

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Івана Огієнка

ЛАВРЕНТЬЄВА Надія Володимирівна

УДК 378.016:78 (043.3)

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Лабунець Віктор Миколайович

Кам'янець-Подільський – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	10
1.1. Сутність та психолого-педагогічні особливості професійного мислення майбутнього вчителя	10
1.2. Зміст й структурна організація творчого мислення майбутнього вчителя музики	25
1.3. Творче мислення майбутнього вчителя музики в контексті змісту його професійної підготовки.....	37
Висновки до 1 розділу	66
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	69
2.1. Обґрунтування структурно-функціональної моделі творчого мислення студентів факультетів мистецьких дисциплін та її реалізація у процесі інструментально-виконавської підготовки.....	69
2.2. Критеріально-рівневий аналіз формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки	103
Висновки до 2 розділу	128
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	131
3.1. Впровадження поетапної методики формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки	131

3.2. Експериментальна перевірка методики творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки	170
Висновки до 3 розділу	190
ВИСНОВКИ.....	193
ДОДАТКИ.....	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	213

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стратегічним напрямом модернізації системи вищої освіти є її переорієнтування з інформаційно-репродуктивної на компетентнісну. Системні реформи вищої професійно-педагогічної освіти визначають попит на вчителя творчого, мобільного, динамічного, здатного адаптуватися до умов професійної діяльності, що постійно змінюються. Стрижнем трансформаційних змін є формування позиції студента як суб'єкта професійного становлення, який має власний стиль та методику діяльності, готовий до перманентного саморозвитку, що інтегрально визначатиме його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Йдеться про рівень підготовки фахівців, психологічно і предметно готових до інноваційної, особистісно орієнтованої діяльності у сфері освіти, що обумовлює необхідність кардинальної оптимізації системи професійної підготовки педагога, в основі якої – орієнтація на компетентність, творчість, самореалізацію, індивідуальну траєкторію професійного становлення, особистісний розвиток.

Важливою умовою реалізації цих завдань є підвищення питомої ваги мисленнєвої діяльності майбутнього вчителя в структурі професійної підготовки, яка виконує функцію основного інструмента інтеріоризації загальнопрофесійних наукових знань у власний досвід в усіх аспектах його практичної діяльності. Особливо ці позиції стосуються навчальних дисциплін художньо-мистецького циклу, що мають творчу природу і передбачають індивідуальність характеру сприйняття, трактування та виконання художнього твору, суб'єктність позиції у формуванні власної музично-педагогічної, виконавської компетентності.

У зв'язку з цим особливої актуальності набувають завдання формування таких якостей мислення студента як майбутнього спеціаліста у сфері музично-педагогічної діяльності, які дозволять йому самостійно, творчо засвоювати і переробляти музичну інформацію, що постійно поповнюється, інтерпретувати положення педагогіки і психології та методично коректно застосувати їх в організації навчальної діяльності на заняттях з музики.

Проблеми оптимізації системи фахової підготовки вчителя музики системно досліджували такі науковці як Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, В. Муцмахер, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Терентьєва та ін., методичного аспекту його діяльності – І. Гажим, О. Назаров, Л. Матвєєва, Н. Плешкова, В. Яконюк та ін. Також проблеми формування професійно-педагогічного мислення майбутніх учителівбули предметом досліджень таких науковців як О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, А. Піскунов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін. Водночас слід зауважити, що дослідження більшою мірою стосуються формування професійного, педагогічного, музичного мислення, значно менше – творчого (Т. Харитонова, Л. Ушакова).

Отож, теоретична та практична значущість проблеми формування творчого мислення майбутніх учителів музики як складової умови розвитку їх музично-педагогічної компетентності зумовили вибір теми наукового дослідження: *«Формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри музичного мистецтва «Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки» 0113U004337 Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 1 від 30 січня 2014 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Об'єкт дослідження – процес інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Предмет дослідження – методика формування творчого мислення студентів факультетів мистецьких дисциплін у процесі інструментально-виконавської підготовки.

