі як чуттєво-предметна, матеріально-перетворююча, суспільно-історична діяльність людей [69, с. 304]; сукупність матеріально-виробничої, суспільно-політичної, експериментально-наукової, чуттєво-споглядальної, духовно-практичної діяльності людини [14, с. 227]; чуттєво-предметна діяльність людей, її вплив на той чи інший об'єкт з метою його перетворення для задоволення потреб, що склалися історично [64, с. 413]; активна діяльність суспільно-історичного суб'єкта, що має універсальний матеріально-предметний характер, суто людська форма діяльності, соціальний вид зв'язку суб'єкта та об'єкта [70, с. 465].

Отже, зміст поняття «практика» розкривається через категорію діяльність. Як зазначають науковці-філософи (В. Андрущенко, І. Бойченко, В. Буслинський, О. Гугнін, Г. Заїченко, В. Касьян, І. Надольний, В. Ребкало, В. Скуратівський, П. Скрипка, О. Шинкарук та ін.), в цілому практика є діяльністю з перетворення

світу у відповідності з інтересами людини, що включає у себе творчо-креативні дії, які змінюють, перетворюють навколишній світ і створюють основний, визначальний рівень власне практики [69, с. 305].

В. Табачковський зауважує, що людинокреативний потенціал практики міститься у її предметному змісті (людському ставленні до світу), осереддям якого виступає комунікативність. Філософ підкреслює, що не інструментальність, а комунікативність як діалогічність, націленість на тотальне взаєморозуміння, убезпечувана досвідом особистої причетності суб'єкта світовідношення до унікальних форм життя стає самоцінністю і духовним забезпеченням практичної життєдіяльності людини [72, с. 512-513].

Вважаємо за необхідне звернути увагу на важливість домінування саме творчого діяння (праксис) у практиці. На цьому наголошує у своїх дослідженнях Ш. Алієв, який осмислює поняття «освоююча практика» як категорію творчості і розглядає її різновиди: виробнича практика (творчість як виробництво) та витворювальна практика (як людинотворча діяльність, людинотворчість, самоствердження людини). Вчений стверджує, що у сучасному світі людинотворча діяльність (PRAXIS) вийшла на другий план у практиці, поступившись місцем технологічній предметотворючій діяльності (TEKQNE), що знецінює роль людини як автора, творця, унікальної особистості, притаманну їй екзистенціальну неповторність і поневолює твореною предметністю [4; 5]. Уникнути такої диспропорції у практиці науковець вбачає можливим через звільнення творити дійсність «осмисленим мисленням», мірами раціональності, стати на шлях людинотворення, яке впоралося б із набутою міццю предметотворення [4].

Суголосно до даної думки висловлюється Г. Кузнецова, відмічаючи, що в усій своїй конотативності «практика» перетворилася на предметотворчість і втратила інший важливий компонент – людинотворчість, а відповідно і творчий характер. Тому дослідниця робить спробу синтезувати ці два аспекти за принципом практики як творчої висхідної основи людського життєрозуміння і становлення особистості з урахуванням денотативно-десигнативної багатозначності лексеми «практика» [40].

На філософсько-методологічному рівні практика найчастіше розробляється в аспекті теорії і практики. Дані категорії діалектично взаємопов'язані і становлять єдність протилежностей, у якій провідна роль належить практиці: практика впливає на діяльність, формує уявлення, ставлення людини до світу, впливає на свідомість, світогляд; у науці збуджує інтереси, зміцнює пізнавальну активність, полегшує розуміння явищ тощо. Саме тому, як зазначає С. Кара, принцип єдності теорії і практики є одним із основних у системі категорій, принципів і законів матеріалістичної діалектики [33, с. 120].

Практика охоплює процеси практичної діяльності у різноманітних сторонах предметного буття людини і постає у двох основних формах: матеріального виробництва або предметно-перетворювальна (людина-природа) та соціально-історична або соціально-комунікативна (людина-людина).

Найпоширенішою формою соціально-історичної практики є педагогічна практика. В аспекті аксіологізації філософії освіти вченими (В. Андрущенко, С. Клепко, В. Крижко, М. Култаєва, В. Огнев'юк, І. Предборська, І. Радіонова, І. Степаненко, Н. Ткачова та ін.) визначені ціннісні засади сучасної педагогічної практики, серед них: гуманізм з його повагою до особистої гідності та індивідуальної самобутності людини; демократизм, засадничений принципами партнерства і самоврядування; креативність як форма продуктивного, творчого та інноваційного ставлення до себе, світу, своєї діяльності; відповідальність як спосіб реалізації особистісної свободи; толерантність як форма поваги до інаковості Іншого, що базується на принципах терпимості і ненасилля тощо [71, с. 180].

Як бачимо, утвердження методології творчості, креативності в інноваційних підходах до визначення ціннісної ролі педагогічної практики постає одним з головних питань сучасної освітньої політики і спричиняє його дослідження у психолого-педагогічній науці.

Практика знаходиться у полі зору науковців у психологічному аспекті самовизначення, самоорганізації та самореалізації як форма розвитку особистості майбутнього педагога, де здійснюється процес усвідомлення й інтенсивного розвитку професійного «Я» (Є. Клімов, М. Козій, А. Козир, І. Колеснікова,

В. Орлов, Т. Смірнова, І. Трофімова та ін.). Це зумовлює її організацію з позицій особистісно орієнтованого, персоналізованого, творчого підходів, що забезпечують формування упевненості у правильному виборі професії, зацікавленості та позитивному відношенню до неї, уможливають ефективність підготовки творчого, креативно мислячого спеціаліста [29, с. 169].

Л. Куліненко стверджує: практика забезпечує занурення особистості в реальний виробничий процес, пізнання його не тільки ззовні, тобто на основі теоретичних знань, а й із середини, у всій повноті виробничої діяльності, конкретики, життєвості [41, с. 96]. На думку А. Болгарського, Т. Бодрової, саме педагогічна практика стає однією із провідних подій у житті студента, важливим щаблем його особистісно-професійного зростання [12, с. 6].

Отож, педагогічна практика передбачає входження студента в нову педагогічно-рольову реальність, що надасть йому можливість ствердитися у новій статусно-рольовій позиції, ідентифікувати себе у ролі майбутнього фахівця-педагога, трансформувати уявлення про себе. Відтак, педагогічна практика – не лише засіб набуття професійних знань, умінь та навичок, а й реальне соціально-психологічне поле особистісного зростання майбутнього фахівця, дієвий засіб професійної підготовки майбутнього вчителя [45, с. 198].

Як педагогічна категорія, «практика» є складовою частиною навчально-виховного процесу вищої школи, організаційною формою навчання у вищих навчальних закладах, мета якої навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, отримані під час вивчення педагогіки, психології, фахових методик і спеціальних дисциплін, сприяти розвитку у майбутніх учителів інтересу до науково-дослідницької роботи в галузі педагогічних наук [3, с. 189].

Серед головних завдань, що вирішує педагогічна практика, ми виділимо такі: ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, передовим педагогічним досвідом, виховання стійкого інтересу й любові до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті та самовдосконаленні; закріплення, поглиблення та збагачення суспільно-політичних, психолого-

педагогічних та фахових знань, формування на їх основі гуманістичних переконань, ціннісних орієнтацій, педагогічних ідеалів при вирішенні конкретних педагогічних завдань; формування й розвиток професійних умінь і навичок, значущих якостей особистості вчителя як креативне мислення й творча активність; вироблення творчого науково-дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Педагогічна практика є багатофункціональною і виконує наступні функції: адаптивну, навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, комунікативну, емоційну, естетичну, конструктивну, рефлексивну, аксіологічну, організаційну, культуротворчу та ін.. Основним змістом педагогічної практики є педагогічна діяльність. Діяльнісний підхід дозволяє відобразити у процесі практичної підготовки пізнавальну та творчу активність студентів.

Провідним принципом до здійснення практичної підготовки визначено принцип педагогічної спрямованості, який уможливорює природне входження студента в майбутню професію. З даної позиції практика розглядається як квазіпрофесійна діяльність (В. Зінченко, І. Зязюн, Р. Дорогих, В. Король, Л. Куліненко, В. Семиченко, П. Щербань та ін.), тобто як діяльність студента, яка є навчальною за формою й професійною за змістом, що являє собою трансформацію змісту й форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені, зміст і форми професійної діяльності [15, с. 62; 16, с. 6; 42, с. 745]. Квазіпрофесійна діяльність стає необхідним етапом переходу студента від навчальної до професійної діяльності, оскільки сприяє розвитку не тільки пізнавальної активності, а й професійної мотивації, задає рух діяльності від власне навчальної до професійної разом із переосмисленням потреб, мотивів, цілей, предметних дій і вчинків, засобів, предмета, результатів освіти. У квазіпрофесійній діяльності імітується, моделюється, відтворюється контекст майбутньої професійної діяльності педагога-початківця, що і зумовлює формування спрямованості на професійну діяльність [38, с. 97-98].

Проблеми змісту і організації педагогічної практики у загальному педагогічно-теоретичному аспекті вивчали О. Абдулліна, А. Алексюк, С. Архангельський, А. Бойко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Журавльов,

І. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, Г. Коджаспірова, М. Козій, Л. Куліненко, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Міщенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич, Є. Шиянов, Г. Шулдик, О. Щербаков та ін..

Аналіз видів практики студентів у процесі підготовки сучасного спеціаліста освітньої сфери, її зміст, функції, форми та методи організації, критерії оцінки розкрито у дослідженнях О. Абдулліної. Ключовим завданням педагогічної практики, на думку науковця, є розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів, що передбачає більшу диференціацію та індивідуалізацію змісту та організації практики [1; 2]. Г. Старєва також зауважує, що педагогічна практика повинна мати перед собою мету – розвиток творчості, фантазії майбутнього вчителя і вихователя та проявлятися у розробці та проведенні нетрадиційних уроків, внесення в їх хід нестандартних ситуацій, насичення елементами пошуку альтернатив на противагу книжковим і вчительським шаблонам [65].

У цьому аспекті важливими стають висновки науковців, що педагогічна практика: є засобом творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя (Н. Казакова), формування креативності та творчості (Л. Куліненко, Г. Кузнецова, О. Куцевол, О. Семенов, В. Фрицюк); умовою формування творчого стилю педагогічної діяльності (Л. Манчуленко), умінь і навичок, необхідних для розкриття творчого потенціалу студента (Г. Шулдик), готовності до педагогічної творчості (О. Волошенко); основою формування креативно-інноваційних знань (О. Антоновський, О. Дунаєва, О. Куцевол); сприяє творчому становленню педагогічної діяльності (Л. Хомич), професійної майстерності (В. Бондар, О. Гребенюк, М. Козій,); формуванню і розвитку педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму, педагогічної рефлексії (Л. Кацова) [11; 20; 22; 23; 31; 33; 40; 41; 62; 75]. Дані дослідження дозволяють розглядати практику як особливий вид педагогічно спрямованої діяльності, яка містить творчий компонент і готує до творчої діяльності майбутніх фахівців.

Суттєвий внесок у вивчення питань практичної підготовки майбутніх

учителів музики зробили Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, А. Болгарський, І. Боднарук, Т. Бодрова, В. Бриліна, Т. Горобець, Л. Ісаєва, Г. Кожевников, Л. Масол, І. Найдьонов, Г. Падалка, Е. Печерська, І. П'ятницька-Позднякова, Т. Танько, Г. Яковлєва та ін.. Спільною для всіх вищезазначених авторів є думка про те, що зміст, принципи, форми й методи організації педагогічної практики мають співвідноситися із професійними ролями учителя та пов'язуватися із завданнями навчання і виховання учнів засобами музичного мистецтва [12, с. 7].

Педагогічну практику майбутніх учителів музики у своєму дослідженні І. Боднарук розглядає як особливу форму навчальної діяльності студентів, що спрямована на закріплення та поглиблення набутих суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, удосконалення сформованих умінь і навичок з метою підготовки студентів до вирішення завдань музично-естетичного виховання школярів [11, с. 42]. Т. Горобець, Т. Завадська формулюють поняття «педагогічна практика» у контексті підготовки майбутнього музичного керівника та вчителя музики як особливий вид навчальної діяльності, спрямований на формування у студентів інтересу до обраної професії, знань, умінь та навичок роботи щодо різних видів музичної діяльності, здатності до педагогічно доцільного спілкування з дітьми й ефективного застосування набутих загальнонаукових і методичних знань та вмінь у реальному педагогічному процесі [19, с. 14- 15].

Організація та проведення педагогічної практики майбутніми учителями музики регламентується загальним Положенням про проведення практики студентами вищих навчальних закладів України (наказ Міністерства освіти України № 93 від 8 квітня 1993 року (із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти № 351 (0351281-94 від 20.12.94)), Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (наказ Міністерства освіти України № 161 від 2.06.93 року (із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти № 1310 від 13.11.2014)) [55; 57]. У даних Державних стандартах підготовки учителя, у тому числі і музики, визначено мету, зміст, організацію, керівництво, проведення підсумків практики, вказано вимоги до бази практик та її матеріальне забезпечення.

Педагогічна практика студентів-музикантів носить комплексний (як комплекс різних видів педагогічних практик; єдність навчальної та позакласної виховної роботи), інтегративний (як синтез суспільно-політичних, психолого-педагогічних, методичних та фахових знань), безперервний (здійснюється впродовж усіх етапів навчання), творчий (пошук і реалізація інноваційних ефективних методів та прийомів роботи, відмова від стереотипів, впровадження інноваційної діяльності у практику) характер, що постійно і послідовно ускладнюється.

До генералізованих функцій педагогічної практики майбутніх вчителів музики віднесемо: навчальну (передбачає актуалізацію теоретичних та методичних знань, формування системи педагогічних та спеціальних вмінь та навичок); розвивальну (забезпечує розвиток пізнавальної та творчої активності студентів, педагогічного мислення, формування дослідницьких умінь); виховну (забезпечує розвиток професійних інтересів, ціннісного ставлення до майбутньої професії, потреби в самоосвіті, самореалізації); діагностичну (виявлення особистісних та професійних якостей майбутнього педагога-музиканта, перевірка ступеня готовності до музично-педагогічної діяльності); адаптаційну (ознайомлення з різними типами навчально-виховних закладів, організацією їх роботи, адаптація до режиму педагогічного процесу, включення у нові взаємовідносини студента із педагогічним середовищем для виконання педагогічних ролей).

Специфічними функціями саме музично-педагогічної практики відзначимо: гедоністичну (збагачує естетичні потреби, переживання в процесі музичної діяльності, викликає емоційне захоплення від можливості творчої самореалізації, сприяє стійкій мотивації щодо пізнання музичного мистецтва); комунікативну (збагачення емоційних переживань, уяви, фантазії як наслідок розуміння художньо-образної музичної мови; самовдосконалення, становлення особистісних смислів через емпатію, художнє переживання, співтворчість в процесі діалогового художнього спілкування; можливість реалізації креативних підходів у творчому спілкуванні з музичним мистецтвом); культуротворчу (як процес усвідомлення та утвердження майбутнім педагогом-музикантом власного соціально-культурного

життя, у якому розкривається унікальне особистісно-професійне «Я», самореалізація на основі культурних пріоритетів, духовного ідеалу, забезпечення полікультурного розвитку майбутнього педагога-музиканта).

У педагогічній практиці взаємообумовлюються нормативно-регламентований (орієнтує на чинні програми, навчальні плани, рекомендації щодо проведення практики тощо) і творчий (передбачає постійний пошук нових способів реалізації навчально-виховних завдань у музично-педагогічній діяльності з метою творчого розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії засобами музичного мистецтва) компоненти.

Для нашого дослідження важливим стає творчий аспект педагогічної практики, який передбачає створення умов для застосування майбутніми педагогами-музикантами у процесі поурочної та позакласної роботи методів розвитку творчих здібностей учнів; оволодіння навичками педагогічної імпровізації, композиційно-режисерськими вміннями, виразністю та емоційністю виконання музичних творів, художньо-образною мовою, елементами акторської майстерності (І. Боднарук) [10, с. 73], розвиток у студента артистичних, художніх здібностей, здатностей до нестандартної інтерпретації навчально-виховного процесу (В. Ковальчук, І. Табачек) [35, с. 195-206].

Педагогічна практика, з одного боку, спрямовується на закріплення та реалізацію набутих студентами знань, умінь та навичок, необхідних для діяльності педагога-музиканта, з іншого – стає засобом творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що безпосередньо пов'язана з пошуком нових форм, методів, технік музично-педагогічної діяльності і, відтак, розкриває власний професійний потенціал особистості студента, формує його творчі здібності. Саме такий підхід дає можливість розглядати практику як засіб формування креативності та творчості, коли практика вимагає використання знань у новій площині вирішення практичних завдань, коли знання стають «живими», проектуючись у дії. Головне – не знати, а знати як знайти, як швидко добути необхідні знання, знати шлях пошуку рішення. З цього приводу О. Князева,

С. Курдюмов зауважують: навчати нелінійно, пробуджуючими імпульсами, синергетично – значить вчити здатності обертати наявні теоретичні та практичні знання у стратегії вирішення проблем і методи здобуття нового знання у своє власне, особистісне «know how» (П. Капіца), а значить – виховувати талановитих людей [34, с. 288].

Звернення до інноваційної стратегії організації навчально-виховного процесу, на думку А. Болгарського, Т. Бодрової, І. Дичківської орієнтує на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок здібностей до творчості, здатності до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованості на конструктивні дії у нових непередбачуваних ситуаціях [12, с. 11]. Як відмічає К. Завалко, інноваційна діяльність являє вищий ступінь педагогічної творчості, винахідництво в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості [27, с. 27].

Т. Танько визначає педагогічну практику як найвищу та найефективнішу форму підготовки майбутніх педагогів-музикантів, провідну ланку в озброєнні студентів педагогічними вміннями, навичками, що сприяють розвитку їх творчої діяльності. Саме педагогічна практика, зауважує науковець, як самостійно здійснюваний навчально-виховний процес своєрідно визначає систему знань та вмінь, які прищеплюються студентам у процесі вищівського навчання, активно впливає на творчу спрямованість мислення і, врешті-решт, визначає неповторний індивідуальний стиль роботи кожного майбутнього педагога [67, с. 247].

Таким чином, на підставі вищевикладеного можна констатувати, що педагогічна практика містить значний потенціал для професійного та особистісного становлення майбутнього вчителя музики, який реалізується лише в умовах його творчо спрямованої музично-педагогічної діяльності.

Між категоріями діяльність, практика, досвід наявний тісний взаємозв'язок, при цьому категорія діяльності стає визначальною. В аспекті практики вона розглядається як особливий вид практичної діяльності, становить її основний зміст, впливає на якість практичної підготовки. В аспекті досвіду діяльність виступає як процес і результат, що зумовлює його характер як продукту діяльності.

Це підкреслює іманентно діяльнісний характер досвіду та практики (див. рис. 2.1).

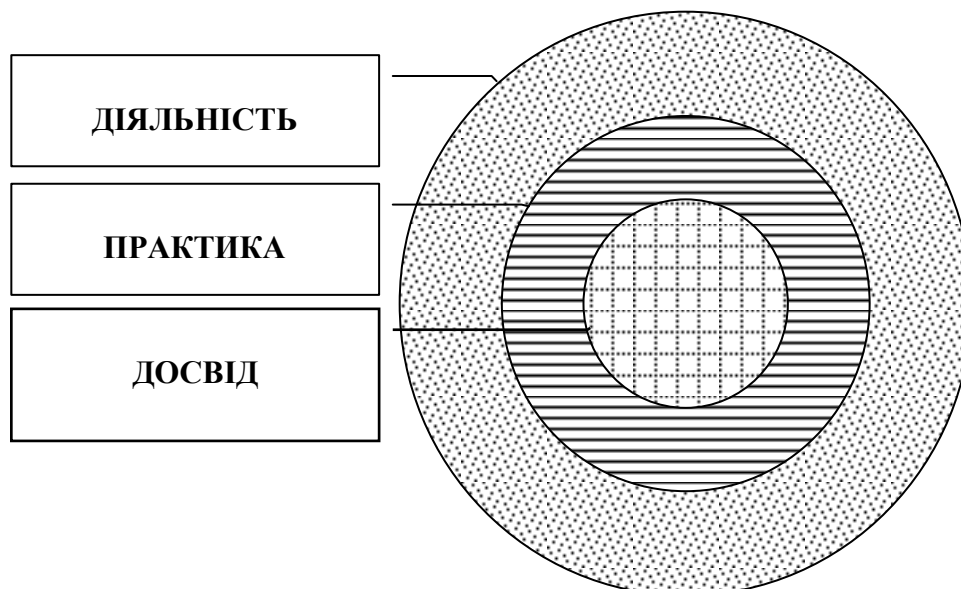


Рис. 2.1. Співвідношення категорій «діяльність», «практика», «досвід»

Досвід розглядається у діалектичній єдності чуттєвого, теоретичного та практичного аспектів, останній передбачає, що його формування відбувається саме у процесі практичних дій шляхом пізнання дійсності і виступає як результат пізнавальної, практично-перетворювальної діяльності. Отже, якщо досвід безпосередньо набувається у процесі діяльності, в реальних умовах виробництва, то практика по відношенню до досвіду виступає: його джерелом, рушійною силою, надає необхідний фактичний матеріал, що підлягає узагальненню і теоретичному обґрунтуванню; стає сферою «прикладання» знань; слугує критерієм перевірки істинності результатів цих знань, що надає можливість розглядати практику як дієвий засіб формування досвіду.

Водночас, досвід як основа та детермінанта діяльності впливає на результативність останньої і, відповідно, на характер практики: чим багатший досвід, тим продуктивніший результат діяльності, тим вища якість практики (див. рис. 2.2). Таким чином, зв'язуючою ланкою між досвідом та діяльністю виступає практика, яка акумулює вияв найвищого рівня діяльності і стає ефективним джерелом для формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

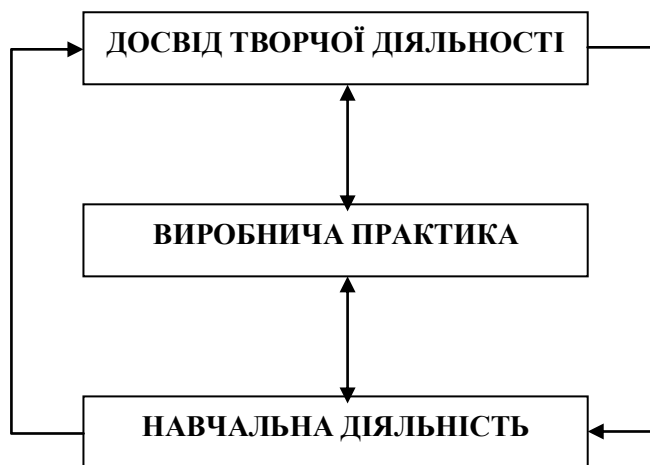


Рис. 2.2. Взаємозв'язок навчальної діяльності, виробничої практики, досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики

Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів спрямовується на оволодіння ними найвищим рівнем музично-педагогічної діяльності, набуття та удосконалення загальнопедагогічних та фахових знань, формування творчих умінь та навичок в реальних умовах сучасного навчально-виховного процесу і передбачає інноваційно-творчий підхід до її організації.

Саме у процесі практики у майбутніх педагогів-музикантів формуються внутрішні мотиви, які на відміну від зовнішніх, не існують до і поза самою діяльністю, вони завжди виникають у процесі самої діяльності [44, с. 398-404], супроводжуються позитивними емоційними переживаннями і викликають стійкий інтерес до професії педагога-музиканта, який знаходить вияв у спостереженні та вивченні досвіду роботи вчителів-практиків, дослідженні ідей педагогів-новаторів та їх використання у власній роботі, пошуку та опрацюванні науково-методичної літератури з метою подолання проблемних ситуацій, прагненні до самостійної творчої діяльності, бажанні виявити власні здібності та можливості.

У період практики відбувається активна суб'єктна взаємодія студент – учень – учнівський колектив, під час якої студентами усвідомлюються гуманістичні засади майбутньої професійної діяльності вчителя музики, її духовно-практична значущість, формується ціннісне ставлення до майбутньої професії, що визнає особистість дитини як найвищу цінність життя.

Отже, професійні мотиви, які формуються у процесі педагогічної практики, стають визначальними і для формування досвіду творчої діяльності майбутнього

вчителя музики.

Як вже відзначалося, практика стає сферою «прикладання» знань і зумовлює комплексне використання психолого-педагогічних та фахових знань студентів у площині їх оптимального співвідношення, лабільності та креативності. Під час проведення пробних занять в дошкільних навчально-виховних закладах, пробних уроків музики в загальноосвітній школі відбувається перевірка ступеня сформованості базових знань, якості їх засвоєння (грунтовність, систематичність) та спроможності студентів конкретизувати, узагальнювати, знаходити взаємозв'язки та швидко адаптувати наявні знання (оперативність, гнучкість) відповідно до вирішення музично-педагогічних завдань.

У процесі спостереження за специфікою та методикою проведення музичних занять, уроків музичного мистецтва, аналізу їх змісту, видів музичної діяльності в роботі вчителів-практиків відбувається розширення методично-практичних знань студентів, їх фахові знання трансформуються в особистісні переконання.

Сучасний урок музики як урок мистецтва вимагає від майбутнього учителя широкої ерудиції, вагомого запасу знань, аби досягнути максимального ефекту навчання. Педагогічна практика передбачає як предметний, так й інтегративний підхід до побудови уроку музичного мистецтва, формування у студентів знання про музику в єдиній системі знань про мистецтво та культуру в цілому, активізує питання взаємодії мистецтв та інтеграції знань на рівні їх художнього синтезу [59, с. 485-528; 60; 61, с. 121, 128;]. Звернення до зіставлення, порівняння, аналізу музичних творів з творами інших видів мистецтв, що розширює мистецький тезаурус майбутнього педагога-музиканта, збагачує його художню та культурну освіченість.

Таким чином, педагогічна практика сприяє зростанню теоретичної, художньої, мистецької обізнаності студентів у професійній діяльності, що уможливорює ефективність формування пізнавально-інформаційного компоненту досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта.

Під час педагогічної практики студенти стають активними виконавцями, ілюстраторами, диригентами, вокалістами, акомпаніаторами, що сприяє

удосконаленню у них інструментально-виконавських (уміння ілюстрування важливих для сприйняття учнями фрагментів творів; уміння змінювати у творі окремі засоби музичної виразності, штрихи для активізації слухової уяви, художньої фантазії у дітей; уміння акомпанувати собі та учням під час показу і розучування нової пісні), диригентсько-хорових (уміння читати партитури, диригувати, володіти методикою постановки голосу, роботи з різновіковими хоровими колективами, аранжувати, уміння транспонувати музичні твори, відповідно до дитячого віку та діапазону голосу), музично-аналітичних (уміння художньо-педагогічного аналізу музичних творів, спостереження за музикою, роздумів про музику, уміння музично-теоретичного аналізу творів тощо) умінь і, що особливо важливо, здатності їх інтегрувати із педагогічними уміннями у відповідності до вирішення музично-педагогічних завдань. Під час практики відбувається активне застосування студентами таких творчих умінь, як підбір мелодії по слуху, її гармонізація, створення акомпанементу, креативне варіювання засобами і прийомами художньої виразності, застосування їх у новому образному вирішенні з метою звернення майбутнього педагога до музично-слухових уявлень, сенсорної сфери, емоцій та почуттів дітей, спрямованих на те, щоб «захопити», домогтися співчувати та співпереживати музику.

Ефективність реалізації комунікативної функції педагогічної практики забезпечує розвиток здатності майбутнього педагога-музиканта до художньо-педагогічного спілкування, що відбувається за допомогою словесних методів (бесіди, розповіді, коментування, пояснення), пластичної імпровізації (пластичних рухів, міміки, жестів), спільного музикування, передбачає власну вербально-музичну інтерпретацію музичного матеріалу, винахідливість у розкритті художнього-образного змісту музичного твору, оригінальне тлумачення художніх образів, вміння розкрити красу композиторського задуму, посилити яскравість емоційного відгуку дітей на мистецький твір, залучити співрозмовника до спільного обговорення мистецьких явищ. Успішність творчої діалогової взаємодії учитель-учень досягається шляхом проникнення у внутрішній світ дитини, розуміння її емоційних реакцій на музику, що передбачає розвиток емпатії у

майбутніх фахівців.

Розповідь про музику, виконання музичних творів, читання з листа, транспонування, підбір експромтом музики на прохання дітей – всі ці види активізації пізнавальної діяльності учнів, як зазначає Л. Арчажнікова, неможливо наперед запланувати, укласти у якусь певну схему [6, с. 98]. Тому студенти безпосередньо під час проведення уроку повинні бути готовими застосувати уміння педагогічної імпровізації, миттєво синтезувати різні види музично-виконавської діяльності зі словесним експромтом. Безумовно, що формування таких умінь найбільш сприятливе та ефективне саме в процесі практичної підготовки.

Упродовж практики діапазон самостійної активності поступово розширюється, ускладнюється, досягається її високий рівень за рахунок трансформації пізнавальної активності у пізнавальну самостійність, яка спонукає студентів до проведення нетрадиційних уроків, бажання внести у музично-педагогічну діяльність нестандартні методи та прийоми роботи, розробки ефективного варіанту уроку музики чи його фрагменту, пошуку альтернативних рішень музично-педагогічних завдань.

Отже, вищевикладений практичний аспект операційно-регулятивного компоненту у площині педагогічної практики дозволяє констатувати важливість та значущість ролі практичної підготовки у формуванні досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

У процесі проходження педагогічної практики відбувається безпосереднє формування педагогічної рефлексії, усвідомлення власних професійних можливостей, професійного «Я»: студенти здійснюють аналіз власної музично-педагогічної діяльності, спостерігають за роботою учителів музики, порівнюють власні досягнення із діяльністю досвідчених педагогів, колег-студентів. Обговорення студентами та методистами результатів їх роботи допомагає визначити власні успіхи, розкрити недоліки та з'ясувати причини їх виникнення. У результаті таких аналітичних дій у студентів формується самооцінка.

Саме у період практики стають важливими уміння студентів здійснювати

аналіз художніх рефлексій дітей в музичній діяльності. Особливої вагомості вони набувають у процесі творчої взаємодії майбутніх педагогів-музикантів з учнями на уроках музичного мистецтва під час обміну думками щодо отриманої мистецької інформації, коли створюється і стверджується близька для обох учасників позиція, взаємовплив та взаєморозуміння одне одного.

У реальних умовах практичної підготовки майбутні учителі музики безпосередньо усвідомлюють власні професійні здобутки, ступінь опанування практичною стороною музично-педагогічної діяльності, її творчим характером, що формує у них здатність до контролю та коригування власної музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, педагогічна практика закладає основи самостійного професійно-творчого розвитку студентів, забезпечує розвиток та розкриття їх потенційних творчих можливостей і стає дієвим засобом для формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

2.2. Специфіка різних видів педагогічної практики майбутніх учителів музики

Зміст педагогічної практики для майбутніх учителів музики визначається специфікою музично-педагогічної діяльності і будується за логікою ідеї неперервної освіти на основі програми формування музично-педагогічних знань, умінь і навичок.

У програмі підготовки фахівців з музичного мистецтва передбачено різні види педагогічної практики, яка базується на взаємообумовлених складових музично-педагогічної діяльності: загальнопедагогічній, диригентській, інструментальній, вокальній, виконавській, дослідницькій. Враховуючи таку багатоплановість діяльності майбутнього педагога-музиканта, педагогічна практика представлена єдністю її основних видів: навчальної (фольклорна практика, практика з підготовки до літньої роботи з дітьми, навчально-дослідницька практика) та виробничої (пропедевтична практика, практика з виховної роботи, літня виробнича практика, виробнича практика в ДНЗ та в ЗОШ,

вокально-хорова та диригентська практика, переддипломна практика). Такий розподіл, як зазначає Т. Горобець, є доцільним, адже, об'єднання навчальної та виробничої складової, надає практиці цілісний узагальнюючий характер, фактично інтегрує зміст усього навчання, вінчає всю систему професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта [19, с. 47].

Розглянемо основний зміст та організацію різних видів педагогічної практики з музики у вищих музично-педагогічних закладах освіти в аспекті творчої спрямованості професійної діяльності відповідно до принципу наступності та неперервності навчально-виховного процесу.

Практика з виховної роботи в дошкільних навчальних закладах носить ознайомлювальний характер щодо особливостей організації навчально-виховної роботи дошкільного закладу, метою якої є набуття студентами уявлень про зміст, форми і методи виховної роботи в дошкільному закладі, про функціональні обов'язки вихователя й музичного керівника.

У процесі практики формуються уміння та навички педагогічного спостереження, аналізу та оцінки роботи вихователів та музичних керівників з організації та проведення режимних моментів, занять з фізичної культури, ранкової гімнастики, музичних занять, музичних розваг, святкових ранків, ігрової діяльності з дітьми, спілкування з ними.

Даний вид практики не є лише ознайомлювальним, він повинен підготувати майбутніх учителів до активної роботи. Тому під час практики студенти залучаються до проведення бесід із дітьми, музично-дидактичних, рухливих, сюжетно-рольових ігор, беруть участь у святкових ранках, музичних розвагах, допомагають в оформленні залу до свят.

Педагогічна діяльність під час практики спонукає студентів на власному практичному досвіді зрозуміти роль вихователя, музичного керівника в естетичному вихованні дитини, досягнути дієвості активного творчого впливу на вихованців з метою їх повноцінного музичного розвитку, сприйняття та розуміння музики, усвідомити значимість їх майбутньої професії.

У результаті проходження практики формується позитивна мотивація до

опанування майбутньою професією, виховується стійкий інтерес до неї та любов до дітей, виникає бажання здобувати професійні знання, удосконалювати професійні навички та вміння, відбувається розвиток внутрішньої установки на педагогічну професію (розвиток педагогічної позиції), що є однією з визначальних умов формування досвіду творчої діяльності.

Практика з виховної роботи в загальноосвітній школі передбачає набуття студентами уявлень про характер, зміст, форми і методи виховної роботи в загальноосвітній школі, про функціональні обов'язки учителів, вихователів груп продовженого дня, організаторів виховної та гурткової роботи.

У процесі практики студенти знайомляться із специфікою організації позакласної виховної роботи в умовах різного типу шкіл, виконують обов'язки помічника учителя-класовода, спостерігають та аналізують різні форми позакласної виховної роботи, виховну роботу класного керівника, визначають конкретні виховні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів, планують позакласну виховну роботу з учнями класу, організовують дитячий колектив на виконання висунутих завдань, а також долучаються до проведення різних видів виховної педагогічної діяльності (бесіди, виховні години, збори, свята, ранки, подорожі, змагання, ігри, конкурси), співпраці з батьками.

Якщо у школі є хор, оркестр, студія вокального співу, студенти мають можливість спостерігати за навчально-виховною роботою цих об'єднань. Спостереження за участю дітей та юнацтва в різноманітних формах музично-творчої діяльності (музичних свят, музичних конкурсів, фестивалів, концертів тощо) сприяє усвідомленню студентами виховного впливу позакласної музично-виховної роботи, значимості занять музикою, вокалом, танцями у розкритті та розвитку творчого потенціалу кожної дитини, вагомості авторитету їх керівників як людей обізнаних і цікавих для учнів.

Як один із початкових етапів входження в майбутню професію, даний вид практики сприяє формуванню професійних умінь: конструктивних (планування та складання індивідуального плану проведення заходів з позакласної виховної роботи; добір доцільного виховного матеріалу; здійснення особистісно

орієнтованого підходу до кожної дитини в умовах класу); організаторських (організація дитячого шкільного колективу для виконання поставлених завдань; керівництво різними видами колективної та індивідуальної діяльності дітей, розвиток їх активності; контроль та допомога у виконанні дітьми поставлених доручень); комунікативних (здійснення педагогічного спілкування на основі педагогіки співробітництва, регулювання і коректування міжособистісних стосунків в учнівському колективі; впровадження педагогічно доцільних форм спілкування; встановлення професійних відносин з педагогічним колективом школи, батьками); дослідницьких (спостереження та вивчення індивідуальних особливостей дітей і колективу; аналіз взаємодії, стилю спілкування учителя зі школярами; критичне оцінювання результатів власної діяльності); творчих (готують наочні матеріали, презентації до виховних годин, демонструють музичні, художні вміння тощо).

Пропедевтична педагогічна практика є складовою освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечує безперервність і послідовність його професійного становлення і має на меті закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами у процесі вивчення психолого-педагогічних та фахових дисциплін, формування готовності до самостійного застосування їх у власній музично-педагогічній діяльності.

Основним завданням пропедевтичної практики є спостереження студентів за цілісним педагогічним процесом, діяльністю учителя та учнів (музичного керівника та дітей), розуміння сутності та логіки їх взаємодії, аналіз проілюстрованих методів та прийомів навчально-виховної роботи, спостереження та вивчення індивідуально-психологічних особливостей дітей, рівня їх музичного розвитку, активності, особистісних якостей, проведення діагностики музичних здібностей дітей [48].

Спостереження та аналіз практичної роботи музичного керівника, вчителя музики дозволяє студентам оцінити значення інтегративних, проблемно-евристичних, інтерактивних, ігрових технологій, діалогічних форм спілкування, володіння ними художньо-образною мовою, прийомами та способами виходу з

непередбачуваних ситуацій, педагогічною імпровізацією, усвідомити ефективність партнерського стилю спілкування, творчого характеру музично-педагогічної діяльності, що в кінцевому результаті стає прикладом для наслідування у практиці власної роботи.

Відтак, пропедевтична практика формує дослідницькі уміння та навички, розвиває пізнавальну, когнітивну, комунікативну сфери особистості майбутнього вчителя музики, виховує позитивне ставлення до професійної діяльності педагога-музиканта, повагу до особистості дитини, орієнтує на подальше професійне становлення.

Виробнича практика в дошкільних навчальних закладах важлива складова навчально-виховного процесу, яка проводиться в умовах, максимально наближених до майбутньої роботи, готує студентів до активного виконання обов'язків музичного керівника і спрямовується на набуття ними досвіду професійної музично-педагогічної діяльності у процесі проведення музичних занять.

Педагогічна практика з музичного виховання у дитячому садку багатоаспектна і включає: проведення музичних занять, ранкової гімнастики та фізкультурних занять під музику, святкових ранків, музичних розваг, здійснення керівництва самостійною, ігровою діяльністю дітей. Основною формою музичного виховання залишається музичне заняття.

Розвитку творчих умінь майбутніх фахівців сприяє складання конспекту проведення музичного заняття, що передбачає чітке формулювання теми, мети, завдань, підбір музичного репертуару у відповідності з віковими особливостями дітей; розподіл видів музичної діяльності, спираючись на структуру занять у певній віковій групі, методика організації різних видів музичної діяльності дітей на занятті; планування методів та прийомів засвоєння дітьми музичного матеріалу; логічність, доступність, образність, зрозумілість словесних пояснень; прийняття рішень щодо організаційних питань під час співу, слухання музики, гри на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічних рухів; попередній розподіл часу на виконання роботи.

Здійснення музично-виховної роботи передбачає володіння студентами спеціально-музичними вміннями, зокрема, умінням ілюструвати музичний репертуар дитячих пісень, твори для слухання музики, музичний матеріал ранкової гімнастики тощо; формування інтеграційних виконавських умінь як спів під власний супровід, виконання музичного твору та словесної інтерпретації виконаного, ілюстрування фрагментів музичних творів під час мовного спілкування з дітьми, яскраве виконання твору із захоплюючою та пізнавальною бесідою, з урахуванням особливостей музичного сприймання даного віку. Отже, студенти на практиці набувають творчих умінь виконавсько-педагогічної діяльності, які враховують специфіку музично-естетичного виховання у дитячому садку.

Варто відмітити, що провідним видом діяльності дошкільників є гра, яка відповідає їхнім естетичним потребам, гарантує інтенсивність емоційно-почуттєвих зусиль, збуджує прояви творчості. Саме тому у процесі проведення музичних занять студенти набувають практичного досвіду організації музично-ігрової діяльності дітей, долучаються до співтворчості, співробітництва з дітьми у процесі усіх видів і форм музичної діяльності на основі ігрових методів навчання.

Таким чином, виробнича практика в дошкільних навчальних закладах передбачає набуття студентами гностичних, конструктивних, організаційних, комунікативних, творчих умінь в самостійній активній музично-виховній діяльності, що уможливорює ефективність формуванню досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики.

Виробнича практика в загальноосвітній школі є невід'ємною важливою складовою навчально-виховного процесу, мета якої полягає в закріпленні та поглибленні теоретичних знань з методики музичного виховання в загальноосвітній школі, усвідомленні особливостей професійної діяльності вчителя музики, набутті умінь та навичок практичної взаємодії з учнями, удосконаленні професійно-особистісних якостей студентів у процесі активної самостійної музично-педагогічної діяльності. Вона є логічним продовженням професійної підготовки майбутніх учителів музики у напрямку їх творчого зростання та

опанування педагогічною майстерністю.

У зміст виробничої практики входить спостереження за цілісним навчально-виховним процесом навчання музичному мистецтву в ЗОШ, аналіз власної роботи та професійної діяльності студентів-практикантів на уроці, проведення пробних уроків з музичного мистецтва з учнями 1-7 класів.

Урок як основна форма музичного навчально-виховного процесу в ЗОШ є творчою лабораторією для майбутнього вчителя музики, засобом розкриття його професійно-творчого потенціалу, креативності, творчих здібностей, творчого педагогічного мислення, фантазії у пошуку та реалізації ефективних методів, прийомів роботи з учнями.

Оволодіння студентами технологією підготовки та проведення уроків музики є творчим процесом. Як зазначає О. Олексюк, «урок музики – це комплекс різних видів музичної діяльності дітей (співи, слухання музики, музично-ритмічний рух, музично-освітня діяльність, гра на музичних інструментах, творчість), які можна подавати у різних комбінаціях, але ніякого трафарету у проведенні уроків бути не може» [50, с. 126]. Визначаючи концепцію уроку, студенти шукають різноманітні конфігурації його побудови, ефективні прийоми роботи, цікавий дидактичний матеріал. Тому розроблений урок – це творчість, яка несе відбиток особистості студента, його культури, професійної обізнаності, ерудованості, відображає натхнення, захопленість, визначає емоційний фон під час роботи з дітьми, стиль діяльності на уроці.

Слушною стає думка Г. Кожевнікова, що будь-який вид музичних занять у школі – вокально-хорова робота, бесіди та розповіді про музику, виконання музичних творів на інструменті, слухання музики та її аналіз, ознайомлення з елементами музичної грамоти, навчання дітей гри на інструментах – відзначається наявністю художньо-творчого начала та проводиться з врахуванням виразності виконання музики, емоційності сприйняття, артистизму тощо [37, с. 6].