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

- вивчити стан розробки означеної проблеми у психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі;
- з'ясувати зміст та теоретичні основи й технологічні особливості творчого мислення майбутнього вчителя музики у контексті його професійної підготовки;
- розробити структуру, визначити базові характеристики творчого мислення студентів;
- визначити стан сформованості та рівні творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки;
- розробити структурно-функціональну модель і поетапну методику формування творчого мислення майбутнього вчителя музики, експериментально перевірити їх ефективність;
- розробити методичні рекомендації щодо оптимізації процесу формування творчого мислення майбутніх учителів музики.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: загально-психологічна теорія мислення (С. Рубінштейн, А. Брушлінський, О. Тихомиров, М. Холодна та ін.); сучасні дослідження з теорії пізнання, що розглядають сутність, особливості, структуру відображально-перетворювальної діяльності психіки людини в умовах пізнання оточуючого світу (Л. Виготський, Г. Костюк, А. Рубінштейн та ін.); концепції компетентнісного підходу до навчальної діяльності, системи професійної підготовки студентів (В. Байденко, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Дж. Равен, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.); концепції музичного навчання та виховання студентів (Е. Абдуллін, Н. Гуральник, А. Козир, В. Лабунець, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Н. Мозгальова, Т. Танько, В. Ушакова, О. Щолокова та ін.); дослідження розвитку творчого мислення (Л. Виготський, Н. Мозгальова, С. Сисоева та ін.).

У процесі реалізації завдань дослідження було використано **комплекс методів:** *теоретичних* – аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми; класифікація та систематизація теоретичних і дослідницьких даних, узагальнення педагогічного досвіду у сфері вищої педагогічної освіти; *емпіричних* – анкетування, інтерв'ювання, психолого-педагогічне спостереження; експертна оцінка, самооцінка, ранжування; педагогічний експеримент (констатувальний, контрольний, формувальний), математичної статистики – кількісний та якісний аналіз даних педагогічного експерименту, встановлення достовірності; метод висновків дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що це дослідження є спробою системного аналізу творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. У рамках дослідження обґрунтовані положення, які містять елементи наукової новизни:

- уточнено поняття «творче мислення майбутнього вчителя музики», окреслено значення його методичної компетентності;
- визначена та теоретично обґрунтована структура творчого мислення майбутнього вчителя музики;
- розроблена структурно-функціональна модель творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки;
- виявлено педагогічний потенціал інструментально-виконавської підготовки та її значення у фаховому навчанні майбутніх учителів музики, зокрема у процесі формування творчого мислення.

Практичне значення результатів проведеного дослідження полягає в тому, що розроблені теоретичні положення та одержані експериментальні дані дають змогу вдосконалювати музично-теоретичну підготовку студентів на особистісно орієнтованій основі; створена методика формування творчого мислення студента сприяє підвищенню рівня його музично-педагогічної компетентності, професійному, особистісному саморозвитку в комплексі всіх його складових, а відтак і підвищенню якості фахових знань студентів,

здатності трансформувати їх у практику інструментально-виконавської діяльності. Результати дослідження можуть бути використані при підготовці навчальних програм відповідного циклу дисциплін, написанні методичних розробок з питань фахової підготовки студентів факультетів мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів, застосовуватись у процесі модернізації викладання курсів «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Ансамблева гра», «Методика навчання гри на музичному інструменті» тощо, для формування творчого мислення та саморозвитку майбутніх учителів музики.

Основні результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 45 від 28.05.2015 року), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/02/2696 від 13.09.2016 року), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 7-10/1597 від 13.09.2016 року).

Апробація результатів дисертації. Основні результати дисертаційного дослідження були представлені на *Міжнародних* конференціях: міжнародній науково-практичній конференції «Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки» (Кам'янець-Подільський, 2012); міжнародній науково-практичній конференції «Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі ХХІ століття: традиції, концепції, перспективи» (Київ, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); *Всеукраїнських* конференціях: восьмій Всеукраїнській науково-теоретичній конференції «Народознавчі студії пам'яті В. Т. Скуратівського» (Київ, 2013); II всеукраїнській науковій конференції «Права людини перед викликами ХХІ століття» (Бердянськ, 2013); «Культурний контекст – основа творчого саморозвитку національно свідомої особистості» (Стаханов, 2014); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 12 одноосібних публікаціях автора, з яких 8 – у провідних наукових фахових виданнях з педагогіки, 1 – у міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (259 найменувань, з них 5 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 239 сторінок, з них 178 сторінок основного тексту. Робота містить 17 рисунків і 15 таблиць, що разом з додатками становить 39 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Сутність та психолого-педагогічні особливості професійного мислення майбутнього вчителя