Багатоплановість музично-педагогічної діяльності студентів на уроці включає вміння розучувати та виконувати пісенно-музичний репертуар, виконувати твори для слухання музики на музичному інструменті, цікаво

розповідати дітям про музику, її жанри, будову, розкривати зв'язки з іншими видами мистецтва, керувати вокально-хоровою, інструментальною діяльністю учнів.

Правомірно, що серед спеціально-музичних умінь, якими повинен володіти вчитель музики, вміння володіння інструментом є пріоритетним у роботі вчителя, адже більшість видів діяльності на уроці, пов'язані саме з грою на інструменті. Живе виразне виконання музики має найбільший емоційний вплив на учня, відкриває великі можливості в інтерпретації творів. Інструментально-виконавська діяльність передбачає вміння виконувати твори різного стилю, акомпанувати співу учнів, співати під власний супровід, виконувати епізоди творів та інтонацій, звертати увагу та виокремлювати важливі фрагменти тощо.

Навички диригування надають можливість студенту під час виконання пісенного репертуару дітьми інтерпретувати музичний образ, координувати власні рухи: диригувати однією рукою і, водночас, другою грати партитуру (мелодію пісні); показувати вступ, зняття звуку на будь-яку долю такту; показувати динамічний розвиток твору, взяття дихання тощо.

Вокально-хорова діяльність учнів на уроці зумовлює володіння студентами умінням основ постановки голосу; практичними прийомами впливу на голосовий апарат учнів з метою вироблення співацького дихання, звукоутворення, артикуляції, дикції; пошуку ефективних засобів у розв'язанні виконавських завдань; здатності глибоко проникати в думку музичного твору та інтерпретувати його в конкретному хоровому звучанні.

Слухання музики під час уроку передбачає глибоке сприймання учнями музичного твору, спрямоване на розуміння і переживання музичних образів, естетичне осягнення змісту та вироблення оцінного ставлення до нього, що вимагає від студента вичерпних знань про цей твір, творчість композитора, музичний стиль, розуміння засобів музичної виразності, форми, будови твору тощо та узагальнюючих, художньо-аналітичних умінь щодо розкриття музично-теоретичної інформації. Організуючи процес слухання музики, студенти набувають умінь художньо-педагогічного спілкування, оволодівають прийомами

активізації художньо-образного, асоціативного мислення. Сила образного слова, яка супроводжується власним виконанням музики, стає вирішальним у виховному впливі на дитину.

Під час виробничої практики студенти спостерігають за організацією та проведенням уроків музики іншими студентами-практикантами, їх співпрацею з учнями, роботою дітей на уроці, фіксують власні зауваження, етапи організації музичної діяльності на уроці в щоденниках для спостережень, аналізують якість проведення уроку, вносять пропозиції, відмічають ефективність використаних методів та прийомів тощо. Така робота сприяє формуванню навичок педагогічної рефлексії, самоаналізу, усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків успіху та невдачі, вчить спостерігати і порівнювати власну професійну діяльність з роботою колег по практиці, виховує здатність до адекватної самооцінки.

Усе вищезазначене засвідчує, що виробнича практика в ЗОШ містить значний творчий потенціал для професійного самовдосконалення, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, створює оптимальні умови для здійснення музично-педагогічної діяльності, що беззаперечно дає можливість визнати її ефективним засобом формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Фольклорна практика є складовою частиною навчальної практики, головною метою якої є комплексне обстеження сучасного стану розвитку фольклору обраного району та формування у студентів умінь та навичок збору, запису, систематизації етнічних зразків української народної творчості.

Фольклорна практика є ефективним способом пізнання життя, вивчення історії, побуту, обрядів та звичаїв народу, який визначає активну світоглядну позицію студента, формує інтерес до традицій народної культури, спрямовує на становлення у майбутньому власної фольклористично-педагогічної діяльності у якості керівника фольклорних колективів, гуртків народної музичної творчості, вокально-хорових студій української народної пісні, формує дослідницький досвід, необхідний для підготовки до інноваційної педагогічної діяльності [62].

Зібрані фольклорні матеріали рідного краю майбутні педагоги-музиканти

використовують під час проведення уроків музичного мистецтва, виховних заходів, включають до репертуару гуртків художньої самодіяльності, у програму власних концертних виступів, де народнопісенні зразки, обрядовий фольклор стають невичерпним джерелом для їх педагогічної творчості. Дослідження музичних традицій власного регіону дозволяє впровадити у навчально-виховний процес музично-краєзнавчий принцип («регіональний компонент»).

Особливе значення має етап підведення підсумків фольклорної практики, який передбачає як подання звіту нормативно-регламентованої документації (щоденники, аудіо та відеокасети з записами народного фольклору, роздруковані фольклорні твори з відповідними фольклорними паспортами, фотоматеріали тощо), так і творчий захист проведеної роботи (виступ на звітній конференції, підготовка доповіді у студентський збірник наукових праць, статті до міської преси, на радіо та телебачення про хід та результати практики, організація концерту, на якому студенти виконують фольклорні твори, записані під час практики, демонструють фрагменти календарної та родинної обрядовості, запрошують та організують зустрічі з народними співаками, виконавцями тощо).

Позитивним наслідком проходження практики стає поява у студентів нового бачення майбутнього фаху, що характеризується зміцнілою впевненістю у правильності вибору професії, потребою у творчій спрямованості музично-педагогічної діяльності, що в результаті створює умови для самовизначення та самовираження особистості педагога-музиканта.

Практика «Підготовка до літньої роботи з дітьми» має самостійне призначення і становить важливу частину загальної фахової підготовки педагога-музиканта. Мета практики полягає у розширенні, поглибленні й закріпленні професійно-педагогічних знань, оволодінні методикою виховної роботи зі школярами під час літніх канікул, набутті досвіду самостійної організації виховної роботи дитячого колективу, виявленні стійкого інтересу та поваги до професії педагога, у виробленні творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності, а також потреби у самопізнанні, самоосвіті й самовдосконаленні [46, с. 74-75].

У процесі практики активізується ігрова, комунікативна, пізнавальна, спортивно-оздоровча, екологічна, туристично-краєзнавча, трудова діяльність майбутніх педагогів-музикантів, формуються гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, діагностичні, артистичні, художні уміння, відбувається розвиток професійного творчого мислення, що виявляється під час складання перспективних та календарних планів роботи з дітьми, презентацій назв загонів, девізів, речівок, випуску газет, блискавок, листівок, подяк, розробки і захисту творчих проєктів, масових заходів в таборі, застосуванні знань та вміння з фахових дисциплін при підготовці та проведенні загонових та загальнотабірних виховних заходів, проведенні ігор, постановок танців, розучуванні та виконанні пісень.

Інструктивно-методичний табірний збір передбачає органічний перехід від теорії до практики і безпосередньо залучає студентів до практичної діяльності у ролі педагога-вихователя. Під час табірної збору створюються студентські загони, запроваджуються різні виховні форми роботи з дітьми: свято акторської майстерності, спортивні заходи, творчі фестивалі, проведення тематичних днів у таборі. Різноманітність колективних творчих справ, у яких беруть участь студенти, їх змінність та яскрава емоційна забарвленість, вожацька романтика, гра, інтерес, сприяють вихованню позитивного ставлення до майбутньої діяльності, співробітництва, ініціативності, відповідальності за доручену справу, взаємодопомоги і взаємоповаги, товариськості, чуйності, оптимізму, спонукають до вдосконалення професійних якостей, творчої активності, стимулюють формування досвіду творчої діяльності.

Літня виробнича практика в дитячих оздоровчих закладах є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу, що не лише завершує засвоєння студентами змісту, форм і методів виховної роботи, а й створює виробничі умови для активної реалізації набутих умінь у здійсненні самостійної виховної діяльності.

У період практики студенти працюють на посадах вихователів загонів, інструкторами із спорту, туризму, музичними керівниками, організаторами гурткової роботи. Самостійна повсякденна робота з дітьми, щоденне спілкування з

ними, спонукає майбутніх педагогів до пошуку та впровадження цікавої, захоплюючої творчої організації різноманітної діяльності дітей і підлітків, вияву їх творчої самодіяльності з урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей дітей, передбачає володіння високим темпом виконання роботи, здатності миттєво вирішувати поставлені завдання, швидко переключатися з одного виду діяльності на інші, що в цілому сприяє творчому розвитку майбутнього педагога.

Після проходження практики проводиться підсумкова конференція. Студенти надають звітну документацію та готують творчий звіт про роботу у літньому оздоровчому таборі, влаштовують перегляди відеоматеріалів, слайдів, фото презентацій, виступають із пропозиціями щодо удосконалення організації дозвілля дітей влітку, обговорюють успіхи та діляться враженнями.

Літня виробнича практика, ґрунтуючись на педагогіці співробітництва, стає потужним засобом виховання у студентів інтересу до професії, любові до дітей, почуття гумору, артистизму, ініціативності, здатності до креативності, самостійності, творчої активності, самооцінки та коригування власної діяльності, слугує необхідним етапом для подальшого проходження інших виробничих практик, що, безсумнівно, уможливорює ефективність формуванню досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Вокально-хорова та диригентська практика важлива складова виробничої педагогічної практики, яка спрямовується на підготовку майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час і передбачає інтеграцію системи знань, умінь та навичок, здобутих студентами під час вивчення спеціальних дисциплін – хорового диригування, хорового класу, хорознавства, хорового аранжування, вокалу.

Під час проходження практики студенти здобувають не лише знання, вміння хормейстерської роботи, а й оволодівають концертмейстерською діяльністю, що передбачає формування умінь акомпанувати шкільному хору, ансамблю, солісту.

У процесі практики розвиваються професійні уміння студентів визначати рівень сформованості вокально-хорових умінь учасників хорового колективу, їх музичних здібностей, виконавських можливостей; удосконалюються навички

самостійної підготовчої роботи з колективом (музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський аналіз твору); формуються уміння володіти репетиційним та концертним диригентським жестом; уміння проектувати програму роботи з хором, визначати розклад репетицій; впроваджувати ефективні прийоми роботи для досягнення передачі художнього змісту твору.

Проведення практики передбачає тривалу спільну діяльність студентів з одним хоровим колективом, що зумовлено специфікою диригентсько-хорової діяльності, вимогами програми (кожен студент має підготувати 1-2 хорових твори з колективом, а також виступити у ролі концертмейстера, акомпануючи 1-2 творам для хору). Тісна співпраця з учасниками колективу, спільна мета – вдалий концертний виступ, сприяють встановленню дружніх стосунків у колективі, творчих пошуків яскравого виконання. Вже на заключних репетиціях у студентів виникають нові ідеї щодо розширення інструментального супроводу, виконання пісень із рухами, їх інсценування тощо. Творче професійне мислення, вияв фантазії, креативності відображається у підготовці програми концерту, яка враховує принцип контрасту виконуваних творів за їх характером, доцільність та зручність їх виконання відповідно до тонального плану, творчу презентацію тощо.

Звіт з диригентсько-хорової практики проходить в емоційно-піднесеній творчій атмосфері і передбачає публічний концертний виступ. Важливим для студентів стає здатність до самоорганізації власних емоційно-вольових зусиль, вміння самовладання, налаштувати хор на виконання концертної програми.

Диригентсько-хорова практика сприяє усвідомленню студентами специфіки майбутньої професії, захопленості творчою співпрацею з колективом, виявленню та розвитку творчих музичних здібностей, інтересу до хорової музики та бажанню зацікавити учнів мистецтвом хорового співу, стає засобом реалізації художньо-виконавських можливостей студентів, що уможливорює ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Переддипломна практика – важлива складова частина професійної підготовки студентів, яка носить комплексний характер (студенти виконують функції вчителя музики та класного керівника) і спрямовується на оволодіння

студентами сучасними методами, формами навчально-виховної роботи в школі, формування професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах.

Під час практики студенти опановують найскладнішу функцію професійної діяльності вчителя музики – управління процесом навчання, виховання та розвитку учнів, реалізують головну мету музичного виховання – формування музичної культури школярів, їх художніх смаків, естетичного ставлення до музичного мистецтва, вчать глибоко відчувати, розуміти прекрасне в житті та мистецтві, виховують здатність переживати музику, творити і виконувати її, а отже, плекають духовну людину, спроможну розуміти духовні цінності Істини, Добра, Краси [50, с. 78].

Усвідомлення ціннісних пріоритетів професії педагога, спонукає майбутніх педагогів-музикантів спрямовувати роботу на пошук особливих засобів впливу на своїх вихованців, аби вони отримали радість від пізнання світу музики, що в свою чергу впливає на характер власної діяльності студентів, робить її індивідуально-неповторною, творчою. Бажання долучити дітей до творчості, почути їхні думки, виразний художній спів, зробити їх акторами, танцюристами, дослідниками само по собі перевтілює студента в педагога-актора, формує його педагогічний артистизм, розвиває вміння імпровізувати, використовувати ефективні та «ефектні» прийоми навчально-виховного впливу. Творчий підхід виявляється у прагненні «вийти за межі традиційного уроку» і організувати його нестандартно, що успішно реалізується під час практики.

Переддипломна практика активізує самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню у них творчо-дослідницького підходу до музично-педагогічної діяльності, збагаченню та поглибленню теоретичних знань з фахових дисциплін, обґрунтуванню вибору та використання сучасних засобів навчання, комплексу відповідних форм і методів роботи, розвитку педагогічного мислення, творчих професійні якості, вихованню самостійності, ініціативності, відповідальності у здійсненні музично-педагогічної діяльності.

Науково-дослідна практика – складова частина навчальної практики, яка

спрямована на формування у студентів дослідницьких знань, умінь та навичок, залучення їх до науково-дослідницької діяльності, виховання дослідницької культури, набуття самостійного досвіду науково-дослідної роботи.

Виконуючи завдання дослідницького характеру, у майбутніх педагогів-музикантів формуються: аналітико-синтетичні, інформаційні вміння; діагностичні вміння; прогностично-проектувальні вміння; креативно-інноваційні вміння [68], що передбачають оволодіння студентами уміннями та навичками формувати науково-практичну проблему, обґрунтовувати її актуальність, визначати мету, завдання і шляхи вивчення; вибір необхідної інформації; застосування комплексу методів науково-педагогічного дослідження; аналізу отриманих даних, порівняння їх із теоретичними положеннями; уміння робити висновки; письмовий виклад та оформлення результатів дослідження [31, с. 148].

А. Болгарський, Т. Бодрова до загального змісту дослідницької роботи студентів-практикантів відносять: розкриття шляхів оптимізації та інтенсифікації навчально-виховних можливостей уроку на основі ознайомлення з науково-педагогічною та методичною літературою; дослідження учня як особистості за відповідною програмою; вивчення учнівського колективу та розробка його психолого-педагогічної характеристики за певним планом; з'ясування педагогічних умов підвищення ефективності музично-виховної роботи загальноосвітнього закладу; вивчення функцій, які виконує учитель музики сучасної школи; визначення необхідних особистісних якостей педагога; дослідження педагогічного досвіду кращих учителів; вивчення власної педагогічної діяльності та можливостей реалізації внутрішнього творчого потенціалу [12, с. 81]. І. Найдьонов, В. Бриліна, А. Сидоренко наголошують на важливості вивчення передового педагогічного досвіду, що сприятиме розвитку самостійної пізнавальної активності майбутніх вчителів музики, творчого використання ними набутих знань у власній практичній діяльності [47, с. 20-24].

Участь у науково-дослідній практиці дозволяє студентам відчувати значимість їх власних дослідницьких проєктів щодо духовного, інтелектуального, особистісного та музичного розвитку учнів, а це мотивує до позитивних змін у

ставленні до власної педагогічної діяльності: зникає стереотипність, шаблонність у роботі, з'являється відчуття впевненості та доцільності власних дій, бажання апробувати інноваційні підходи у співпраці з учнями, що спонукає майбутнього вчителя музики творчо вирішувати актуальні музично-педагогічні проблеми.

Таким чином, науково-дослідна практика є творчим процесом, який характеризується розробкою нових підходів до вивчення окремих питань музично-естетичного навчання та виховання, оволодінням засобами, формами і методами педагогічного впливу, інноваційними знахідками, сприяє виробленню творчого підходу до здійснення майбутніми педагогами-музикантами професійної діяльності, що забезпечує ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Отже, здійснений аналіз педагогічної практики у вищих закладах музично-педагогічної освіти, дозволяє стверджувати, що кожний з указаних видів має свої особливості організації, які обумовлюються комплексним характером діяльності вчителя музики, специфікою багатоплановості музично-педагогічної діяльності. Проте їх об'єднує той факт, що вони спрямовуються на розвиток творчих особистісних якостей майбутнього педагога-музиканта, передбачають реалізацію власного професійно-особистісного потенціалу, усвідомлення суспільної цінності праці вчителя, що дає можливість розглядати педагогічну практику як потужний засіб формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в умовах активної практичної діяльності.

2.3. Педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики

Формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики передбачає цілеспрямований поетапний процес оволодіння студентами вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, в якому віддзеркалюватимуться їх творча ініціатива, інтелектуальні здібності, здатність до самостійного оригінального вирішення конкретних дидактичних завдань, проблемних ситуацій, схильність до нешаблонного мислення, широта і глибина професійних знань, жага пізнання, що у

межах короткотривалої практичної підготовки потребує пошуку таких педагогічних умов, що інтенсифікуватимуть цей процес, сприятимуть його оптимізації. Їх визначення та обґрунтування вимагає розкриття сутності і наукового розуміння понять «оптимізація», «педагогічні умови».

Термін «оптимальний» (від лат. *Optimus* – найкращий) означає найбільш відповідний певним умовам та завданням. Під оптимізацією розуміють процес вибору найкращого варіанту рішення будь-якого завдання при даних умовах. Відповідно до цього, оптимізація процесу навчання передбачає науково обґрунтований вибір та здійснення найкращого для даних умов варіанту навчання з погляду успішності рішення його завдань і раціональності затрат часу учнів та учителів [54, с. 237].

Теорію оптимізації навчання досліджували Ю. Бабанський, В. Загвязинський, Т. Ільїна, М. Махмутов, М. Поташник, М. Скаткін, Н. Талізїна [8; 28; 30; 43; 54; 56; 63; 66] та інші.

Обґрунтовуючи методологічні та теоретичні основи оптимізації навчання, Ю. Бабанський увів принцип оптимальності, що висуває вимоги розумності, раціональності, почуття міри у використанні усіх елементів навчального процесу [54, с. 237-253]. Вчений пропонує розглядати оптимальне поєднання словесних, наочних, практичних, репродуктивних, пошукових та інших методів і прийомів навчання; оптимальне поєднання урочних, позаурочних, групових, індивідуальних форм навчання; створення оптимальних умов для навчання, що відображають практичну спрямованість теорії [30, с. 228].

Набуття досвіду творчої діяльності є довготривалим процесом, який розпочинається під час навчання майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах. Оптимізація (як часова характеристика даного процесу) передбачає вибір найраціональнішої організації навчальної діяльності студентів для досягнення максимально можливих результатів при встановлених часових обмеженнях періоду їх навчання, виступає інтенсивним способом формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів, який спрямовується на пошук оптимальних умов для його набуття. Необхідно відзначити, що оптимізація

процесу формування досвіду творчої діяльності, як і процесу навчання в цілому, неможлива без створення оптимальних педагогічних умов.

Визначення сутності педагогічних умов доцільно розглядати через поняття обставин, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [25, с. 166]. Педагогічні умови представляють одну із сторін закономірностей навчально-виховного процесу, безпосередні обставини його реалізації.

Для нашого дослідження важливим є визначення Г. Падалки сутності «педагогічних умов», яка розглядає їх як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності [53, с. 160].

Таким чином, опираючись на вищезазначене, під педагогічними умовами оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики ми розуміємо сукупність спеціально створених обставин взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які є необхідними й достатніми для досконалого оволодіння студентами найвищим рівнем музично-педагогічної діяльності та забезпечення можливостей їх професійно-творчої реалізації у процесі практичної підготовки.

Вважаємо, що в основі визначення комплексу педагогічних умов повинно знаходитися формування установки на творчу діяльність як стійку схильність, направленість, стан готовності суб'єкта до активності, що спонукає його орієнтувати свою діяльність у творчому напрямку. Згідно з теорією Д. Узнадзе, установка з'являється на основі потреби і ситуації для її задоволення [58, с. 321; 7, с. 40]. Як стверджує Т. Завадська, досвід суб'єкта зберігається в установці і проявляється у вигляді установки в окремий момент діяльності; зміст досвіду можна визначити за змістом установки [26, с. 67-68].

В контексті нашого дослідження педагогічними умовами оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта в процесі педагогічної практики визначено: забезпечення самостійної цілепокладальної

активності студентів щодо досконалого оволодіння музично-педагогічною діяльністю; активізація музично-естетичної співтворчості з учнями на основі емоційної взаємодії; моделювання квазіпрофесійних ситуацій музично-педагогічної діяльності студентів у процесі фахової підготовки.

Розглянемо виокремлені педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів детальніше.

Забезпечення самостійної цілепокладальної активності студентів щодо досконалого оволодіння музично-педагогічною діяльністю передбачає осмислення та усвідомлення цілей власної музично-педагогічної діяльності, орієнтує на планування досягнення бажаного результату цієї діяльності, віддзеркалює здатність до реалізації та коригування поставленої мети.

Цілепокладання є важливим механізмом реалізації потреб людини, атрибутом її вільного волевиявлення. Усвідомлене цілепокладання – це генерування векторності вірогіднісного простору життя. Як відзначає О. Краснікова, цілепокладання є творчістю, теоретичним генеруванням і втіленням на практиці образу нової реальності [39].

Сутність цілепокладання у науковій літературі досліджували П. Анохін, О. Аристова, Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Лернер, В. Сагатовський, Ю. Швалб та ін.. Як відмічають вчені, цілепокладання є особливою психологічною функцією свідомості, яка внутрішньо організовується на формування образу майбутнього результату дії і прийняття цього образу в якості основи для практичних або інтелектуальних дій, тобто виступає початковою ланкою розгортання діяльності [74, с. 17].

Цілепокладання представляє процес обґрунтування і постановки мети. Найважливіше в діяльності людини – усвідомлена мета, тобто опредметнене бажання, розуміння того, чого індивід прагне. При виборі мети індивід вдається до послуг механізму прогнозування, обираючи метою подію з високим ступенем імовірності. Чим чіткіше усвідомлюється мета, тим сильнішою стає мотивація її досягнення. Мотив як усвідомлена потреба, спричиняє активність суб'єкта на її задоволення. Саме тут важливу роль відіграє установка на творчу діяльність, яка,

будучи зафіксованою у минулому досвіді особистості, забезпечує у подальшому реалізацію мети з позиції творчих дій.

Цілепокладання в педагогічному аспекті характеризується як трикомпонентне утворення, що включає: висунення і обґрунтування цілей; визначення оптимальних шляхів їх досягнення і формулювання раціональних завдань; проектування очікуваного результату. Тому здатність до цілепокладання є однією з найважливіших конструктивних ознак творчої діяльності педагога. В. Кан-Калік, М. Нікандров зазначають, що спланованість виступає нормативною характеристикою педагогічної творчості; рух від близької перспективи до дальньої є головним механізмом творчого процесу. Спланувати загальну, віддалену ціль діяльності, пишуть автори, – значить налаштувати себе на продуктивну творчість [32, с. 42-43].

На думку А. Когана, одне з призначень навчання полягає у поступовому забезпеченні переходу індивіда від зовнішнього способу цілепокладання до внутрішнього, що іменується в поведінкових термінах як розвиток самостійності [36, с. 213]. На наш погляд, формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики буде ефективним, якщо прийняття та утримання цілей, поставлених викладачем перед студентом, поєднуюватиметься із його самостійною цілепокладальною активністю, спрямованою на досконале оволодіння професійною діяльністю. Уміння самостійно ставити перед собою цілі, досягати їх свідчить про здатність до творчого самовдосконалення в професійній діяльності. Ціль, поставлена студентом самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій.

Очевидним стає той факт, що цілепокладання міцно взаємопов'язано із мотиваційною сферою особистості, узгодженістю її ціннісних життєвих орієнтацій із вибором професії музиканта-педагога. Важливими мотивами навчання студентів стають інтерес до творчого спрямування професійної діяльності, ціннісне ставлення до неї, потреба творчої самореалізації в музично-педагогічній діяльності, що забезпечать їх цілепокладальну активність в оволодінні музично-пізнавальною, музично-аналітичною, практично-виконавською, ціннісно-

орієнтаційною, художньо-інтерпретаційною, творчою самостійною діяльністю в процесі практичної підготовки.

Отже, цілепокладальна активність студентів формується в цілісній системі навчально-виховного процесу, охоплює загальнопедагогічну, фахову, методичну, практичну підготовку та спрямовується на віддалену стратегічну мету – оволодіння досконалою, творчою музично-педагогічною діяльністю, що гарантує емоційне захоплення, покликання, натхнення і уможливорює ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта.

Успішне формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики відбуватиметься не лише за умови розвитку його самостійної цілепокладальної активності, а й у процесі музично-естетичної співтворчості з учнями, яка ґрунтується на визнанні паритету стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії, умінні вислухати учня, стати на його позицію, поважати його смаки та уподобання, що сприятиме гармонізації педагогічного процесу, досягненню творчої взаємодії у співпраці вчителя та вихованців. Тому наступну педагогічну умову було визначено як *активізація музично-естетичної співтворчості з учнями на основі емоційної взаємодії*, яка передбачає організацію взаємовідносин між студентом та учнем (учнівським колективом), спрямовану на досягнення єдності думок та прагнень, співпереживання та співчуття в процесі художньо-педагогічного спілкування.

Розуміння співтворчості як спільних дій учителя та учнів, націлених на пошук згоди в смислах співпраці, передбачає спільну евристичну спрямованість навчально-виховного процесу. Вона здійснюється у спільних навчальних, пізнавальних, пошукових, конструкторських та інших діях, в яких учитель виступає як консультант-наставник, організовуючи співпрацю. Як відзначає В. Кан-Калік, своєрідність співтворчості педагога і учнів полягає у тому, що педагог повинен забезпечити єдність діяльній та емоційній основ цього процесу [32, с. 63]. У своєму дослідженні І. Гапійчук доводить: взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб'єктів процесу навчання, дозволяє акумулювати їх пізнавальну активність, суттєво підвищити рівень мотивації і ефективність

процесу навчання в цілому [18]. Отже, співтворчість має виражений емоційний характер, який виявляється у співпереживанні процесу навчання, успіху чи невдачі діяльності, передбаченні її результатів.

В музично-педагогічній діяльності взаємодія набуває особливого характеру, адже музичне мистецтво володіє значним евристичним потенціалом, а музичні твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати [61, с. 7]. Саме емоції стають супутниками та «окрасою» взаємодії вчителя з учнями, складають основу музичного переживання як результату сприймання музичного образу та відношення до нього.

На думку О. Олексюк, співтворчість в осягненні світу музичних цінностей повинна спрямовуватися на створення синтетично-діалогічної парадигми як ціннісної взаємодії музики, педагога і учня в музично-педагогічному процесі – провідного принципу творчого спілкування, в якому діалектично поєднуються форми «внутрішнього» та «зовнішнього» діалогу. Як відзначає науковець, злиття «внутрішнього» та «зовнішнього» діалогу в «єдиний духовно-енергетичний потік, надає усім сторонам живого педагогічного процесу більшої емоційної і моральної сили, ціннісно-сислової забарвленості» [51, с. 26].

Емоційну взаємодію в музично-педагогічному процесі ми розуміємо як цілеспрямовану організацію музичного навчання, що відображає взаємозумовленість та взаємозв'язок музичних переживань в суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-об'єкт-суб'єктних (музичний твір як об'єкт – носій цінності; учень як суб'єкт пізнання та ціннісного осмислення; студент як організатор педагогічної взаємодії) стосунках, яка забезпечує творчу активність і сприяє самовизначенню власного музичного «Я» особистості.

Емоційна взаємодія, опираючись на діалогову природу художнього спілкування, передбачає можливість перенесення внутрішніх способів художнього спілкування з музичними образами в галузь міжособистісного діалогу. Як важлива ознака музично-естетичної співтворчості, вона стає «мистецтвом душевного контакту з учнями» (О. Рудницька), що відбувається через важливий механізм

художнього переживання – емпатію (усвідомлене розуміння та сприйняття емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення у його внутрішній світ) у різних формах художньої комунікації (див. підрозділ 1.3).

Емпатія є уявним перенесенням себе в думки, почуття і дії іншого та конструювання світу за його образом. В процесі емпатії відбувається співчуттєва ідентифікація – переживання власної тотожності із сприймаючим іншим об'єктом і зараження його почуттями та переживаннями [13, с. 156-156]. О. Рудницька у структурі емпатії розглядає емоційно-чуттєвий, когнітивно-пізнавальний та дійово-творчий компоненти і називає її «емоційним резонансом», «емоційним розумінням», що проявляється у відповідних діях суб'єкта [61, с. 66]. В процесі емоційно-ціннісної взаємодії (музика – педагог – учень + співпереживання + співтворчість) емпатія дає змогу вчителю та учню об'єднатися на психологічному рівні в одне співпереживання під час освоєння музичного простору і на світоглядному рівні – у співтворчість [49, с. 68].

Безсумнівно, емпатія стає поштовхом до креативності у творчому спілкуванні з мистецтвом, що виявляється в особистісній інтерпретації змісту твору, власній ідентифікації з його художніми образами. Саме з цих позицій важливим стає розвиток у студентів здатності до емпатійного переживання у сприйманні музики та формування на його основі умінь художньо-педагогічного спілкування з учнями.

Головним вектором музично-педагогічної діяльності студента з дітьми під час художньо-педагогічного спілкування повинно стати досягнення емоційної взаємодії у виконавській, слухацькій співтворчості, у власне творчому музикуванні, що передбачатиме здатність майбутнього педагога-музиканта відчувати, розуміти внутрішній світ дитини, її естетичні почуття, ставитися до кожного учня як до унікальної особистості, взаємно «запозичувати» почуттєво-оцінне ставлення до музики, досягати єдності «емоційного знаку» в переживанні образного змісту твору (Л. С. Виготський). Лише на основі взаєморозуміння, тісного педагогічного контакту відбувається взаємне задоволення спільною працею, відчувається насолода від спільних дій.

Таким чином, активізація студентів до музично-естетичної співтворчості з учнями передбачає обмін цінностями під час діалогового художньо-педагогічного спілкування на основі резонансного збудження внутрішніх потенцій особистостей (емпатії, емоційного резонансу), що збагачує суб'єктів емоційної взаємодії новими музичними співпереживаннями, відкриває нові соціально-ціннісні почуття та ідеали, виражені у музиці, а, отже, сприяє ефективності формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів.

Оптимізація формування досвіду творчої діяльності передбачає організацію професійної підготовки майбутнього вчителя музики, яка б забезпечувала скорочення періоду його предметно-соціальної адаптації до умов виробництва і, відповідно, створення таких умов інтенсифікації навчально-виховного процесу, за яких досягатиметься оптимальна єдність навчальної та навчально-практичної діяльності студентів. Тому третьою педагогічною умовою нами визначено *моделювання квазіпрофесійних ситуацій музично-педагогічної діяльності студентів у процесі фахової підготовки*, головним завданням якого є забезпечення трансформації теоретичних знань у професійно значимі компетентності, включення їх у практичну діяльність, в структурі якої вони яскраво виявлятимуться і творчо застосовуватимуться. Це, на нашу думку, сприятиме підвищенню якісного рівня методичної підготовки, професійній спрямованості фахових дисциплін, формуванню готовності до творчих підходів здійснення музично-педагогічної діяльності в процесі проходження педагогічної практики.

Моделювання педагогічних ситуацій розглядається як специфічний евристичний метод і одночасно прийом навчального пізнання, який забезпечує умови послідовного перетворення студента із об'єкта в суб'єкт педагогічного процесу через уявну зміну його соціальної позиції шляхом вільного переходу від однієї діяльності (навчальної) до іншої (навчально-професійної).

Як свідчать дослідження О. Березюк, А. Вербицький, О. Власенко, Р. Дорогих, О. Дубасенюк, О. Матвієнко та ін., використання моделювання педагогічних ситуацій в навчальному процесі уможливорює вироблення у студентів професійних якостей, які надалі закріплюватимуться в процесі педагогічної

практики і будуть реалізовуватися та розвиватися у подальшій їх шкільній роботі [9; 15; 16; 17; 24].

Моделювання виступає основною характеристикою контекстного навчання (А. Вербицький), спрямованого на поступове насичення навчального процесу елементами професійної діяльності за допомогою педагогічних ситуацій, які моделюють процес квазіпрофесійної діяльності. При цьому відбувається поступовий перехід від абстрактних моделей в рамках однієї дисципліни до міжпредметних моделей, відтворюючих реальні професійні ситуації і фрагменти виробництва. Таким чином, із самого початку студенту задаються контури його професійної праці [15, с. 32, 60].

Основну мету моделювання педагогічних ситуацій О. Березюк визначає як формування і розвиток «педагогічного мислення» майбутнього вчителя, тобто його вміння використовувати теоретичні положення психології, педагогіки і методики до конкретних педагогічних ситуацій, які мають місце в практиці навчально-виховної роботи [9, с. 12-13].

Для нашого дослідження важлива думка Г. Падалки, яка доводить доцільність впровадження моделювання через створення особливого роду ситуацій в навчанні студентів з метою їх творчих виявів, яке зумовлюватиме вирішення не абстрактних навчальних завдань, а знаходження їх конкретного практичного застосування як самостійної спроби педагогічної діяльності. Вчена розглядає ситуації «моделювання власної педагогічної діяльності» як засіб спонукання до творчої діяльності студентів, що опирається на минулий досвід і забезпечує уявлення використання результатів власної художньої діяльності в майбутній роботі зі школярами [52, с. 95].

Отже, моделювання в навчальному процесі стає ефективним варіантом професійної підготовки, який відображає тісний органічний взаємозв'язок між педагогічною теорією та педагогічною практикою, що можна представити у вигляді схеми: теоретична підготовка – *моделювання* – педагогічна практика – рефлексія – наставництво [73].

Впровадження моделювання квазіпрофесійних ситуацій у процес фахової

підготовки дозволить студентам глибше усвідомити багатоплановість педагогічної діяльності вчителя музики, яка зумовлює різні види педагогічної практики. В основі такого моделювання знаходиться практико-орієнтоване навчання, евристично-пошукове за своїм характером, що передбачає в процесі фахової підготовки студентів створення уявних обставин для контексту їх майбутньої діяльності з екстраполяванням відповідних до даного предмету знань, умінь та навичок у площину професійної діяльності педагога-музиканта з метою оволодіння ним реальним професійним досвідом.

Моделювання квазіпрофесійних ситуацій під час вивчення предметів музично-виконавського, історико-теоретичного циклів повинно спрямовуватися на активне практичне застосування студентами знань та відтворення ними на предметній основі фрагментів музично-педагогічної діяльності. Це дозволить досягти не лише осмисленості знань, усвідомлення їх значимості в практичній діяльності, а й надасть можливість виявити інтелектуальну ініціативу у навчанні, здійснити цілепокладання та цілездійснення, забезпечить позицію студента як творця власних знань і самого себе.

Створення квазіпрофесійних ситуацій (ситуацій-ілюстрацій; ситуацій-програвання типових ситуацій зі шкільної музичної практики; ситуацій-проблем; ситуацій-вправ; ситуацій успіху; рольових та ділових ігор тощо) передбачає використання набутих фахових знань у моделюванні різних типів завдань, вирішення яких забезпечуватиме набуття умінь музично-педагогічної діяльності як, наприклад, оволодіння: прийомами виконавської майстерності під час ознайомлення школярів із інструментальними творами композиторів для дітей та образами, що «живуть» у них; вмінням виконувати фрагменти, епізоди, інтонації творів із виділенням важливих у них моментів; прийомами невербального художньо-педагогічного спілкування з музикою (клас основного музичного інструменту); вмінням акомпанувати музичні зразки для ранкової гімнастики під відеоряд вправ (акомпанемент); вмінням створювати мелодії на основі ритмічного малюнку, за схемою руху мелодії, із зміною штрихів з метою ознайомлення учнів із засобами музичної виразності (сольфеджіо); прийомами вокальної імпровізації;

умінням створювати розспівки, вокальні вправи для активізації роботи учнів; прийомами виправлення можливих вокальних помилок під час співу (клас вокалу); прийомами координації рухів під час диригування пісенного матеріалу; навичками паралельного диригування, вокального показу та гри на інструменті під час роботи над вокально-хоровими творами; прийомами епізодичного диригування (клас диригування); умінням створювати найпростіші партитури для дитячих інструментів (аранжування); прийомами заохочення до вивчення музично-теоретичного матеріалу; прийомами емоційного впливу на дітей під час вивчення творчості композиторів (гармонія, музична література) тощо.

Відтак, моделювання квазіпрофесійних ситуацій розкриває практичну сторону музично-педагогічної діяльності, дозволяє побачити типові труднощі, які можуть виникати під час роботи вчителя музики, вчить визначати шляхи їх подолання. Цінність даної умови полягає не лише у формуванні готовності студентів до проходження практики, оволодінні реальним професійним досвідом, а й у реалізації творчого потенціалу самих ситуацій, які передбачають на їх основі знаходження ефективного вирішення проблем, висунення креативних творчих ідей.

Отже, впровадження моделювання квазіпрофесійних ситуацій у процес фахової підготовки забезпечить реалізацію принципів єдності зв'язку теорії та практики, міцності знань, професійної спрямованості, а також сприятиме формуванню цілісного уявлення про багатоплановість музично-педагогічної діяльності, набуттю досвіду вирішення педагогічних проблем, розвитку педагогічного мислення, що в цілому оптимізуватиме процес підготовки до професійної діяльності майбутнього вчителя музики та забезпечить ефективність формування досвіду творчої діяльності в процесі педагогічної практики.

Таким чином, дотримання визначених нами педагогічних умов забезпечить реалізацію принципів професійної спрямованості, єдності зв'язку теорії та практики, емоційного та раціонального, міцності знань та уможливить оптимізацію процесу формування досвіду творчої діяльності студентів під час практики.

Висновки до другого розділу

Організаційно-методичне обґрунтування засад формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики дозволяє сформулювати такі висновки.

Педагогічна практика як фундаментальна складова навчально-виховного процесу, провідна форма практичної підготовки студентів вищих закладів музично-педагогічної освіти, особливий вид педагогічно спрямованої діяльності передбачає закріплення та реалізацію набутих студентами знань, умінь та навичок, необхідних для діяльності педагога-музиканта, стає засобом творчого розвитку майбутніх вчителів музики, умовою їх професійного самовираження та забезпечує формування здатностей до самостійних конструктивно-перетворювальних дій в умовах реального виробництва, що свідчить про потужний потенціал практики у професійно-особистісному зростанні майбутнього фахівця.

Встановлено, що між категоріями «діяльність», «практика», «досвід» наявний тісний взаємозв'язок. Практика, акумулюючи характер діяльності, по відношенню до досвіду виступає його джерелом, рушійною силою, сферою «прикладання» знань та критерієм перевірки істинності результатів цих знань. Високий рівень практичної підготовки свідчить про продуктивний результат діяльності, тим самим зумовлює збагачення та розширення досвіду.

Педагогічна практика передбачає інноваційно-творчий підхід до її організації, що безпосередньо пов'язаний із продуктивно-пошуковою активністю, спрямованою на впровадження нових форм, методів, прийомів музично-педагогічної діяльності, що закладає основи формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики.

З'ясовано, що зміст педагогічної практики майбутніх педагогів-музикантів визначається специфікою музично-педагогічної діяльності, її комплексним характером, інтеграцією психолого-педагогічних, методичних та фахових знань і вмінь, особливостями видів музичної діяльності та будується відповідно до принципів послідовності, наступності, неперервності навчального процесу у навчальних закладах вищої музично-педагогічної освіти. Вона представлена

цілісною системою навчально-виробничої практики, яка включає: практику з виховної роботи в дошкільних навчальних закладах; практику з виховної роботи в загальноосвітній школі; пропедевтичну педагогічну практику; виробничу практику в дошкільних навчальних закладах; виробничу практику в загальноосвітній школі; фольклорну практику; практику «Підготовка до літньої роботи з дітьми»; літню виробничу практику в дитячих оздоровчих закладах; диригентсько-хорову практику; переддипломну практику; науково-дослідну практику.

Кожен із зазначених видів педагогічної практики має свою специфіку, особливості організації та проведення. Проте їх об'єднує той факт, що усі вони носять творчий характер, спрямовуються на розвиток професійно-особистісних якостей, передбачають творчий підхід до вирішення поставлених завдань, відмову від шаблонів та стереотипів, самоаналіз та самооцінку, забезпечують умови для виявлення та реалізації власного творчого потенціалу студента, що дає можливість розглядати педагогічну практику потужним засобом формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в умовах активної практичної діяльності.

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики, а саме: забезпечення самостійної цілепокладальної активності студентів щодо досконалого оволодіння музично-педагогічною діяльністю; активізація музично-естетичної співтворчості з учнями на основі емоційної взаємодії; моделювання квазіпрофесійних ситуацій музично-педагогічної діяльності студентів у процесі фахової підготовки.

Таким чином, відповідно до встановлених теоретичних положень та висновків стає необхідним проведення діагностування рівня сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики, встановлення його критеріїв, показників, а також розробки та апробації експериментальної методики його формування.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [20; 21; 22; 23].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд. перераб. и доп.* Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абдуллина О. А. Проблемы организации педагогической практики. *Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей : сб. науч. трудов / отв. ред. В. А. Слостенин.* Москва : МГПИ, 1978. С. 18-27.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
4. Алиев Ш. Г. *Осваивающая практика: становление, категории, реальность : монография.* Харьков : Основа, 1998. – 256 с. URL: <http://lib.co.ua/old/phylos/aliev-01/oswoenie.jsp>
5. Алиев Ш. Г. *Практика как освоение.* Донецк : Лебедь, 1995. 214 с.
6. Арчажникова Л. Г. *Профессия – учитель музыки : книга для учителя.* Москва : Просвещение, 1984. 111 с.
7. Асмолов А. Г. *По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии.* М. : «Смысл», 2002. 480 с.
8. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. *Оптимизация педагогического процесса.* Киев : Рад. шк., 1984. 287 с.
9. Березюк О. М. *Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (I частина) : Монографія.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 200 с.
10. Боднарук І. М. *Активізація творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики.* URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i8/7.pdf>
11. Боднарук І. М. *Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02.* Київ, 2006. 198 с.
12. Болгарський А. Г., Бодрова Т. О. *Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика» : навч.-метод. посіб. для студ. пед.*

- ун-тів. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 130 с.
13. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Институт психологи РАН, 1997. 352 с.
 14. Буслинський В. А., Скрипка П. І. Основи філософських знань : підручник : для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» / за ред. В. А. Буслинського. Львів : Новий світ – 2000, 2012. 352 с.
 15. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. Москва : Высш. школа, 1991. 207 с.
 16. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. URL: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/>
 17. Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Житомир, 2005. 21 с.
 18. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач-студент» у процесі навчання у класичному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 21 с.
 19. Горобець Т. В. Практична підготовка музичних керівників дошкільних навчальних закладів у педагогічних навчальних закладах I-II рівнів акредитації : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 196 с.
 20. Дікун І. А. Педагогічна практика як засіб формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття* : зб. матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Мукачево, 20-21 квітня 2017. Мукачево : РВВ МДУ, 2017. С. 101-104.
 21. Дікун І. А. Педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. №134. С. 83-92.

22. Дікун І. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до музично-творчої педагогічної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія* : зб. наук. праць. Вінниця : Планер, 2010. Вип. 30. С. 306-309.
23. Дікун І. А. Практична підготовка майбутнього вчителя музики у дискурсі його професійного та особистісного становлення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Мукачево : МДУ, 2017. Вип. 1(5) . С. 64-67.
24. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.
25. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
26. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 178 с.
27. Завалко К. В. Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності : монографія. Київ : Центр навчальної літератури, 2014. 266 с.
28. Загвязинский В. И. О соотношении оптимизационного и творческого подходов к построению учебного процесса в высшей школе. *Оптимизация педагогической работы в вузе* : тематический сборник научных трудов / под ред. А. К. Ташева. – Челябинск : ЧПИ, 1989. С. 12-19.
29. Зубкова М. А. Профессиональное самоопределение будущего педагога. *Вісник СевДТУ. Педагогіка* : збірник наукових праць. Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2009. Вип. 96. С. 164-170.
30. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1984. 496 с.
31. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 209 с.

32. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
33. Кара С. І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 118-122.
34. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб. : Алетейя, 2002. 414 с.
35. Ковальчук В., Табачек І. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 276 с.
36. Коган А. Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности. *Психология* : сб. научных трудов. Киев, 1999. Вып. 3 (6). С. 212-222.
37. Кожевников Г. С. К вопросу о специфике содержания труда и профессиограмме учителя музыки общеобразовательной школы. *Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах*. Казань : КГПИ, 1984. С. 3-11.
38. Король В. М. Квазіпрофесійна діяльність у процесі підготовки майбутніх учителів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. Черкаси, 2008. Вип. 135. С. 96-101.
39. Краснікова О. В. Цілепокладаючі пріоритети як концептуально-методологічна основа парадигмальної еволюції освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. Харків, 2013. Вип. 41 (2). С. 191-201.
40. Кузнецова Г. П. Педагогічна практика як категорія філософії освіти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2008. № 1. С. 95-99.
41. Куліненко Л. Б. Освіта і практика: практика як основа і чинник модернізації

- сучасної освіти: філософсько-світоглядний аналіз : монографія. Київ : Знання України, 2013. 475 с.
42. Куліненко Л. Б. Предметність педагогічної практики. *Гілея : науковий вісник*. 2013. № 72. С. 745-749. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2013_72_144
43. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 367 с.
44. Міхеєва Л. В. Структура мотивів навчально-пізнавальної мотивації студентів-першокурсників. *Проблеми освіти : наук.-метод. збірник*. Київ, 2016. Вип. 86. С. 393-404.
45. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
46. Навчальні програми : педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М. І. Сметанський, В. І. Шахов, В. М. Галузьяк та ін. Вінниця : Континент-Прим, 2004. 116 с.
47. Найдьонов І. М., Бриліна В. Л., Сидоренко А. В. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 1999. 121 с.
48. Науменко С. І. Психологічні основи педагогічної практики студентів мистецьких спеціальностей педуніверситетів : методичний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 40 с.
49. Олексюк О. М. Досвід рефлексії ціннісних компонентів міжсуб'єктної мистецької освіти. *Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів* : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф. Київ, 2011. С. 66-69.
50. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
51. Олексюк О. М. Феноменологічний діалог/полілог в організації навчальної діяльності магістрів музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*.

- Педагогічні науки*. Київ, 2017. Вип. 152. С. 25-27.
52. Падалка Г. М. Естетична спрямованість формування творчих якостей майбутніх педагогів-музикантів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Бердян. держ. пед. ун-т ; редкол.: В. В. Крижко та ін. Бердянськ : БДПУ, 2006. Вип. № 2: Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації. С. 93-99.*
 53. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України. 2008. 271 с.
 54. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под. ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
 55. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
 56. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя. Киев : Рад. шк., 1988. 187 с.
 57. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>
 58. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посібн. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
 59. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
 60. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
 61. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
 62. Семеног О. Ціннісні пріоритети фахової практики у вищій школі. *Українська література в загальноосвітній школі* : науково-методичний журнал. 2013. № 1. С. 42-44.
 63. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения. Москва : Педагогика, 1971. 206 с.

64. Спиркин А. Г. *Философия : учебник. 2-е изд.* Москва : Гардарики, 2006. 736 с.
65. Старева Г. М. *Формування творчої особистості майбутнього педагога в системі аудиторної і позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти. Наукові праці. Педагогіка.* Миколаїв, 2000. Т. 7. С. 91-94. URL: lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2000/7-1-23.pdf
66. Талызина Н. Ф. *Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд., доп. и испр.* Москва : Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
67. Танько Т. П. *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04.* Харків, 2004. 44 с.
68. Фалько М. І. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02.* Київ, 2005. 21 с.
69. *Філософія : навчальний посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін. ; за ред. І. Ф. Надольного.* Київ : Вікар, 1998. 624 с.
70. *Філософія : підручник для вищої школи / за заг. ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача.* Харків : Прапор, 2004. 736 с.
71. *Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської.* К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
72. *Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука.* Київ : Абрис, 2002. 744 с.
73. Фрицко Ж. С. *Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа. Эйдос : интернет-журнал.* 2007. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>
74. Швалб Ю. М. *Психологические модели целеполагания.* Киев : Стилос, 1997. 240 с.
75. Шулдик Г. О., Шулдик В. І. *Педагогічна практика : навч. посібник для студентів педагогічних вузів.* Київ : Науковий світ, 2000. 143 с.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

3.1. Діагностування наявного рівня сформованості досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики

Здійснений у попередніх розділах теоретичний аналіз підходів до формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики надав можливість розробити та організувати проведення педагогічного експерименту з метою перевірки й з'ясування на практиці підтвердження представлених положень. Зазначена мета конкретизувалася в таких завданнях:

- вивчення існуючого рівня сформованості досвіду творчої діяльності в майбутніх учителів музики (констатувальний етап дослідження);
- впровадження у навчально-виховний процес студентів експериментальної методики формування досвіду творчої діяльності в процесі педагогічної практики (формувальний етап дослідження);
- здійснення ґрунтовного аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи (контрольний етап дослідження).

Експериментальною базою дослідження слугували факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Барський гуманітарно-педагогічного коледж імені М. Грушевського, Мукачівський державний університет. Загалом дослідно-експериментальною роботою було охоплено 230 студентів, які здобували освіту за ОКР «молодший бакалавр» та «бакалавр».

Констатувальний експеримент проводився протягом листопада-грудня 2016-2017 навчального року у II етапи і спрямовувався на діагностування вихідного рівня сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів, що передбачав реалізацію таких завдань:

- визначити критерії та показники сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики;
- обґрунтувати рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів;
- перевірити стан сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики відповідно до означених критеріїв та показників;
- опрацювати отримані результати та сформулювати висновки.

Важливою передумовою вивчення й удосконалення процесу формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики є обґрунтування критеріїв і показників оцінки сформованості даної особистісної властивості.

У наукових дослідженнях поняття «критерій» визначається як ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення, класифікація чого-небудь. Критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому рівень вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які, у свою чергу, є показниками критерію, конкретними, типовими виявленнями однієї із суттєвих сторін об'єкта, за яким можна встановити наявність якості та рівень його розвитку. Отже, критерій і показники тісно взаємопов'язані: якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує критерій і навпаки – науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників [12, с. 227].

При визначенні критеріїв та показників сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики, нами враховувалися визначені основні змістовні характеристики компонентів описаного феномену: *мотиваційно-потребового*, що представляє динамічну систему спонукальних засобів, які зумовлюють характер протікання музично-педагогічної діяльності та відображають усвідомлення значимості майбутньої професії; *пізнавально-інформаційного*, що відображає наявні знання студентів у галузі музичного мистецтва та педагогіки, характеризує рівень освіченості та культури майбутніх

педагогів-музикантів; *операційно-регулятивного*, що віддзеркалює якість оперування студентами комплексом спеціальномузичних та педагогічних умінь, а також здатність до самостійного креативного вирішення професійних завдань; *контрольно-коригувального*, що розкриває здатність студентів до об'єктивного самоаналізу і самоконтролю перебігу й результатів їх музично-педагогічної діяльності та внесення у цей процес відповідних змін, що ведуть до особистісного професійного самовдосконалення та майстерності. У відповідності до визначених компонентів структури досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики, ми виділили чотири основні критерії та їх показники.

Перший критерій – міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності. Показниками цього критерію виступили наявність інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності, потреба творчо проявити себе в професії педагога-музиканта, характер ставлення до майбутньої професії як усвідомлення її професійно-ціннісних орієнтирів.

Другий критерій – ступінь опанування теоретичними компетентностями в музично-педагогічній галузі передбачав визначення за показниками: глибина та системність психолого-педагогічних знань, міра обізнаності щодо творчого застосування фахових знань, широта та зміст мистецького тезаурусу.

Третій критерій – якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності у вирішенні професійних завдань визначався згідно показників: ступінь комплексного оперування спеціальномузичними вміннями у вирішенні професійних завдань, здатність до емпатійно-діалогового художнього спілкування, рівень володіння вмінням музично-педагогічної імпровізації, міра сформованості самостійної креативно-пошукової активності.

Четвертий критерій – стійкість орієнтації на творче професійне зростання та самовдосконалення передбачав врахування наступних показників як: адекватність самооцінки ефективності музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики з позиції усвідомлення власних творчих здобутків, здатність до оцінки художніх рефлексій учнів, спроможність вносити корекційні

зміни у власну музично-педагогічну діяльність.

Співвідношення виявлених критеріїв та показників сформованості відповідно до структурно-компонентного змісту досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Компоненти, критерії та показники сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-потребовий	Міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності	наявність інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності; потреба творчо проявити себе в музично-педагогічній діяльності; характер ставлення до майбутньої професії.
Пізнавально-інформаційний	Ступінь опанування теоретичними компетентностями в музично-педагогічній галузі	глибина та системність психолого-педагогічних знань; міра обізнаності щодо творчого застосування фахових знань; широта та зміст мистецького тезаурусу.
Операційно-регулятивний	Якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності	ступінь комплексного оперування спеціальномузичними вміннями у вирішенні професійних завдань; здатність до емпатійно-діалогового художнього спілкування; рівень володіння вмінням музично-педагогічної імпровізацій; міра сформованості самостійної креативно-пошукової активності.
Контрольно-	Стійкість орієнтації	адекватність самооцінки власних

коригувальний	на творче професійне зростання та самовдосконалення	творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності; здатність до оцінки художніх рефлексій учнів; спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність.
---------------	---	---

Усі вищезазначені критерії оцінювання та їх показники представляють інтегративну взаємозалежність і зумовлюють необхідність визначення рівнів, які відобразатимуть динаміку змін та характер музично-педагогічної діяльності. Вважаємо за доцільне виділити три рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики, а саме: високий, середній та низький.

Високий рівень сформованості досвіду творчої діяльності характеризується усвідомленою мотивацією студентів щодо оволодіння професією педагога-музиканта з ознаками стійкого інтересу до пізнання специфіки музично-педагогічної діяльності, аргументованим бажанням творчо реалізувати на практиці власні знання та вміння у ролі вчителя, ціннісним ставленням до обраної професії. Студенти, що належать до даного рівня, мають ґрунтовні психолого-педагогічні та фахові знання, які представлені цілісністю та системністю зв'язків, баченням актуальності теоретичного питання в єдиній системі професійної підготовки, що забезпечує високий рівень інтеграції знань, можливість їх творчого застосування, володіють широким мистецьким тезаурусом та мистецькою ерудованістю. Для них характерне вільне оперування набутим комплексом музично-аналітичних, музично-виконавських та художньо-творчих умінь, володіння вмінням музично-педагогічної імпровізації, що виявляє розвиненість фантазії, уяви, педагогічного мислення, творчого підходу до вирішення професійних завдань. Вони здатні конструктивно варіювати набутий професійний досвід. Їм властива емоційна відкритість та здатність до співпереживання у процесі художньо-педагогічного спілкування, що реалізується в успішній організації діалогової взаємодії з дітьми. Студенти виявляють високу самостійну креативно-пошукову активність у

розв'язанні музично-педагогічних завдань, продукуванні нових підходів та ідей щодо використання методів та прийомів професійної діяльності. Вони вміють давати адекватну самооцінку власній діяльності та об'єктивно оцінювати художні здобутки інших, вносити зміни у власну професійну діяльність чи діяльність учнів, активно реконструюючи набутий професійний досвід у напрямку творчого професійного зростання.

Середній рівень сформованості досвіду творчої діяльності відзначається в цілому позитивною умотивованістю майбутніх фахівців щодо оволодіння професією вчителя музики, однак для них характерна нестійкість внутрішньої мотивації, що зумовлюється зовнішніми впливами. Студенти мають достатньо сформовану систему психолого-педагогічних та фахових знань, яка частково є вузькопредметною; мистецький тезаурус не виходить за межі фахової спеціалізації, що викликає певні труднощі у самостійному використанні ними мистецьких знань у практичній діяльності. Майбутні педагоги-музиканти демонструють достатній рівень володіння спеціальномузичними вміннями, фрагментарно застосовують у роботі художньо-творчі вміння, вміння музично-педагогічної імпровізації. Час від часу відчують складність у здатності інтегрувати музичні вміння, застосувати їх комплексно у власній роботі. Вони здатні опиратися на набутий досвід музично-педагогічної діяльності, частково самостійно варіювати його. Такі студенти спроможні організувати емоційний контакт та взаємодію з дітьми різних вікових категорій, схильні до співпраці з ними на основі діалогової взаємодії. Вони правильно, але переважно стандартизовано підходять до вирішення музично-педагогічних завдань, потребують допомоги у виконанні проблемно-пошукових завдань, що свідчить про недостатню сформованість навичок самостійної креативно-пошукової активності. В оцінці власних педагогічних дій спостерігається стереотипність технологічного підходу до аналізу результатів, критичний погляд присутній, однак не завжди усвідомлений. Переважно студенти готові вносити певні зміни у власну професійну діяльність чи діяльність учнів та здійснювати необхідні корективи, бачити перспективи власного професійного зростання та усвідомлювати

необхідність набуття досвіду творчої діяльності педагога-музиканта.

Низький рівень сформованості досвіду творчої діяльності характеризується слабкою мотивацією студентів щодо оволодіння музично-педагогічною діяльністю, байдужим ставленням до майбутньої професії, відсутністю потреби творчого самовираження у ролі вчителя музики. Вони володіють елементарною системою теоретичних знань, вузьким обсягом мистецького тезаурусу, не здатні встановлювати зв'язки між наявними знаннями, що свідчить про низький ступінь їх теоретичної компетентності. Недосконалий рівень володіння музично-виконавськими, музично-аналітичними вміннями утруднює формування інтерпретаційних, імпровізаційних умінь. Такі студенти не мають достатнього рівня музичного досвіду, не вміють самостійно використовувати набутий педагогічний досвід у подальшій роботі, потребують постійного керівництва та контролю з боку викладачів. Слабкий вияв ініціативи, небажання вийти за межі наявних знань, фрагментарний вияв самостійності викликає труднощі і неспроможність вирішувати освітні музично-педагогічні завдання, бачити шляхи можливих варіантів їх рішень. Слабкий розвиток педагогічного мислення, уяви, фантазії, емпатичності визначає неспроможність до конструктивної діалогової взаємодії, успішності художньо-педагогічного спілкування, зумовлює нездатність адекватно оцінити художні рефлексії учнів та власну професійну діяльність, утруднює професійний розвиток та формування досвіду музично-педагогічної діяльності.

Згідно розроблених нами критеріїв та показників, визначення вихідного рівня сформованості досвіду творчої діяльності у студентів передбачало використання емпіричних методів дослідження: анкетування, тестування, аналізу результатів творчих робіт, діагностувальних методик, авторської методики незакінчених речень, педагогічного спостереження, методу рейтингового оцінювання, методу короткотривалих проєктів.

На початковому етапі констатувального експерименту ми провели широке масове опитування респондентів відповідно до першого обраного критерію – міри умотивованості щодо оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності

майбутнього вчителя музики. З цією метою нами використовувалися вимірювальні методики: анкетування для встановлення наявності інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності; методика «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної, адаптована до завдань нашого дослідження з метою виявлення потреби у творчій професійній діяльності, а також авторська методика незакінчених речень для з'ясування гуманістичної спрямованості та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики.

Метод анкетування передбачав з'ясувати у майбутніх вчителів музики наявність інтересу до музично-педагогічної діяльності як провідного мотиву у виборі професії, що відображає стійку пізнавальну спрямованість особистості до творчого оволодіння нею. Анкета була створена у закритій формі, складалася із 6 запитань з варіантами відповідей, була анонімною, у паспортній частині зазначалися назва навчального закладу та курс (Додаток Б).

У відповідях на питання анкети для нас було важливим з'ясувати відсоток тих студентів, котрі мають стійке бажання здобути музично-педагогічну освіту (перше питання анкети – 85 осіб (36,95%)); виявляють позитивне ставлення та зацікавленість щодо участі у педагогічній практиці (друге питання анкети – 16 респондентів (6,95%)); усвідомлюють емоційну привабливість творчого характеру музично-педагогічної діяльності (третє питання анкети – вільне художньо-педагогічне спілкуватися з учнями (15 студентів (6,52%), необхідність використання творчих завдань (8 опитуваних (3,47%); музичні імпровізації під час уроку – 12 (5,21%)); намагаються визначити практичну дієвість отриманих знань, звертають увагу на можливість використання їх у подальшій роботі, що відображає інтелектуально-вольовий аспект стійкості інтересу до майбутньої професії – (четверте питання анкети – 16 осіб (6,95%)); упевнені, що професія педагога-музиканта допоможе їм реалізувати власні творчі можливості, розвинути музичні здібності, збагатить новими знаннями (п'яте питання анкети – 22 респонденти (9,56%)); розуміють особистісні якості вчителя музики, які необхідні для творчого здійснення професійної діяльності (шосте питання анкети – здатність до критичного переосмислювання власного досвіду (6 студентів (2,6%)); здатність до

ризик, оригінальних суджень та дій (10 респондентів (4,34%)).

Отже, проведений аналіз анкетування дозволив виявити у студентів наявність інтересу до творчого спрямування майбутньої професії. В переважній більшості майбутні фахівці виявляють зацікавленість та позитивно ставляться до професії вчителя музики. Проте недостатньо сформовані внутрішні професійні мотиви обумовлюють пасивне ставлення студентів до участі у педагогічній практиці (друге питання анкети – 123 респонденти (56,08%)), недостатність уваги до реалізації отриманих знань в практичній музично-педагогічній діяльності (четверте питання анкети – 163 особи (70,86%)), відсутність творчого захоплення роботою вчителя музики (третє питання анкети – 48 студентів (20,86%)). Важливими результатами анкети стали висновки щодо бажання студентів набути музично-виконавську майстерність (третє питання анкети – 147 осіб (63,91%)), збагатити власні музичні знання та вміння (перше питання анкети – 40 респондентів (17,39%)), розуміння значимості володіння вчителем виконавськими вміннями (шосте питання анкети – 110 студентів (47,82%)).

Таким чином, високий рівень прояву інтересу до оволодіння творчою професійною діяльністю вчителя музики наявний у 32 респондентів (13,91%); у 98 осіб (42,6%) встановлено середній рівень і у 100 студентів (43,47%) – зафіксовано низький рівень.

З метою виявлення у студентів потреби в творчій діяльності під час навчання, бажання творчо проявити себе в майбутній професії, ми провели опитування, розроблене на основі методики Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» [7, с. 433], адаптоване для завдання нашого дослідження. Для визначення мотиву «оволодіння творчою діяльністю» в опитувальнику ми замінили окремі питання для «маскування», які не враховувалися у подальшому обчисленні, на власні твердження, пов'язані із творчим підходом до опанування музично-педагогічною діяльністю (Додаток В). У результаті обробки відповідей було встановлено, що у 41 респонденти (17,83%) домінують мотиви «набуття знань» (відображає пізнавальну мотивацію), у 30 майбутніх фахівців (13,04%) – «оволодіння професією» (відображає прагнення студента оволодівати

професійними знаннями, вміннями та формувати професійно важливі якості), 123 опитуваних (53,47%) мають у пріоритеті мотив «отримання диплому» (пов'язано із прагненням студента отримати диплом) і 36 студентів (15,65%) зацікавлені в «оволодінні творчою діяльністю» (пов'язано із бажанням виявити самостійність, творчу ініціативу у роботі над музичними творами, пропонувати різні варіанти трактування їх образного змісту, пропонувати власні підходи у вирішенні навчальних завдань). Саме у творчій діяльності, на думку цих респондентів, можна знайти оригінальні шляхи вирішення поставлених завдань, набути нових вражень, досягти успіху у колективі та навчанні, а, отже, проявити власні творчі можливості.

Таким чином, високий рівень потреби творчої музично-педагогічної діяльності виявлено у 36 респондентів (15,65%), середній – у 71 студента (30,86%), низький рівень – у 123 особи (53,47%).

Для діагностування показника «характер ставлення до майбутньої професії» нами застосовувалася авторська методика незакінчених речень, що передбачала встановлення розуміння майбутніми вчителями музики загальнолюдських цінностей музичного мистецтва та гуманістичних засад навчання музики як важливого професійно-ціннісного мотиву в оволодінні майбутньою професією (Додаток Г). Оцінка аналізу відповідей респондентів обраховувалася за 20-бальною шкалою і враховувала аргументованість, конкретність, глибину висловлюваної думки. Правильні, вичерпні речення оцінювалися двома балами; правильні, але не розкриті повністю – один бал; неправильні, поверхневі, нелогічні – не передбачали результативного показника – нуль балів. Високий рівень показника передбачав отримання 16-20 балів; середній рівень – 10-15 балів; низький рівень – 0-9 балів.

Продовжуючи пропоновані речення, 34 майбутніх фахівця (14,78%) намагалися повніше розкрити власні міркування, висловити особисте ставлення, що спонукало їх до розширених коментарів, асоціативних висловлювань і свідчило про глибоке розуміння загальнолюдського, духовного призначення музики у житті людини («Для мене цінність музики полягає у можливості впливати на людину:

заспокоювати її, замислюватися, викликати радість, усмішку, гарний настрій; розкрити світ неповторних, різних почуттів людини» (перше речення); «Важливість музичної освіти полягає у можливості навчити дітей чути, розуміти навколишній світ, знайомлячи їх із музичними творами» (друге речення); «Музика для вчителя музики є чарівною диригентською паличкою оркестру дитячої душі», «... невичерпним джерелом водоспаду дитячої фантазії» (третє речення)). Відповіді цих студентів свідчили про розуміння гуманістичної спрямованості майбутньої професії, визнання особистості дитини як вищої цінності життя («Ключиком до дитячого серця є щирість, довіра, повага» (шосте питання); «Для мене головним у професії є радість дитини, її захоплення від уроку музики, бажання пізнавати світ музичного мистецтва» (восьме речення)).

Значна частина респондентів (91 студент (39,56%)) дещо спрощено продовжили речення, їм легше давалися відповіді конкретного плану (2, 4, 9 речення), висловлювання були правильними, але не спонукали до продовження думки («Музикою вчитель виховує естетичний смак» (четверте речення); «Вчитель музики ніколи не повинен забувати про своє головне завдання – навчити дітей музиці, розвивати їх здібності»).

Серед опитуваних (105 респондентів (45,65%)) виявилися неспроможними висловити цілісну, змістовну думку, їх відповіді демонстрували фрази типу: «Гуманізм в професії вчителя музики повинен бути» або «... є провідним підходом в освіті» (дев'яте речення); «Музика для педагога-музиканта є основна робота». Звичайно, такі твердження свідчать про низький рівень ціннісних професійних орієнтацій майбутніх вчителів музики, що потребує їх формування.

Отже, використання методики незакінчених речень дало можливість отримати відповіді, що допомогли виявити міру ціннісного ставлення студентів до професії вчителя музики. За результатами оцінки можна зробити висновок, що переважна частина майбутніх вчителів музики демонструють достатній рівень розуміння професійно ціннісних орієнтацій, керуються гуманістично спрямованим педагогічним мисленням.

Результати констатувального експерименту з виявлення рівня сформованості

мотиваційно-потребового компонента досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики за критерієм «міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності» наводимо у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики за критерієм «міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності»

Показники міри умотивованості творчої професійної спрямованості майбутнього вчителя музики	Рівні сформованості					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс. (осіб)	Відн. (%)	Абс. (осіб)	Відн. (%)	Абс. (осіб)	Відн. (%)
Наявність інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності	32	13,91	98	42,6	100	43,47
Потреба творчо проявити себе в музично-педагогічній діяльності	36	15,65	71	30,86	123	53,47
Характер ставлення до майбутньої професії	34	14,78	91	39,56	105	45,65

Для діагностування критерію «ступінь опанування теоретичними компетентностями у музично-педагогічній галузі» ми використали метод тестування, який передбачав виявлення глибини та системності психолого-педагогічних знань, музикознавчої обізнаності щодо творчого застосування фахових знань та обсягу мистецького тезаурусу майбутніх вчителів музики (Додаток Д). Тести було згруповано у три блоки по 12 питань у кожному, усього 36 тестових запитань. Оцінювання результатів тестування проводилося за допомогою ключів (1 бал за кожен правильну відповідь) та виражалось у кількості

підрахованих балів: 28-36 балів передбачав високий ступінь, 18-27 балів – середній та 0-17 балів – низький.

Як засвідчив підрахунок балів за шкалою оцінювання, високого ступеня досягли 12 студентів (5,21%). Ці респонденти володіють психолого-педагогічної термінологією, розуміють особливості психічного розвитку особистості, усвідомлюють взаємозв'язки принципів, методів навчання, специфіку художнього виховання, демонструють систематизовані музично-теоретичні, музично-історичні знання та знання методики музичного навчання, володіють широким обсягом мистецьких знань, що свідчить про їх мистецьку ерудицію, спроможність творчо застосовувати їх у майбутній професії. 62 студенти (26,95%) виявили середній ступінь теоретичної обізнаності, який характеризує наявність недостатньо систематизованих психолого-педагогічних знань, вузькопредметність фахової обізнаності, недостатній обсяг мистецьких знань. Значна частина майбутніх фахівців 156 студенти (67,82%) продемонстрували низький ступінь опанування теоретичними компетенціями у галузі психології, педагогіки, теорії музики, виявили володіння лише окремими знаннями з методики музичного навчання, історії музики, обмежену систему мистецьких знань. Такий результат можливо пояснити з позиції того, що у респондентів наявний різний рівень фахової підготовки: у студентів II-III курсів він нижчий, ніж у випускників IV курсу та бакалаврів (V-VI курси). Детальний опис результатів критерію «ступінь опанування теоретичними компетентностями у галузі музично-педагогічних знань» подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики за критерієм «ступінь опанування теоретичними компетентностями в музично-педагогічній галузі»

Показники ступеня опанування теоретичними компетентностями в музично-педагогічній галузі	Рівні сформованості					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс. (осіб)	Відн. (%)	Абс. (осіб)	Відн. (%)	Абс. (осіб)	Відн. (%)

Глибина та системність психолого-педагогічних знань (Блок I тесту)	13	5,65	67	29,13	150	65,21
Міра обізнаності щодо творчого застосування фахових знань (Блок II тесту)	15	6,52	75	32,6	140	60,86
Широта та зміст мистецького тезаурусу (Блок III тесту)	8	3,47	42	18,26	180	78,26

З метою вивчення стану сформованості операційно-регулятивного та контрольнo-коригувального компонентів досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у відповідності до критеріїв «якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями» та «здатність до стійкої орієнтації на творче професійне зростання та самовдосконалення» було проведено II етап констатувального дослідження – лабораторний експеримент, у якому узяли участь 86 студентів-бакалаврів, а також 12 експертів (викладачі-методисти, керівники практики, вчителі музики та музичні керівники).

Зважаючи на те, що якість володіння майбутніми фахівцями конструктивно-перетворювальними вміннями безпосередньо виявляється в умовах їх практичної діяльності, діагностування показника «ступінь комплексного оперування спеціальномузичними вміннями» здійснювалося за допомогою методу педагогічного спостереження за діяльністю студентів під час проходження педагогічної практики. Позитивним наслідком такого дослідження стало отримання фактичного матеріалу про сформованість комплексного володінням студентами музично-аналітичними, музично-виконавськими, художньо-творчими вміннями у природних умовах їх професійної діяльності та можливість його оцінки за допомогою методу рейтингу. Відмітимо, що даний метод поєднує опосередковане спостереження та опитування, пов'язані із залученням до оцінки дослідно-педагогічних явищ компетентних та високоосвічених фахівців. Група експертів робить висновки на основі логіко-інтуїтивного аналізу з використанням

порівняльної оцінки фактів [19, с. 249-250].

Оцінювання ступеня комплексного оперування фаховими вміннями незалежними експертами відбувалося на основі спеціально розробленої нами шкали для діагностики, яка включала перелік основних характеристик показника та систему виставлення балів (Додаток Е). Сума в 7-9 балів свідчила про високий ступінь комплексного оперування фаховими вміннями, 4-6 балів – середній ступінь та 1-3 бали – низький ступінь.

Високий ступінь передбачає вільне володіння комплексними фаховими вміннями, доцільність їх використання в педагогічних ситуаціях, зв'язок з музично-теоретичними та психолого-педагогічними знаннями, а також спроможність успішно володіти художньо-творчими вміннями. Середній ступінь характеризується свідомим, доцільним використанням комплексних умінь, їх опорою на музично-теоретичні та психолого-педагогічні знання, але виявляє наявність помилок у технічному виконанні, координації різних музично-виконавських дій під час співу, диригування, що викликає ускладнення в процесі організації різних видів музичної діяльності на уроці, фрагментарне звернення до оперування художньо-творчими вміннями. Низький ступінь свідчить про задовільне володіння переважно одним із умінь музичної діяльності (уміння гри на інструменті, вокальні, диригентські уміння, уміння вербального пояснення тощо) і характеризується ускладненнями в умінні їх комплексного застосування в практичній роботі, що спричиняє труднощі у сприйманні, аналізі та інтерпретації музичних творів, виявляє неспроможність володіти художньо-творчими вміннями, що заважає успішно вирішувати музично-педагогічні завдання.

У результаті підрахунку балів ми встановили, що до високого ступеня комплексного оперування спеціальномузичними вміннями відноситься 4 майбутніх фахівця (4,65%), до середнього – 17 студентів (19,76%), до низького – 65 осіб (75,58%). Ці результати засвідчили проблеми у фаховій підготовці студентів, які суттєво впливають на формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Визначення здатності до емпатійно-діалогового художнього спілкування

майбутніх учителів музики здійснювалося за допомогою використання комплексу методик, а саме, методики «Діагностика рівня емпатії» (за В. Бойко) та методики «Визначення емоційності» (за В. Суворовою).

Як вже відмічалось нами у дослідженні, емпатія є найважливішою суб'єктивною емоційно-почуттєвою ознакою художнього спілкування, що відображає здатність особистості переживати, співпереживати різні події як у міжособистісному спілкуванні, так і в контексті внутрішнього діалогу з мистецтвом. Дослідження розвитку емпатичних здібностей студентів ми провели за допомогою методики В. Бойка [7, с. 385-387] (Додаток Ж), що дало можливість визначити загальний рівень емпатії, проаналізувати значущість конкретного параметра (каналу) в її структурі.

Сутність методики полягає у тому, що респондентам даються завдання оцінити запропоновані твердження та поставити поруч із їх номерами знак «+» – «погоджуюся» чи «-» – «не погоджуюся». Зміст даних тверджень відображає різні показники структури емпатії, серед яких: інтерес, увага та сприйняття особистості на іншого (раціональний канал емпатії); здатність входити в емоційний резонанс із оточуючими, співпереживати (емоційний канал емпатії); здатність діяти на основі інтуїції, спираючись на власний досвід стосовно свого партнера по взаємодії (інтуїтивний канал емпатії); наявність особистісних установок на взаємодію з іншими, прагнення глибше пізнати людину (установки емпатії); можливість створювати атмосферу відкритості, щирості, любові у спілкуванні (проникаюча здатність в емпатії); уміння співпереживати іншому, ставити себе на його місце (ідентифікація в емпатії).

Після проведення анкетування, відповіді порівнювалися з ключем і підраховувалися сумарно набрані бали: 30 балів та вище – дуже високий рівень емпатії, 29-22 бали – середній, 21-15 балів – нижче за середній, менше 14 балів – дуже низький. Згідно отриманих результатів високий рівень емпатії наявний у 6 опитаних (6,9%), середній рівень – у 15 респондентів (17,44%) та 65 студент (75,52%) виявили низький рівень емпатії.

Головною характеристикою емпатії є емоційна чутливість, яка розвивається

на основі яскравих вражень, забезпечує отримання насолоди від процесу художньо-педагогічного спілкування, результатів власної діалогової взаємодії і стає тим механізмом, що спонукає студентів до подальшої творчої реалізації професійного потенціалу. Діагностування інтегрального показника емоційності у майбутніх вчителів музики було проведено за допомогою використання методики «Визначення емоційності», розробленої В. Суворовою [8, с. 539-540] (Додаток З). Текст опитувальника складається із 15 питань, за кожен позитивну відповідь з яких респондент отримує один бал. Чим більше балів набирає респондент, тим вище прояв емоційності: 0-5 балів – низька емоційність, 6-10 балів – середня емоційність, 11-15 балів – висока емоційність. У результаті обробки відповідей тексту ми отримали наступні показники рівня емоційності студентів: висока емоційність притаманна 5 опитуваним (5,81%), середня емоційність виявлена у 9 осіб (10,46%) і низьку емоційність встановлено у 72 студентів (83,72%).

Важливим показником творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта є сформованість його творчих умінь, зокрема імпровізаційних. Тому наступним завданням нашого лабораторного експерименту було комплексне завдання на встановлення наявного рівня володіння студентами умінням вербальної, інструментальної та вокальної імпровізацій (Додаток И). Завдання вербальної імпровізації передбачало створити невеличкий вірш (від 4 до 8 стрічок) за поданими ілюстраціями та музичним фрагментом твору (звучання фрагменту до 3 хвилин). В оцінюванні враховувалася емоційна єдність настрою музичного твору, ілюстрацій та створеного продукту, виразність думки, креативність. Інструментальна імпровізація передбачала створити та записати мелодію без інструменту за поданим ритмічним малюнком; лад, тональність обиралися студентами за бажанням. Оцінювання такої роботи враховувало виразність мелодії, її оригінальність, відповідність ритмічній основі. У вокальній імпровізації пропонувалося за бажанням обрати один твір із запропонованих зразків дитячого музичного фольклору і, використовуючи його мелодію, варіювати жанр (пісня, танець, марш). Критеріями для оцінювання слугували виразність характеру вокальної мелодії, її зручність для вокального виконання, доцільність вибору

засобів музичної виразності, оригінальність створеної композиції, артистизм виконання.

Максимальна кількість балів за виконання комплексного завдання становила 9 балів, (максимум 3 бали за кожну імпровізацію). Сума в 7-9 балів засвідчувала високий рівень володіння імпровізаційними уміннями, 4-6 балів – середній рівень та 1-3 бали – низький рівень.

Отримані результати показали, що загальний рівень володіння імпровізаційними уміннями досить низький. Найкраще студентам вдалося вербальні імпровізації: 6 респондентів (6,97%) впоралися надзвичайно швидко і легко із завданням та показали високий рівень, 12 студентів (13,95%) виявили середній рівень та 68 осіб (79,06%) засвідчили низький рівень володіння умінь вербальної імпровізації. У вокальній імпровізації високого рівня умінь досягли лише 2 студентів (2,32%), середній рівень виявили 4 особи (4,65%) і низький рівень – 80 студентів (83,02%). Типовими помилками стали неспроможність правильно внести зміни у вокальні розспіви, невідповідність підтекстування слів до мелодії у зв'язку із зміною ритму, розміру, нездатність успішно продемонструвати свій задум. Труднощі викликали й інструментальні імпровізації, з ними успішно справився лише 1 студент (1,16%), середній рівень володіння показали 3 респонденти (3,48%) і низький – 82 майбутніх фахівця (95,34%). Як відмічали самі студенти, у роботі над інструментальною імпровізацією їм бракувало можливості спробувати зіграти варіант мелодії на інструменті аби почути її звучання, вони зазнавали утруднень у нотному запису мелодії, припускалися помилок у визначенні знаків альтерації, також складність викликало оформлення мелодичної думки, фразування мелодії.

Таким чином, загальний аналіз виконання комплексного завдання встановив, що високим рівнем імпровізаційних умінь володіють лише 3 майбутніх педагога-музиканти (3,48%), середнім – 6 осіб (6,97%) і низьким – 77 студентів (89,53%). Це свідчить про необхідність майбутніми вчителями музики продовжувати роботу над вдосконаленням виконавських умінь та навичок, розвитком творчого мислення і на основі музично-виконавського досвіду формувати імпровізаційні уміння, що

сприятимуть ефективності набуття досвіду творчої діяльності.

З метою діагностування міри сформованості самостійної креативно-пошукової активності майбутніх вчителів музики було запропоновано виконати творче завдання, що передбачало розробку та виконання короткотривалого мистецького проекту і спрямовувалося на самостійне конструювання знань з різноманітних джерел, генерування на основі здобутих знань нових ідей, а також виявляло спроможність майбутніх фахівців орієнтуватися в інформаційному мистецькому просторі, проявляти ініціативність, вольові зусилля, креативність, творче мислення. Із запропонованої нами тематики проектів студенти за бажанням обирали тему проекту та працювали над етапами його реалізації (Додаток К). Показниками якісного виконання завдання слугували: 1) ступінь розкриття теми (оглядове, всебічне, поглиблене); 2) доцільність форми презентації, використаних засобів; 3) рівень естетичного оформлення; 4) використання різних джерел; 5) новизна, оригінальність у вирішенні завдання. Максимальна оцінка за виконання творчої роботи становила 15 балів (за кожний показник від 1 до 3 балів) і обчислювалася за шкалою: 11-15 балів – висока міра сформованості самостійної креативно-пізнавальної активності, 6-10 балів – середня, 1-5 балів – низька.

Отримані результати засвідчили, що лише 2 респондентів (2,32%) виявили високу міру сформованості самостійної креативно-пізнавальної активності. Наприклад, проект студентки Вікторії З. на тему «Потаємні образи ноктюрну» спрямовувався на художньо-естетичний розвиток шестикласників, передбачав ознайомлення учнів із жанром ноктюрну, розкриття художніх образів в ноктюрнах Ф. Шопена, Е. Гріга, А. Бабаджаняна, В. Косенка. Студентка чітко визначила завдання проектної діяльності, дотрималася часових меж презентації проекту, врахувала вікові особливості учнів, розробила тематику творчих завдань для них. Презентуючи власну пошукову роботу, вона вдало обрала емоційно-почуттєвий стиль викладу матеріалу, використала художній матеріал з інших видів мистецтв (літератури, живопису), що відповідав єдиному емоційному настрою творів. В цілому робота відзначалася проявами уяви та фантазії, емоційною проникливістю, мала практичну цінність у вихованні естетичних смаків та культури особистості.

Середню міру сформованості самостійної креативно-пізнавальної активності засвідчили 8 студентів (9,3%), які намагалися творчо підійти до виконання завдання, виявити ґрунтовність розкриття обраної теми. Однак вони не змогли встановити відповідність між проблемою і темою проекту, некоректно сформулювали завдання, презентований матеріал був переобтяжливим для сприймання. Так, презентуючи проект «Пізнаємо з музикою світ природи» для учнів другого класу, студентка Ганна П. демонструвала перебільшену кількість музичних творів композиторів для сприймання молодшими школярами (М. Степаненко, Фортепіанна сюїта «Про звірів», К. Сен-Санс, сюїта для камерного ансамблю «Карнавал тварин», Г. Свиридов «Дощик», С. Прокоф'єв «Дощ і веселка»). У даному проекті студентка використовувала порівняння музичних творів та картин відомих художників, відео-фрагменти з мультфільмів на музику згаданих творів (музично-анімаційне дійство «Карнавал тварин»). Більша частина студентів – 76 респондентів (88,37%) виявили низьку міру сформованості самостійної креативно-пізнавальної активності і виконали проект спрощено, оглядово, не проявили особливої творчості, оригінальності у роботі над ним, з них 8 осіб (9,3%) взагалі не стали брати участь, пояснюючи свої дії тим, що не мають часу на виконання завдання.

Таким чином, проведене діагностування рівня сформованості операційно-регулятивного компонента досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики за критерієм «якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності» можна представити у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів
музики за критерієм «якість володіння конструктивно-
перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності»**

Показники якості володіння конструктивно- перетворювальними вміннями музично-	Рівні сформованості					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	Відн.	Абс.	Відн.	Абс.	Відн.

педагогічної діяльності	(осіб)	(%)	(осіб)	(%)	(осіб)	(%)
Ступінь комплексного оперування спеціально-музичними вміннями	4	4,65	17	19,76	65	75,58
Здатність до емпатійно-діалогового художнього спілкування	7	8,13	13	15,11	66	76,74
Рівень володіння імпровізаційними вміннями	3	3,48	6	6,97	77	89,53
Міра сформованості самостійної креативно-пошукової активності	2	2,32	9	10,46	75	87,2

Вивчення стану сформованості контрольної-коригувального компоненту досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів передбачало з'ясування адекватності самооцінки студентами власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності, їх здатності до оцінювання художньої рефлексії учнів, спроможності вносити конструктивні зміни, корекційні прийоми у власну музично-педагогічну діяльність за показниками критерію «стійкість орієнтації на професійне зростання та самовдосконалення».

З метою діагностування показника «адекватність самооцінки власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності» ми використали методику дослідження самооцінки особистості за С. Будасі [16], адаптовану для завдань нашого дослідження: в узятій методиці ми частково замінили у списку окремі якості особистості на ті, що характерні для творчої діяльності вчителя музики (Додаток Л).