Радикальні реформи системи вітчизняної освіти обумовлені комплексом чинників, серед яких – соціально-економічні зміни, пов'язані з оптимізацією демократичних процесів, ринкових відносин у всіх сферах життєдіяльності, а також інтеграцією національної освітньої системи в європейський освітній простір, зокрема, входженням в Болонську систему вищої освіти. Всі ці чинники передбачають внесення адекватних змін в систему професійної підготовки вчителя, орієнтуючись на сучасні запити ринку освітніх послуг, вимоги, які ставляться до сучасного педагога, забезпечуючи його мобільність, гнучкість, адаптивність до освітньої ситуації, що постійно міняється, а значить і конкурентоздатність на ринку праці.

В Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що модернізація процесу професійної підготовки вчителя обумовлена потребами, продиктованими сучасною соціально-економічною ситуацією в державі, відповідно, запитами суб'єктів освітньої діяльності, споживачами освітніх послуг, серед яких найбільш значущими є мобільність, професійна компетентність, здатність до творчого вирішення проблемних ситуацій, завдань інноваційного розвитку, а також здатність до постійного особистісного, професійного самотворення та саморозвитку, формування особистісно означеної методики та стилю педагогічної діяльності, що формується на основі «Я-Концепції» [70].

Як стверджує дослідник інноваційних процесів у сфері інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики В. Лабунець, «Вищим педагогічним навчальним закладам належить ключова роль у становленні

освітньої системи, оскільки саме тут задаються методологічні та змістовно-структурні параметри навчальних закладів усіх типів, формується педагогічне мислення і професіоналізм сучасного вчителя» [112, с. 29].

Отже, вищі навчальні заклади педагогічного спрямування є реальними суб'єктами реформування освітньої системи, так як у процесі професійного становлення майбутнього педагога задаються базові освітні парадигми, змістові та технологічні основи організації освітнього процесу, в тому числі формування творчого мислення сучасного вчителя музики.

Професіоналізм вчителя не може розвиватися за наперед визначеними стандартами та технологіями, рецептами вирішення педагогічних проблем, розвитку педагогічних ситуацій. Саме тому сучасні тенденції розвитку освітньої галузі передбачають збільшення творчого, особистісно орієнтованого компонента в структурі професійної діяльності вчителя, а відтак і в системі його професійного становлення. Перетворення традиційних знань, умінь використовувати їх на практиці за задалегідь визначеними моделями та технологіями у реальні професійно-педагогічні компетенції визначає необхідність створення навчальних ситуацій, в яких актуалізується суб'єктна позиція студента, його мисленнєва діяльність.

Як зазначає В. Давидов, мислення – вершина серед усіх видів діяльності людини. І тільки в тому випадку, коли мислення стає вищим ступенем духовної діяльності, знаряддям орієнтування в житті (і професійній діяльності), воно стає успішною «передумовою всякої іншої психічної діяльності», а отже, і передумовою становлення особистості [61].

Мислення функціонально тісно пов'язане з такими поняттями як розвиток та особистість, виявляючи їхню і взаємозалежність взаємозумовленість. Адже засвоєння тільки тоді призводить до розвитку, коли відбувається оволодіння способами і формами мислення. Розвиток завжди означає виникнення якихось якісно нових психічних утворень, вдосконалення цих утворень, механізмів, або взагалі перехід психічної системи на новий рівень.

Розвиток сфери освітньої діяльності всіх рівнів, загальні тенденції переходу на технології компетентної освіти, професійної підготовки майбутнього вчителя в тому числі, свідчать про активізацію досліджень мисленнєвої діяльності суб'єкта навчання, пошуки шляхів підвищення її продуктивності.