Загалом, аналіз отриманих результатів адекватності самооцінки студентами власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності дозволив констатувати, що до високого рівня відноситься лише 3 студенти (3,48%), у яких самооцінка виражає адекватний ступінь (0,5) і вказує на об'єктивну відповідність

уявлень студентів про свої творчі якості у процесі здійснення професійної діяльності. Середній рівень адекватності самооцінки з тенденцією до завищення діагностовано у 7 осіб (8,14%), що можна прирівняти до позитивного ставлення студентів до власних можливостей у здійсненні музично-педагогічної діяльності, прийняття власних досягнень, відчуття власної повноцінності у професійній діяльності, а також у 9 осіб (10,46%) з тенденцією до заниження, що можна пояснити як розходження уявлень респондентів про власні можливості для творчої діяльності педагога-музиканта, які мають бути за їх міркуваннями, та якими вони є, на їх думку, реально на існуючий момент. Низький рівень встановлено у 67 майбутніх фахівців (77,9%), що свідчить про їх занижене ставлення до себе, власної діяльності, неприйняття її як творчої, боязкість невдач, незадоволеність власними результатами роботи.

Діагностування показника «здатність до оцінки художньої рефлексії учнів» передбачало встановлення у майбутніх учителів музики рівня спроможності адекватно оцінювати емоційні реакції на музику, почуттєвість сприйняття дітьми художніх образів музичних творів, здатність до емпатичного проникнення у задум автора, вплив отриманих музичних вражень та їх естетичне осмислення, ставлення учня до музики. З цією метою ми запропонували студентам оцінити розвиток художнього сприйняття шестикласника на основі аналізу його вражень від прослуховування твору Л. Бетховена «До Елізи» (Додаток М). Ознаками якісного виконання студентами завдання слугували: 1) врахування майбутніми педагогами-музикантами міри вираження емоційної реакції учня на твір (байдужість, нейтральність, зацікавленість, захопленість) (1 бал); 2) встановлення ними ступеня адекватності сприймання учнем твору (відповідність вражень від твору його змістовим характеристикам) (1 бал); 3) зваженість на міру обґрунтування оцінних суджень учнів (1 бал); 4) врахування майбутніми вчителями музики наявності та характеру асоціацій (різноманітність, яскравість, оригінальність) (1 бал); 5) врахування студентами цілісності та повноти осягнення учнями твору (1 бал). Таким чином, максимальна сума балів становила 5 і передбачала шкалу визначення рівнів здатності студентів до оцінки художньої рефлексії учнів:

5 балів – високий рівень здатності; 3-4- бали – середній рівень здатності; 0-2 бали – низький рівень здатності;

Аналіз виконаного студентами завдання, відповідно до розробленого нами плану оцінювання параметрів музичного сприйняття, виявив, що більшість респондентів мають несформовану художньо-педагогічну рефлексію, а, отже, неспроможні на належному рівні оцінити рефлексивні позиції школярів відносно сприйняття музики, визначити рівень розвитку їх музичного сприйняття, оцінювання і творення музики. На наш погляд, причиною такого результату є нерозуміння майбутніми фахівцями особливостей музичного сприйняття, сутності естетичної оцінки, специфіки художньо-педагогічної рефлексії. Таким чином, високого рівня здатності не було виявлено у жодного студента, середній рівень притаманний 13 респондентам (15,11%) і низький – 73 особам (84,88%).

Здатність до професійного зростання та самовдосконалення неможлива без самоаналізу, що передбачає оцінку майбутніми фахівцями їх взаємодії з учнями в музично-педагогічній діяльності, спроможності аналізувати та робити висновки про власну професійну діяльність, пізнавати себе як фахівця. Тому для діагностування показника «спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність» ми застосували тест «Ваша готовність до самовдосконалення» за В. Павловим [23, с. 177-179], що спрямовувався на визначення готовності студентів змінюватися, пізнавати себе, самовдосконалюватися (Додаток Н). Після підрахунків балів, отримані результати переносилися на графік і потрапляли до квадратів А, Б, В, та Г, які засвідчували стан готовності до самовдосконалення. До високого рівня ми віднесли тих респондентів, хто посів місце в таблиці Б, до середнього – місце в таблиці А чи Г, до низького – місце в таблиці В.

Отримані результати діагностування засвідчили, що високого рівня готовності до професійного самовдосконалення, пізнання себе і спроможність вносити зміни в музично-педагогічну діяльність діагностовано у 2 студентів (2,32%), середній – у 10 осіб (11,62%) і низький – у 74 респондентів (86,04%).

Таким чином, дослідження рівня сформованості контрольньо-коригувального

компонента досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики за критерієм «стійкість орієнтації на професійне зростання та самовдосконалення» можна представити у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики за критерієм «стійкість орієнтації на професійне зростання та самовдосконалення»

Показники стійкості орієнтації на професійне зростання та самовдосконалення	Рівні сформованості					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс. (осіб)	Відн. (%)	Абс. (осіб)	Відн. (%)	Абс. (осіб)	Відн. (%)
Адекватність самооцінки власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності	3	3,48	16	18,6	67	77,9
Здатність до оцінки художньої рефлексії учнів	-	-	13	15,11	73	84,88
Спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність	2	2,32	10	11,62	74	86,04

Отже, аналіз результатів першого та другого етапів констатувального експерименту дослідження дозволив виявити рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики за усіма показниками. Статистична обробка кількісних показників дослідно-експериментальної роботи здійснювалася методом обчислення середнього значення за кожним розробленим рівнем і дозволила констатувати на основі зведених результатів, що до високого рівня сформованості досвіду творчої діяльності належить 6,74% студентів від загальної кількості учасників експерименту, середній рівень сформованості виявлено у 23,08%

студентів і низький – у 70,15% студентів (див. рис. 3.1).

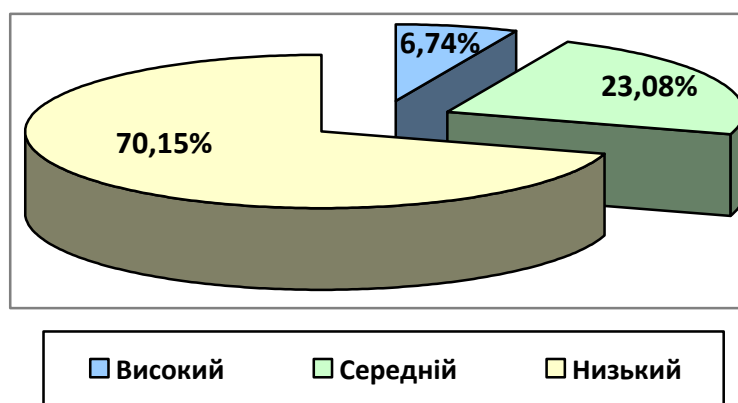


Рис. 3.1. Рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики вищих музично-педагогічних закладів освіти

Проведена діагностика дала змогу виявити недостатній рівень сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики, що визначає необхідність посилення формувальних впливів на творчу спрямованість студентів в оволодінні професійною діяльністю, підвищення рівня теоретичної обізнаності у галузі музично-педагогічних та мистецьких знань, їх цілісного, інтегративного, креативного застосування в музично-педагогічній діяльності, вдосконалення виконавських, художньо-творчих умінь, стимулювання самостійної креативно-пошукової активності та розвитку педагогічної рефлексії, орієнтованої на творче зростання та самовдосконалення. Тому наступний етап роботи щодо формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів в процесі педагогічної практики полягатиме в проектуванні формувального етапу експериментального дослідження, результати якого представлені у наступному підрозділі.

3.2. Методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики

Теоретичне обґрунтування проблеми формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики та отримані у ході констатувального експерименту результати аналізу вихідного рівня сформованості даного феномена у студентів вищих музично-педагогічних закладів зумовили необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи з підвищення ефективності управління

процесом формування означеної якості майбутніх педагогів-музикантів у процесі педагогічної практики на основі розробки авторської методики, апробація якої становить зміст формувального експерименту.

В організації дослідної роботи ми виходили з таких концептуальних положень:

- формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики забезпечується цілеспрямованим керівництвом навчально-виховним процесом, спрямованим на актуалізацію та реалізацію їх потенційних професійно-творчих можливостей під час проходження педагогічної практики;

- провідною передумовою формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів є розвиток продуктивної самодіяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики.

Визнаючи пріоритетність діяльнісного підходу у формуванні досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики, у побудові авторської методики ми враховували педагогічну значимість принципу творчої самодіяльності, сформульованого С. Рубінштейном, за яким «чим більше активний у своїй діяльності суб'єкт, тим більш об'єктивними стають конструйовані ним знання про об'єкт; ... діяльність, у якій визначається, виявляється у своїх діяннях сам суб'єкт, є його творчою самодіяльністю» [18]. Як відзначає І. Зязюн, принцип самодіяльності базується на творчій активності, захопленості та ініціативі студентів-педагогів з одного боку, та на заохоченні, стимулюванні їх викладачами з іншого і веде до розвитку творчого потенціалу студентів-педагогів [6, с. 15].

Творча самодіяльність розглядається як компонент загальної діяльності, в якій людина самовизначається і зумовлює розвиток самостійності, організованості, ініціативності, творчої цілеспрямованості, готовності до виконання дій пізнавально-перетворюючого, креативного характеру, що, безумовно, є тими якостями особистості, які визначають ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта.

Самодіяльність – це вільна діяльність, яка об'єктивує в єдиний процес бажання особистості до самовираження, виявлення власних можливостей, свого

«Я» і кінцевий результат реалізації цих потреб у здійснених нею самостійних діях. Таким чином, самодіяльність виконує спонукальну функцію, пов'язану із задоволенням потреби самореалізації, стимулюванням набуття нового досвіду, нових знань та вмінь та коригувальну, пов'язану із самооцінкою та удосконаленням отриманих результатів цієї діяльності.

Приймаючи думку І. Зязюна щодо принципу самодіяльності, можемо стверджувати, що професійна самодіяльність майбутніх вчителів музики як творча активність, що дозволяє вийти за межі набутого досвіду через самостійну діяльність, характеризується розвитком у них певних способів розумової діяльності (виокремлення головного, порівняння, узагальнення), творчого мислення (уяви, фантазії, асоціативно-образного мислення, семантичної інтерпретації засобів музичної виразності, проблемного бачення, пошуку доцільних засобів втілення музичного образу, оригінальності тлумачення художніх образів), які, в свою чергу, сприяють виникненню оцінного ставлення до власної професійної діяльності, що супроводжується інтенсивною емоційною реакцією на власні дії.

Отже, у професійній самодіяльності злиті воедино розумово-пізнавальні процеси та емоційні відношення, усвідомлення різних способів самостійного здійснення музично-педагогічної діяльності та її переживання. Характерними атрибутами самодіяльності стають ініціатива, активна самостійна діяльність та особистий почин.

Творча самодіяльність як компонент професійної діяльності охоплює зміну дійсності й самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних форм управління, виховання, учіння і т. ін., що розширює межі людських можливостей [6, с. 18], передбачає усвідомлення особистістю набутого досвіду трудової діяльності у певній сфері і готовність до внесення певних змін у власну діяльність на основі сформованої самооцінки.

У студентів, майбутніх вчителів музики, трудова діяльність знаходиться лише на початковому етапі формування, її рівень під час навчання у вищих

навчальних закладах музично-педагогічної освіти визначається наявністю фахових знань, що носять здебільшого репродуктивний характер, і системою професійних умінь, спрямованих на оволодіння виконавськими навичками, що підтвердилося під час діагностувального етапу нашого дослідження. Тому, дотримуючись принципу творчої самодіяльності, ми вважаємо доцільним керуватися визначенням «розвиток продуктивної самодіяльності» майбутніх педагогів-музикантів, яка детермінується їх внутрішніми потребами самореалізації, відображає прагнення до ініціативності, здатність до самостійного набуття нових знань, індивідуальність та оригінальність оперування конструктивно-перетворювальними уміньми, сприяє оволодінню вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, а отже, формуванню досвіду творчої діяльності, що веде до професійного зростання та самовдосконалення.

Продуктивна самодіяльність студентів в процесі музично-педагогічної діяльності забезпечує проєкцію (об'єктивацію) їх професійних потреб (інтерес до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності, потреба самореалізації в професійній діяльності, ціннісне ставлення до майбутньої професії) в ситуацію їх задоволення. Означена ситуація найбільш вірогідна в процесі проходження педагогічної практики, в реальних умовах безпосередньої участі майбутніх вчителів музики у навчально-виховному процесі.

У розвитку продуктивної самодіяльності студент отримує можливість відчувати себе не просто «фахівцем», «вчителем музики», а вийти на новий продуктивно-творчий рівень, віднайти власні індивідуально-творчі прийоми роботи, відчувати власну спроможність цікаво та захоплююче працювати для учнів та для себе, а, можливо, навіть відчувати потребу вийти за межі традиційної (методично-усталеної) системи навчання.

З позиції вищезазначеного, в основі організації методики формування експерименту провідним механізмом ефективності формування досвіду творчої діяльності ми визначаємо спонукання студентів до продуктивної самодіяльності, зорієнтовану на фахову діяльність, що має творчий характер.

Продуктивна самодіяльність, розкриття творчих можливостей студентів

відбуваються не інакше, як через співтворчість у контексті ідей співробітництва [1, с. 188, 490]. Тому у плануванні авторської методики для нас важливим було актуалізувати не лише суб'єкт-об'єктні стосунки, носіями яких є студенти під час педагогічної практики, виступаючи одночасно і в ролі студентів (об'єктів навчання), і в ролі педагогів (суб'єктів педагогічної діяльності), а й суб'єкт-суб'єктні, що представляють взаємодію студента та учня, педагога-методиста і майбутнього вчителя музики як рівнозначних і рівноправних партнерів. Майбутній педагог-музикант стає співавтором навчально-виховної діяльності, яку організовує його наставник, але має право на свій темпоритм, свій потенціал творчих можливостей і свій власний шлях його реалізації [6, с. 16]. Наш орієнтир спрямовувався у бік співтворчості на основі діалогової взаємодії у процесі продуктивної самодіяльності студентів, яка б взаємозбагачувала й сприяла особистісному розвитку її учасників.

Отже, активізація музично-естетичної співтворчості студентів з учнями на основі емоційної взаємодії (що обґрунтовано нами як педагогічна умова формування досвіду творчої діяльності) та організація навчально-виробничого процесу на міжособистісній діалоговій основі з боку методиста (як творчого, талановитого вчителя-співавтора) забезпечуватимуть успішність здійснення самостійних продуктивних дій майбутніми фахівцями, що сприятиме формуванню досвіду творчої діяльності у процесі педагогічної практики.

Принципове значення у побудові методики мало дотримання закону вільності творчості (В. Андрєєв, Г. Батіщев, М. Бахтін, М. Бердяєв, Б. Новіков, А. Сахаров), що передбачало цілеспрямоване керівництво самодіяльністю студентів, яке носило б опосередкований характер. Як відзначає Г. Падалка, керівництво «кружним», непрямим шляхом допомагає «дістатись» до тих сфер психічної діяльності, які не підлягають зовнішнім і внутрішнім вольовим впливам [15, с. 98]. Тому ми намагалися створити такі умови, ситуації, які б поєднували оптимальний вплив на свідомі (логічні) та неусвідомлені (інтуїтивні) механізми самостійної діяльності студентів, підштовхнули їх до самостійного осмислення проблеми і вироблення способів та шляхів її розв'язання, пошуку причин і

подолань ускладнень у їх діяльності під час практики, спонукали б до рефлексії власного рівня досвіду творчої педагогічної діяльності.

Уміння студента на основі минулого досвіду робити крок у зоні свого найближчого розвитку без прямої допомоги педагога-методиста (самостійно планувати, організовувати, визначати шляхи, засоби для вирішення поставлених професійних завдань, домагатися їх реалізації) в процесі самодіяльності сприятиме розвитку цілепокладальної активності, що забезпечить дотримання визначеної нами педагогічної умови «забезпечення цілепокладальної активності студентів щодо досконалого оволодіння музично-педагогічною діяльністю» і слугуватиме ефективності формування досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта.

Не менш значимим у розробці методики було врахування розвитку творчої уяви майбутніх учителів музики (за Г. М. Падалкою) [15]. Уява як провідна складова творчої діяльності, її невід'ємний механізм створює нові оригінальні образи на основі комбінації окремих елементів, узятих із попереднього досвіду людини. Важливим завданням для нас було активізувати в процесі самодіяльності творчу уяву студентів, яка б носила випереджальний характер, спрямовувалася на генерування ідей, проектів на основі поєднання, конструювання або рекомендацій відомих способів здійснення музично-педагогічної діяльності.

Ми враховували той факт, що між відтворювальною (репродуктивною) та випереджальною (продуктивною) уявою існує тісний взаємозв'язок: творча або продуктивна уява завжди ґрунтується на репродуктивній, включає її елементи; репродуктивна ж уява може містити елементи творчої. Практика формує багатий матеріал для відтворювальної уяви і разом з цим слугує критерієм перевірки об'єктивності уявного моделювання студентами власної педагогічної діяльності, її кінцевого результату і засобів, необхідних для його досягнення. З цих позицій ми намагалися досягти оптимальної взаємоузгодженості між репродуктивною і продуктивною уявою в процесі самодіяльності. Це спонукало нас до включення у методику формувального експерименту вирішення квазіпрофесійних ситуацій як під час вивчення студентами фахових дисциплін, так і під час вивчення спецкурсу

«Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики». Такий підхід забезпечить реалізацію педагогічної умови «моделювання квазіпрофесійних ситуацій музично-педагогічної діяльності студентів у процесі фахової підготовки», виявить позицію студента як творця власних знань і самого себе в процесі його самодіяльності.

Враховуючи низькі результати діагностування адекватності самооцінки майбутніх педагогів-музикантів власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності, розуміючи їх невпевненість, боязкість невдач, що негативно впливатиме на самостійність прийняття рішень, ініціативність, у розробці методики ми намагалися забезпечити педагогічну підтримку з позитивним підкріпленням творчої діяльності кожного студента, створення умов психологічної безпеки, вчасної допомоги та обов'язкового вияву індивідуальності, толерантності, емпатії. Одним із головних завдань став розвиток у майбутніх фахівців оптимізму та віри у власні сили, творчі здібності та можливості. Успішність його вирішення передбачає отримання студентом радості «відкриття» та «винахідливості» у процесі самодіяльності, відчуття успіху та задоволення від власних досягнень, що надасть йому упевненості в спроможності самостійно творчо діяти, позитивно впливатиме на перебудову ставлення до власної музично-педагогічної діяльності.

Враховуючи, що формування досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта передбачає оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, у розробці методики ми дотримувалися поетапності формування означеної якості у студентів. Оптимальним для процесу формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів було визначено систему педагогічних засобів, що включала у себе комплекс методів формування досвіду творчої діяльності у процесі проходження педагогічної практики та викладання спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики». Педагогічна практика як цілісна, поетапна система реалізує діяльнісний підхід до процесу формування досвіду творчої діяльності у майбутніх фахівців і забезпечує поступове ускладнення професійної діяльності

студентів від курсу до курсу. Розроблений спецкурс спрямований на оволодіння майбутніми вчителями музики особистісною продуктивною самодіяльністю та спроможність її реалізації під час практичної діяльності.

Авторська методика передбачає цілеспрямоване та послідовне формування досвіду творчої діяльності майбутніх фахівців у відповідності до трьох етапів: *орієнтувально-спонукального, рефлексивно-перетворювального та продуктивно-синтезуючого*, на кожному з яких ставиться своя мета, висуваються завдання, визначається зміст та методи формування означеної якості. Наскрізним механізмом ефективності формування досвіду творчої діяльності ми визначаємо спонукання студентів до продуктивної самодіяльності, зорієнтованої на фахову діяльність, яка має творчий характер.

У сучасних умовах навчально-виховного процесу вищих музично-педагогічних закладів навчальним планом передбачено проходження декількох видів педагогічної практики з указаних нами у підрозділі 2.2, а саме: виховна практика в оздоровчих літніх таборах, навчально-педагогічна практика (пасивна), педагогічно-виробнича (активна) [10, с. 321]. Враховуючи загальнопедагогічний, музично-педагогічний та виконавський аспекти музично-педагогічної діяльності, пропонується формувальна методика охоплює такі види практики: підготовка до літньої практики в дитячих оздоровчих закладах, пропедевтична практика в загальноосвітній школі, виробнича практика в загальноосвітній школі, переддипломна практика. Окрім того, виявлена під час діагностувального дослідження обмеженість студентів у володінні мистецькими знаннями спонукала нас до впровадження у формувальний експеримент культурологічної практики, яка забезпечуватиме формування не лише світоглядних основ молодого фахівця, а й розвиток його творчого потенціалу, сприятиме підвищенню рівня загальної культури, збагаченню обсягу загального мистецького тезаурусу, тим самим уможливлуватиме ефективність формування їх досвіду творчої діяльності.

Також у формувальну методику ми вважаємо необхідним включити практику з організації дозвіллевої роботи зі школярами, що забезпечить формування готовності до організації та проведення позакласної музично-

гурткової діяльності учнів, надасть можливість розвинути студентам музично-педагогічні здібності, виявити їх художні, музично-виконавські, комунікативно-організаторські, інтерпретаційні уміння, удосконалити комплексне оперування ними, що загалом сприятиме ефективності формування досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики. Впровадження такого виду практики обумовлено ще й тими обставинами, що терміни проведення і змістове наповнення окремих видів практик, які передбачають практичну підготовку бакалаврів музичного мистецтва, мають розбіжності у навчальному процесі коледжів та університетів (фольклорна практика, вокально-хорова та диригентська практика, виробнича практика в дошкільних навчальних закладах), що, на нашу думку, заважає успішності оволодіння студентами досвідом музично-педагогічної діяльності. Із цих позицій, враховуючи специфіку практичної підготовки бакалаврів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, види педагогічних практик, апробовані на музично-педагогічних факультетах педагогічних коледжів, у 6 семестрі (III курс) для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів між пропедевтичною та виробничою практиками до формувальної методики ми впровадили практику з організації дозвіллевої роботи майбутнього вчителя музики в загальноосвітній школі, яка має проміжний характер і спрямовується на ознайомлення та практичне оволодіння виконавськими аспектами професійної діяльності вчителя музики у якості керівника гуртка у позакласній роботі з дітьми.

Формувальний експеримент проводився в умовах навчального процесу на базі факультету мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М. Грушевського, Мукачівського державного університету з 2015 по 2018 рік. У даних навчальних закладах були створені контрольні та експериментальні групи, до складу яких увійшли 60 студентів означених навчальних закладів (по 30 осіб у кожній групі).

Додатково перед початком формувальної дослідно-експериментальної роботи було здійснено діагностувальне дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за розробленою методикою констатувального експерименту,

що показало приблизно однаковий рівень сформованості досвіду творчої діяльності у студентів обох груп і відповідність даним, отриманим у ході попереднього діагностувального зрізу. Окрім того, на кожному з етапів дослідно-експериментальної роботи були проведені контрольні зрізи в експериментальній та контрольній групах з метою фіксації змін формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики.

Перший етап – *орієнтувально-спонукальний* – охоплював 2 семестр (I курс) та 4 семестр (II курс) навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації і здійснювався під час проходження студентами культурологічної практики та підготовки до літньої практики в оздоровчих навчальних закладах. Він спрямовувався на формування мотиваційно-потребового та частково пізнавально-інформаційного компонентів досвіду творчої діяльності і мав на *мети* забезпечення стійкої мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики на творчий підхід до здійснення професійної діяльності, задоволення потреби творчої самореалізації та збагачення художньо-мистецького тезаурусу у процесі проходження обраних видів практик.

Основними завданнями даного етапу роботи були:

- стимулювання стійкого пізнавального інтересу у студентів до творчого оволодіння майбутньою професією вчителя музики;
- усвідомлення майбутніми вчителями музики необхідності володіння широким обсягом мистецьких знань, які забезпечують особистісно-ціннісне ставлення до надбань світового та українського мистецтва, реалізацію творчого потенціалу у музично-педагогічній діяльності;
- активізація у майбутніх педагогів-музикантів потреби у самовираженні в процесі проходження даних видів педагогічної практики;
- формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до обраної професії вчителя музики під час проходження практик.

Педагогічну роботу орієнтувально-спонукального етапу було розпочато в експериментальних групах у 2 семестрі (I курс) під час проходження студентами культурологічної практики. Наш орієнтир спрямовувався на формування

професійного інтересу та збагачення мистецького тезаурусу майбутніх вчителів музики шляхом забезпечення естетичного переживання творів мистецтва, відчуття радості та задоволення, відкриття новизни в процесі знайомства з історико-архітектурними пам'ятками, театральним мистецтвом, творчістю видатних діячів культури, стимулювання вияву ініціативи у самостійному вивченні шедеврів музичного мистецтва та спонукав до активного використання набутого досвіду у практичній діяльності зі школярами. Основними методами педагогічної роботи в процесі культурологічної практики стали метод художнього монтажу, метод створення культурного контексту, метод мистецьких проєктів, метод осмислення сугестивно-рефлексивних вражень.

Культурологічна практика є особливою формою формування системи культурологічних знань, умінь та навичок на основі пізнання та розуміння творів мистецтва, що невіддільно від емоційного художнього сприйняття та переживання. Як відмічав І. Зязюн, «в жодному разі не можна відмежовувати знання від почуттів, оскільки кожна людина по-своєму позитивно опочуттєвлює лише сприймання такої інформації, яка наповнена певним смислом лише для неї» [21, с. 87]. У цьому контексті культурологічна практика стає цінним джерелом розвитку емоційної та інтелектуальної сфер майбутніх учителів музики, їх асоціативного мислення, уяви, фантазії, внутрішнього слова і бачення, спрямовує професійні інтереси у русло естетичного, духовного пізнання світу мистецтва за законами Краси, Істини, Добра. Саме тому ми вирішили ввести до експериментальної методики метод художнього монтажу як спосіб організації навчального художнього матеріалу, який ґрунтується на синтезі образних рішень та реальності і передбачає об'єднання в одне ціле, в одну змістовну (або тематичну) серію творів різних видів мистецтв, не обмежених певною хронологією. Студентам експериментальної групи пропонувалося виконати низку завдань в процесі практичної підготовки. Наведемо їх приклади:

1. Доберіть твори, які об'єднанні спільним сюжетом, але відміні за своїм образним вирішенням. Синтезуйте ідеї митців щодо їх вибору образного рішення в одному сюжеті. Наприклад, прослідкуйте відображення образу Фауста в

образотворчому мистецтві (Е. Делакруа, П. фон Корнеліус, Рембрандт, Р. Лаго, М. Врубель), музичному (Г. Берліоз, Ш. Гуно, Ф. Ліст, А. Шнітке).

2. Доберіть попарно твори образотворчого, музичного мистецтва, які спільні за тематикою та знайдіть відмінне у цій схожості. Наприклад, «Чотири пори року» Л. Дичко та «Карміна Бурана» К. Орфа; «Дике полювання» П. Арбо та «Політ валькірій» Р. Вагнера; «Вечорниці» П. Ніщинського та «Вечорниці» І. Рєпіна; «Вартові запорозьких вольностей» С. Васильківського, «Богатирі» В. Васнецова та Симфонія №2 О. Бородіна тощо.

3. Доберіть музичні твори, які є «співзвучними» картинам О. Кулакова «Січковий гопак», Т. Шевченка «Катерина», Г. Зубченко «Гуцульське весілля»; або навпаки – віднайти «прототип» музичного твору у живописі на основі синестезії (бачимо звук, чуємо колір).

4. Доберіть твори літератури, музики, образотворчого мистецтва, у яких наявна змістовна спільність, єдність «духовної» інтонації. Наприклад, Є. Євтушенко «Бабин Яр», Є. Станкович «Каддиш-реквієм», Д. Шостакович симфонії №8, 13, А. Шенберг «Свідок з Варшави», Е. Мунк «Крик» тощо.

Отже, використання методу монтажу дозволило збагатити мистецький досвід студентів, активізувати їх продуктивну самодіяльність, забезпечило розвиток асоціативного, дивергентного мислення, емпатії, що впливало на формування професійного інтересу та особистісно-ціннісного ставлення до творів мистецтва.

Повноцінне сприйняття мистецтва – це майстерність, якої необхідно навчитися. Зміст художнього сприймання складають не лише образи твору, а й те, що стоїть за ними, що передує їх створенню – це переживання автора, його думки, надії, прагнення. З метою розвитку художнього сприйняття студентів на основі зацікавлення їх процесом розкриття авторського задуму ми скористалися методом створення культурного контексту, який дозволяє об'єднати воедино наявні знання та досвід сприймання, інформацію – з переживанням цієї інформації. Ми запропонували студентам експериментальних груп обрати музичний твір, який вони могли почути під час відвідувань художніх виставок, філармонії, театру, лекцій-концертів тощо і відтворити культурний контекст його створення.

Керівництво роботою студентів спрямовувалося на здійснення ними цілеспрямованого пошуку даних із різних інформаційних джерел щодо життя та творчості композитора, естетики його поглядів, особливостей життєвих та творчих ситуацій на момент створення твору, історію написання, коло образів твору. Разом із цим, зверталася увага на стильові ознаки музики, домінуючі у творі засоби музичної виразності, форму, будову тощо. Виконання такої роботи сприяло адекватності художнього сприймання, усвідомленню отриманих нових знань і готовності до майбутньої роботи зі школярами в процесі художньо-педагогічного спілкування з музичними творами.

Особливу увагу ми приділили активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у напрямку пошукової роботи щодо регіонального мистецького матеріалу. На даному етапі експериментальної методики з метою розвитку науково-педагогічних інтересів до професійної діяльності був введений метод мистецьких проєктів. Студентам пропонувалося дослідити культурно-історичні, музичні пам'ятки та традиції рідного краю і підготувати проєкт, який би познайомив із ними. Така робота передбачала навчально-дослідницьку діяльність, творчий підхід до виконання завдання, розширювала мистецько-красознавчу обізнаність майбутніх педагогів-музикантів. Пропоновані нами назви проєктів відображали певний напрям самостійного пошуку практикантів. Так, студентами Вінниччини були підготовлені проєкти: «Фольклористи та майстри народної творчості», пов'язані з творчістю Явдохи Зуїхи, Насті Присяжнюк, Гната Танцюри; «Відлуння величі садіб Поділля» знайомили із самотутністю будівельних форм палаців Потоцького у Тульчині, Марії Щербатової – у Немирові, браїлівського палацу і парку фон Мекків; «Діячі музичної культури» розповідали про відомих композиторів Петра Ніщинського, Миколу Леонтовича, Родіона Скалецького, Павла Муравського; «Пам'ятки сакральної архітектури» занурили у атмосферу духовної чистоти і неповторності релігійних святинь Свято-Троїцького жіночого монастиря Браїлова, Миколаївської церкви у Вінниці, «Подільського Афону» (Лядовський скельний монастир). Студентство Закарпаття представили проєкти «Особливості музичного фольклору Закарпаття», у якому розповіли про

полікультурні традиції їхнього краю, познайомили із зразками угорської, румунської, єврейської та української народної музики; проект «Музичний портрет сучасного Майстра» презентував творчість сучасного українського композитора Євгена Станковича. Знайомство з історією створення знаменитого Національного академічного театру опери та балету України імені Тараса Шевченка, його провідними солістами, репертуаром, диригентами представлено студентами факультету мистецтв імені А. Авдієвського у контексті проекту «Музично-театральне життя Києва». Отже, застосування даного методу активізувало пошукову роботу студентів, сприяло виявленню пізнавального інтересу, творчої ініціативи в процесі продуктивної самодіяльності і уможливило використання набутих краєзнавчих знань у подальшій роботі зі школярами.

Основні напрямки культурологічної практики передбачають екскурсійну форму організації навчання і спрямовують на самостійне відвідування культурно-мистецьких заходів. Після відвідування таких заходів студентам пропонувалося самостійно створити щоденники художніх вражень (метод осмислення сугестивно-рефлексивних вражень), в яких фіксувалися: назва мистецько-культурного заходу; отримана нова інформація; враження від відвіданого заходу; арт-об'єкт (твір мистецтва), що викликав найбільше емоційне захоплення; інформація, з якою хотілося б поділитися з товаришами (обмін думками). Таким чином, даний метод сприяв прояву та художньо-емоційній визначеності чуттєво-емоційних реакцій кожного студента на художнє спілкування з творами мистецтва, формуванню особистісно-ціннісного ставлення до них. Продуктивним прийомом роботи на даному етапі став ігровий прийом «Мистецькі експрес-новини», який міг застосовуватися як логічне продовження щоденника мистецьких вражень, так і в контексті інших видів роботи. Студенти експериментальної групи склали «експрес» повідомлення за результатами екскурсії (або на основі щоденника) – чіткі, лаконічні повідомлення, які містили додаткову стислу інформацію про найяскравіші факти з життя композитора, художника, скульптора, історію створення мистецьких творів, архітектурних пам'яток, знаменні дати в житті митців, згадували певні музичні події, оголошували інформацію про нагороди,

перемоги, досягнення в культурному та мистецькому житті. Форма проведення передбачала обмеженість у часі (5-7 хвилин), варіантність форм проведення: виступ-повідомлення 1-2 студентів («ведучі новин» щоразу змінювалися), виступ-змагання (хто наведе більше прикладів «експрес повідомлень» на визначену тематику), виступ-діалог (ведучі починали виступ словами: «А чи знаєте Ви, хто (що, коли, де) ...»); у випадку, коли інші студенти знають відповідь, відбувався обмін інформацією). Введення такого прийому роботи не тільки викликало зацікавлення майбутніх вчителів музики до пізнання мистецтва, а й сприяло створенню позитивної атмосфери навчання, розкутості, уможливило пізнавально-творчий характер спілкування.

Розв'язання поставлених завдань першого етапу формувального експерименту відбувалось також під час проходження інструктивно-методичного табірною збору, коли студенти стають учасниками широкомасштабної ділової гри професійного спрямування і мають можливість відчувати атмосферу творчої колективної справи, оцінити значимість педагогіки співробітництва, виявити індивідуальний творчий підхід до організації та проведення різноманітних виховних форм роботи.

Експериментальна методика спрямовувалася на становлення студента як суб'єкта професійної творчості через включення до творчої взаємодії з партнерами. На даному етапі ми застосували методи стимулювання творчої активності студентів: частково-пошукові (вибір форм виховної музичної роботи) та пошукові (самостійний пошук музично-педагогічної інформації) методи, метод ігрових ситуацій (розвивальні ігри, ігри-імпровазації), метод проєктивного портрету-асоціації. Низка пропонованих методів спонукала студентів до необхідності швидко, конструктивно та ініціативно діяти, виявляти музичні здібності в процесі самостійних спроб педагогічної діяльності. На даному етапі пріоритетним стала педагогічна музично-ігрова діяльність, яка спонукала студентів до усвідомлення необхідності творчого підходу у досягненні навчальних цілей та забезпечувала упевненість у власні професійні можливості, створювала умови для їх творчого самовираження.

Із метою стимулювання пізнавального інтересу до музично-виховної діяльності ми скористалися частково-пошуковим та пошуковим методами і запропонували студентам експериментальних груп виконати ряд завдань. Перше завдання потребувало самостійного пошуку необхідної музичної інформації і передбачало укомплектування «Музичного путівника вожатого (музичного керівника)», наповнення його музичним матеріалом для виховної роботи з дітьми за наданими нами рубриками: фонограми (караоке) сучасних дитячих пісень, українських народних пісень; музика для дітей з кінофільмів та мультфільмів; пісні про літо; пісні вожатого; танцювальна музика (сучасні, бальні, народні танці); музичний матеріал для флешмобу; спортивна музика (музичний матеріал для ранкової гімнастики, аеробіки, спортивних змагань), музика для дискотеки; музика до святкових подій (відкриття-закриття зміни, святкових вечорів, нагородження переможців); музичний ерудит, музичний брейн-ринг, музична дуель, музична вікторина (музикознавчі питання для конкурсних програм); музичні казки та казки-переробки; музичні ігри. У виборі музичних творів ми звертали увагу студентів на естетичну спрямованість їх пошукової роботи, дотримання обраних зразків рівню художнього сприйняття дітей відповідного віку. Отже, в процесі такої роботи студенти збагачували власний музично-педагогічний репертуар, усвідомлювали майбутні напрямки музично-виховної діяльності в організації дозвілля дітей, виявляли власну самостійність у виборі музичного матеріалу.

Наступне завдання передбачало складання «Малої енциклопедії форм музично-виховної роботи в таборі відпочинку» і спрямовувалося на розширення уявлень студентів про можливості цікавої та змістовної організації музичного дозвілля дітей. У алфавітному порядку необхідно було представити різноманітні форми музичної виховної роботи, враховуючи інтереси та потреби вихованців, уникаючи дублювання та повторюваності, передбачаючи у розважальній формі наявність естетичного, інтелектуального потенціалу для розвитку дітей. Як відмічала студентка Антоніна К., під час виконання такого завдання вона відбирала як власне існуючі музичні форми роботи, так і переконструйовувала загально відомі види організації роботи з дітьми, наповнюючи їх зміст музичним

матеріалом. Отож, від студента така пошукова робота вимагала креативного підходу, конструктивного педагогічного мислення, знань специфіки організації виховних форм.

Під час табірної збори студенти стають активними учасниками ділової гри, виступаючи у ролі вожатих, вихованців, музикантів, художників. Імітаційно-ігрове середовище, у якому перебувають практиканти, само по собі носить творчий характер, створює атмосферу радості, захоплення, спонукає до колективної творчої діяльності, забезпечує практичне засвоєння знань про майбутню професію. Майбутні учителі музики презентують назви загонів, складають девізи, речівки, пісні-переробки, розробляють конкурсні програми, сценарії свят, що допомагає сформувати творчі, креативні уміння та навички у роботі з дітьми, викликає стійкий пізнавальний інтерес і стає ефективним засобом для задоволення базових потреб реалізації власних потенційних музично-педагогічних можливостей.

З метою задоволення у майбутніх педагогів-музикантів потреби у самовираженні на даному етапі в експериментальну методику ми використали метод музично-ігрової діяльності, який із самого початку спрямовувався на успіх, забезпечення почуття радості, захопленості та максимально опирався на їх самостійну діяльність. Серед пропонованих завдань виділимо розвивальну гру «Я маю талант», яка проводилася поетапно.

Перший етап гри передбачав виявити і представити художньо-творчі уміння студентів за номінаціями: «Найкращий голос» (самостійний вибір пісні; «реклама»-оголошення виступу; власне виконання пісні під супровід фонограми або а сарелла; розкриття змісту через театралізований виступ або без нього); «Інструментальний віртуоз» (самостійний вибір інструментальної композиції; оригінальність представлення; доречність вибору жанру твору; власне виконання; використання допоміжних засобів (відеоматеріалу, літературного тексту тощо)); «Майстер-хореограф» (самостійний вибір танцю (бальний, народний, спортивний, сучасний); презентація вибору (історія танцю, цікаві відомості тощо); сценічний вигляд; власне виконання); «Літературний Орфей» (самостійний вибір літературного жанру; оригінальність оголошення виступу; декламування твору

(уривку з художнього оповідання, поезії, байки, монологи); ораторська майстерність); «Натхненний художник» (самостійний вибір і презентація студентами власних талантів в образотворчому, декоративно-прикладному, фотографічному мистецтві; презентація роботи (розповідь про технологію виконання, матеріал для виготовлення; креативний підхід до організації власної «виставки»). Студенти за власним бажанням обирали відповідний напрямок і самостійно готувалися до виступу.

Продемонстровані учасниками гри уміння ми намагалися спроектувати у напрямку їх майбутньої роботи з дітьми. Тому наступний етап гри «Я маю талант» спрямовувався на організацію взаємовідносин між майбутнім вожатим (музичним керівником) та дитячим колективом на основі співтворчості і мав назву «Ми маємо талант». Із урахуванням презентованих студентами умінь, їм було запропоновано «поділитися» своєю майстерністю один з одним і представити новий спільний творчий проект. Таке інтеграційне поєднання художньо-виконавських можливостей будило у студентів фантазію, уяву, викликало захоплення, спонукало до ініціативності, миттєвого прийняття рішень, формувало імпровізаційні вміння, а також створювало умови для оволодіння майбутніми педагогами-музикантами прийомами взаємодії, співробітництва та співтворчості у колективі.

З метою активізації самовираження у творчій діяльності ми провели гру-імпровізацію «Мистецький колаж», яка представляє сукупність заданих творчих ситуацій, вирішення яких потребує від майбутніх учителів музики акторської майстерності, музично-виконавської імпровізації, дії в умовах вимислу, передбачає використання додаткових реквізитів (підручних декорацій, «костюмів», «триму»). Важливе значення має правильний вибір ігрового матеріалу (репродукції картини). Етапи гри відповідали наступним завданням:

Завдання 1. «Творення картини». Один гравець, уважно розглядає репродукцію картини. Потім відкладає її і розповідає, що на ній зображено. Йому необхідно «заразити» інших учасників своїм баченням. Для цього необхідно добре самому уявляти подробиці картини. Коли розповідь закінчено, інші учасники повинні «вибудувати» на творчому майданчику зображення картини, обрати

необхідні «декорації», «костюми», передати її емоційний зміст: необхідно не просто зображувати пози, а намагатися наділити їх думками.

Завдання 2. «Звукова палітра картини». Після того як картину було «вибудовано», учасникам пропонують поглянути на її оригінальну репродукцію і до неї створити музичний супровід. Доцільним є живе виконання музики на музичних інструментах, які наявні у студентів під час практики (гітара, баян, брязкальця, сопілка, синтезатор тощо).

Завдання 3. «Про що повідала нам картина». Учасники гри повинні у спільному обговоренні скласти і представити сюжет і зміст побаченої картини; визначити фабулу; окремі дії людей, з яких складається сюжет картини, їх характер. Свою розповідь необхідно супроводжувати вже створеним на попередньому етапі музичним оформленням.

Завдання 4. «Хореографія картини». Розкривши на попередньому етапі «історію» картини, маючи до неї супровід, учасникам пропонується передати за допомогою хореографії її образний зміст, створити музично-пластичний етюд. Можливий варіант з повторним читанням складеного раніше сюжету картини.

Завдання 5. «Загублені деталі». На цьому етапі необхідно розділитися на дві команди. Виконуючи попередні завдання, учасники, зазвичай, не можуть охопити усі деталі картини (обмеженість у часі на виконання завдання, прив'язаність до обраного сюжету тощо). Тому упущені моменти (деталі) командам пропонують віднайти і представити у формі пантоміми. Перемагає команда, яка останньою презентує «загублену деталь».

Після проведення гри-імпровізації «Музичний колаж» студенти отримали завдання створити власну «колекцію» картин, враховуючи вікові можливості дітей. Таким чином, метод музично-ігрової діяльності забезпечив емоційну насиченість навчально-виховного процесу практики, спонукав студентів до вільного вияву фантазії, імпровізації, власних творчих, музично-виконавських умінь, сприяв усвідомленню необхідності дотримання педагогіки співробітництва у колективі, що уможлиблювали формування творчої професійної спрямованості майбутнього фахівця.

Завершення орієнтувально-спонукального етапу експериментальної-частини дослідження відбувалося під час підсумкової конференції за наслідками проходження студентами літньої виробничої практики в дитячих оздоровчих закладах. На цьому етапі роботи ми ввели метод проективного портрету-асоціації, спонукаючи студентів під час бесіди на створення асоціативних пар стосунків «вожатий-дитина», «вчитель-учень». Майбутні фахівці відзначали: «Вихователь у таборі – це друг. Як друг, він завжди поряд, підтримає, вислухає, надасть пораду. Я думаю, правильним стосунки з дітьми назвати дружніми, а головним визнати довіру (друг-друг)»; «У таборі з дітьми немає часу подумати про себе, постійно є команда «треба» – треба номер, треба чергувати, треба готувати, треба, треба, треба... Спочатку не знаєш, як встигнути, але потім розумієш, лише спільне обговорення та спільне вирішення наших завдань забезпечує успіх. Я вважаю, що партнерство – є головним у стосунках з дітьми (друг-партнер)»; «Величезне значення мають наші емоції, настрої, які ти «несеш» до дітей. Майбутній вчитель повинен завжди бути позитивно «зарядженим», оптимістом, енергійним як батарейка, тоді і діти будуть горіти разом із ним яскраво і світло, а результатом стане запалене «вогнище» спільних справ» («позитив»-«світло»).

Нам було важливим, щоб студенти усвідомили значимість гуманістичної сутності педагогічної професії, ідей співробітництва та партнерства, необхідність взаєморозуміння з дітьми у професійній діяльності. Тому ми запропонували створити студентам асоціативний образ вчителя-партнера в графічній (рис. 3.2) чи вербальній формі.



Рис. 3.2. Зразки створення студентами асоціативного портрету «Вчитель музики – діти»

Таким чином, у результаті проведення першого етапу експериментальної методики формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики кожен із студентів мав можливість зміцнити стійкість інтересу до творчого характеру професійної діяльності, забезпечити можливість задоволення потреби у самореалізації, усвідомити необхідність розширення мистецьких знань як важливого чинника у творчому підході до музично-педагогічної діяльності та усвідомити особистісно-ціннісне ставлення до обраної професії завдяки здійсненню продуктивної самодіяльності під час культурологічної практики та практики в літніх дитячих оздоровчих таборах.

Другий етап – *рефлексивно-перетворювальний* – охоплював 5-6 семестри (III курс) навчально-виховного процесу педагогічних університетів та педагогічного коледжу і здійснювався у межах вивчення майбутніми учителями музики спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики» та під час проходження ними пропедевтичної практики та практики з організації дозвілєвої роботи зі школярами. Він спрямовувався на формування пізнавально-інформаційного та операційно-регулятивного компонентів досвіду творчої діяльності і мав на *меті* розширення та поглиблення професійно-педагогічних та фахових компетентностей, необхідних для успішного формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення спецкурсу та проходження обраних видів педагогічної практики.

Основними завданнями даного етапу роботи були:

- актуалізація знань про специфіку та особливості творчої музично-педагогічної діяльності вчителя музики;
- поглиблення та розширення у студентів психолого-педагогічних та фахових знань з метою їх творчого застосування в майбутній професії;
- удосконалення володіння майбутніми педагогами-музикантами спеціально-музичними та художньо-творчими уміннями;
- формування практичних умінь комплексного застосування психолого-педагогічних та фахових знань;
- усвідомлення студентами значимості власної творчої самодіяльності у

процесі практичної підготовки.

Основними методами проведення етапу стали активні та евристичні методи навчання, метод моделювання педагогічних ситуацій, метод активного спостереження, метод міжгрупового змагання-презентації та метод конкурсного виконання.

З метою розширення й поглиблення знань майбутніх педагогів-музикантів щодо специфіки музично-педагогічної діяльності, її творчого характеру та свідомого застосування ними творчих підходів до організації музичної діяльності школярів було розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес спецкурс «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики» (Додаток П). Даний спецкурс викладався на III курсі (5 семестр) для студентів денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Його програма розрахована на один кредит відповідно до ECTS, містить два змістових модулі із загальною кількістю 30 годин: з них 20 годин – аудиторних, 10 годин – самостійних. Контроль відбувався в процесі складання модулів самостійної роботи студентів. Спецкурс «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики» носив випереджальний практико-орієнтований характер і передбачав розв'язання таких завдань:

- засвоєння студентами теоретичних знань щодо особливостей музичної діяльності та її творчого характеру;
- опанування майбутніми фахівцями творчими методами та прийомами роботи у різних видах музичної діяльності;
- активізація творчої активності в процесі моделювання педагогічних ситуацій;
- стимулювання реалізації творчого потенціалу майбутніх вчителів музики у процесі оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності.

У межах викладання спецкурсу було проведено лекційні, семінарські та практичні заняття. Лекційні заняття спрямовувалися на розкриття сутності музично-педагогічної діяльності як особливого виду художньо-практичної діяльності вчителя музики, наявність у числі її складових художньо-творчого

начала. Система практичних занять передбачала забезпечення єдності отриманих теоретичних знань та практичних умінь, мала на меті сприяти оволодінню студентами власними творчими підходами до організації музичної діяльності зі школярами, активізацію їх самостійної пізнавально-творчої активності, моделювання власної педагогічної діяльності з подальшим продукуванням у педагогічну практику. Зміст самостійної роботи спонукав до поглиблення теоретичних знань, розвитку самостійного педагогічно-творчого мислення, формування умінь щодо пошуку, відбору, аналізу необхідної методичної інформації, здатності до продуктивної самодіяльності.

Провідними методами викладання спецкурсу стали активні та евристичні методи навчання, метод моделювання педагогічних ситуацій.

Розуміючи, що опанування майбутніми вчителями музики творчою діяльністю неможливо без засвоєння та усвідомлення ними знань про її сутність (без знань немає умінь), на початку вивчення спецкурсу домінуючою формою навчання стала лекція. Ми намагалися в процесі лекційних занять спонукати студентів до самостійного здобуття, отримання знань, вчити їх мислити, шукати необхідну інформацію, формулювати власні думки, створити «живе» спілкування навколо означеної проблеми. Активні методи навчання стали визначальними на всіх етапах викладання спецкурсу.

У процесі лекційних занять ми вважали доречним ввести метод створення проблемної ситуацій пізнавальної новизни. Лекція з елементами постановки проблем дає змогу створити у студентів ілюзію «відкриття» вже відомого в науці, не просто опрацювати інформацію, а пережити її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання. Так, розпочинаючи вивчення спецкурсу, ми створили проблемну ситуацію: «Учитель учителів, Учитель серця К. Ушинський запевняв: «Якщо ви хочете щастя для дітей, то готуйте їх не для щастя, а для творчої діяльності». Тому, я хочу звернутися до Вас із запитанням – як ви розумієте, що таке творча діяльність?». Обговорення питання спонукало до виявлення розуміння студентами двох положень: як вони розуміють власне поняття «творча діяльність» та чому вона повинна приносити «щастя».

Висловлюючи власні міркування, студенти спиралися на свій особистий життєвий досвід, попередні знання. Питання «Чи можемо музичну діяльність вважати творчою? Чому?» дало можливість визначити «проблему», сформулювати попередню гіпотезу. Далі студентам пропонувалося в процесі лекційного викладу матеріалу (теоретичних аспектів особливостей музичної діяльності) встановити нові факти (знання), зібрати «докази» на підтвердження власної думки (обраної гіпотези). Наприкінці заняття за принципом ланцюжкової реакції вони називали види музичної діяльності та коротко доводили їх творчих характер («факти» – нові знання). Підсумок заняття проводився за допомогою прийому «неперервна шкала думок», коли студенти мали можливість висловитися щодо запитань, поставлених на початку заняття. Загалом, пропонований метод передбачає активізацію педагогічного мислення, створює умови для взаємодії у творчому спілкуванні, спонукає до ініціативності та активності, викликає задоволення, що сприяє самостійності суджень, усвідомленості та міцності отриманих знань.

Під час вивчення теми «Специфіка музично-педагогічної діяльності та її творча спрямованість» велике значення надавалося не лише ознайомленню студентів із творчою природою музично-педагогічної діяльності, її якісними характеристиками, але й творчій особистості вчителя музики як суб'єкта викладання. З метою включення у продуктивну самодіяльність майбутніх фахівців, розвитку їх науково-педагогічних інтересів до майбутньої професії ми використали частково-пошуковий метод і поставили перед студентами завдання самостійно опрацювати роздуми педагогів-музикантів минулого та сучасності щодо особливостей професії вчителя музики та на основі власних роздумів скласти перелік головних умов, які уможливають творчий характер професійної діяльності вчителя музики. Така робота сприяла ще й створенню ситуації зацікавленості, адже серед пропонованих для опрацювання джерел містилися книги, навчально-методичні посібники, авторами яких були викладачі студентів факультету мистецтв ім. А. Авдієвського, зокрема Г. Падалка (книга «Учитель, музика, діти»), А. Болгарський, Т. Бодрова (навчально-методичний посібник «Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету

«Музика»»). Результати виконаного завдання студенти відкрито презентували перед одногрупниками, формулювали власне визначення висуненої умови, підкріплювали свій виступ цитуванням авторів; нами заохочувалась будь-яка деталізація визначеного положення. Так, майбутні педагоги-музиканти наводили приклади-цитати на зразок «...учитель музики мусить бути митцем, що мислить як педагог, і педагогом, що відчуває як митець», «Вчитель має ... постійно цікавитись повсякденним мистецьким життям. Все це вимагає від нього широкої музичної ерудиції, глибоких фахових знань, розвинутих естетичних інтересів», «...проведення уроку вимагає від учителя методичних знань, фантазії, розвинутої уяви, тобто, в цілому – справжнього творчого натхнення», «Інтуїція та уява – важливі компоненти творчого процесу», «... бажання творити ніяк не сумісне з авторитарною педагогікою, з її крайніми проявами: «Роби так, як я»», «... творча діяльність потребує підвищеної емоційності, образного мислення, багатства художніх асоціацій», «Педагог-музикант вчить радості спілкування з музичним мистецтвом, шукає особливих засобів впливу на своїх вихованців» тощо. Таким чином, даний метод сприяв самостійному обґрунтуванню обраних ідей, положень, що забезпечувало стійкість переконання студентів в істинності їх знань, створював умови формування установки на творчий підхід до виконання музично-педагогічної діяльності в процесі педагогічної практики, уможлиблював підхід до організації та проведення уроку музики як уроку мистецтва.

Як стверджує В. Дружинін, щоб індивід розвивався як творча особистість, недостатньо забрати перепони і зняти контроль свідомості; потрібно, щоб структура свідомості стала іншою: необхідний позитивний зразок творчої поведінки [5]. Умовою розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів І. Зязюн теж визначає наявність зразка креативної поведінки [6, с. 15]. Модель поведінки сприймається краще, якщо вона демонструється значущою для студента особистістю. У цьому випадку велика роль належить особистості викладача вищої школи, що виступає наочним образом, орієнтиром у професійному розвитку студента. Однак зразком творчої діяльності може виступати не лише викладач. На практичному занятті, яке проводилося у формі відеопрактикуму, ми скористалися

методом аналізу відеозапису фрагментів уроків музичного мистецтва всеукраїнського конкурсу «Учитель року 2017» (Музичне мистецтво) [11]. Такий підхід надав можливість для безпосереднього знайомства з досвідом педагогічної діяльності кращих учителів музики країни, детального аналізу технології організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, забезпечив спостереження за використанням творчих методів та прийомів роботи вчителя музики, слугував прикладом для наслідування у власній педагогічній діяльності у процесі проходження практики.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів, формування самостійності їх суджень у межах вивчення спецкурсу ми впровадили семінарські заняття, які проводилися двічі і спрямовувалися на виявлення знань та умінь, набутих компетентностей майбутніми вчителями музики в результаті опрацювання певної частини теоретичного матеріалу. Ми намагалися, аби семінари містили елементи інтерактивного навчання, стимулювали студентів до обміну думками, дебатів, що привчає їх самостійно мислити, сприяє розвитку аналітичних навичок, умінь захисту власної точки зору, виваженої аргументації, поваги до думки інших. Тому перший семінар «Прогресивні методики діячів культури і мистецтв зарубіжних країн та української музичної педагогіки» проводився у вигляді семінару-конференції. Студенти завчасно були поділені на групи, які готували доповіді-презентації з питань: 1. Евритмія Е. Жак-Далькроза; 2. Елементарне музикування в музично-педагогічній системі К. Орфа; 3. Система хорового співу З. Кодая; 4. Навчання співу з нот в музично-педагогічній системі К. Стеценка; 5. Розвиток художньо-творчих здібностей засобами українського фольклору в музичному вихованні В. Верховинця; 6. Розвиток художньо-образного мислення в музичному вихованні Б. Яворського. Усі групи були забезпечені планом виступу, який передбачав в кінці заняття порівняння та узагальнення студентами методичних компонентів усіх представлених музично-педагогічних систем.

Виступи студентів супроводжувалися наведенням прикладів творів, ілюструванням ними окремих музичних фрагментів, відео-презентаціями; після виступу кожній групі надавалися запитання колег на зразок «Як ви вважаєте, що

сприяло утвердженню провідної ідеї музичного виховання З. Кодая у тогочасній системі освіти?», «Аргументуйте власну позицію стосовно того, що Е. Жак-Далькроз та К. Орф остерігалися стандартизації творчого процесу», «Чим можна пояснити спільність підходів музичного виховання К. Стеценка та Б. Трічкова?» тощо. Такий метод проведення семінарського заняття містить елементи дослідницького характеру, формує вміння цілеспрямованого пошуку необхідної наукової інформації, її систематизації, узагальнення, аналізу, планування виступу, вчить розраховувати час, співпрацювати з колегами, виробляє вміння поєднувати теоретичний матеріал із практичним використанням у майбутній професійній діяльності, що уможливорює формування умінь та навичок творчої діяльності, сприяє готовності до практичного набуття досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Враховуючи те, що в процесі вивчення спецкурсу студенти повинні оволодіти не лише знаннями, а й музично-педагогічними вміннями, ми спрямували організацію їх пізнавальної діяльності на аналіз та моделювання педагогічних ситуацій в професійній діяльності вчителя музики. Розробляючи проблематику творчості у межах діяльнісного підходу, О. Леонтьєв вважав власне творчістю знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання [20, с. 196]. Отже, оволодіння студентами певними прийомами, процедурами, операціями у розв'язанні музично-педагогічних завдань надасть можливість реалізувати етапність діяльнісного підходу до формування досвіду творчої діяльності та сприятиме творчому розвитку майбутніх педагогів-музикантів.

Провідним методом спецкурсу став метод моделювання педагогічних ситуацій як вид ігрової форми навчання, спрямований на відтворення уявної професійної діяльності вчителя музики у різних видах музичної діяльності зі школярами. Моделюванню педагогічних ситуацій у вивченні спецкурсу відведено значну кількість годин в системі практичних занять. Перший тип ситуацій представляє ігрове моделювання змісту слухацької діяльності, другий – виконавської, третій – елементарної композиторської творчості. Проведенню кожної ділової гри передувала підготовка (I етап). На цьому етапі визначалися

мета і завдання, ставилися вимоги до гравців, проведення фрагментів, визначалися основні музично-педагогічні дії, які повинен виявити студент (виконання цих завдань входило до змісту самостійної підготовчої роботи студента). Під час наступного заняття відбувалася власне гра (II етап) та аналіз, узагальнення результатів ситуації моделювання (III етап). В організації методики викладання спецкурсу ми враховували ті обставини, що студенти на даному етапі навчання мають лише власний життєвий досвід, особистісні уявлення про діяльність вчителя музики, адже проходження ними пропедевтичної, виробничої практик у школі відбувалося у наступному семестрі, після викладання спецкурсу. Тому спецкурс має випереджальний характер навчання і моделювання поєднувалося з мікровикладанням, що й передбачало чітку постановку завдань та рекомендацій для студентів експериментальної групи.

Під час моделювання творчих ситуацій у змісті слухацької діяльності ми пропонували майбутнім педагогам-музикантам різні завдання, як-от: самостійно вибрати музичний твір для слухання музики і розіграти «знайомство» з автором-композитором після його слухання; дібрати невербальні (наприклад, образотворчі, хореографічні) мистецькі зразки, які слугували б своєю галереєю «настрою», проникненням в емоційний зміст музичного твору до його слухання і запропонувати «учням» визначити назву твору та його автора; обрати 2-3 тактики слухацького спілкування (за Е. Абдулліним) і представити варіанти розповіді про один і той же музичний твір; підібрати відео зразки і створити відеоряд, що супроводжуватиме звучання твору для слухання музики тощо. Хоча моделювання ситуацій й передбачало висунення завдань викладачем, а не бачення проблеми самими студентами, проте допомагало розкрити шляхи творчого підходу до організації слухання музики з дітьми під час проведення уроку музичного мистецтва, спрямовувало самостійну діяльність на виявлення власної ініціативи у творчому рішенні завдання.

Моделювання творчих ситуацій у змісті виконавської діяльності ми спрямовували не лише на досконале володіння музично-виконавськими вміннями, а й на художню цілісність їх комплексного оперування в музично-педагогічній

діяльності.

Ситуації-ілюстрації, орієнтовані на «виконання для слухачів», містили наступні завдання для студентів: довільно обрати музичний твір для слухання і підготувати його виконання у двох варіантах: художнє виконання твору повністю, а потім виконання твору зі словесною розповіддю (створення літературного «сюжету», казки, розповіді до музики). Другий варіант передбачав можливість художнього перебільшення в інструментальному виконанні, зміну трактування окремих музичних фраз, виділення мелодії, ритму, динаміки тощо в залежності від розгортання сюжетної лінії. Складність завдання полягала у складанні словесних інтерпретацій музичних образів з урахуванням аудиторії слухачів (особливості дитячого сприймання) та у створенні єдиного емоційного тону змісту музики та слова. Доцільність впровадження такої ситуації бачиться нами у спонуканні студентів до майстерності володіння як грою на інструменті, так і художнім словом, емоційності виконання, розвитку асоціативного художнього мислення, вільному вияву фантазії, уяви, що сприятиме готовності до художньо-педагогічного спілкування з дітьми.

Серед педагогічних ситуацій у виконавській діяльності, орієнтованих на «виконавців», ми застосували ситуації-вправи, які спрямовувалися на формування вільного володіння майбутніми фахівцями навичками концертмейстерської роботи, зокрема вмінням підбирати музичні твори та акомпанувати під музично-танцювальні рухи дітей. Студенти отримали завдання підготувати 10 невеликих зразків (12-16 тактів) різножанрових музичних творів. Під час програвання ситуації вони по черзі виконували відібраний музичний матеріал-супровід до рухів дітей, що показувалися на екрані телевізора (комп'ютера) з вимкненим звуком. Ми намагалися, щоб зміна акомпаніаторів була без зупинки. Одночасно змінювалися й відеофрагменти музичних рухів дітей на екрані, тому виконання такої роботи потребувало від майбутніх фахівців мобільності, швидкості обрання супроводу до відео-прикладу, впевненого володіння інструментом, правильності вибору темпу, ритму тощо. Такий прийом був і своєрідним змаганням між майбутніми вчителями музики у володінні виконавськими навичками концертмейстерської роботи.

Музично-творча вокально-хорова діяльність передбачає осмислену інтерпретацію тексту, досягнення єдності технічного та художнього, синтезу музики та слова, що спонукало нас змодельовати ситуації-програвання різних варіантів вокальних трактувань розспівок (виконання розспівки у різному настрої, «різними героями»; зміна характеру розспівки: пісенний, танцювальний, маршовий), ситуацій-ілюстрацій роботи над пісенним репертуаром (складання ілюстрацій-підказок до запам'ятання тексту пісні; виявлення «слів-помічників», що несуть художнє навантаження твору; визначення «слів-перешкод», які нагадують про технічну складність виконання).

Третій тип моделювання творчих ситуацій був найцікавішим для студентів і слугував ефективним стимулом для їх творчості. Моделювання педагогічних ситуацій у змісті елементарної музично-композиторської діяльності спрямовувалося на залучення студентів до елементарної композиторської творчості. Перед вирішенням майбутніми фахівцями пропонованої нами ситуації-проблеми, ми розкривали основне її педагогічне завдання, доводили значимість створених студентами власних творчих продуктів у їхній майбутній практичній діяльності. При цьому ми намагалися створити ситуацію невимушеного творчого пошуку, вільного його вияву.

Особливе значення ми надали залученню студентів до різних видів імпровізацій. Ефективними є імпровізації інтегративного (поліхудожнього) характеру, наприклад, створення творчого етюдів «Музична палітра вірша», що передбачає: 1) читання і передачу емоційно-образного вираження тону вірша; 2) створення до вірша інструментальної музичної ілюстрації, яка має його звуконаслідуючий характер; 3) включення інших музичних інструментів у «звукову палітру» вірша (як метод складання музичної партитури вірша); 4) виконання рештою «учнів» рухів під музичну декламацію вірша. Варіантами виконання такої імпровізації можуть бути завдання: домислити (змінити) останній рядок вірша (відповідно, і музичне закінчення); створити основну мелодію «настрою» вірша; придумати мелодію до одного з героїв тощо. Таким чином, виконання таких завдань передбачає єдність мовної, інструментальної, рухової

імпровізацій, створює невимушений прояв фантазії, оригінальності мислення, розвиває виконавські уміння, емоційність, формує уміння артистизму.

Невичерпним джерелом творчості, набуття майбутніми педагогами-музикантами розширеного обсягу навчально-педагогічного репертуару є народний фольклор. Варто зазначити, що імпровізаційність є невід'ємною складовою дитячого музичного фольклору, що спонукало нас включити його зразки у моделювання педагогічних ситуацій. Завдання передбачали: створити розспівку на слова дитячої лічилки (дражнилки, потішки тощо); варіювати метро-ритмічний малюнок в мелодії дитячої пісні (колисковій, календарно-обрядовій), надавши їй іншого характеру (лірична – танцювальна; танцювальна – маршова тощо); виконати пісню канонам; змінити стиль виконання народної пісні; інсценізувати народну пісню; варіювати акомпанемент в процесі виконання народної пісні (зміна видів супроводу).

Використання методу моделювання різних творчих ситуацій в музично-педагогічній діяльності здійснювало стимулюючий вплив на розвиток творчого мислення, уяви, інтуїції, швидкість реакцій, оригінальність розв'язання завдань, допомагало комплексному формуванню музичних умінь, наблизило зміст виконаних завдань до практичних інтересів майбутніх учителів музики.

Таким чином, впровадження спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики» забезпечувало формування операційно-регулятивного компоненту досвіду творчої діяльності, що відображалось в опануванні майбутніми педагогами-музикантами комплексними спеціально-музичними, імпровізаційними, художньо-творчими уміннями, розвитку їх здатності до інтерпретаційного прочитання художніх творів, емоційно-емпатичного проникнення в їх образний зміст, сприяло вияву власного творчого потенціалу, що уможливило здійснення ними продуктивної самодіяльності в процесі педагогічної практики.

Проведення рефлексивно-перетворювального етапу експериментальної методики продовжилося в процесі проходження студентами пропедевтичної практики. У виконанні основних завдань практики нами робився акцент на

спостереженні за особливостями сприйняття музики дітьми різного віку, спостереженні за емоційним відгуком на музичні твори, аналізі їх оцінних суджень, естетичних вражень. Володіння майбутніми вчителями аналізом рефлексивних реакції на отриману музичну інформацію дозволить об'єктивно оцінювати художні рефлексії дітей, компетентно планувати роботу у напрямку їх музичного виховання та музичного розвитку.

Доцільним ми вважали ввести метод активного спостереження. Студенти отримали завдання за допомогою таблиці характеристики якостей музичного сприймання порівняти особливості музичного сприймання учнів різних класів (наприклад, 1-4-7) та зробити висновки про їх індивідуально-типологічні особливості, володіння дітьми навичками емоційного та свідомого сприймання музики, її елементарного аналізу, емоційних реакцій та ступінь їх виявів у різних видах музичної діяльності. Така робота сприяла формуванню у майбутніх вчителів музики дослідницьких умінь, наукових підходів до здійснення професійної діяльності, оволодіння професійним мисленням.

У процесі пропедевтичної практики ми спрямовували також увагу студентів експериментальних груп на спостереження за творчими методами та прийомами роботи вчителів музики і пропонували їм фіксувати їх у своїх щоденниках спостережень. Переважна більшість студентів відмічали, що активізації пізнавальної діяльності учнів сприяє використання вчителями музики музично-ігрової діяльності на уроках музичного мистецтва, що спонукало нас спрямувати роботу майбутніх фахівців на створення різноманітних музично-дидактичних завдань на основі ігрових форм навчання.

Враховуючи класифікацію ігор, запропоновану Н. Кудикіною [9, с. 107], ми ввели метод міжгрупового змагання (презентація ігор музичного спрямування), що уможлиблював оволодіння студентами активними ігровими методами навчання, а також забезпечував виявлення власних творчих можливостей в організації ігрових моментів уроку. Ми розподілили студентів на групи і визначили завдання: представити кожній групі по 5 дидактичних, інтелектуальних, пізнавальних, творчих ігор. Заохочувалося застосування різного виду наочності, додаткових

реквізитів, використання дитячих музичних інструментів, а, головне, виявлення власної творчості, представлення власного задуму у розробці гри. Звичайно, досвід такої роботи у студентів є обмеженим, тому ми давали орієнтири для їх пошуку: джерела доступу до мультимедійних засобів з музичного мистецтва навчально-ігрового спрямування, програмних педагогічних засобів з музичного мистецтва, що передбачали пошук матеріалу, його аналіз та прийняття власних рішень щодо виконання завдання. До оцінювання ігрових презентацій долучилися вчителі музики, методисти педагогічної практики, які враховували доцільність пропонуваної гри, її методичну організацію, креативність, емоційність проведення, особистий внесок у розробку гри.

Як вже зазначалося, у 6 семестрі ми впровадили педагогічну практику з організації дозвілєвої роботи зі школярами, яка готуватиме майбутніх учителів музики до художнього керівництва гуртковою роботою в школі. Професійна діяльність вчителя музики не обмежується лише проведенням уроків музичного мистецтва, вона передбачає залучення дітей та юнацтва до різноманітних форм музично-виховної діяльності, зокрема, до різних музичних гуртків самодіяльної творчості: вокальних, хорових, інструментальних, ансамблевих, музично-театральних тощо.

Проходження майбутніми педагогами-музикантами практики з організації дозвілєвої роботи зі школярами найбільш ефективно сприяє усвідомленню творчих та художніх засад музично-педагогічної діяльності, адже студенти стають співучасниками реального творчого процесу, джерелом якого слугує внутрішня потреба в художній діяльності його суб'єктів, їх творча активність, «зверхнормативна» активність, що є однією з головних умов творчості; осягають головні засади взаємодії керівника гуртка (вчителя музики) та учасників колективу (школярів) – бажання, інтерес і добровільна ініціативність учнів з одного боку та майстерність педагога-музиканта з іншого, спільна захопленість та суб'єктивно-значима самореалізаційна діяльність у художньому процесі, що стає прикладом для наслідування, поштовхом до вияву власних творчих спроб у професійній діяльності майбутніх фахівців. Відтак, участь у практиці надає можливість

забезпечити самореалізаційний компонент в особистій творчій діяльності майбутнього педагога-музиканта, сприяє оволодінню виконавською музично-педагогічною діяльністю, зміцненню професійного інтересу та ціннісного ставлення до професії. Тому вважаємо педагогічну практику з організації дозвіллевої роботи зі школярами, яка яскраво демонструє творчий характер, містить значний педагогічно-творчий потенціал, неодмінним і обов'язковим компонентом фахової практичної підготовки майбутнього вчителя музики у формуванні досвіду творчої діяльності педагога-музиканта.

Проведення практики з організації дозвіллевої роботи зі школярами ми впровадили у 6 семестрі (III курс) без відриву від виробництва протягом 6 навчальних тижнів після проходження студентами пропедевтичної практики (Додаток Р). Оскільки хоровий спів завдяки своїй масовості, демократичності, доступності для усіх бажаючих співати в умовах загальноосвітньої школи є найпоширенішим видом групової форми дозвіллевої діяльності (гурткової роботи), то базою для проходження практики виступили шкільні хори, вокальні, фольклорні колективи.

Під час проведення практики ми намагалися націлити студентів на творче самовдосконалення у процесі практичної діяльності. Творчі завдання спрямовувалися на самостійну роботу під контролем викладача-методиста і передбачали: описати колектив, який студенти хотіли б створити у майбутньому, визначити його кількісний склад та специфіку, окреслити власні дії як керівника під час створення нового художнього колективу, скласти навчальний та концертний репертуар, обґрунтувати його вибір.

Велике значення у роботі керівника художнього колективу має уміння планувати і працювати над виконавським репертуаром, який повинен бути доступним, враховувати особливості фізіологічного розвитку дітей, мати високий художній рівень, виховну спрямованість, а головне бути цікавим для учасників. З метою активізації творчої практичної діяльності студентів протягом усієї практики, ми ввели метод конкурсного виконання власної концертної програми, який передбачав на заліковому занятті в кінці практики виступ художнього колективу з

творами, самостійно відібраними і підготовленими студентами-практикантами, що не виходять до репертуару колективу. Ми розуміли обмеженість у терміні проведення практики, обов'язковість дотримання запланованої роботи гуртка, тому пропонували студентам підготувати на виступ один твір (а не усі, над якими вони працювали відповідно до програми гуртка), який вирізнявся б оригінальністю виконання, містив цікаві технічні прийоми для керівника, викликав інтерес до виконання в учасників колективу. Таке завдання передбачало планування власної діяльності, пошук відповідного музичного матеріалу, самостійність в аранжуванні, власній інтерпретації виконання, моделювання кінцевого результату, складання плану репетиційного процесу, містило цікаві знахідки студентів і, головне, надавало можливість їм для вияву власної творчості в професійній діяльності.

Творчий захист практики оцінювався компетентним журі, до складу якого увійшли вчителі шкіл, методисти, викладачі вокалу та диригування. Концертний виступ уміщував по 6 творів для виконання (група студентів поділена на практиці по 6 чоловік у підгрупі, тому кожен студент має можливість виступити у якості художнього керівника (презентувати власний твір), йому у парі акомпанує інший студент (можливий супровід ансамблю студентів); зі зміною творів відбувається зміна виконавських позицій студентів). При оцінюванні представленої програми враховувалася виконавська майстерність як студентів, так і художнього колективу, емоційність, художність виконання, креативність підходу до складання програми виступу, оригінальність виконання творів, власна творчість (створення тексту до мелодії пісні, інсценування, аранжування стилю, мелодії тощо). Отже, участь студентів у такій практиці уможлиблює оволодіння ними високим рівнем музично-виконавської діяльності, стає засобом реалізації художньої музичної творчості студента, що сприяє їх професійному розвитку та самовдосконаленню і уможлиблює ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики.

Таким чином, проведення другого етапу формувального експерименту дозволило студентам експериментальних груп поглибити професійно-педагогічні та фахові компетентності, забезпечувало можливість оволодіння спеціально-

музичними та художньо-творчими вміннями, сприяло формуванню практичних умінь комплексного застосування психолого-педагогічних та фахових знань у процесі музично-художньої взаємодії з дитячим самодіяльним колективом, усвідомленню значимості власної творчої самодіяльності в процесі практичної підготовки, що слугувало ефективності засобом формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики.

Логічним продовженням розробленої експериментальної методики став третій етап – *продуктивно-синтезуючий*, визначений нами як завершальний, що спрямовувався на формування контрольного-коригувального та операційно-регулятивного компонентів досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. *Мета* етапу полягала у закріпленні та розширенні набутих у процесі попередньої формувальної роботи творчих підходів до здійснення музично-педагогічної діяльності, формуванні здатності до творчого професійного зростання та самовдосконалення в умовах проходження майбутніми фахівцями виробничої та переддипломної практик. Третій етап охоплював 7 та 8 семестри навчально-виховного процесу на IV курсі і був спрямований на реалізацію наступних завдань:

- активізація самостійної креативно-пошукової діяльності у процесі підготовки та проведення уроків музичного мистецтва;
- актуалізація у студентів потреби творчої музично-педагогічної діяльності на уроках музичного мистецтва;
- формування здатності до творчого самовираження у процесі практичної діяльності;
- розвиток педагогічної рефлексії.

Вирішення поставлених завдань забезпечувалося за допомогою застосування таких методів: метод пошуку альтернативних рішень побудови уроку музичного мистецтва, метод художньо-творчої організації уроку, метод використання мультимедійних навчальних засобів, метод презентації педагогічно-творчих знахідок, метод круглого столу, метод творчого проекту.

Як вже зазначалося у попередніх підрозділах роботи (див. 1.3, 2.1, 2.2), підготовка та проведення уроку музичного мистецтва майбутніми вчителем

музики є творчим процесом, спрямованим як на розкриття його професійно-творчого потенціалу, виявлення власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності, так і на творчий розвиток особистості учня. Враховуючи все ж навчальний характер виробничої практики, ми намагалися стимулювати продуктивну самодіяльність студентів у напрямку оптимального планування та організації їх творчої співпраці з дітьми під час проведення уроків музичного мистецтва.

Важливим аспектом професійної діяльності майбутнього вчителя музики є самостійна підготовка до проведення уроку музичного мистецтва. Досвід роботи свідчить, що студенти, орієнтуючись на методичну підготовку (як основну, що забезпечує оволодіння ними методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями) та методичні рекомендації в процесі отримання консультацій від учителів музики, в переважній більшості намагаються стандартизовано та репродуктивно побудувати власний урок, а інколи, навіть маючи власне бачення проведення уроку, не наважуються на його реалізацію. Питання, які виникають у майбутніх педагогів-музикантів на консультації у методиста практики як-от: «А хіба можна після етапу ...» або «Це не буде помилкою, якщо під час ...?», спонукали нас застосувати в експериментальній методиці метод альтернативних рішень побудови уроку музичного мистецтва, що спрямував студентів до складання плану-конспекту на основі емоційної драматургії уроку музики, передбачав комбінування основних його етапів, видів музичної діяльності у відповідності до насичення емоційного тону уроку, містив емоційні контрасти, інтерпретацію уроку з позиції того чи іншого жанру (Е. Абдуллін). Як зазначав Д. Кабалевський, «вільне від схеми, творче комбінування складових частин уроку в єдине музичне заняття дає можливість вносити в урок будь-які контрасти, необхідні для підтримки уваги учнів, атмосфери творчої зацікавленості» [17, с. 460].

Завдання для студентів полягало у створенні 2-х варіантів плану уроку музики за визначеною темою, у яких емоційно-естетична кульмінація уроку пов'язана із сприйманням музики і навпаки – із її виконанням учнями. Ми радили студентам при складанні плану уроку «йти за ниткою Аріадни» (темою), яку

важливо «не загубити» (розкривати) на кожному етапі уроку і яка закінчиться (найяскравіша конкретизація-узагальнення основних понять теми) на визначеному ними кульмінаційному моменті (етапі) уроку. Такий прийом допомагав майбутнім фахівцям сконцентруватися на розкритті теми на усіх етапах уроку, визначити власну логіку розгортання музично-педагогічної думки, уникнути шаблонності у побудові структури уроку. Під час консультації з методистом, студенти, аналізуючи розроблені ними плани проведення уроку, визначали переваги того чи іншого підходу і обирали оптимальний варіант, обґрунтовували доцільність застосування пропонованих ними методів та прийомів роботи, визначали завдання на кожному етапі, зміну видів діяльності.

Метод альтернативних рішень побудови уроку музичного мистецтва як варіант передбачав можливість підібрати власний художній матеріал для сприймання музики в контексті теми уроку за програмою, наприклад, «Про що розповідає музика». Студенти, враховуючи особливості музичного сприймання учнів 2 класу, основні вимоги до використання художніх зразків, самостійно добирали твори, які містили «музичні портрети» людей, казкових персонажів, картин природи і на відібраному матеріалі будували власний урок.

З метою пробудження й утримання інтересу школярів до навчальної праці ми радили майбутнім педагогам-музикантам впроваджувати у власну роботу нестандартні уроки музичного мистецтва. Сюжетний взаємозв'язок елементів уроку, незвичайний задум, нова організація методики проведення такого уроку допомагають створити позитивну атмосферу навчальної діяльності, стимулюють творчість вчителя та учнів, створюють сприятливі умови для їх співпраці. Студентами-практикантами були розроблені уроки-подорожі «Подорож з музичними китами» (2 клас), «Сторінками козацької слави» (4 клас), урок-концерт «Колядуймо разом» (5 клас), урок-змагання «Знавці камерно-вокальної музики» (6 клас), «Фанзона рок-музиканта» (7 клас), урок-казка «Чия мама найкраща» (3 клас), урок-вікторина «У світі хорової музики» (6 клас).

Активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва сприяє його художня наповненість. З цих міркувань ми використали метод

художньо-творчої організації уроку, який спонукав студентів до створення віршованих версій під час його проведення (повідомлень теми уроку, використання загадок-віршів, оголошення дидактичних завдань, підведення підсумків уроку тощо). Наприклад, студентами створені «Скринька віршованих повідомлень» з теми уроків «Три типи музики», віршовані місточки-переходи між етапами, завданнями уроку, підготовлені вірші-загадки на тему «Такий різний марш», «Танець у нашому житті», вірші дидактичного спрямування (музична грамота) тощо. Виконання такого завдання свідчило про творчий підхід майбутніх педагогів-музикантів до власної музично-педагогічної діяльності, стимулювало креативно-пошукову активність, забезпечувало логічність побудови ними навчально-виховного процесу, зміцнювало взаємозв'язок між елементами уроку і, головне, слугувало засобом для виявлення власної творчості в музично-педагогічній діяльності.

Сучасні підходи до проведення уроків музичного мистецтва передбачають використання інформаційно-комунікаційних технологій у музичному навчанні задля його перетворення на високохудожній і високотехнологічний процес. Як відмічає Н. Новикова, за допомогою комп'ютерних програм творчий учитель має унікальну можливість самостійно створювати необхідний мультимедійний супровід до уроків, виходячи з власного бачення теми, враховуючи особливості класу [14, с. 29]. З урахуванням цих вимог для підвищення ефективності організації студентами музично-виховного процесу та творчого застосування ними медіа-технологій у власній діяльності, ми ввели метод використання мультимедійних навчальних засобів. Реалізація методу відбувалася студентами в процесі демонстрації художніх творів з наданням відео-зразків, аудіо-прикладів; художнього ілюстрування словесних пояснень за допомогою створених ними мультимедійних презентацій, слайд-шоу, музичних аудіо- та відео-фрагментів; візуалізації музичних творів. Ми звертали увагу майбутніх фахівців на художню якість відібраних і включених до засобів мультимедіа художніх прикладів, яка повинна бути високою, передбачати досконалий показ.

Використання педагогічних мультимедійних засобів навчання передбачало у

студентів формування творчих умінь як-от: самостійно відбирати та опрацювати аудіо та відео фрагменти до уроків музичного мистецтва; уміння створити мультимедійну презентацію в програмі Microsoft Office Power Point до уроку, опрацювати мультимедійні складові презентації (аудіо, відео, фотоматеріали, інші зображення) у відповідних програмах; обрати доцільний тип проведення уроку відповідно до презентації.

Так, майбутніми педагогами-музикантами були підготовлені віртуальні подорожі до музеїв в контексті тем уроків «Музика і візуальні види мистецтва» (5 клас), «Неспокій хвиль морських: марина» (6 клас); театрів: «Музика в театрі» (5 клас), «Зустріч з увертюрою» (6 клас), «Музика театру» (7 клас); концертних залів: «Історія вокальної музики» (6 клас); цирку: «Музика і циркове мистецтво» (5 клас); храмів: «Видатні імена в хоровому мистецтві» (6 клас).

На уроках у початковій школі майбутні вчителі музики активно використовували фрагменти з мультимедійних програм «Музичні інструменти» (від компанії KorAx, 2002), «Школа музики з домовичком Бу», «Дракоша у світі музики» (2003/2005 р., від G.O.G.Games, видавник Медіа-Сервіс 2000), самостійно знаходили в мережі Інтернет та застосовували у роботі з молодшими школярами музично-дидактичні ігри, поспівки, ритмічні вправи, музичні фізкультхвилинки та ін..

Для того, щоб точніше учням передати зміст музики, студенти-практиканти створювали (або знаходили готовий Інтернет ресурс) власну візуалізацію музичного твору. Прийом візуалізації музики підсилював емоційний вплив музичного мистецтва, поглиблював поліхудожні зв'язки, сприяв адекватності розуміння учнями художнього змісту музики. Для студентів така робота стала відтворенням та передачею власних емоцій, відчуттів, візуальних образів, які виникають під час слухання музики. Чудові зразки візуалізації музики були створені і використані студентами під час слухання творів з «Дитячого альбому» П. Чайковського («Марш дерев'яних солдатиків», «Вальс», «Полька», «Неаполітанська пісенька», «Старовинна французька пісенька», «Баба Яга»), фортепіанних п'єс з «Альбому для юнацтва» Р. Шумана («Веселий селянин»,

«Сміливий вершник», «Дід Мороз»), уривків з опери «Казка про царя Салтана» М. Римського-Корсакова («Політ джмеля», «Три чуда»), інструментальних творів В. Сокальського «Пташка», В. Косенка «Дощик», «Пасторальна», «Не хочуть купити ведмедика», «Купили ведмедика», І. Берковича «Українська пісня», М. Скорика «Мелодія», «Народний танець», І. Шамо «Веснянка», фрагментів із сюїти Е. Гріга «Пер Гюнт» («Ранок», «В печері гірського короля», «Танець Анітри») та ін..