З'ясовуючи сутність, зміст та структуру творчого мислення майбутнього вчителя музики, вважаємо за необхідне звернутися до трактування сутності мислення з позиції різних наук, оскільки інтегрально вони забезпечують усесторонність розуміння мислення як феномену та процесу, що дасть можливість забезпечити адекватне управління ним в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Філософська, психологічна, логічна, педагогічна, музикознавча та інша література, присвячена проблемі мислення, свідчить про його багатогранність і складність. При цьому будь-яке визначення даного поняття з позиції окремо взятої науки буде неповним, аспектним. Тому доцільно проаналізувати різні підходи до визначення поняття для з'ясування характеристик мислення, найбільш значущих з точки зору конкретної науки, дослідника.

«Філософський енциклопедичний словник» сутність мислення визначає як «результат відображення в сукупній духовній культурі людства природних і соціальних явищ. До змісту мислення входять всі різноманітні визначення дійсності, відтворювані свідомістю, в тому числі її загальні зв'язки і відносини; ці останні за певних умов набувають специфічні логічні функції, виступають як форми мислення» [238, с. 621-622].

Досить чітко сутність та функціональне призначення мислення як процесу і як діяльності визначає К. Славська, яка стверджує, що «суспільно вироблених правил у вигляді знань» (які виконують роль «знаряддя виробництва», мисленнєвого оснащення для здійснення мисленнєвої діяльності) недостатньо для здійснення мислення, оскільки вони є узагальненими, а ситуації – одиничні. Тому важливого значення набуває вивчення мисленнєвої здібності суб'єкта пізнання, відмінної від спеціальних знань, навичок і вмінь [214].

О. Тихомирова, досліджуючи структуру розумової, мисленнєвої діяльності, відзначає, що аналіз «стратегії» людського мислення не може бути здійснений без урахування особистісної спрямованості мислячого суб'єкта, що «особистісний сенс є реальним функціональним утворенням, включеним у процес управління пошуками вирішення завдання» [230, с. 238].

Аналіз зазначених філософських позицій щодо сутності, особливостей мисленнєвої діяльності дає можливість акцентувати увагу на функціях мислення в структурі пізнавальної діяльності, які відповідають за:

- індивідуальне, особистісне орієнтоване відтворення дійсності, що пізнається;
- трансформацію знань на рівень практичних орієнтирів для застосування у кожній конкретній ситуації.

Це дає підстави стверджувати про провідну роль мисленнєвої діяльності людини по відношенню до практично-предметної діяльності, що обумовлює необхідність вивчення логіки та домінуючих характеристик мислення не лише у всіх сферах людської діяльності, а і глибоко вивчаючи специфіку кожного її різновиду.

У психолого-педагогічній літературі представлені результати фундаментальних досліджень, які визначають значення мислення, мисленнєвої діяльності як в процесі професійного становлення педагога, так і в процесі його майбутньої професійної діяльності.

Особливо слід звернути увагу на зв'язок мислення і розвитку з особистістю вчителя. Ще К. Ушинський [232] відзначав, що тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості. Ю. Бабанський вбачав сутність майстерності вчителя в тому, щоб найкращим чином використовувати свої особистісні якості та здібності в педагогічному процесі [12].

Важливим є також і психологічний зміст мислення, однак точне визначення того, що саме є специфічним для психологічного напрямку дослідження мислення складно однозначно визначити з двох причин. По-перше, реальний процес мислення людей, який є предметом психологічного

мислення, не може бути вивчений поза його предметним змістом; по-друге, при психологічному вивченні мислення в міру необхідності доводиться оперувати тими компонентами розумового процесу, які вивчаються гносеологією, формальною логікою і почасти також нейрофізіологією. Важливість психологічного вивчення мислення полягає ще й у тому, що розумове освоєння проблемної ситуації здійснюється не тільки свідомим рівнем психіки, а й психікою в цілому, включаючи підсвідому і несвідому її підсистеми.

Характеризуючи риси сучасного вчителя, В.Сластьонін підкреслює що специфічність мислення, зумовлена нестандартністю, складністю, динамізмом ситуацій його професійної діяльності: «постійна спрямованість розумових процесів на вирішення педагогічних завдань, актуалізація одних і тих самих комплексів знань, стратегія і тактика професійної поведінки та діяльності вчителя задають його мисленню своєрідного характеру, формують неспецифічний для інших професій склад розуму» [214, с. 84].

Особливості мисленневих процесів в структурі професійної підготовки і діяльності вчителя досліджували педагоги та психологи.