Отже, активне використання сучасних мультимедійних технологій, створення власних комп'ютерних продуктів навчального характеру дозволило стимулювати креативно-пошукову активність студентів-практикантів, сприяло виявленню у них ініціативності, самостійності, знаходженню власних підходів щодо вирішення музично-педагогічних завдань, відкривало можливості для застосування нових методів та форм організації навчальної діяльності учнів, що забезпечувало ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Під час підсумкової конференції з метою усвідомлення майбутніми педагогами-музикантами власного досвіду творчої діяльності ми використали метод презентації педагогічно-творчих знахідок, який передбачав вербальний аналіз здобутого студентами власного досвіду у процесі виробничої практики з позицій творчої музично-педагогічної діяльності. У виступі студентів висвітлювалися проблемні моменти, які виникали під час практики та власне рішення їх розв'язання. На підтвердження власних дій, майбутні фахівці презентували фрагменти проведення творчих прийомів роботи з учнями; вивчення самостійно створених ними музичних вітань, розспівок; власні прийоми роботи над закріпленням пісні; різні ігрові моменти; форми підведення підсумків уроку; зразки художніх бесід зі школярами тощо (зйомку уроку здійснювали студенти, які спостерігали урок). Така робота дозволила не залишити поза увагою творчі зусилля студентів, нові для них відкриття, відчуті радості успіху від власних досягнень, впевненість у спроможності самостійно діяти і домагатися поставленої мети. Також введення такого методу спрягло формуванню умінь аналізу та оцінки

як їх власного педагогічного досвіду, так і музично-педагогічної діяльності одногрупників, їх творчих досягнень, шляхів вирішення проблем і, відтак, уможливило розвиток професійної педагогічної рефлексії, вироблення умінь самоаналізу, самоконтролю та готовності вносити конструктивні зміни на шляху професійного зростання.

Переддипломна практика стала завершальним етапом формуально-експериментальної методики і, водночас, слугувала як критерієм перевірки сформованості професійних творчих умінь та навичок, так і ефективним засобом розвитку здатності до здійснення продуктивної самодіяльності майбутніми вчителями музики в реальних умовах навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл. Творчий характер практики передбачає, що у її процесі у кожного студента розвиваються дослідницькі, художні, артистичні здібності, здатність до нестандартного ведення навчально-виховного процесу. Виходячи із цих позицій, ми спонукали студентів на урізноманітнення використання ними форм, методів, засобів навчання, застосування діагностичних методик, практичне напрацювання для дипломних робіт згідно з темою дослідження студентів.

Орієнтуючись на сучасні підходи до проведення уроків музичного мистецтва, ми вважали доцільним спрямувати діяльність студентів під час практики на вибір форм організації навчання, що вимагав від них педагогічно обґрунтованого аналізу освітніх, розвивальних та виховних можливостей кожної з них. Так, ми рекомендували при плануванні типу уроку враховувати можливі форми його проведення: урок формування нових знань конструювати як урок-подорож, урок-експедицію, урок-екскурсію, урок-діалог; урок набуття умінь та навичок – як урок-практикум, урок-рольова гра; урок повторення, систематизації, узагальнення знань, закріплення умінь – як урок-диспут, урок-гра (КВК, конкурс, вікторина), урок-театралізація; урок контролю та перевірки знань – як урок-вікторина, урок-конкурс, урок-захист творчих робіт (проектів).

Розуміючи, що успішність творчої діяльності студентів під час переддипломної практики залежатиме від уміння обрати ними серед широкої палітри методів найбільш ефективні, ми пропонували їм не обмежуватися лише

пояснювальні-ілюстративними методами навчання, а активно використовувати метод імпровізацій (вокальні, інструментальні, пластичні, ритмічні), інсценування, драматизації, інтегративні (метод емоційно-семантичного резонансу, ціннісно-смысловий метод), проблемно-пошукові (евристична бесіда, «мозковий штурм», створення педагогічних ситуацій вибору, «руйнування» і «наведення», стимулювання самостійної художньо-пошукової роботи, альтернативні художньо-творчі завдання різного типу), інтерактивні (фасилітована дискусія, метод мистецьких проєктів, різні групові й колективні форми художньої кооперації, дискусії, диспути, дебати, круглі столи), ігрові, мультимедійні методи навчання.

Дослідницький підхід передбачав формування психолого-педагогічної грамотності студентів і був спрямований на формування умінь діагностування індивідуальних музичних особливостей учнів (особливості образного мислення, уяви, емоційно-вольової сфери) і узагальнення їх результатів у психолого-педагогічній характеристиці; спостереження за музичними здібностями учнів (ритмічне, ладове, тембральне чуття, музично-слухові уявлення, зміст та якість музичного сприймання, чуття гармонії) і узагальнення результатів у психологічній карті музичних здібностей, дослідження рівня музичного розвитку учнів (сприймання музики, чистота вокального інтонування, обсяг музичних знань).

Таким чином, під час переддипломної практики відбувалося ускладнення й урізноманітнення змісту і характеру музично-педагогічної діяльності студентів, що передбачало високий рівень їх активності, самостійності, пошукової діяльності і забезпечувало продуктивність самодіяльності майбутніх фахівців, а, отже, уможлиблювало ефективність формування досвіду творчої діяльності.

Після проходження переддипломної практики студенти володіють початковим досвідом самостійної музично-педагогічної діяльності, мають практичні уміння творчої діяльності вчителя музики, тому на третьому етапі нашої формувальної методики стало можливим ввести метод круглого столу.

Круглий стіл – це свого роду нарада з обміну професійним практичним досвідом та обговорення досягнень і помилок. Тему засідання круглого столу ми визначили як «Роль педагогічної практики у професійно-творчому становленні

майбутнього вчителя музики». На обговорення виносилися питання: 1. Провідна роль практики в системі сучасної професійної підготовки майбутніх учителів музики; 2. Реалізація творчих можливостей майбутніх педагогів-музикантів у процесі проходження педагогічної практики; 3. Творчі підходи до проведення сучасного уроку музичного мистецтва та їх реалізація у процесі педагогічної практики; 4. Застосування різних методів та організаційних форм навчання при проведенні уроків музичного мистецтва; 5. Організація творчої художньої взаємодії з учнями в процесі позакласної роботи вчителя музики; 6. Вчитель музики, на якого чекає сучасна школа. За роботою круглого столу спостерігали запрошені гості (вчителі музики, методисти, викладачі музики), які виступили наприкінці обговорення із власними побажаннями студентам у їх роботі, пропозиціями щодо покращення організаційних моментів співпраці вчитель-студент. Також учасниками було визначено шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх учителів музики та запропоновано у подальшому акцентувати увагу на творчому спрямуванні діяльності студентів під час проходження практичної підготовки.

Отже, майбутні педагоги-музиканти завдяки методу круглого столу мали змогу по-новому поглянути на проблему творчості в діяльності вчителя музики, в контексті практичної підготовки збагнути її масштаб. Участь у спільному обговоренні стала для них доброю нагодою публічно представити свою позицію і сподіватися на лобіювання власних інтересів.

З метою творчого самовираження майбутніх учителів музики в професійній діяльності, презентації їх власних творчих напрацювань, здобутих у процесі проходження педагогічних практик виділених нами в експериментальній методиці, на заключному етапі формувальної методики ми організували і провели творчий проект «Хай музика весни в душі озветься», який представляв собою практичне інтегроване заняття і передбачав концертний виступ студентів експериментальної групи із застосуванням творчих підходів до музично-педагогічної діяльності у різних видах педагогічної практики (додаток С). Музичною основою даного проекту слугували народні традиції зустрічі весни, українські народні пісні, пісні-

веснянки, твори композиторів відповідної тематики, які використали студенти під час презентації власних творчих підходів до здійснення різних видів музично-педагогічної діяльності.

У творчій співпраці над проектом студенти продемонстрували високу самостійну креативно-пошукову активність, уміння виконавської інтерпретації та музично-педагогічної імпровізації, творче мислення, уяву, фантазію, ініціативність, спеціально-музичні уміння, здатність до художньо-педагогічного спілкування та художньої рефлексії, що відображало їх продуктивно-творчий рівень самодіяльності, високий рівень сформованості досвіду творчої музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, в перебігу формувальної роботи було забезпечено спрямованість навчального процесу на формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. Отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність та дієвість застосованої експериментальної методики формування досвіду творчої діяльності в процесі педагогічної практики. Результати впровадження даної методики та перспективи її подальшого розвитку будуть висвітлені у наступному підрозділі нашого дисертаційного дослідження.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для перевірки результатів дослідно-експериментальної роботи у відповідності до її мети і завдань було проведено контрольний експеримент за діагностувальною методикою. Це дозволило визначити ефективність формувальної роботи через оцінку різниці у рівнях сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики і підтвердити теоретичні основи дослідження завдяки порівнянню кількісних та якісних показників успішності учасників експериментальної та контрольної груп.

Як вже зазначалося, перед початком формувальної дослідно-експериментальної роботи було проведено додаткове діагностувальне дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за розробленою методикою констатувального експерименту, яке показало, що рівнева характеристика

сформованості досвіду творчої діяльності у студентів експериментальної та контрольної груп приблизно однакова і відповідає даним, отриманим в ході попереднього діагностувального експерименту. Отже, ефективність застосування формувальної методики доводиться за допомогою порівняльного аналізу результатів додаткового діагностувального та контрольного зрізів.

Отримані результати контрольного експерименту систематизувалися на основі визначених критеріїв сформованості досвіду творчої діяльності, а саме: міра умотивованості щодо оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності; ступінь опанування теоретичними компетентностями у галузі музично-педагогічних знань; якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності; стійкість орієнтації на творче професійне зростання та самовдосконалення.

Також у процесі аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи було уточнено рівні сформованості досвіду творчої діяльності у студентів експериментальної та контрольної груп з урахуванням змістовних характеристик всіх компонентів досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики: мотиваційно-потребового, пізнавально-інформаційного, операційно-регулятивного та контрольної-коригувального.

Багатоаспектність дослідження вимагала застосування методів, спрямованих на оцінку якісних змін, що відбулися в структурі особистості студентів. З цією метою було проведено повторне анкетування, за результатами якого було встановлено, що студенти експериментальних груп стали проявляти стійкий інтерес та бажання брати участь в педагогічній практиці (88,66% порівняно з 23,33%), у них зросла емоційна захопленість творчою діяльністю вчителів музики (53,33% порівняно з 16,67%), вони стали краще усвідомлювати особистісні якості педагога-музиканта, які зумовлюють творчий характер його професійної діяльності (30% порівняно з 6,67%). Позитивні зрушення відбулися і з боку інтелектуально-вольового аспекту стійкості інтересу до музично-педагогічної діяльності – студенти стали цілеспрямовано звертати увагу на отримані під час вивчення фахових дисциплін знання з метою їх використання у власній практичній

діяльності вчителя музики (30% порівняно з 6,67%). Важливо відмітити, що значно зріс як відсоток студентів, впевнених у можливості реалізації власного творчого потенціалу в професійній діяльності (30% порівняно з 10%), так і на 36,67% більше студентів виявили впевненість і готовність працювати у подальшому саме вчителями музики.

У той же час за результатами анкетування у контрольній групі теж відбулися позитивні зміни: високий рівень прояву інтересу до музично-педагогічної діяльності засвідчили 18,9% студентів (порівняно з 13,33% на початку формувального експерименту), середнього рівня досягли 50% студентів (порівняно з 40%), кількість студентів з низьким рівнем зменшилась на 15,56% (31,11% порівняно з 46,67%).

Отже, проходження студентами педагогічної практики позитивно впливає на формування інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності, однак цей процес, як свідчать результати анкетування, набув більшої ефективності в експериментальній групі.

Наступним контрольним завданням стало опитування студентів за адаптованою нами методикою Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» з метою встановлення наявності у них мотиву «оволодіння творчою діяльністю» як потреби творчої діяльності в процесі навчання. На основі аналізу результатів опитування в контрольній групі було встановлено, що вмотивованість даних студентів до творчого навчання знаходиться на низькому рівні (16,67%). В свою чергу, у студентів експериментальної групи помітно зросло бажання виявляти власну ініціативність та самостійність в навчанні, прагнення творчого підходу до вирішення навчальних завдань (33,33% порівняно з 16,67%).

Для отримання даних за показником «характер ставлення до майбутньої професії» було повторно використано авторську методику незакінчених речень. Аналіз відповідей студентів експериментальної групи, що обраховувався за 20-бальною шкалою, надав можливість встановити, що високого рівня розуміння цінності музичного мистецтва, гуманістичних засад навчання учнів музики досягли 26,67% студентів (порівняно з 16,67%), середнього рівня – 50% (порівняно

з 40%), на низькому рівні залишилося 23,33% (порівняно з 43,33%) студентів. В свою чергу, в контрольній групі суттєвих змін у характері відповідей не було зафіксовано.

Таким чином, результати контрольного діагностування за показниками критерію «міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності», що відображає сформованість мотиваційно-потребового компонента досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта, засвідчили значні позитивні зрушення у студентів експериментальної групи, ніж у мотиваційній сфері студентів контрольної групи. Наочно отримані результати подано у порівняльній таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняльні результати змін у показниках умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності студентів експериментальної та контрольної груп

Показники	Рівень	КГ				ЕГ			
		до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Наявність інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності	В	4	13,33	5	16,67	4	13,33	10	33,33
	С	13	43,33	15	50	13	43,33	14	46,67
	Н	13	43,33	10	33,33	13	43,33	6	20
Потреба творчо проявити себе в музично-педагогічній діяльності	В	4	13,33	5	16,67	4	13,33	10	33,33
	С	9	30	11	35,67	9	30	14	46,67
	Н	17	56,67	14	46,67	17	56,67	6	20
Характер ставлення до майбутньої професії	В	5	16,67	5	16,67	5	16,67	8	26,67
	С	12	40	12	40	12	40	15	50
	Н	13	43,33	13	43,33	13	43,33	7	23,33

Наступний етап контрольного дослідження спрямовувався на вивчення ступеня опанування студентами теоретичними компетентностями у галузі музично-педагогічних знань, що відображає сформованість пізнавально-інформаційного компонента досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. З цією метою по закінченню формувального експерименту нами було проведено повторне тестування за методикою констатувального експерименту. Підрахунок балів за трьома блоками тестів та їх аналіз засвідчив, що в експериментальній групі студенти виявили значно вищі результати володіння системою психолого-педагогічних та фахових знань, продемонстрували широку мистецьку обізнаність і тому високого рівня досягли 20% студентів (порівняно з 6,67%), середнього – 50% (порівняно з 26,66%), низького – 30% (порівняно з 66,67%). У контрольній групі теж відмічено певні позитивні зміни. Так, показник високого рівня становить 10%, середнього – 30%, низького – 60%. Результати подано у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Порівняльні результати змін у показниках опанування теоретичними компетентностями в музично-педагогічній галузі студентів експериментальної та контрольної груп

Показники	Рівень	КГ				ЕГ			
		до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Глибина та системність психолого-педагогічних знань (Блок I тесту)	В	2	6,67	3	10	2	6,67	6	20
	С	8	26,67	9	30	8	26,67	15	50
	Н	20	66,67	18	60	20	66,67	9	30
Міра обізнаності щодо творчого використання фахових знань (Блок II тесту)	В	2	6,67	3	10	2	6,67	7	23,33
	С	10	33,33	11	36,67	10	33,33	17	56,67
	Н	18	60	16	53,33	18	60	6	20

Широта та зміст	В	1	3,33	2	6,67	1	3,33	4	13,33
мистецького тезаурусу	С	6	20	7	23,33	6	20	13	43,33
(Блок III тесту)	Н	23	76,67	21	70	23	76,67	13	43,33

Наступний етап контрольного дослідження мав на меті вивчення змін операційно-регулятивного компонента досвіду творчої діяльності за критерієм «якість володіння конструктивно-перетворювальними уміннями музично-педагогічної діяльності» та його показниками.

Для того, аби визначити ступінь володіння майбутніми фахівцями комплексними уміннями у вирішенні професійних завдань, ми провели повторне спостереження за музично-педагогічною діяльністю студентів контрольних та експериментальних груп під час проведення ними залікового уроку музичного мистецтва на практиці. До оцінки їх діяльності були залучені експерти – учителі музики та методисти, які відмітили значне удосконалення музично-виконавських, музично-аналітичних, художньо-творчих умінь студентів експериментальної групи, спроможність вільно комбінувати їх та свідомо використовувати під час роботи на уроці. Було зауважено, що в процесі використання художньо-творчих умінь (інтерпретації, театралізації, інсценування, імпровізації, підбору мелодії по слуху та супроводу до танцювальних рухів тощо) студенти експериментальної групи більш впевнено вирішують професійні завдання, виявляють творчу фантазію, артистизм, асоціативність та образність мислення. Відсоток студентів, що виявили високий рівень комплексного оперування спеціально-музичними уміннями (7-9 балів) становить 23,33% (порівняно з 6,67%), середній (4-6 балів) – 43,33% (порівняно з 26,67%), низький (1-3 бали) – 33,33% (порівняно з 66,67%). У студентів контрольної групи ступінь комплексного оперування спеціально-музичними уміннями теж зазнав змін, але вони були не такими суттєвими: високого рівня досягло 10% студентів, середнього – 30%, низького – 60%.

З метою визначення динаміки сформованості досвіду творчої діяльності за показником «здатність до емпатійно-діалогового художнього спілкування» нами встановлювався загальний рівень емпатії (за методикою В. Бойка) та визначався

показник емоційності (за методикою В. Суворової) у майбутніх вчителів музики. За аналізом результатів в експериментальній групі високий рівень емпатії (30-36 балів) діагностовано у 23,33% студентів, середній рівень (15-29 балів) – у 43,33%, низький (0-14 балів) – у 36,67%, а також встановлено, що висока емоційність (11-15 балів) притаманна 30%, середня (6-10 балів) – 43,33%, низька (0-5 балів) – 26,67% студентам. У підсумку нами визначено, що високий рівень здатності до емпатійно-діалогового спілкування в експериментальній групі виявляють 26,67% студентів, середній – 43,33%, низький – 30%, що в порівнянні з контрольною групою студентів, де високому рівню відповідає 13,33%, середньому – 20%, низькому – 6,67% студентів, свідчить про дієвість впровадженої нами формульованої методики.

Для перевірки рівня сформованості імпровізаційних умінь нами повторно використовувалося комплексне завдання на виявлення у майбутніх педагогів-музикантів умінь вербальної, інструментальної та вокальної імпровізацій. Як показали результати, загальний рівень володіння імпровізаційними вміннями у студентів експериментальної групи значно зріс: високий рівень становить 26,67% (порівняно з 6,67%), середній – 40% (порівняно з 10%), низький – 33,33% (порівняно з 83,33%). Суттєві зміни ми спостерігали у володінні вокальними імпровізаціями – студенти швидко та вільно створювали невеличкі розспівки на тексти фольклорних дитячих віршів, варіювали зразки мелодій дитячих пісень і артистично, художньо презентували власну роботу. Не виникло особливих труднощів і з вербальними імпровізаціями, які вирізнялися не лише правильно римованими рядками, а й містили яскраві образи та асоціації, дотепні та оригінальні порівняння, виявляли художньо-образне мислення студентів експериментальної групи. Інструментальні імпровізації були не такими вдалимими, але відмітимо, що студенти не почувалися розгубленими, як на початку формульованого експерименту, вони були більш упевненими, не боялися почути негативний відгук на їх роботу і, здебільшого, віднеслися до виконання завдання з гумором та позитивом. Комплексне імпровізаційне завдання виконували також студенти контрольної групи. На жаль, його успішність у даній групі не мала такої

вираженої тенденції до покращення, як в експериментальній: високий рівень виявили 6,67% студентів, середній – 13,3%, низький – 73,33%.

Наступне контрольне завдання впроваджувалося з метою перевірки міри сформованості самостійної креативно-пошукової активності майбутніх учителів музики і полягало в розробці та представленні творчого проекту на тему зі шкільної програми (довільний вибір студентами теми проекту). Аналіз результатів виконання роботи виявив спроможність студентів експериментальних груп самостійно визначити тему, мету та завдання проекту, спланувати зміст роботи, вибрати необхідну мистецьку інформацію з різних джерел, створити мультимедійну презентацію в програмі MS PowerPoint до проекту, розробити тематику творчих завдань для учнів, враховуючи їх вікові особливості, оригінально представити власний проект. Отримані бали за виконання творчої роботи засвідчили достатньо високий рівень сформованості даної властивості у студентів експериментальної групи: високого рівня (11-15 балів) досягли 26,67% (порівняно з 3,33%) студентів, середній рівень (6-10 балів) продемонстрували 33,33% (порівняно з 10%) майбутніх фахівців і низький рівень виявили 40% (порівняно з 86,67%) респондентів. У той же час в контрольній групі у відсотковому відношенні високий та середній рівень здатності до самостійної креативно-пошукової активності становить 16,67%. Підсумкові результати показників за критерієм «якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності» подано у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Порівняльні результати змін у показниках якості володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності студентів експериментальної та контрольної груп

Показники	Рівень	КГ				ЕГ			
		до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ступінь комплексного	В	2	6,67	3	10	2	6,67	7	23,33

оперування спеціально-музичними вміннями	С	8	26,67	9	30	8	26,67	13	43,33
	Н	20	66,67	18	60	20	66,67	10	33,33
Здатність до емпатійно-діалогового художнього спілкування	В	2	6,67	4	13,33	2	6,67	8	26,67
	С	5	16,67	6	20	5	16,67	13	43,33
	Н	23	76,67	20	66,67	23	76,67	9	30
Рівень володіння імпровізаційними вміннями	В	2	6,67	3	10	2	6,67	8	26,67
	С	3	10	4	13,33	3	10	12	40
	Н	25	83,33	23	76,67	25	83,33	10	33,33
Міра сформованості самостійної креативно-пошукової активності	В	1	3,33	2	6,67	1	3,33	8	26,67
	С	3	10	3	10	3	10	10	33,33
	Н	26	86,67	25	83,67	26	86,67	12	40

Наступний етап контрольного експерименту було спрямовано на виявлення змін у сформованості контрольно-коригувального компонента досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів, що передбачав повторне діагностування за показниками критерію «стійкість орієнтації на професійне зростання та самовдосконалення». Використана нами для діагностування адаптована методика дослідження самооцінки за С. Будассі надала можливість встановити наявні рівні адекватності самооцінки власних творчих можливостей студентів в музично-педагогічній діяльності. Аналіз обрахунків за результатами отриманих коефіцієнтів самооцінки виявив, що в експериментальній групі адекватний ступінь (0,5) виявляє 26,67% студентів, середній рівень (з тенденцією до завищення чи заниження) встановлено у 36,67% майбутніх фахівців і низький (неадекватний завищений, неадекватний занижений) засвідчили 36,67% респонденти. В контрольній групі показники теж зазнали позитивних змін: до високого рівня відноситься 6,67% (порівняно з 3,33%) студентів, середнього – 26,67% (порівняно з 20%), низького – 66,67% (порівняно з 76,67%).

Для встановлення змін у здатності студентів щодо оцінки художніх рефлексій учнів нами було запропоновано контрольне завдання, яке передбачало аналіз художніх вражень школярів від сприйнятого ними музичного твору.

Результати виявили, що студенти експериментальної групи в переважній більшості змогли адекватно оцінити розвиток художнього сприймання школярів, враховуючи їх вікові особливості, міру вираження емоційної реакції на твір, обґрунтованість висловлених дітьми оцінних суджень, тому низький рівень оцінки наявний у 30% майбутніх педагогів-музикантів. В контрольній групі успішність виконання цього завдання мала нижчі результати, що свідчило про недостатньо сформовану у студентів художньо-педагогічну рефлексію: низький рівень виявили 66,67% студентів.

З метою діагностування змін за показником «спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність» ми повторно скористалися тестом «Ваша готовність до самовдосконалення» (за В. Павловим), аналіз результатів якого засвідчив, що студенти експериментальної групи виявляють більшу готовність до професійного самовдосконалення, самопізнання і спроможність вносити зміни у власну музично-педагогічну діяльність. Результати отриманих показників відображено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Порівняльні результати змін у показниках стійкості орієнтації
на професійне зростання та самовдосконалення студентів
експериментальної та контрольної груп**

Показники	Рівень	КГ				ЕГ			
		до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Адекватність самооцінки власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності	В	1	3,33	2	6,67	1	3,33	8	26,67
	С	6	20	8	26,67	6	20	11	36,67
	Н	3	76,67	20	66,67	3	76,67	11	36,67
Здатність до оцінки	В	-	0	1	3,33	-	0	7	23,33

художньої рефлексії учнів	С	5	16,67	7	23,33	5	16,67	14	46,67
	Н	25	83,33	22	73,33	25	83,33	9	30
Спроможність вносити корекційні зміни у власну музично- педагогічну діяльність	В	1	3,33	3	10	1	3,33	6	20
	С	3	10	7	23,33	3	10	13	43,33
	Н	26	86,67	20	66,67	26	86,67	11	36,67

Підводячи підсумки результатів контрольних замірів за усіма показниками, ми можемо прослідкувати динаміку змін в рівнях сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в експериментальній та контрольній групах за визначеними критеріями, що узагальнено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Зіставлення рівнів сформованості досвіду творчої діяльності студентів
експериментальної та контрольної груп**

Критерії	Рівень	КГ				ЕГ			
		до експери- менту		після експери- менту		до експери- менту		після експери- менту	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично- педагогічної діяльності	В	4	13,33	5	16,67	4	13,33	9	30
	С	12	40	13	43,33	12	40	14	46,67
	Н	14	46,67	12	40	14	46,67	7	23,33
Ступінь опанування теоретичними компетентностями у музично-педагогічній галузі	В	2	6,67	3	10	2	6,67	6	20
	С	8	26,67	9	30	8	26,67	15	50
	Н	20	66,67	18	60	20	66,67	9	30
Якість володіння	В	2	6,67	3	10	2	6,67	8	26,67

конструктивно-перетворювальними уміннями музично-педагогічної діяльності	С	4	13,33	5	16,67	4	13,33	12	40
	Н	24	80	22	73,33	24	80	10	30
Стійкість орієнтації на творче професійне зростання та самовдосконалення	В	-	0	2	6,67	-	0	7	23,33
	С	5	16,67	7	23,33	5	16,67	13	43,33
	Н	25	83,33	21	70	25	83,33	10	33,33

Узагальнюючи результати контрольних замірів, ми можемо прослідкувати динаміку змін у рівнях сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в експериментальній та контрольній групах на початку формувальної роботи та після її закінчення. Використовуючи обчислення середнього значення за кожним розробленим рівнем на основі зведених результатів по кожному критерію, динаміку змін подано у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Динаміка змін сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики

Група	КГ						ЕГ					
	В		С		Н		В		С		Н	
Значення	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
До	2	6,67	7	23,33	21	70	2	6,67	7	23,33	21	70
Після	3	10	9	30	18	60	8	26,67	13	43,33	9	30
Різниця	1	3,33	2	6,67	3	10	6	20	6	20	12	40

Відстеження динаміки змін свідчить про суттєве підвищення рівнів сформованості досвіду творчої діяльності у студентів експериментальної групи. Зокрема, на 20% збільшилася кількість студентів з високим рівнем, майже вдвічі зросла кількість студентів, що досягли середнього рівня, а падіння низького рівня – удвічі більше, ніж у студентів контрольної групи, що підтверджує доцільність та ефективність запропонованої нами методики (рис. 3.3).

З метою перевірки вищезазначеного твердження ми додатково звернулися до методу математичної статистики, що передбачав встановлення критерію однорідності χ^2 («хі-квадрат») [13; 22] і дозволив перевірити достовірність збігів та відмінностей між отриманими даними експериментальної та контрольної груп.

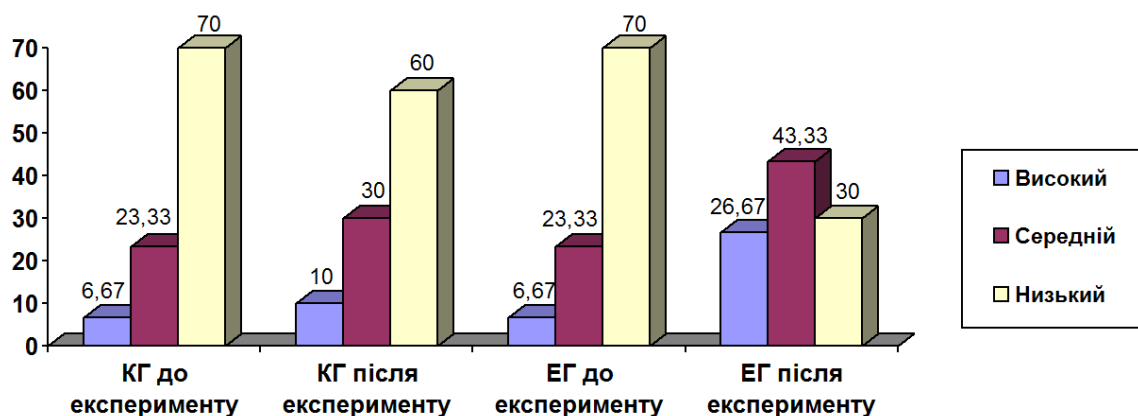


Рис. 3.3. Динаміка сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики

Для цього ми сформулювали статистичні гіпотези [13, с.43-44]:

H_0 (нульова гіпотеза) – гіпотеза про відсутність відмінностей: різниця даних показників не є статистично достовірною, отже, показники рівнів сформованості досвіду творчої діяльності в експериментальній та контрольній групах є подібними (ефективність розробленої методики не доведена);

H_1 (альтернативна гіпотеза) – гіпотеза про значимість відмінностей: різниця даних показників є статистично достовірною, отже, показники рівнів сформованості досвіду творчої діяльності в експериментальній та контрольній групах відрізняються між собою (ефективність розробленої методики доведена).

Обрахунки за критерієм χ^2_{emn} здійснювалися за двома формулами:

1) для однорідної вибірки (перевірка результатів в середині кожної групи до та після експерименту):

$$\chi^2_{emn} = \sum_i \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i}, \quad (3.1)$$

де n_i, n'_i – показники кожної вибірки.

2) для неоднорідної вибірки (перевірка результатів між експериментальною і контрольною групами до та після експерименту):

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (3.2)$$

де N, M – об'єм вибірок, L – ступінь свободи.

Ступінь свободи визначався за формулою: $k = L - 1 = 3 - 1 = 2$ (3.3).

За таблицею критичних точок розподілу χ^2 з визначеним рівнем значущості 0,05 та ступенем свободи $L = 2$, знаходимо значення критичної точки $\chi_{кр}^2(0,05; 2) = 5,991$ [22, с. 10].

Для перевірки нульової гіпотези скористаємося формулою 3.1, де підставимо отримані дані до та після експерименту ($\chi_{емп}^2$) окремо в контрольній групі і окремо в експериментальній групі та порівняємо їх із значенням критичної точки ($\chi_{кр}^2$).

Розрахунки для контрольної групи :

$$\chi_{емп}^2 = \frac{(2-3)^2}{3} + \frac{(7-9)^2}{9} + \frac{(21-18)^2}{18} = 1,278 \quad (3.4)$$

Оскільки для контрольної групи $\chi_{емп}^2 = 1,278 < \chi_{кр}^2 = 5,991$, то ми можемо спростувати нульову гіпотезу про те, що рівні сформованості досвіду творчої діяльності є подібними, а тому, навчання за традиційною методикою не сприяє підвищенню рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Розрахунки для експериментальної групи:

$$\chi_{емп}^2 = \frac{(2-8)^2}{8} + \frac{(7-13)^2}{13} + \frac{(21-9)^2}{9} = 23,269 \quad (3.5)$$

Оскільки в експериментальній групі $\chi_{емп}^2 = 23,269 > \chi_{кр}^2 = 5,991$, то ми можемо відхилити нульову гіпотезу про відсутність відмінностей і прийняти альтернативну гіпотезу, яка говорить про те, що показники рівнів сформованості досвіду творчої діяльності в експериментальній та контрольній групах відрізняються між собою. Це засвідчує ефективність розробленої методики формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі

педагогічної практики.

Наступним етапом статистичної перевірки поставленої гіпотези стало визначення критерію $\chi_{емп}^2$ для контрольної та експериментальної груп. За формулою 3.2 встановимо значення $\chi_{емп}^2$ до експерименту в означених групах:

$$\chi_{емп}^2 = 30 \cdot 30 \cdot \left[\frac{\left(\frac{2}{30} - \frac{2}{30}\right)^2}{2+2} + \frac{\left(\frac{7}{30} - \frac{7}{30}\right)^2}{7+7} + \frac{\left(\frac{21}{30} - \frac{21}{30}\right)^2}{21+21} \right] = 0 \quad (3.6)$$

Порівнюючи отриманий статистичний результат ($\chi_{емп}^2$) із значенням критичної точки ($\chi_{кр}^2$) [22, с. 10] $\chi_{емп}^2 = 0 < \chi_{кр}^2 = 5,991$, ми не можемо відхилити нульову гіпотезу про те, що показники рівнів сформованості досвіду творчої діяльності є подібними, що знову свідчить про той факт, що навчання за традиційною методикою не сприяє підвищенню рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Розрахунки $\chi_{емп}^2$ для контрольної та експериментальної груп після експерименту також здійснювалися за формулою 3.2:

$$\chi_{емп}^2 = 30 \cdot 30 \cdot \left[\frac{\left(\frac{3}{30} - \frac{8}{30}\right)^2}{3+8} + \frac{\left(\frac{9}{30} - \frac{13}{30}\right)^2}{9+13} + \frac{\left(\frac{18}{30} - \frac{9}{30}\right)^2}{18+9} \right] = 6,0345 \quad (3.7)$$

На основі співвідношення отриманих даних для контрольної та експериментальної груп після експерименту ($\chi_{емп}^2$) та значенням критичної точки ($\chi_{кр}^2$) [22, с. 10] ми встановили $\chi_{емп}^2 = 6,0345 > \chi_{кр}^2 = 5,991$, що надає можливість відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну гіпотезу, яка говорить про те, що показники рівнів сформованості досвіду творчої діяльності в експериментальній та контрольній групах відрізняються між собою, що свідчить про зростання високого рівня означеної якості у студентів експериментальної групи, аніж у студентів контрольної групи і доводить ефективність визначених нами педагогічних умов та розробленої методики формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики.

Висновки до третього розділу

Після проведення та аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи з формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики можна зробити такі висновки.

Дослідно-експериментальна робота проводилася у відповідності до поставленої мети та завдань в умовах природного перебігу навчального процесу та включала констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

У відповідності до компонентної структури досвіду творчої діяльності вчителя музики було розроблено й науково обґрунтовано критерії та показники сформованості означеної якості, а саме: *міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності* (наявність інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності; потреба творчо проявити себе в музично-педагогічній діяльності; характер ставлення до майбутньої професії); *ступінь опанування теоретичними компетентностями у музично-педагогічній галузі* (глибина та системність психолого-педагогічних знань; міра обізнаності щодо творчого застосування фахових знань; широта та зміст мистецького тезаурусу); *якість володіння конструктивно-перетворювальними уміннями музично-педагогічної діяльності* (ступінь комплексного оперування спеціально-музичними уміннями у вирішенні професійних завдань; здатність до емпатійно-діалогічного художнього спілкування; рівень володіння імпровізаційними уміннями; міра сформованості самостійної креативно-пошукової активності); *стійкість орієнтації на творче професійне зростання та самовдосконалення* (адекватність самооцінки власних творчих можливостей в музично-педагогічній діяльності; здатність до оцінки художніх рефлексій учнів; спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність). Встановлено три рівні сформованості – високим, середнім та низьким.

Для діагностувального експерименту використано методи анкетування, тестування, аналізу результатів творчих робіт, адаптовані методики згідно завдань дослідження, авторська методика незакінчених речень, педагогічне спостереження, метод рейтингового оцінювання, метод короткотривалих проєктів.

Результати діагностувального дослідження виявили, що високий рівень сформованості наявний у 6,74% респондентів, середній – у 23,08%, низький – у 70,15%, що зумовило необхідність розробки та впровадження методики формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики.

Пропонована формувальна методика передбачала реалізацію у три етапи: *орієнтувально-спонукальний*, *рефлексивно-перетворювальний* та *продуктивно-синтезуючий*, на кожному з яких ставилися своя мета, висувалися завдання, визначався зміст та методи формування означеної якості у студентів. Наскрізним механізмом ефективності формування досвіду творчої діяльності визначено спонукання студентів до продуктивної самодіяльності зорієнтованої на фахову діяльність, яка має творчий характер.

Перший етап – орієнтувально-спонукальний – має на меті забезпечити стійку мотиваційну спрямованість майбутніх учителів музики на творчий підхід до оволодіння професійної діяльності, задоволення потреби творчої самореалізації та збагачення художньо-мистецького тезаурусу в процесі проходження культурологічної практики та підготовки до літньої практики в оздоровчих навчальних закладах. На цьому етапі основними методами педагогічної роботи є метод художнього монтажу, метод створення культурного контексту, метод мистецьких проєктів, метод осмислення сугестивно-рефлексивних вражень, методи стимулювання творчої активності студентів: частково-пошуковий метод (самостійного пошуку музичної інформації, вибір форм виховної музичної роботи), метод ігрових ситуацій (розвивальні ігри, ігри-імпровізації), метод проєктивного портрету-асоціації.

Другий етап – рефлексивно-перетворювальний – спрямовано на розширення та поглиблення професійно-педагогічних та фахових компетентностей майбутніх педагогів-музикантів, необхідних для успішного формування досвіду творчої діяльності і реалізується у процесі вивчення студентами спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики» та під час їх участі в пропедевтичній практиці та практики з організації дозвіллевої

роботи зі школярами. Основними педагогічними методами проведення етапу є активні та евристичні методи навчання (метод створення проблемної ситуації пізнавальної новизни, частково-пошуковий метод, метод аналізу відеозаписів фрагментів уроків музичного мистецтва всеукраїнського конкурсу «Учитель року 2017», методи інтерактивного навчання), метод моделювання педагогічних ситуацій, метод активного спостереження, метод міжгрупового змагання-презентації та метод конкурсного концертного виступу дитячих художніх колективів.

Третій етап – продуктивно-синтезуючий – передбачає закріплення та розширення набутих у процесі попередньої формувальної роботи творчих підходів до здійснення музично-педагогічної діяльності, формування здатності до творчого професійного зростання та самовдосконалення в умовах проходження майбутніми фахівцями виробничої та переддипломної практик. Вирішення поставлених завдань забезпечувалося за допомогою застосування наступних педагогічних методів: альтернативних рішень побудови уроку музичного мистецтва, метод художньо-творчої організації уроку, використання мультимедійних навчальних засобів, презентації педагогічно-творчих знахідок, круглого столу, творчого проекту.

У перебігу контрольного експерименту через визначення динаміки змін у рівнях сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики та завдяки порівнянню кількісних та якісних показників успішності експериментальної та контрольної груп студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів було доведено, що запропонована методика є ефективною та доцільною в навчально-виховному процесі студентів-музикантів. Вона сприяє не лише набуттю студентами означеної якості, що передбачає оволодіння найвищим рівнем музично-педагогічної діяльності, формування професійних знань та творчих умінь, а й позитивно впливає як на творчий розвиток студента, так і на розкриття творчих можливостей школярів.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [2; 3; 4].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Андреев В. Н. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Дікун І. А. Діагностування сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики педагогічних коледжів. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин. №3, 2017. С. 167-173.
3. Дікун І. А. Методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. праць / Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. Вип. 151, т. 2. С. 165-170.
4. Дікун І. А. Продуктивна самодіяльність як основа формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, м. Київ, 15-16 березня 2018 року. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 199-202.
5. Дружинин Н. В. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.
6. Зязюн І. Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності*. Київ ; Харків : М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2009. С. 11-22.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
8. Ильин Е. П. Эмоции и чувства : учебное пособие. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
9. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ ім. Бориса Грінченка, 2003. 272 с.
10. Куліненко Л. Б. Освіта і практика: практика як основа і чинник модернізації сучасної освіти: філософсько-світоглядний аналіз : монографія. Київ : Знання України, 2013. 475 с.
11. Музичне мистецтво. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/konkurs-uchitel-roku/uchitel-roku-2017/uchasniki/muzichne-mistectvo>

12. Новий тлумачний словник української мови : в 4-х т. / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконіт, 2001. 941 с.
13. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
14. Новикова Н. В. Комп'ютерна презентація на уроках музики. *Мистецтво та освіта*. 2010. №3. С.25-29.
15. Падалка Г. М. Естетична спрямованість формування творчих якостей майбутніх педагогів-музикантів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки* Бердянськ, 2006. Вип. № 2: Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації. С. 93-99.
16. Психологические исследования : практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / сост.: Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 177 с. (Библиотека школьного психолога). URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14166>
17. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
18. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 101-108.
19. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
20. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014. 404 с.
21. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.
22. Таблиці функцій та критичних точок розподілу / укладач: М. М. Горонескуль. Харків : УЦЗУ, 2009. 90 с.
23. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов та методики формування означеної властивості у студентів закладів вищої музично-педагогічної освіти.

Проведене дослідження дало підстави для таких висновків.

1. На основі аналізу та узагальнення наукової літератури з'ясовано та доведено актуальність проблеми формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики та виявлено недостатність розроблення теоретико-методичних засад забезпечення процесу формування означеної якості у студентів закладів вищої музично-педагогічної освіти. Зокрема, поза увагою науковців залишається теоретичне обґрунтування сутності та змісту досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики, висвітлення особливостей його набуття у процесі практичної підготовки, способів діагностування та визначення оптимальних шляхів і засобів формування означеної якості у студентів в процесі практичної підготовки.

2. У дослідженні науково відрефлексовано та обґрунтовано сутність поняття «досвід творчої діяльності особистості», що визначається як складна інтегративна особистісна якість, яка є процесом і результатом оволодіння діяльністю, що має перетворювальний характер та забезпечує саморозвиток і самореалізацію її суб'єкта. Індивідуально-особистісними складовими досвіду творчої діяльності визначено: досвід самостійно-пошукової активності; досвід творчої рефлексії; досвід творчої інтуїції; емоційний досвід; комунікативно-діалогічний досвід.

3. На основі осмислення та узагальнення теоретичних понять «художня діяльність», «музична діяльність» розкрито сутність музично-педагогічної діяльності як особливого виду художньо-педагогічної діяльності, спрямованої на

формування в учнів основ музичної культури в процесі оволодіння музично-виконавськими вміннями та музично-естетичними компетентностями.

На основі аналізу та узагальнення специфіки музично-педагогічної діяльності з позицій творчої сутності мистецтва та загальнопедагогічної діяльності як творчого процесу в дослідженні досвід творчої діяльності майбутніх учителів музики трактується як *інтегративна особистісна якість, яка є процесом і результатом оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, що відображає здатність до самостійної продуктивно-пошукової активності у вирішенні завдань музично-естетичного виховання школярів, сприяє розвитку і реалізації потенційних можливостей педагога-музиканта та уможлиблює його професійне зростання і вдосконалення*. Структуру досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів становлять такі компоненти: мотиваційно-потребовий, пізнавально-інформаційний, операційно-регулятивний та контрольнo-коригувальний компоненти. Доведено пріоритет діяльнісного підходу у формуванні означеної якості, що передбачає набуття досвіду творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта в процесі його практичної діяльності.

4. У дослідженні розкрито творчий потенціал практичної підготовки в професійно-особистісному зростанні майбутніх фахівців. З'ясовано взаємозалежність між категоріями «діяльність», «практика», «досвід». Встановлено, що зміст педагогічної практики майбутніх педагогів-музикантів зумовлюється специфікою музично-педагогічної діяльності, її комплексним характером та передбачає включення 11 різних видів навчально-виробничих практик в її цілісну систему. Педагогічну практику необхідно розглядати як дієвий засіб формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики, оскільки оволодіння вищим рівнем музично-практичної діяльності забезпечує формування творчих якостей педагога-музиканта та створення умов для самовдосконалення в майбутній професійній діяльності, що безпосередньо реалізується в процесі практичної підготовки.

5. У дисертації визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови оптимізації формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в

процесі педагогічної практики: забезпечення самостійної цілепокладальної активності студентів щодо досконалого оволодіння музично-педагогічною діяльністю, що передбачає осмислення та усвідомлення студентами цілей власної музично-педагогічної діяльності, орієнтує їх на планування досягнення бажаного результату цієї діяльності, віддзеркалює здатність до реалізації та коригування поставленої мети; активізація музично-естетичної співтворчості з учнями на основі емоційної взаємодії, яка передбачає організацію взаємовідносин між студентом та учнем (учнівським колективом), спрямованих на досягнення єдності думок та прагнень, співпереживання та співчуття в процесі художньо-педагогічного спілкування; моделювання квазіпрофесійних ситуацій музично-педагогічної діяльності студентів у процесі фахової підготовки, головним завданням якого є забезпечення трансформації теоретичних знань у професійно значущі компетентності, включення їх у художньо-педагогічну діяльність.

6. У рамках дисертаційного дослідження визначено критерії та показники сформованості досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики, а саме: міра умотивованості до оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності (наявність інтересу до творчого спрямування музично-педагогічної діяльності; потреба творчо проявити себе в музично-педагогічній діяльності; характер ставлення до майбутньої професії як усвідомлення її професійно-ціннісних орієнтирів); ступінь опанування теоретичними компетентностями в музично-педагогічній галузі (глибина та системність психолого-педагогічних знань; міра обізнаності щодо творчого застосування фахових знань; широта та зміст мистецького тезаурусу); якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності (ступінь комплексного оперування спеціальномузичними вміннями у вирішенні професійних завдань; здатність до емпатійно-діалогового художнього спілкування; рівень володіння вмінням музично-педагогічної імпровізації; міра сформованості самостійної креативно-пошукової активності); стійкість орієнтації на творче професійне зростання та самовдосконалення (адекватність самооцінки ефективності музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики з позиції усвідомлення власних творчих

здобутків; здатність до оцінки художньої рефлексії учнів; спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність). У перебігу констатувального експерименту було встановлено три рівні сформованості означеної якості в майбутніх педагогів-музикантів: високий, середній та низький.

За результатами діагностувального дослідження було виявлено, що в більшості респондентів сформованість досвіду творчої діяльності знаходиться на низькому рівні – 70,15% досліджуваних; середній рівень зафіксовано у 23,08% студентів; високий рівень встановлено у 6,74% майбутніх фахівців, що зумовило необхідність розробки та впровадження поетапної методики формування означеної якості в майбутніх педагогів-музикантів у процесі педагогічної практики.

7. У дисертаційному дослідженні розроблена, теоретично обґрунтована та експериментально перевірена поетапна методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики, яка передбачає цілеспрямоване формування означеної якості в майбутніх педагогів-музикантів відповідно до трьох етапів: орієнтувально-спонукального (І етап), рефлексивно-перетворювального (ІІ етап) та продуктивно-синтезуючого (ІІІ етап). Наскрізним механізмом ефективності формування досвіду творчої діяльності обґрунтовано та визначено спонукування студентів до продуктивної самодіяльності, зорієнтованої на фахову діяльність, яка має творчий характер. І етап передбачає забезпечення стійкої мотивації майбутніх учителів музики на творчий підхід до здійснення професійної діяльності, задоволення потреби творчої самореалізації та збагачення художньо-мистецького тезаурусу в процесі проходження культурологічної практики та підготовки до літньої практики в дитячих оздоровчих закладах. ІІ етап має на меті розширення та поглиблення професійно-педагогічних та фахових компетентностей майбутніх педагогів-музикантів, необхідних для успішного формування досвіду творчої діяльності і реалізовується в процесі вивчення студентами спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики» та під час їх участі в пропедевтичній практиці та практиці з організації дозвілєвої роботи зі школярами. ІІІ етап спрямовано на закріплення та розширення набутих у процесі

попередньої формувальної роботи творчих підходів до здійснення музично-педагогічної діяльності, формування здатності до творчого професійного зростання та самовдосконалення в умовах проходження майбутніми фахівцями виробничої та переддипломної практик.

8. Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість констатувати позитивні зрушення щодо рівнів сформованості досвіду творчої діяльності у студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості означеного феномена збільшилася на 20%, у контрольній – лише на 4%; середнього рівня досягли в експериментальній групі 43,33% студентів, а в контрольній – 30%; кількість студентів із низьким рівнем сформованості в експериментальній групі зменшилася на 40%, а в контрольній – лише на 10%. Ці результати підтверджено за допомогою методів математичної статистики, що свідчить про ефективність впроваджених педагогічних умов та методики формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання набуття досвіду творчої діяльності майбутніми педагогами-музикантами в процесі контекстного навчання у закладах вищої музично-педагогічної освіти, а також пошуку шляхів оптимізації змісту педагогічної практики щодо набуття досвіду творчої діяльності в умовах ступеневої освіти.

ДОДАТКИ



Анкета

(виявлення наявності професійного інтересу та його характеру щодо оволодіння музично-педагогічною діяльністю)

Шановний студенте! Просимо Вас відповісти на запитання анкети, обираючи один із варіантів відповідей, що є найбільш прийнятним на Вашу думку. Обраний варіант підкресліть. Запитання спрямовані на вивчення наявності та характеру інтересу до обраної Вами професії вчителя музики.

1. Чим викликано у Вас бажання продовжувати своє навчання за обраною спеціальністю:
 - а) цікаво здобувати музичні знання, продовжувати опановувати музичну освіту;
 - б) можливість реалізувати себе під час концертних виступів, конкурсів;
 - в) бажання у подальшому працювати вчителем музики, самостійно навчати дітей музичному мистецтву;
 - г) життєві обставини.
2. Чи цікаво Вам брати участь в педагогічній практиці?
 - а) завжди;
 - б) переважно завжди;
 - в) інколи;
 - г) ніколи.
3. Що викликає у Вас найбільше захоплення у спостереженні за роботою педагогів-музикантів під час показових занять, уроків музики:
 - а) майстерне володіння голосом та грою на музичному інструменті;
 - б) вміння вільно організовувати художньо-педагогічне спілкуватися з учнями;
 - в) використання різноманітних творчих завдань, що викликають в учнів бажання працювати, змінювати види діяльності;
 - г) вміння залучити дітей до музичних імпровізацій на уроці;

- д) нічого не викликає.
4. Чи звертаєте Ви увагу під час вивчення фахових дисциплін на можливість використання отриманих знань в подальшій роботі вчителя музики:
- а) в основному так, мені завжди цікаво як можна використати отримані знання з різних предметів на практиці у власній роботі з дітьми;
 - б) інколи, коли на це звертає увагу викладач;
 - в) ніколи, я сумлінно працюю над виконанням поставлених завдань з предмету.
5. Чи вважаєте Ви, що в майбутній професії вчителя музики зможете реалізувати власний творчий потенціал:
- а) так;
 - б) ще не задумувався про це;
 - в) ні.
6. Як Ви вважаєте, якими якостями повинен володіти творчий педагог-музикант:
- а) здатність до критичного переосмислювання власного досвіду;
 - б) здатність до ризику, оригінальних суджень та дій;
 - в) бути гарним виконавцем;
 - г) володіти навчальним матеріалом;
 - д) інше.

Вкажіть назву навчального закладу _____.

Вкажіть курс _____, групу _____.

Дякуємо за співпрацю

Опитувальник

(за методикою Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ»)

Інструкція. Уважно прочитайте надані твердження. Відзначте знаком «+» ті твердження, з якими Ви погоджуєтесь, знаком «-» ті, з якими Ви не погоджуєтесь.

№ п/п	Твердження	+ / -
1	Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.	
2	Зазвичай, я працюю із великим напруженням.	
3	У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.	
4	Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.	
5	Мені подобається працювати над перекладом музичної інтонації в пластичний жест, я намагаюся завжди розглянути декілька варіантів і обрати оптимальний.	
6	Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.	
7	Я відчуваю задоволення від вивчення на занятті складних проблем.	
8	Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.	
9	Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.	
10	Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.	
11	Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.	

12	Я твердо впевнений у правильності вибору професії.	
13	Коли я граю чи слухаю музичний твір, мені подобається доповнювати, розкривати його зміст словами.	
14	За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).	
15	Найкращий час життя – студентські роки.	
16	У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон.	
17	Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі фахові дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.	
18	За можливості я вступив би в інший ВНЗ.	
19	Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю на кінець.	
20	Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.	
21	Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.	
22	Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.	
23	Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.	
24	Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.	
25	З деяких практичних міркувань для мене це самий зручний ВНЗ.	
26	У мене достатньо сили волі, щоб самостійно працювати над музичними творами.	
27	Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.	
28	Виконувати музичний твір на публіці потрібно, затрачаючи мінімум зусиль.	
29	Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.	
30	Займаючись із викладачем, я рідко пропоную йому власний варіант інтерпретації музичного твору.	

31	Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість спілкування з дітьми.	
32	Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.	
33	На практиці, в дитячому таборі, в туристичному поході я користуючись будь-якої можливістю для організації колективного музикування.	
34	Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.	
35	Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.	
36	Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.	
37	Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.	
38	Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.	
39	Мені подобається проявляти ініціативу у вирішенні колективних завдань в групі, бути «генератором» нових ідей у їх досягненні.	
40	Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.	
41	Мене дуже турбують можливі невдачі.	
42	Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.	
43	Мій вибір цього ВНЗ остаточний	
44	Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.	
45	Щоб переконати у будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.	
46	У мене зазвичай рівний і хороший настрій.	
47	Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.	

48	До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.	
49	Мені подобається пізнавати музику, розповідати друзям про музикантів. Вони, як правило, із цікавістю мене слухають.	
50	Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.	

Обробка результатів. Ключ до опитувальника.

Шкала «набуття знань»: за погодження із відповідями («+») у твердженнях №4 – 3,6 бала; у №17 – 3,6 бала; у №26 – 2,4 бали; за непогодження із твердженнями («-») у №28 – 1,2 бала; у №42 – 1,8 бала. Максимум – 12,6 балів

Шкала «оволодіння професією»: за погодження із відповідями («+») у №9 – 1 бал; із №31 – 2 бали; у №33 – 2 бали; у №43 – 3 бали; у №48 – 1 бал; у №49 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Шкала «отримання диплому»: за погодження із відповідями («+») у №24 – 2,5 бали; у №35 – 1,5 бали; у №38 – 1,5 бали; у №44 – 1 бал; за непогодження із твердження («-») у №11 – 3,5 бали. Максимум – 10 балів.

Шкала «оволодіння творчою діяльністю»: за погодження із відповідями («+») у №5 – 4 бали; у № 13 – 4 бали; у № 39 – 4 бали; за непогодження із твердження («-») у №30 – 4 бали. Максимум – 16 балів.

Методика «Незакінчені речення» для виявлення гуманістичної спрямованості та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики

Закінчіть речення:

1. Для мене цінність музики полягає ...
2. Важливість музичної освіти полягає у тому ...
3. Музика для вчителя музики є ...
4. Музикою вчитель виховує ...
5. У кожній дитині треба бачити ...
6. Ключиком до дитячого серця є ...
7. Завжди у роботі з дітьми треба пам'ятати ...
8. Для мене головним у професії ...
9. Гуманізм в професії вчителя музики ...
10. Вчитель музики ніколи не повинен ...

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

для діагностування ступеня опанування теоретичними компетенціями у галузі музично-педагогічних знань

Інструкція. Питання тесту розподілено на III блоки, по 12 запитань у кожному. Для відповіді оберіть і підкресліть одне з тверджень, позначене літерами а), б), в), г).

Блок I. Загальні основи психолого-педагогічних знань.

1. Назвіть галузь психологічної науки, яка вивчає ґрунтовні психологічні закономірності виникнення та розвитку психіки в цілому, формулює теоретичні засади та принципи психологічної науки, її понятійний і категоріальний апарат, систематизує та узагальнює емпіричний матеріал психологічних досліджень:
 - а) соціальна психологія;
 - б) психологія творчості;
 - в) вікова психологія;
 - г) загальна психологія.
2. Психологія творчості – досліджує:
 - а) психологічні основи педагогічного процесу (процесу навчання і виховання);
 - б) психічні властивості людини як цілісного утворення, як певної системи психічних якостей, що має відповідну структуру, внутрішні зв'язки, характеризується індивідуальністю та взаємопов'язана з навколишнім природним і соціальним середовищем;
 - в) закономірності творчої діяльності, фактори стимуляції творчого пошуку, умови розвитку творчої особистості та розробляє методи активізації творчості працівників науки, техніки, мистецтва, культури;

- г) процеси створення і сприймання людиною творів мистецтва, властивості і психічні стани людей, пов'язані зі створенням та сприйманням художніх цінностей.
3. Творча діяльність – це:
- а) усвідомлена і цілеспрямована активність людини, зумовлена потребами і спрямована на пізнання світу;
 - б) свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства;
 - в) активність людини, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, пов'язаних із задоволенням її потреб та інтересів, на виконання вимог до неї з боку суспільства і держави;
 - г) діяльність, спрямована на опанування знань, умінь і навичок, необхідних для широкого освіти і подальшої трудової діяльності.
4. Психічний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду визначають як:
- а) уява;
 - б) мислення;
 - в) увага;
 - г) пам'ять.
5. Який тип темпераменту характеризується наступними ознаками: людина спокійна, врівноважена, наполеглива і завзята, вміє контролювати, затримувати й регулювати безумовні рефлексії та емоції, у своїй поведінці, рухах, розмові повільний та спокійний, міміка дуже бідна, голос тихий і невиразний:
- а) сангвінік;
 - б) холерик;
 - в) флегматик;
 - г) меланхолік.

6. Вид мислення, який відбувається на основі образів уявлень, перетворення ситуації в план образів:
- а) наочно-дійове;
 - б) наочно-образне;
 - в) словесно-логічне;
 - г) інтуїтивне.
7. Виберіть найбільш точне визначення поняття «гуманізм»:
- а) система поглядів на людину як найвищу цінність;
 - б) сукупність поглядів, що стверджують цінність людини як особистості, повагу до її прав, гідності, пріоритетність турботи про її інтереси;
 - в) перевага демократичного стилю керування, методів позитивного підкріплення доцільної активності вихованців, врахування індивідуальних особливостей кожного із них;
 - г) людяність, що притаманна освіченій людині.
8. Яке значення має діяльність людини для її розвитку? Виберіть правильну відповідь:
- а) людина – це результат дії спадковості, середовища і виховання. Тому діяльність особистості не відіграє суттєвої ролі в її розвитку;
 - б) діяльність людини може бути спрямована лише на зовнішні фактори, вести до змін зовнішнього середовища. На розвиток особистості вона не впливає;
 - в) організована та цілеспрямована діяльність дитини сприяє розвитку особистості. Активна діяльність індивіда в соціальній, фізичній, психічній сферах найкраще сприяє розвитку та формуванню особистості;
 - г) діяльність людини має лише другорядне значення для її розвитку. Адже становлення особистості детерміноване спадковими факторами. Тому в діяльності проявляються лише вроджені властивості особистості. своєю діяльністю людина змінює навколишню дійсність, а не саму себе.

9. Процес навчання – це:

- а) динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) учителя та учнів, спрямована на засвоєння учнем в активній навчально-пізнавальній діяльності змісту освіти, самовизначення особистості, становлення культури її життєдіяльності;
- б) цілеспрямована і систематична робота вчителя, спрямована на озброєння учнів знаннями, уміннями, навичками, підготовку їх до активної життєвої діяльності;
- в) діяльність учнів, в результаті якої здійснюється розвиток інтелектуальних можливостей особистості;
- г) оволодіння учнями методами навчальної діяльності, в результаті чого відбувається їхній розумовий розвиток.

10. Назвіть компонент змісту освіти, для якого характерними є ознаки: самостійне перенесення знань, умінь в нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомій ситуації; самостійне комбінування відомих способів діяльності у новій; альтернативне мислення:

- а) система знань про природу, суспільство, способи діяльності;
- б) досвід практичної діяльності;
- в) досвід ціннісного ставлення до навколишнього світу;
- г) досвід творчої діяльності.

11. На уроках вчитель використовує комплекс творів: Л. Забашта «Жайвір» (поезія), П. Чайковський «Березень. Пісня жайворонка» із циклу «Пори року» (музика), М. Нестеров «Лель. Весна» (живопис). Така робота вчителя відображає принцип навчання:

- а) принцип доступності навчання та врахування індивідуальних особливостей учнів, тому що здійснюється акцент на необхідності зважати на природні особливості та можливості учнів певних вікових груп, не забуваючи про індивідуальні особливості фізичного і психічного розвитку кожної особистості;

б) принцип наочності навчання, який ґрунтується на закономірностях процесу пізнання, початковим компонентом якого є чуттєве споглядання, а з іншого боку, людина у процесі пізнання використовує першу сигнальну систему;

в) принцип систематичності та послідовності, оскільки учні послідовно знайомляться із творами різних видів мистецтв, що дає їм можливість утворити систему знань про мистецтво;

г) принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю, тому що за допомогою творів мистецтва кожна особистість постійно відчуває користь здобутих знань для задоволення життєвих потреб.

12. Цілеспрямований педагогічний процес формування у дітей здатності сприймати, відчувати, оцінювати мистецтво, насолоджуватися ним, процес розвитку художньо-творчих здібностей визначають як:

а) художня освіта;

б) художнє виховання;

в) моральне виховання;

г) естетичне виховання.

Блок II. Музикознавча обізнаність.

1. Властивостями музичного звуку є:

а) висота, сила звучання;

б) тембр, тривалість звучання;

в) висота, гучність, тривалість звучання, тембр;

г) гучність, тривалість звучання.

2. Домінантовий септакорд розв'язується:

а) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою;

б) у неповний тонічний тризвук з потроєною примою;

в) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою через октаву (розгорнутий тонічний тризвук);

г) у тонічний сектакорд з подвоєною примою.

3. Визначте музичну форму за схемою $a + b + a$ 1:
 - а) період;
 - б) проста двочастинна;
 - в) проста тричастинна;
 - г) складна тричастинна.
4. До якого типу поліфонії відноситься жанр канону:
 - а) підголоскової;
 - б) різнотемної;
 - в) контрастної;
 - г) імітаційної.
5. Перша частина класичної симфонії пишеться :
 - а) у вільній формі;
 - б) у сонатній формі;
 - в) у тричастинній формі;
 - г) у багаточастинній формі.
6. Засновник римської скрипкової школи, творець жанру *concerto grosso*:
 - а) Джираламо Фрескобальді;
 - б) Антоніо Вівальді;
 - в) Арканджело Кореллі;
 - г) Джузеппе Тартіні.
7. Композитор-романтик, автор «Альбому для юнацтва», «Дитячі сцени», «Фантастичні п'єси», «Карнавал»:
 - а) Роберт Шуман;
 - б) Ференц Ліст;
 - в) Йоганн Брамс;
 - г) Франц Шуберт.
8. Український композитор, автор дитячих опер «Коза-Дерева», «Пан Коцький», «Зима і Весна»:
 - а) Микола Леонтович;
 - б) Микола Лисенко;

- в) Кирило Стеценко;
 - г) Яків Степовий.
9. В українській музиці жанр хорової опери а сарелла започаткував:
- а) Євген Станкович «Цвіт папороті»;
 - б) Леся Дичко «Різдвяне дійство»;
 - в) Микола Колесса «Лемківське весілля»;
 - г) Ігор Шамо «Ятранські ігри».
10. Провідним видом музичної діяльності учнів є :
- а) музичне сприймання;
 - б) музично-ритмічні рухи;
 - в) спів;
 - г) гра на дитячих музичних інструментах.
11. Педагогічна система формування музично-творчих здібностей особистості належить:
- а) Миколі Леонтовичу;
 - б) Болеславу Яворському;
 - в) Емілю Жак-Далькроза;
 - г) Зольтану Кодаю.
12. До специфічних методів музичного навчання належать:
- а) методи розвитку емпатії (співпереживання);
 - б) словесні методи;
 - в) наочні методи;
 - г) проблемно-пошукові.

Блок III. Мистецький тезаурус.

1. Оберіть найбільш точне визначення поняття «мистецтво»:
- а) досконале володіння діяльністю в певній справі, галузі; майстерність;
 - б) це естетичне пізнання світу в процесі художньої творчості як особливого виду людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах відповідно до певних ідеалів прекрасного;

- в) діяльність людини в галузі літератури, архітектури, скульптури, живопису, графіки, декоративно-вжиткового мистецтва, музики, танцю, театру, кіно, що подає дійсність у художніх образах;
- г) називають всі речі, які, окрім практичного значення, здатні навіювати людині почуття прекрасного.
2. Який стиль мистецтва характеризується ознаками: символіко-алегоричний тип відображення дійсності, верховенство архітектури в системі мистецтва з легкими гострокінцевими будівлями, стрімко спрямованими вгору, численним оздобленням скульптурами, вітражами, витонченим різьбленням з каменю:
- а) романський;
- б) рококо;
- в) готичний;
- г) бароко.
3. Хто з майстрів Відродження втілює образ Богоматері як вічної краси материнства з її радощами і печалями у своїх творах «Мадонна Конестабіле», «Мадонна Альте», «Мадонна з вуаллю», «Мадонна у кріслі», «Мадонна на луці», «Мадонна зі щигликом», «Сікстинська мадонна»:
- а) Тиціан;
- б) Рафаело Санті;
- в) Леонардо да Вінчі;
- г) Сандро Боттічеллі.
4. Символом світла християнського вчення, його мудрості став храм на честь Богоматері Оранти, збудований за часів князювання Ярослава Мудрого:
- а) Софійський собор у Києві;
- б) Спасо-Преображенський собор у Чернігові;
- в) Церква Успіння Пресвятої Богородиці (Десятинна церква) у Києві;
- г) Михайлівський Золотоверхий собор у Києві.
5. Імпровізаційна комедія масок (комедія дель арте) з елементами фарсу та пародії була різновидом:

- а) італійського імпровізованого народного театру доби Відродження;
 - б) італійської опери-буффа;
 - в) німецького зінгшпілю;
 - г) французької ліричної трагедії.
6. Які стилі мистецтва відносять до Нового часу (XVII-XIX ст.):
- а) готика, рококо, класицизм;
 - б) візантійський, романський, готика;
 - в) Ренесанс, бароко, класицизм, романтизм;
 - г) бароко, рококо, класицизм, романтизм, реалізм.
7. Зображення або візерунок, виконані з окремих, щільно припасованих один до одного і закріплених на цементі або мастиці різнокольорових шматочків скла, мармуру, камінців тощо:
- а) мозаїка;
 - б) енкаустика;
 - в) вітраж;
 - г) кераміка.
8. Художник-універсал, який поєднував талант архітектора і скульптора, творінням якого є колонада собору Святого Петра у Римі, скульптурні композиції «Екстаз Святої Терези», «Аполлон і Дафна», фонтан Фіумі (Чотирьох річок) у Римі:
- а) Франческо Борроміні;
 - б) Франсуа Жирардон;
 - в) Лоренцо Берніні;
 - г) Карло Фонтана.
9. Художника, що пише мінливе неспокійне море, зображує морські краєвиди, події, зв'язані з працею чорноморських рибалок називають:
- а) пейзажист;
 - б) мариніст;
 - в) живописець;
 - г) маляр.

10. Ван Гог, Сезанн, Гоген, Роден – художники, яких називають:
- а) романтики;
 - б) імпресіоністи;
 - в) постімпресіоністи;
 - г) авангардисти.
11. Передвижники своєю творчістю в побутовому та історичному жанрах, портреті та пейзажі затвердили позиції:
- а) реалізму;
 - б) класицизму;
 - в) романтизму;
 - г) імпресіонізму.
12. До течій у мистецтві, яким характерна відмова від традицій класичного мистецтва, прагнення до пошуку нових, нетрадиційних форм, а також умовність стилю відносять:
- а) символізм;
 - б) кубізм;
 - в) футуризм;
 - г) усі перераховані вище.

Ключі до тестових завдань

Блок I. Загальні основи психолого-педагогічних знань.

1-г; 2-в; 3-б; 4-а; 5-в; 6- б; 7-б; 8- в; 9-а; 10-г; 11-в; 12-б.

Блок II. Музикознавча обізнаність.

1-в; 2-б; 3-в; 4-г; 5-б; 6-в; 7-а; 8-б; 9-г; 10-а; 11-б; 12-а.

Блок III. Мистецький тезаурус.

1-б; 2-в; 3-б; 4-а; 5-а; 6-г; 7-а; 8-в; 9-б; 10-в; 11-а; 12-г.

Шкала для діагностики показника «ступінь комплексного оперування спеціальномузичними вміннями»

Провідні спеціально-музичні вміння	Основні характеристики показника	Ступені сформованості показника		
		Високий	Середній	Низький
		3 бали	2 бали	1 бал
Музично-виконавські вміння	<ul style="list-style-type: none"> - вміння одночасно виразно співати та акомпанувати; - вміння поєднати виразний спів із диригуванням, сольфеджуванням, показом співвідношення мелодії по висоті та ритму; - вміння поєднати диригування та гру на інструменті; - вміння виразно співати та одночасно рухатися під музику. 			
Музично-аналітичні вміння	<ul style="list-style-type: none"> - вміння поєднати художній аналіз твору із власним виконанням музики; - вміння в процесі слухання музики вербально інтерпретувати художній зміст твору; - вміння в процесі сприймання музики встановлювати асоціативні зв'язки; - вміння в процесі слухання музики добирати доцільні музичні твори за темою; 			

	<ul style="list-style-type: none"> - уміння в процесі вивчення теоретичного матеріалу добирати відповідний музичний матеріал для аналізу; - уміння під час сприймання музики використовувати твори інших видів мистецтв. 			
Художньо-творчі уміння	<ul style="list-style-type: none"> - уміння поєднати вокальну діяльність із театралізацією, інсценуванням, музично-ритмічними імпровізаціями; - уміння імпровізувати під час співу; - уміння імпровізувати під час гри на інструменті; - уміння в процесі виконавської діяльності підбирати мелодію по слуху, створювати акомпанемент до мелодій, транспонувати, підбирати супровід до танцювальних, пісенних мелодій. 			

Діагностика рівня емпатичних здібностей

(за опитувальником В. Бойка)

Якщо Ви згодні з твердженнями, поставте поруч із номерами знак «+», якщо ні – знак «-».

Текст опитувальника.

№ п/п	Твердження	Відповіді	
		так	ні
1	У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.		
2	Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.		
3	Я більше довіряю своєму розуму, ніж інтуїції.		
4	Я вважаю цілком доречним цікавитися сімейними проблемами колег.		
5	Якщо потрібно, я можу легко ввійти в довіру до людини.		
6	Зазвичай я з першої зустрічі вгадую «споріднену душу» у новому знайомому.		
7	Зазвичай я з цікавості заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.		
8	Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.		
9	Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.		
10	Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.		
11	Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.		
12	Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчути її		

	повадки і стани.		
13	Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, які безпосередньо мене стосуються.		
14	Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.		
15	Зазвичай за кілька днів я відчуваю, що має щось трапитися з близькою мені людиною, і очікування справджується.		
16	У спілкуванні з діловими партнерами я зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.		
17	Іноді близькі дорікають мені у черствості, неувважності до них.		
18	Мені легко вдається, наслідуючи людям, копіювати їх інтонацію, міміку.		
19	Мій допитливий погляд часто бентежить людей.		
20	Чужий сміх зазвичай заражає мене.		
21	Часто, діючи навмання, я тим не менш знаходжу правильний підхід до людини.		
22	Плакати від щастя нерозумно.		
23	Я здатний повністю злитися з коханою людиною, розчинитися в ній.		
24	Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів без зайвих слів.		
25	Я мимоволі або з цікавості підслуховую розмови сторонніх людей.		
26	Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.		
27	Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».		
28	Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь із членів моєї сім'ї.		

29	Мені було б важко щиро та довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.		
30	У мене творча натура – поетична, художня, артистична.		
31	Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.		
32	Я засмучуюсь, якщо бачу людину, що ридає.		
33	Мое мислення вирізняється конкретністю, строгістю, 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 із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.		
36	Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.		

Оцінювання результатів

Обчисліть кількість відповідей. Ту, що збіглася, оцінюють в 1 бал, урахувавши її знак. Визначте загальну суму відповідей.

Шкала оцінювання

1. Раціональний канал емпатії: +1; +7; – 13; +19; +25; –31.
2. Емоційний канал емпатії: –2; +8; –14; +20; –26; +32.
3. Інтуїтивний канал емпатії: –3; +9; +15; +21; +27; –33.
4. Установки, що сприяють емпатії: +4; –10; –16; –22; –28; –34.
5. Прониклива здатність в емпатії: +5; –11; –17; –23; –29; –35.
6. Ідентифікація в емпатії: +6; +12; +18; –24; +30; –36.

**Діагностування інтегрального показника емоційності
у майбутніх вчителів музики
(за В. Суворовою)**

Інструкція. Уважно прочитайте питання. Якщо описані симптоми спостерігаються у Вас, то поряд з номером питання поставте знак «+». Якщо ж у Вас будь-які симптоми відсутні, то поставте знак «-».

Текст опитувальника

1. Чи можете ви сильно почервоніти від сорому так, що самі відчуєте, що щоки палають і сльози навертаються на очі?
2. Чи доводилося вам бліднути від страху або засмучення?
3. Чи часто ви стривожуєтеся, чи властива вам сором'язливість?
4. Чи легко ви плачете від образи, нещастя, співпереживання або навіть від радості? Чи можуть у вас виникнути сльози від естетичного задоволення, коли слухаєте музику, читаєте вірші?
5. Чи пробиває вас піт в неприємній або важкій обстановці?
6. Чи спостерігається у вас сухість у роті при сильному хвилюванні? Чи сідає у вас при цьому голос?
7. Чи не відчуваєте ви у моменти сильного хвилювання або збентеження скутості кінцівок, коли ноги стають негнучкими, «ходульними» або «ватяними» і підкошуються?
8. Чи не помічали ви тремтіння пальців рук при сильному хвилюванні або збентеженні, чи не буває у вас внутрішнього тремтіння і стану «мороз по шкірі»?
9. Ви дійсно перед кожним виступом так хвилюєтеся, що вам здається, що ви все забули?
10. Чи можете ви під час відповіді на іспиті, публічного виступу втратити думку, розгубитися і замовкнути?

11. Чи часто ви роздратовані і обурюєтеся? Чи можете, розсердившись на дитину, зопалу покарати її?
12. Чи властиво вам сваритися з близькими, якщо ви бачите несправедливість їх вчинків? Чи часто при цьому справа закінчується вашими сльозами, зневірою і каяттям?
13. Ви дійсно не можете відключитися від неприємностей і прикростей, не думати про них і поганий настрій цілком володіє вами тривалий час?
14. Чи не помічали ви в моменти хвилювання або збентеження зайвої метушні, рухової розгальмованості?
15. Чи не буває у вас при хвилюванні болів в області сонячного сплетіння?

**Комплексне завдання для діагностування імпровізаційних умінь
майбутніх вчителів музики**

Музичний матеріал для вербальної імпровізації:

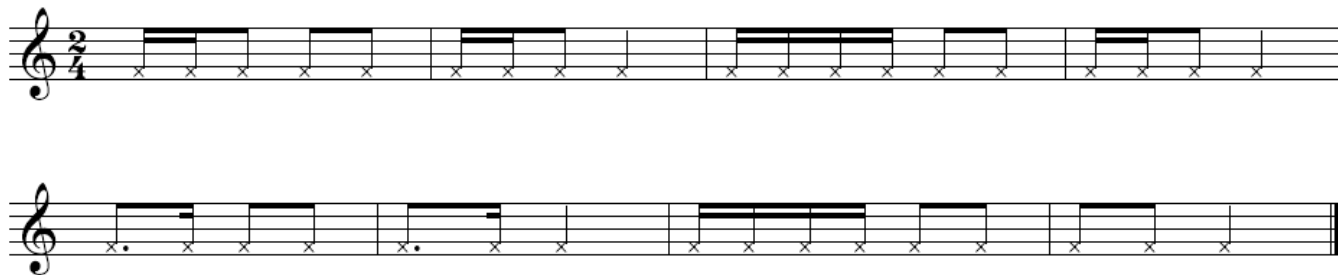
1. Ю. Мейтус. Веснянка;
2. П. Чайковський. Концерт №1 для фортепіано з оркестром, III частина (фінал);
3. І. Шамо. Веснянка із «Української сюїти».

Ілюстративний матеріал для вербальної імпровізації

(за ілюстративним матеріалом до настільної книги-календаря «Дванадцять місяців», автор-упорядник В. Т. Скуратівський):



Ритмічний малюнок для інструментальної імпровізації:



Зразки дитячого музичного фольклору для вокальної імпровізації

(за навчально-методичним посібником «Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору», автор С. Садовенко).

1. Одна ніжка тупоче

(українська дитяча забавлянка)

Од - на ніж - ка ту - по - че, а дру - га - я не хо - че;

о - бі ніж - ки, о - бі, по - ма - гай - те со - бі.

Одна ніжка тупоче,
 А другая – не хоче.
 Одна ручка лежала,
 А другая – танцювала ...
 Ручки й ніжки обі
 Помагайте собі!
 Одна ручка лежала,
 А другая – танцювала.
 Обі ручки, обі,
 Помагайте собі.

2. Котику сіренький

(колискова)

Ко - ти - ку сі - рень - кий не лізь на ко - лод - ку
ро - зі - б'єш го - лев - ку

А - а - а - а

Котику сіренький,

Не лізь на колодку,

Розіб'єш головку.

А-а-а-а!

Малесенький котку,

Не роби нам шкодку.

Не роби нам шкодку,

Не лізь на колодку.

3. Козуню-любуню, пристань до мене

(пісня-казка)

Грайливо

Ко - зу - ню - лю - бу - ню, при - стань до ме - не, Гоп-гоп, ко - зу - ню,
ні - чо - го ро - би - ти не бу - деш в ме - не.

гоп, гоп, сі - рень - ка, гоп, гоп, ко - зу - ню, мо - я ма - лень - ка.

Козуню-любуню, пристань до мене,

Нічого робити не будеш в мене.

Приспів:

Гоп-гоп, козуню, гоп-гоп, сіренька,

Гоп-гоп, козуню, моя маленька.

У мене водиця віконцем тече,

У мене горобчик хліба напече. (Приспів).

У мене лисиці спечуть паляниці,

У мене ведмідь ізварить обід. (Приспів).

У мене синиці зв'яжуть рукавиці

А їжаки – зіш'ють кожухи. (Приспів).

У мене кріт посадить кріп,

У мене тхори посадять боби. (Приспів).

Хай мені хлопці трави накосять!

Хай мені дівчата води наносять! (Приспів).

У мене водичка квіти умиє!

У мене сонечко всіх Вас зігріє! (Приспів).

4. Ой, гоп, дини-дини

(українська пісня-небилиця)



Ой, гоп, дини, дини, сватався гар-

буз до дині. Його диня не схотіла

о - гі - роч - ка по - лю - би - ла.

1. Ой, гоп, дини, дини,

Сватався гарбуз до дині.

Його диня не схотіла,

Огірочка полюбила.

2. Горщик сватався до миски,

Ополоник до колиски,

Мисник сватався до полиці,

Житній хліб до паляниці.

5. Мир-миром
(мирилка)

Vivo

Мир ми - ром, пи - ро - ги з си - ром,
 ва - ре - нич - ки в мас - лі, ми дру - жеч - кі крас - ні,
 по - ці - луй - мо - ся!

Мир-миром,
 Пирог з сиром,
 Варенички в маслі,
 Ми дружечкі красні!
 Поцілуймося!

**Діагностування сформованості самостійної
креативно-пізнавальної активності майбутніх учителів музики за
допомогою проектної діяльності**

Орієнтована тематика проектів:

1. «Перлини народних танців України» (1 клас);
2. «Пізнаємо з музикою світ природи» (2 клас);
3. «Подорожуємо світом з музикою П. Чайковського» (3 клас);
4. «Світ дитячих народних казок» (4 клас);
5. «Зірки оперного співу» (5 клас);
6. «Потаємні образи ноктюрну» (6 клас);
7. «Спокусливий світ джазу» (7 клас).

Орієнтовні етапи роботи над проектом:

I. Підготовчий етап:

- постановка проблеми;
- вибір типу проекту, теми з погляду її актуальності, значимості;
- формулювання мети та постановка методичних завдань проекту;
- естетичне значення проекту;
- розробка плану та структури виконання проекту;

II. Технологічний етап:

- пошук та опрацювання необхідної пізнавальної інформації, ознайомлення з додатковою літературою, інформацією в Інтернеті, аналіз та узагальнення отриманих літературних, художніх, мистецьких матеріалів;
- вибір варіантів виконання та оформлення результатів роботи над проектом;
- підготовка висновків за результатами роботи над проектом.

III. Заключний етап проекту:

- презентація проекту (захист, творчий звіт);
- оцінка проекту (самооцінювання, узагальнення практичної цінності здобутих результатів).

**Адаптована методика дослідження самооцінки якостей майбутнього
вчителя музики для здійснення ним творчої музично-педагогічної діяльності**
(за С. А. Будасі)

Інструкція до першої серії: подивіться уважно на список запропонованих слів, що характеризують особистість вчителя музики. У лівому стовпчику на аркуші паперу запишіть ті якості, які Ви хотіли б мати у себе і які на Вашу думку допомогли б творчо виконувати професійну діяльність, а в правій – ті, які б Ви не хотіли у себе мати. Якості, значення яких Вам не зрозуміле або які Ви не можете записати ні в один із стовпчиків, нікуди не пишуть.

Інструкція до другої серії: прогляньте уважно слова, записані Вами в лівому і в правому стовпчику і позначте хрестиком або галочкою ті якості, які на Вашу думку Вам властиві.

*Список якостей, що характеризують особистість
педагога-музиканта*

Альтернативність, вимогливість, імпульсивність, наполегливість, активність, гордість, грубість, життєрадісність, ініціативність, задрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, схильність до ризику, самостійність, легковір'я, повільність, мрійливість, спостережливість, критичність погляду, допитливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, відхилення від шаблону, інтуїція, образливість, обережність, чуйність, педантичність, фантазійність, підозрілість, принциповість, поетичність, потреба творити, привітність, почуття гумору, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, оригінальність, сором'язливість, боязкість, цілеспрямованість, захопленість роботою, поступливість, холодність, ентузіазм.

Обрахунок отриманих результатів

Дослідження самооцінки засновано на способі вибору, матеріалом слугує список слів (адаптованих нами), варіант дослідження складається із двох серій і обраховується за формулою:

$$CO_{+} = \frac{M_{+}}{H_{+}}; \quad CO_{-} = \frac{M_{-}}{H_{-}}, \quad \text{де}$$

(CO₊) – коефіцієнт самооцінки для «позитивної» множини; (CO₋) – коефіцієнт самооцінки для «негативної» множини; (M₊) – кількість якостей у «позитивній множині», відмічених студентом; (M₋) – кількість якостей у «негативній множині», відмічених студентом; (H₊) – кількість еталонних якостей у «позитивній» множині, визначених студентом; (H₋) – кількість еталонних якостей у «негативній» множині, визначених студентом.

Рівень і адекватність самооцінки визначають на основі отриманих коефіцієнтів за допомогою таблиці:

Таблиця знаходження кількісного виразу рівня самооцінки

CO ₊	CO ₋	Рівень самооцінки
1-0,76	0-0,25	неадекватна, завищена
0,75-0,51	0,26-0,49	адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	адекватна
0,49-0,26	0,51-0,75	адекватна з тенденцією до заниження
0,25-0	0,76-1	неадекватна, занижена

Діагностування здатності майбутніх вчителів музики до оцінювання художньої рефлексії учнів

Мета: виявити рівень здатності студента до оцінки розвитку музичного сприйняття учня на основі аналізу його вражень від прослуханого твору.

Інструкція до аналізу. Уважно прочитайте творчу роботу учениці 6 класу. Спробуйте здійснити оцінку рівня розвитку її художнього сприйняття, аналізуючи музичні враження від твору Л. Бетховена «До Елізи». В оцінюванні врахуйте параметри сформованості художнього сприйняття:

- адекватність емоційного реагування на твір;
- уміння визначити змістовну сутність елементів художньої мови;
- наявність і характер асоціацій;
- обґрунтованість оцінних суджень;
- цілісність і повнота осягнення твору;
- вміння вербальної інтерпретації музичного твору відповідно почутого інструментального виконання твору.

Катерина Т.

учениця 6 класу

Образ дівчини, нав'язаний музикою Л. Бетховена «До Елізи»

(за програмою «Музичне мистецтво. 6 клас». Тема уроку «Жанрова палітра інструментальної музики»)

Музика Л. Бетховена «До «Елізи»» є відомою багатьом людям. Її мелодію можна почути як дзвінок з мобільного телефону, по радіо та телебаченню. Але я не знала, що композитор Л. Бетховен присвятив її дівчині, своїй учениці.

Сьогодні на уроці я почула різне інструментальне виконання цього твору – спочатку на фортепіано, а потім його виконував оркестр. Але завдяки мелодії, створеній композитором багато років тому, музика «До Елізи» живе з нами і сьогодні, набуває нового звучання. Мелодію легко наспівати, вона приємна, проста і можна уявити, якою була ця дівчина. Напевно, вона любила мріяти, була

молодою, гарною, усміхалася, любила музику. А ще, ця дівчина подобалася композитору, тому він і написав для неї цю чудову музику.

У п'єсі відчуємо як змінюється настрій музики – то радісний, збуджений, грайливий, а потім раптово похмурий, тривожний. Мабуть, щось засмучувало дівчину, можливо, вона не могла зустрітися із композитором і тому Бетховен музикою передав її хвилювання, неспокій. Але все одно, закінчується твір тією ж ніжною, заколисуючою мелодією, ніби залишає лише приємні спогади про героїню, намагається нагадати музикою образ милої, вродливої дівчини, про який композитор хотів розповісти, запам'ятати на все життя.

Так сталося, що через багато років цю музику тепер чуємо і ми, знаємо про почуття Л.Бетховена, чому він написав цей красивий твір. Мені подобається п'єса «До «Елізи»» і я поставлю її на рингтон моєї хорошої подружки, яка ходить в музичну школу і теж любить музику.

Методика визначення «Ваша готовність до самовдосконалення»

(за В. Павловим)

Інструкція. Прочитайте уважно наведені твердження та оцініть, наскільки кожне з них справедливе щодо Вас. Якщо твердження правильне, то навпроти нього поставте знак «+», якщо ні – знак «-».

Текст опитувальника

1. У мене часто з'являється бажання більше дізнатися про себе.
2. Я вважаю, що нема потреби щось змінювати в собі.
3. Я впевнений(на) у своїх силах.
4. Я вірю, що все задумане мною здійсниться.
5. У мене немає бажання знати свої плюси і мінуси.
6. У своїх планах я частіше сподіваюся на талан, ніж на себе.
7. Я можу краще й ефективніше працювати.
8. Я можу змусити себе і змінити себе, коли буде потрібно.
9. Мої невдачі багато в чому пов'язані з невмінням виконувати задумане.
10. Мене цікавить думка інших щодо моїх якостей і можливостей.
11. Мені важко самостійно реалізувати задумане і виховувати себе.
12. У будь-якій справі я не боюсь невдач і помилок.
13. Мої якості й уміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть коли я дуже хочу щось зробити.

Опрацювання результатів. Бажано готових відповідей під час опрацювання не виправляти. Навпроти кожного із 14 номерів завдань поставте значення ключа. Будьте уважні: його слід писати в дужках. Значення ключа за кожним твердженням: 1(+); 2(-); 3(-); 4(+); 5(-); 6(-); 7(+); 8(+); 9(+); 10(+); 11(-); 13(г); 14(-).

Із метою визначення ступеня готовності до вивчення власної особистості («хочу знати себе», ГЗС) слід підрахувати кількість відповідей, що збігаються тільки із твердженнями 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Готовність до самовдосконалення («можу самовдосконалюватися» ГМС) підрахуйте за кількістю відповідей, що

збігаються з твердженням 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимальне значення може становити 7 балів.

Отримані значення перенесіть на графік: по горизонталі відкладають кількісне значення показника «хочу знати себе», по вертикалі – показника «можу самовдосконаливатися». Відповідно до двох координат (на перетині двох значень) фіксують крапку, яка потрапляє до квадратів А, Б, В, Г. Місце в таблиці – Ваш стан готовності до самовдосконалення.

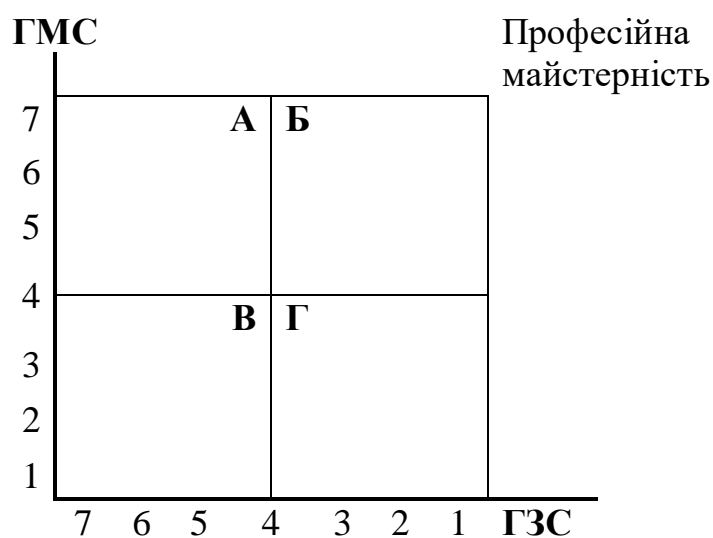
А – можу займатися самовдосконаленням, але не хочу себе вивчати;

Б – хочу пізнати себе і можу змінитися;

В – не хочу себе пізнати і змінюватися;

Г – хочу пізнати себе, але не можу себе змінити.

Графік готовності до саморозвитку



Висновки

Якщо точка, яка відповідає вашому стану, розміщена у:

- квадраті Г. Таке поєднання означає, що ви, бажаючи більше знати про себе, ще не володієте навичками самовдосконалення. Труднощі у самовихованні не мають викликати у вас реакції «не вийде – значить, не буду робити». Подивіться уважно на твердження з ГМС («можу самовдосконаливатися»), які збіглись у відповідях із ключем. Аналіз покаже вам, де і над чим вам потрібно попрацювати. У самовдосконаленні, якщо ви відважились на це,

потрібно пам'ятати мудрість Сенеки-молодшого: «Свої здібності людина може пізнати, тільки спробувавши застосувати їх»;

- квадраті А. Ваша величина ГЗС («хочу знати себе») менша, ніж ГМС («можу самовдосконалюватися»), тобто ви маєте більше можливостей для саморозвитку, ніж пізнання себе. У такому разі освоєння професії необхідно розпочинати із себе. Професіоналізму у будь-якій сфері досягають передусім через вироблення свого індивідуального стилю діяльності. А це без самопізнання просто неможливо;
- квадраті В. За такого співвідношення величини ГЗС («хочу знати себе») і ГМС («можу самовдосконалюватися») менші за чотири бали. При цьому слід спрямовувати аналіз на ті твердження, відповіді на які не збіглися з ключем. Уважно поспостерігайте за собою, попросіть про це своїх товаришів і друзів. Постарайтесь зрозуміти, у чому більше труднощів, що заважає вашому саморозвитку. Через певний час роботи над собою протестуйтеся ще раз і порівняйте результати. За бажання ви зможете змінити стан справ на краще;
- квадраті Б. Це означає поєднання вираженого бажання пізнавати себе і володіння навичками самовдосконалення – показники ГЗС («хочу знати себе») і ГМС («можу самовдосконалюватися») більші за чотири бали. Ви готові до саморозвитку, що сприяє професійному зростанню й оволодінню професійно-педагогічною майстерністю.

Оптимальним є варіант Б, однак інші характеристики також дають змогу замислитися над собою, оскільки крізь призму кожної позиції відображаються конкретний особистісний портрет, педагогічний стиль, поведінка.

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ

«Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики»

ВСТУП

Сучасні тенденції реорганізації та розвитку системи вищої освіти орієнтовані на підготовку фахівця, здатного до творчого саморозвитку та самореалізації, професійного вдосконалення, активної педагогічної творчості. Актуальним питанням вищої музично-педагогічної освіти є забезпечення нової генерації педагогів-музикантів, спроможних як до професійно-творчого зростання та самовдосконалення, готових до інноваційних перетворень в освітньому процесі, так і здатних до творчого розвитку своїх майбутніх вихованців. Отже, орієнтир на творчість, творчу діяльність визнано головним пріоритетом у підготовці майбутніх вчителів музики.

Творча діяльність як вищий рівень музично-педагогічної діяльності передбачає професійну активність, ініціативність, креативність, володіння глибокими та системними професійними знаннями, здатність самостійно та оригінально вирішувати конкретні дидактичні завдання, проблемні ситуації, віддзеркалює жагу пізнання, обумовлюється особистісними смислами, професійними потребами, уподобаннями, ціннісними орієнтирами і веде до розвитку творчого потенціалу студентів-педагогів, виявлення їх власних можливостей, свого «Я» в процесі здійснення самостійних пізнавальних дій (продуктивна самодіяльність).

Питання творчої діяльності вчителя музики, виховання творчої особистості майбутнього педагога-музиканта досліджували Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Л. Безбородова, А. Болгарський, Л. Горюнова, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.. У наукових працях зазначених авторів наголошено на творчій природі діяльності вчителя музики, адже «творче начало наскрізь проймає всю його діяльність у школі» (Г. Падалка).

Організація творчої музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики залежить від розуміння ними творчої природи музичного мистецтва, творчого характеру музично-педагогічної діяльності, усвідомлення художньо-творчого начала в усіх її складових. Багатоплановість майбутньої професійної діяльності студентів-музикантів актуалізує необхідність володіння ними творчим підходом до організації усіх видів музичної діяльності в процесі роботи з дітьми, що сприятиме проведенню уроку музики як уроку мистецтва, розвитку творчих здібностей вихованців та розкриттю власного професійно-особистісного потенціалу.

Оволодіння творчою діяльністю майбутніми педагогами-музикантами можливе лише в процесі реального пошуку рішень професійних проблем, залучення до дій, максимально наближених за змістом та умовами до майбутньої фахової діяльності. Саме тому зростає роль практичної підготовки майбутніх фахівців в процесі педагогічної практики, яка забезпечує перетворення наявних знань та вмінь, їх продуктивно-конструктивне комбінування у практичній площині музично-педагогічної діяльності.

Вивчення даного спецкурсу заохотить майбутніх учителів музики до пізнання сутності творчої професійної діяльності педагога-музиканта, розширить та поглибить знання студентів щодо оволодіння різними творчими підходами до організації різних видів музичної діяльності у роботі з дітьми, стане поштовхом до виявлення власної активності, ініціативності, самостійності дій у розв'язанні навчально-пізнавальних завдань, уможливить формування професійно значущих якостей педагога-музиканта, індивідуально-творчих прийомів роботи, що сприятиме практичній готовності студентів до творчої професійної діяльності в загальноосвітній школі і забезпечить ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики.

1. Мета і завдання спецкурсу

1.1. Мета спецкурсу полягає у забезпеченні теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів музики до творчої самодіяльності в процесі педагогічної практики.

1.2. Основними завданнями вивчення спецкурсу є:

- засвоєння студентами теоретичних знань щодо особливостей музичної діяльності та творчого характеру музично-педагогічної діяльності;
- формування практичних умінь комплексного застосування психолого-педагогічних, фахових знань та спеціально-музичних умінь;
- опанування майбутніми фахівцями творчими методами та прийомами роботи у різних видах музичної діяльності;
- активізація творчої активності в процесі моделювання педагогічних ситуацій;
- стимулювання реалізації творчого потенціалу майбутніх вчителів музики шляхом залучення їх у креативний процес оволодіння вищим рівнем музично-педагогічної діяльності.

1.3. Вивчення спецкурсу передбачає **формування у студентів знань:**

- специфіки музичної діяльності та сутності творчої діяльності вчителя музики;
- особливостей художньо-педагогічного спілкування, діалогової природи художнього спілкування;
- сутності музично-педагогічної імпровізації;
- творчих підходів до розв'язання складних педагогічних ситуацій у різних видах музично-педагогічної діяльності.

Вивчення спецкурсу передбачає **формування у студентів умінь:**

- аналізу творчих підходів до здійснення музично-педагогічної діяльності;
- вибору і визначення комплексного застосування художньо-творчих умінь у різних видах музичної діяльності школярів;
- встановлювати творчу взаємодію в процесі художнього спілкування на основі емпатії, емоційного резонансу;
- володіти вербальною інтерпретацією змісту музичного твору, різними видами імпровізацій;
- моделювати ситуацій власної музично-педагогічної діяльності;
- визначати цілі своєї діяльності з позиції творчих дій, бачити перспективи для

власного професійного становлення.

Спецкурс «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики» має випереджальний характер і відбувається у формі лекцій та практичних занять.

На лекціях викладається основний матеріал з означеної проблеми, надаються теоретичні настанови щодо оволодіння майбутніми педагогами-музикантами вищим рівнем музично-педагогічної діяльності, що допоможе їм успішно здійснювати творче педагогічне керівництво музичною діяльністю школярів як на уроках музики в загальноосвітній школі, так і в процесі музично-виховної роботи.

На практичних заняттях закріплюються, поглиблюються та конкретизуються знання, отримані в процесі лекційних занять, екстраполюються у практичну площину власні ідеї майбутніх фахівців щодо оригінальних варіативних підходів здійснення музично-педагогічної діяльності у роботі зі школярами.

Спецкурс «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики» закінчується заліком, який передбачає представлення студентами презентацій електронного портфоліо зі зразками власних творчих підходів до організації різних видів музичної діяльності школярів, виконаними зразками завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру, виступ з мікрофрагментами демонстрації практичних дій творчого характеру.

1.4. Примірний тематичний план

На вивчення спецкурсу відводиться 30 годин, 1 кредит ECTS.

№ теми	Назва модулів і тем	Кількість годин						
		ВСЬОГО	Аудиторна робота					Самостійна робота
			Всього аудиторних	Лекції	Семінарські	Практичні	Індивідуальні	
	Модуль I. Теоретичні основи творчої діяльності вчителя музики							
1	Теоретичні аспекти понять «творчість», «творча діяльність»,			2				1

	«художня діяльність», «музична діяльність»							
2	Специфіка музично-педагогічної діяльності та її творча спрямованість			2				1
3	Особливості творчих підходів до організації різних видів музичної діяльності у роботі зі школярами			2	2	2		1
	Модуль 2. Моделювання квазіпрофесійних ситуацій в музично-педагогічній діяльності							
1	Педагогічні ситуації, задачі, завдання в музично-педагогічній діяльності			2				1
2	Моделювання педагогічних ситуацій у слухацькій діяльності					2		2
3	Моделювання педагогічних ситуацій у виконавській діяльності					2		2
4	Моделювання педагогічних ситуацій в елементарній «композиторській» діяльності				2	2		2
	ВСЬОГО:	30	20	8	4	8		10

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовний модуль I.

Теоретичні основи творчої діяльності вчителя музики

1. Теоретичні аспекти понять «творча діяльність», «художня діяльність», «музична діяльність»

Інтерпретація поняття «творчості» у філософському, соціологічному, культурологічному аспекті. Творча діяльність як вищий рівень життєдіяльності, засіб розвитку та вияву внутрішніх особистісних можливостей, здатність людини удосконалювати свої здібності відображення (відчуття, сприймання, уявлення). Характерні ознаки творчої діяльності особистості. Художня діяльність як вид діяльності, спрямований на сприйняття, розуміння, інтерпретацію і зображення дійсності в художніх образах, створених за допомогою специфічних для даного виду мистецтва засобів художньої виразності. Музична діяльність як вид художньої діяльності. Види музичної діяльності та їх творчий характер.

2. Специфіка музично-педагогічної діяльності та її творча спрямованість

Музично-педагогічна діяльність як особливий вид художньо-практичної діяльності вчителя. Загальнопедагогічний, музично-педагогічний та виконавський аспекти діяльності педагога-музиканта. Якісні характеристики, процесуальні сторони творчої музично-педагогічної діяльності.

3. Особливості творчих підходів до організації різних видів музичної діяльності у роботі зі школярами

Види музичної діяльності на уроках музичного мистецтва (традиційні та альтернативні підходи до структурування музичної діяльності школярів). Вікові особливості музичного сприймання дітей та підлітків як основи їх музичної діяльності. Емоційність, діалогічність, емпатійність – провідні засади творчої організації видів музичної діяльності школярів. Інтерпретація змісту музичного твору. Імпровізація та її різновиди.

Змістовний модуль II.

Моделювання квазіпрофесійних ситуацій в музично-педагогічній діяльності

1. Педагогічні ситуації, задачі, завдання в музично-педагогічній діяльності та етапи їх розв'язання

Сутність понять «педагогічна ситуація», «педагогічна задача». Творчий характер процесу розв'язання педагогічних задач. Структура розв'язання педагогічних ситуацій. Аналіз та оцінка вирішення педагогічних ситуацій. Співтворчість на засадах діалогічного спілкування вчителя та учнів як головна педагогічна задача майбутнього вчителя музики.

2. Моделювання педагогічних ситуацій у слухацькій діяльності

Музично-слухацька діяльність як основоположний та провідний вид музичної діяльності. Форми організації музично-слухацької діяльності школярів. Моделювання педагогічних ситуацій, орієнтованих на «слухачів» (ситуації-

ілюстрації на різні види тактик спілкування з музикою; ситуації-програвання різних прийомів роботи з художнім змістом музичного твору; ситуації-проблеми опрацювання творів музичної спадщини композиторів для дітей; ситуації-вправи на прийоми вербальної, виконавської, пластичної інтерпретації музичних творів для слухання; прийоми асоціацій, порівняння, зіставлення творів різних видів мистецтва).

3. Моделювання педагогічних ситуацій у виконавській діяльності

Особливості музично-виконавської діяльності (вокальна, інструментальна, мистецько-синтетична). Форми музично-виконавської діяльності школярів. Моделювання педагогічних ситуацій, орієнтованих на «виконання для слухачів», «виконавців» (ситуації-ілюстрації на вироблення прийомів комбінування різних елементів виконавства; ситуації-програвання різних варіантів вокальної трактовки музичного твору; ситуації-вправи до музично-ритмічної діяльності, прийомів для розвитку вокальної техніки, показу вокального твору; ситуації-ілюстрації «озвучення» супроводу до різних рухів, картин).

4. Моделювання педагогічних ситуацій в елементарній «композиторській» діяльності

Елементарна музично-композиційна діяльність як ефективний засіб творчого розвитку особистості. Імпровізації: мовні, пластичні, інструментальні, виражальні. Інсценування та розігрування народних пісень. Створення музики як вид композиційної діяльності. Моделювання педагогічних ситуацій на залучення студентів до елементарної композиторської творчості.

3. Теми для самостійного опрацювання спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики»

Модуль 1

1. Теорії творчості у представників гуманістичної психології та педагогіки (К. Роджерс, А. Маслоу, С. Меднік, Д. Богоявленська, О. Панамарьов,

В. Петрушин).

2. Опрацювання музично-педагогічної літератури щодо специфіки творчої діяльності вчителя музики.
3. Опрацювання прогресивних методик діячів культури і мистецтв зарубіжних країн та української музичної педагогіки та їх творче використання в сучасній музичній освіті (Е. Жак-Далькроза, К. Орф, Б. Трічков, З. Кодай, Б. Яворський, В. Верховинець, К. Стеценко, С. Людкевич, Д. Кабалевський).

Модуль 2

1. Охарактеризувати різні види дитячої музичної творчості.
2. Дослідити чинні програми з музики щодо музично-педагогічного репертуару зі слухання музики.
3. Підбір фольклорного матеріалу для інсценізування, імпровізування, музично-ігрової діяльності дітей.

4. Тематика практичних занять спецкурсу «Творча самодіяльність майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики»

1. Аналіз та обговорення фрагментів творчих підходів в музично-педагогічній діяльності вчителів-практиків (за відеоматеріалами «Вчитель року»).

2. Моделювання педагогічних ситуацій у змісті слухацької діяльності (ситуації-ілюстрації на різні види тактик спілкування з музикою; ситуації-програвання різних прийомів роботи з художнім змістом музичного твору; ситуації-проблеми опрацювання творів музичної спадщини композиторів для дітей; ситуації-вправи на прийоми вербальної, виконавської, пластичної інтерпретації музичних творів для слухання).

3. Моделювання педагогічних ситуацій, спрямованих на формування навичок виконавської діяльності (ситуації-ілюстрації на вироблення прийомів комбінування різних елементів виконавства; ситуації-програвання різних варіантів вокальної трактовки музичного твору; ситуації-вправи до музично-ритмічної діяльності, прийомів для розвитку вокальної техніки, показу вокального твору;

ситуації-ілюстрації «озвучення» супроводу до різних рухів, картин). Моделювання фрагментів пластичного інтонування у різножанрових творах.

4. Проведення фрагментів музичної діяльності на основі зразків власної творчої діяльності.

5. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна література

1. Абдуллин Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
2. 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.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : Книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение. – 1984. – 111 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
5. Ильина Е. Р. Музыкально-педагогический практикум: Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Р. Ильина. – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2008. – 415 с.
6. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : монографія / О. В. Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
7. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : Посібник для вчителя / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, О. В. Калініченко, Е. В. Белкіна, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Вид. «Ранок», 2006. – 256 с.
8. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.
9. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л. О. Мільто – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.

10. Падалка Г. М. Музична педагогіка : Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 105 с.
11. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Муз. Україна. – 1982. – 144 с.
12. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
13. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

Додаткова література

1. Болгарський А. Г. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: навч.-метод. посіб. для студ. пед. ун-тів / А. Г. Болгарський, Т. О. Бодрова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 130 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Издательство «Институт психологи РАН», 1997. – 352 с.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика. – 1987. – 160 с.
4. Кабалевский Б. Д. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Б. Д. Кабалевский. – М. : Просвещение. – 1984. – 206 с.
5. Кабалевський Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение. – 1989. – 91 с.
6. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
7. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.
8. Поплавська Ю. О. Методика навчання музичної грамоти в початковій школі : навч.-метод. посіб. / Ю. О. Поплавська. – Вінниця : Нова кн., 20097. – 128 с.
9. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами фольклору : навч.-метод.

посіб. / С. Садовенко. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.

10. Самохіна Н. М. Творча спрямованість професійної діяльності педагога-музиканта / Н. М. Самохіна // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 17. – С. 50-54.

Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік

Шкала оцінювання : національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82 – 89	B	добре	
74 – 81	C		
64 – 73	D	задовільно	
60 – 63	E		
35 – 59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0 – 34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

6. Засоби діагностики успішності навчання:

Поточний контроль – усне опитування під час семінарських занять з тематики курсу.

Модульний контроль – проводиться двічі з метою виявлення знань та умінь, набутих компетенцій майбутніх вчителів музики в результаті опрацювання певної частини програного матеріалу. Форми модульного контролю:

- тести
- виконання індивідуальних завдань

Підсумковий контроль – залік

Орієнтована програма педагогічної практики з організації дозвілєвої роботи зі школярами

ВСТУП

Педагогічна практика з організації дозвілєвої роботи зі школярами як складова професійної підготовки студентів, що здобувають кваліфікацію бакалавр музичного мистецтва, вчитель музики, покликана розширити знання студентів про специфіку роботи вчителя музики як організатора дозвілєвої діяльності підростаючого покоління, художнього керівника дитячого самодіяльного колективу. Вона забезпечує зв'язок теоретичного навчання студентів у вищому навчальному закладі з їх майбутньою самостійною художньою діяльністю в школі.

У процесі проходження студентами практики закріплюються та вдосконалюються їхні знання, уміння, навички та набувається професійний досвід творчого застосування знань та вмінь з психолого-педагогічних та фахових дисциплін у позакласній музично-виховній роботі зі школярами, відкривається можливість для варіативного, гнучкого використання музично-естетичної інформації для духовного та гармонійного розвитку особистості на основі художніх інтересів та активного включення у художню діяльність.

Під час практичного застосування музичних знань, умінь, навичок формується професійна компетентність майбутнього фахівця, удосконалюються особистісні та професійні якості, естетичні переконання та ідеали студента-практиканта, розвиваються професійні інтереси та здібності, виховується художня культура, любов до обраної професії.

Проходження практики забезпечує студентам-практикантам можливість вивчати педагогічний досвід роботи художніх керівників дитячих самодіяльних колективів, оволодіти сучасними формами, засобами та методами організації дозвілєвої діяльності школярів та музично-педагогічної діяльності зокрема.

Загальна тривалість практики: 6 тижнів.

Студенти під керівництвом методиста мають бути готовими до самостійної роботи у якості художнього керівників гуртків різних вікових груп: молодшої, основної школи.

За весь період практики студенти мають провести не менше 5 занять з гурткової роботи та 1 залікове відкрите заняття з учнівським колективом молодшої чи основної школи.

Заняття гурткової роботи проводяться в присутності художнього керівника гуртка (вчителя музики) та методиста ВНЗ.

Цілі та завдання педагогічної практики:

Метою педагогічної практики є формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики шляхом закріплення та вдосконалення професійних вмінь та навичок планування й організації дозвіллевої діяльності учнів, а також формування їхньої готовності до самостійної професійної діяльності, виконання функцій художнього керівника дитячого самодіяльного колективу, творчого підходу до здійснення професійної діяльності.

Завдання педагогічної практики:

- забезпечити зв'язок теоретичних знань фахових дисциплін з реальним педагогічним процесом, використання їх у розв'язанні конкретних навчальних, розвивальних і виховних завдань в організації дозвіллевої діяльності школярів, а відтак – формування у студентів психологічної готовності до роботи художнього керівника дитячого самодіяльного колективу в школі;
- формування вмінь застосовувати сучасні методики та технології педагогічного керівництва стосовно організації дозвіллевої діяльності школярів;
- удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії зі шкільним самодіяльним колективом;
- формування вмінь складання та заповнення навчально-методичної документації художнього керівника дитячого самодіяльного колективу;

- розвиток загальної художньої культури студентів, їх художньо-творчих здібностей;
- активізація до самовдосконалення та самоосвіти щодо організації дозвілєвої діяльності школярів на методичному та практичному рівні;
- стимулювання творчої ініціативи, художнього мислення, пошуково-самостійної діяльності в процесі організації форм музичного дозвілля школярів.

У результаті проходження практики студент має **знати**:

- систему дозвілєвої діяльності зі школярами початкової та основної школи;
- психолого-педагогічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного та середнього шкільного віку;
- провідні види та форми дозвілєвої діяльності учнівської молоді;
- специфіку роботи зі школярами у різних формах художньої організації дозвілєвої діяльності школярів;
- особливості проведення гурткової роботи в початковій та основній школі;
- зміст і принципи організації різних дитячих самодіяльних колективів, творчих учнівських об'єднань та керівництво ними.

Вміти:

- застосовувати на практиці основні принципи, методи та прийоми роботи в організації шкільного самодіяльного колективу;
- планувати роботу шкільного самодіяльного колективу, включаючи організаційну, виховну, навчальну діяльність, репертуар для виконання, концертні виступи та власну художньо-педагогічну діяльність, вести педагогічну документацію;
- методично грамотно планувати і проводити заняття з гурткової роботи, враховуючи його специфіку (вокальний, інструментальний, фольклорний ансамбль, хоровий колектив, театральний, мистецтвознавчий гурток тощо);
- комплексно використовувати фахові навички у якості художнього керівника: диригентські, інструментально-виконавські, вокальні, лекторські тощо;
- здійснювати аналіз музично-педагогічної діяльності під час спостереження

за роботою художнього керівника гуртка та самоаналіз власної роботи у процесі проведення занять гуртка.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Э. Б. Абдуллин – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Абдуллин Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учеб.пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. Б. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : Книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение. – 1984. – 111 с.
4. Болгарський А. Г. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: навч.-метод. посіб. для студ. пед. ун-тів / А. Г. Болгарський, Т. О. Бодрова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 130 с.
5. Брылин Б. А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга : монографія / Б. А. Брылин. – Киев : КГИК, 1998. – 200 с.
6. Каргин А. С. Самодеятельное художественное творчество: История. Теория. Практика/А. С. Каргин. – М.: Просвещение, 1988. – 271с.
7. Ковальчук Т. І. Основи педагогічної дозвіллевої діяльності : навч. посібник / Т. І. Ковальчук. – К. : ДАКККіМ. – Ч.1. – 2010. – 277 с.
8. Краснощеков В. И. Технические и художественные приёмы работы с самодеятельными хорами : Учеб. пособие / В. И. Краснощеков. – М. : Заоч. нар. ун-т искусств, 1980. – 85 с.
9. Педагогічна практика з дисциплін мистецького спрямування: технології впровадження у навчальний процес ЗОШ : навч. посібник / за ред. І. С. П'ятницької-Позднякової. – Миколаїв: Вид-во Миколаївського державного університету, 2006. – 116 с.
10. Світайло С. В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом : навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації. – К. : Унів.

- коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. –140 с.
11. Смирнова Е. И. Теория и методика организации самодеятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях / Е. И. Смирнова. – М.: Просвещение, 1983. – 192с.
 12. Фурсенко Т. Ф. Музичне дозвілля молоді : підручник для студентів за фахом 7.0202040 «Музичне мистецтво» / Т. Ф. Фурсенко. – Ялта: РВВ РВНЗ ГУ, 2013. – 452 с.

ТВОРЧИЙ ПРОЕКТ
«ПРЕЗЕНТАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ»

Тема заняття: Хай музика весни в душі озветься

Вид заняття: практичне

Тип заняття: інтегроване

Мета заняття:

дидактична: поглибити знання студентів про специфіку музично-педагогічної діяльності, вчити розуміти особливості творчих підходів до здійснення музично-педагогічної діяльності в процесі опанування різних видів педагогічної практики; формувати вміння самостійної креативно-пізнавальної діяльності, виконавської інтерпретації та музично-педагогічної імпровізації; розвивати творче мислення, уяву, фантазію, ініціативність, спеціально-музичні уміння, здатність до художньо-педагогічного спілкування та художньої рефлексії;

виховна: виховувати інтерес до майбутньої професії педагога-музиканта, потребу у творчій музично-педагогічній самореалізації, ціннісне ставлення до національної культури, фольклорної спадщини.

Методи навчання: словесні, наочні, практичні; проблемно-пошукові (метод роздумів про музику, метод асоціативного пошуку, метод створення художнього контексту); стимулювання інтересу до навчально-пізнавальної діяльності (метод художньо-педагогічного спілкування, пізнавально-дидактичні ігри); творчі (метод імпровізації, метод виконавської інтерпретації твору).

Дидактичні засоби навчання: ілюстративний матеріал, аудіо та відео запис музичних творів, музичні інструменти, мультимедійний проектор, комп'ютер.

Список використаних джерел:

Основні джерела:

1. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.

2. Сторожук А. Музичний фольклор Східного Поділля: історичний аспект творення, регіональні особливості природи народного співу : навчально-методичний посібник. Вінниця: МПП «МЕД», 2007. 607 с.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

Додаткові джерела:

1. Верховинець В. М. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. 5-те вид. Київ : Муз. Україна, 1989. 343 с.
2. Дванадцять місяців : настільна книга-календар / упор. В. Скуратівський. К. : «Веселка», 1993. 192 с.
3. Педагогічна практика з дисциплін мистецького спрямування: технології впровадження у навчальний процес ЗОШ : навчальний посібник / Л. М. Масол, І. С. П'ятницька-Позднякова та ін. Миколаїв, 2006. 116 с.
4. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору: Навчально-методичний посібник . К.: Шк. світ, 2008. 128 с.

Інформаційні джерела:

1. Слухаємо голоси птахів та звірів. Режим доступу до ресурсу: <http://music.i.ua/user/378087/41296/>

Музичний матеріал:

1. Ю. Мейтус. Веснянка
2. П. Чайковський. Концерт№2 для ф-но з оркестром (фінал)
3. Л. Ревуцький. Симфонія №2, III частина (фінал)
4. Укр. нар. пісня «Журавель»
5. Укр. нар. веснянка «Розлилися води на чотири броди»
6. Укр. нар. пісня-гра «Скакали дикі кози»
7. Укр. нар. пісня «Вийдемо, вийдемо зранку на веснянку»

		<p>конструювання картини до художнього змісту музичного твору;</p> <p>зображення звукової палітри музичного твору;</p> <p>створення малюнку до музики твору;</p> <p>віршована вербалізація музичних образів твору;</p> <p>інструментально-виконавська діяльність: Ю. Мейтус. Веснянка</p> <p>• Виконавська диригентсько-хорова діяльність: укр. нар. пісня-гра «Журавель»</p> <p>• Імпровізаційна вокально-хорова діяльність з елементами хореографії: укр. нар. пісня «Вийдемо, вийдемо зранку на веснянку»</p>
IV	Підсумок заняття	<p>Практика з організації дозвілєвої діяльності учнів</p>

План-сценарій заняття

ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА

Доброго дня, шановні присутні. Приємно бачити усіх усміхненими, позитивними, сонячними, по-весняному натхненими, сповнених бажанням нових відчуттів та вражень.

Розпочати наше заняття пропоную словами українського педагога, Учителя учителів, Учителя сердець К. Д. Ушинського, який запевняв: «Якщо ви хочете щастя для дітей, то готуйте їх не для щастя, а для творчої діяльності». Хочу звернутися до Вас із запитанням: як ви розумієте, що таке творча діяльність?

Отже, творча діяльність – це поклик серця, потреба душі творити із захопленням, натхненням; це праця, яка завжди супроводжується переживаннями, хвилюванням і яка допомагає нам відкрити нові горизонти власних можливостей, відчутти радість та насолоду від власної роботи.

ПОВІДОМЛЕННЯ ТЕМИ ТА МЕТИ ЗАНЯТТЯ

Сьогодні ви презентуєте творчий проект «Хай музика весни в серцях озветься», який відображає вашу творчу діяльність як майбутніх педагогів-музикантів у різних видах педагогічної практики.

Музичною основою даного проекту стали українські народні пісні, пісні-веснянки, які дихають нев’янучою красою музики та слова, передаються із покоління в покоління, закликаючи нас знову і знову доторкнутися до життєдайних, невичерпних джерел народної пісні, її сили та краси.

ОСНОВНА ЧАСТИНА ПРОЕКТУ (виступ студентів)

Прийшла весна і знову

Озвалися струмки,

Ліси, поля, діброву

Прикрасили квітки.

Прийшла весна і чути

Як лине звідусіль

Чудовий спів веснянки

І щебет солов’їв!

Педагогічна практика у початковій школі

1. виконавська вокально-хорова діяльність

Виконання укр. нар. пісні-веснянки «Розлилися води на чотири броди»;

Вже весна іде, вже тепло несе,

Струмки гомонять, а гаї шумлять.

Люди радіють, весну вітають,

В піснях, в хороводах її зустрічають.

2. Гра на дитячих музичних інструментах:

Виконання укр. нар. пісні «Ой лопнув обруч»

Послухай музику весни,

Її нам грає все довкола:

І шелест трав, і спів птахів –

Від сну прокинулась природа

3. Імітація звуків природи:

Шумовий оркестр: «Весняна казка» (звуконаслідування пташиного співу, шуму води, крапель дощу, шелесту листя)

Педагогічна практика в основній школі

4. Асоціативні ігри до сприймання музичних творів

І композитори завжди

Творили музику весни,

Її послухай, пригадай

І за підказкою впізнай.

Музична вікторина за асоціативними малюнками-підказками

Хто ж композитора впізнав і назву твору пригадав? (Л. Ревуцький. Симфонія №2, III частина (фінал))

А другий твір хто написав і яку назву твору дав? (П. Чайковський. Концерт №2 для фортепіано з оркестром, фінал)

5. Конструювання картини за музичним твором; зображення звукової палітри музичного твору; створення малюнку до твору (І. Шамо. Веснянка)

Композитор повсякчас

Пише музику для нас.

Ну а ми по-фантазуєм

І картину намалюєм.

Ви предмети тут шукайте,

Компонуйте їх, складайте,

Креативність проявіть –

Нові образи створіть.

Пензлик, фарби обирайте

Ними звуки зображайте,

Хай веселкою засяє твір,

Що зараз пролунає

Фантазії ви дали волю

І нам розкрили свій зміст твору

Що ж у веснянці розпізнали,

Чому ось так «малювали»?

(Коментування студентами картини, малюнку, звукової палітри)

б. Вербальна імпровізація музичного образу твору

В музичних звуках пропливають

Думки, події, почуття,

Це руки музиканта грають

І музика в них ожива.

Поет мелодії мрійливі

Перекладе в своїх віршах,

І ми складемо вірш ліричний

Про що нам музика розповіла.

Виконання студенткою музичного твору Ю. Мейтуса «Веснянка»

Що ви у музиці почули,

На що вона вас надихнула?

Зразки вербальної імпровізації, створені студентами :

1. Ручаї гуркочуть сині,
 Абрикос цвіте в долині,
 Чути перший гуркіт грому,
 Ластівка летить додому,
 Перша бджілка вилітає,
 Красне сонце зустрічає,
 Сонце тепле, як яєчко,
 У пташиному гніздечку.

2. Весна красна вже прийшла
 сміх і радість принесла,
 хороводи заведемо,
 у таночок всі підемо.

3. Все навколо зеленіє,
 Річка ллється і шумить,
 Тепло й легко вітер віє
 І з травою гомонить.
 Але раптом грім зненацька
 Прогримів по всій землі,
 Ясне сонце з-за хмаринки
 Вигляда у вишині.
 Промінцями засвітилась,
 Засміялася земля,
 І на небі як палітра
 Вже веселка розцвіла.

Практика з організації дозвіллевої діяльності учнів

7. Виконавська диригентсько-хорова діяльність, концертмейстерська діяльність

А вже красне сонечко припекло,
 Дітям ігри, радощі принесло.
 Чути сміх, веселощі дітвори,
 В дикі кози граються, довгої лози.
 Киш, киш, журавель!
 Ти не клюй конопель,
 Ні моїх, ні чужих,
 Ні сусідчиних!
 Мої конопельки іще зелененькі!

Виконання укр. нар. пісні-гри «Занадився журавель»

8.Вокальна імпровізація

То ж ходімо, дівчаточка, на поляночку

Плести віночки та співати весняночку.

Як сплем вінки, та на всі святки,

Та на всі святки, на всі празники,

Як сплетем вінки – в добрий час, -

Нема таких весняночок,

Як у нас!

Виконання укр. нар. веснянки «Вийдемо зранку на веснянку» у різних стилях під інструментальний супровід ансамблю народних інструментів

ПІДСУМОК ПРОЕКТУ

Шановні друзі, сьогодні ми з вами ще раз переконалися, що ваша майбутня професія – це професія творча, яка «живе» за законами краси та добра. Ви ті, хто навчатимуть мистецтвом звуків, слова, красою почуттів вже завтра наше майбутнє. Ваша фантазія, уява, вільність педагогічної думки вже сьогодні здійснюються і летять до дитячих сердець під час проведення пробних уроків та музичних занять. І саме педагогічна практика стає вже сьогодні вашою творчою лабораторією, в якій плекається саме ваша творча діяльність, зростає ваша педагогічна майстерність.

Наостанок я нагадаю вам слова видатного педагога-гуманіста Василя Сухомлинського, який радив майбутнім вчителям: «Працюй до самозабуття, працюй так, щоб ти відчував себе творцем, майстром, господарем в улюбленій справі. Працюй так, щоб очі твої виражали одухотвореність великим людським щастям – щастям творчості».

ФОТОЗВІТ

















**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@mail.msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

Від 19.03.18 № 540

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Дікун Ірини Анатоліївни
на тему: «**Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів
музики у процесі педагогічної практики**»
спеціальність 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Упродовж 2015-2018 н.р. на базі кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва Мукачівського державного університету здійснювалась апробація дисертаційного дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Дікун Ірини Анатоліївни щодо проблем формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики.

Важливим елементом методики, розробленої Дікун І. А., стало спонукання студентів до продуктивної самодіяльності, зорієнтованої на фахову діяльність, яка має творчий характер, що сприяло розвитку у майбутніх педагогів-музикантів ініціативності, здатності до самостійного набуття нових знань, оригінального комплексного оперування конструктивно-перетворювальними, художньо-творчими, імпровізаційними уміннями, а, отже, уможливило ефективність формування досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів музики у процесі практичної підготовки.

Обговорення результатів проведеної роботи на засіданні кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва (протокол № 9 від 15 лютого 2018 р.) підтвердило ефективність запропонованої аспіранткою Дікун І. А. методики формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики.

Перший проректор МДУ,
доктор економічних наук, професор



В.В. Гоблик



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА
 01601, м. Київ, вул.Пірогова, 9
 тел. 239-39-33

13.03.2018 № 07-10/384

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Дікун Ірини Анатоліївни
 на тему: «**Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у
 процесі педагогічної практики**»
 спеціальність 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Упродовж 2015-2018 навчального року на базі кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова здійснювалась апробація дисертаційного дослідження Дікун І. А..

Запропонована автором методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики впроваджувалася під час проходження студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) видів педагогічної практики, передбачених навчальним планом, а також під час запропонованої дисертантом практики з організації дозвілєвої роботи зі школярами та вивчення спецкурсу «Творча самодіяльність у процесі педагогічної практики» і спрямовувалася на визначення: міри умотивованості творчої професійної спрямованості студентів; ступеня опанування теоретичними компетенціями у музично-педагогічній галузі; якості володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності; стійкості орієнтації майбутніх фахівців на творче професійне зростання та самовдосконалення. Результати формувальної роботи засвідчили підвищення загального рівня сформованості досліджуваного феномена завдяки використанню методів стимулювання творчої активності, творчих проектів, моделювання педагогічних ситуацій, альтернативних рішень побудови уроку музичного мистецтва, презентації педагогічно-творчих знахідок, використання мультимедійних навчальних засобів тощо.

Апробація матеріалів дослідження показала, що запропонована авторкою експериментальна методика формування досвіду творчої діяльності в процесі педагогічної практики має практичну значимість та позитивний вплив на професійне становлення студентів в умовах реформування мистецької освіти. Результати впровадження означеної методики обговорювались на засіданні кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування 21 лютого 2018 року (протокол № 7).

Проректор з наукової роботи,
 доктор фізико-математичних наук,
 професор

Г. М. Торбін

Завідувач кафедри теорії та методики
 музичної освіти, хорового співу
 і диригування, доктор педагогічних
 наук, професор

А. В. Козир



ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського

23000, Вінницька обл., м. Бар, майдан Михайла Грушевського, 1, ідент. код 02904160, код 04341, факс 2-12-70, тел. 2-44-31, 2-12-70
 E-mail bar_bpu01@ukr.net

28.02.2018р. № 45

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Дікун Ірини Анатоліївни
 на тему: «Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики
 у процесі педагогічної практики»
 спеціальність 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Упродовж 2015-2018 навчального року на базі кафедри мистецьких дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Дікун І. А.

Запропонована дисертантом методика впроваджувалася під час проходження студентами видів педагогічної практики, передбачених навчальним планом коледжу, а також під час викладання спецкурсу «Творча самодіяльність у процесі педагогічної практики» і включала три етапи: орієнтувально-спонукальний, рефлексивно-перетворювальний та продуктивно-синтезуючий. У навчальному процесі студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший бакалавр», «бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) було реалізовано такі педагогічні умови: забезпечення самостійної цілепокладальної активності студентів щодо досконалого оволодіння музично-педагогічною діяльністю; активізація музично-естетичної співтворчості майбутніх педагогів-музикантів з учнями на основі емоційної взаємодії; моделювання квазіпрофесійних ситуацій музично-педагогічної діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики. У виборі методів формування означеної якості у студентів автор методики спиралася на відомі дидактичні підходи, в межах яких використовувались апробовані класичні психолого-педагогічні методи, адаптовані до музично-педагогічних явищ та процесів, серед яких методи створення проблемної ситуації пізнавальної новизни, моделювання педагогічних ситуацій, педагогічного спостереження, творчих проєктів, альтернативних рішень побудови уроку музичного мистецтва, круглого столу, конкурсного виконання, презентації творчих знахідок, а також авторські прийоми роботи.

У результаті формувального експерименту студенти не тільки осягнули сутність творчого характеру музично-педагогічної діяльності, а й оволоділи конструктивно-перетворювальними, художньо-творчими вміннями, досягли вільного прояву продуктивної самодіяльності у процесі педагогічної практики.

Обговорення результатів проведеної роботи на засіданні кафедри мистецьких дисциплін (протокол № 7 від 13.02.2018) підтвердило ефективність розробленої методики, що дає підстави рекомендувати її для впровадження в навчальний процес вищої музично-педагогічної освіти.

Директор,
кандидат педагогічних наук

Завідувач кафедри
мистецьких дисциплін
кандидат педагогічних наук



П. Н. Савчук

М. О. Мороз