На думку О. Абдуліної «педагогічна спрямованість мислення є вищою формою активного і цілісного відображення педагогічного процесу в свідомості педагога, яка полягає у цілеспрямованому опосередкованому й узагальненому пізнанні суттєвих зв'язків і відношень педагогічних явищ та їх прогнозування, в осягненні законів професійної діяльності» [3, с. 86].

Питання професійного мислення вчителя відображені і в працях Ф. Гоноболіна, який на основі фундаментальних положень педагогічної науки робить важливий висновок: «дві особливості мисленнєвої діяльності педагога – оволодіння предметом викладення та мистецтвом його переказування – найтіснішим чином пов'язані одна з одною, що надає значною мірою всій мисленнєвій діяльності вчителя типово педагогічного характеру» [52, с. 248-249].

Взаємозв'язок мисленневих процесів і творчої діяльності педагога простежується і у дослідженнях Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, які розглядають мислення як загальну здатність особистості, що забезпечує операційну основу у досягненні цілей навчання. Розвивати мислення – означає цілеспрямовано

керувати процесом порівневого засвоєння знань, навчати прийомам мисленнєвої діяльності і деяким методам наукового пізнання, адаптованим до віку учнів, виховувати мотиви учіння і на цій основі світогляд [107, с. 19-26].

Узагальнюючи вищезазначені позиції науковців у трактуванні сутності професійно-педагогічного мислення в навчальному процесі, можна зробити висновок, що вони є логічним продовженням концептуальних філософських позицій трактування поняття, при тому акцентується увага на специфіці діяльності, в рамках якої воно функціонує.

Філософсько-психологічне трактування сутності мислення, представлене в літературі, визначає таку його структурну організацію: 1) знання як результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять тощо; 2) процеси, або логічні операції, тобто те, як мислення здійснюється, механізми мислення – порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація; 3) форми мислення – судження, умовивід, визначення понять, індукція, дедукція.

Ми виділили наступні базові характеристики професійно-педагогічного мислення, які співвідносяться з його структурною організацією:

- мислення є вищою формою активного і цілісного відображення педагогічного процесу в свідомості педагога;
- предметом мислення є цілеспрямоване пізнання і узагальнення суттєвих зв'язків і відношень педагогічних явищ, процесів;
- мислення як інструмент оволодіння предметом та мистецтвом викладання;
- мислення як операційна основа досягнення цілей навчання.

Закономірно, що актуалізація мисленнєвої діяльності студента, яка інтегрує в собі представлені вище характеристики, забезпечує компетентнісний підхід як до процесу навчання у ВНЗ, так і до майбутньої професійної діяльності, витісняючи інформаційно-репродуктивний підхід, за яким педагог більшою мірою працює за визначеними схемами та стереотипами, формально реалізуючи традиційну методику організації діяльності.

Це дає можливість сформуванню загального філософського уявлення про логіку професійно-педагогічного, предметного, методичного, музичного, творчого мислення майбутнього вчителя музики як процес поетапної трансформації отриманих студентом знань у конкретні практичні орієнтири, що дають можливість професійно грамотно формувати педагогічну діяльність. У цьому аспекті мислення виступає головним інструментом аналізу та осмислення змісту навчання (як об'єктивних, науково обґрунтованих знань) і перетворення їх на усвідомлені уявлення, поняття, які дають можливість не лише зрозуміти сутність педагогічних явищ та процесів, які формує вчитель, а і видозмінювати їх, корегувати, максимально враховуючи характеристики кожної конкретної навчальної ситуації.

Аналізуючи літературні джерела, важливо було з'ясувати сутність та функціональне призначення мислення в структурі професійної підготовки вчителя, а також зрозуміти природу мислення в контексті різних аспектів його професійної діяльності, що дає можливість дослідити основи розвитку творчого мислення як такого, що визначає якість практичної педагогічної діяльності вчителя.

Сформуванню комплексного уявлення про мисленнєву діяльність майбутнього вчителя музики дає можливість аналіз різних його видів, які тою чи іншою мірою об'єктивуються в процесі його професійної підготовки.

Враховуючи об'єктивну потребу в розвитку мислення в процесі вивчення різних навчальних дисциплін, представниками цих дисциплін досліджено історичне мислення (І. Лернер [127]), математичне мислення (С. Шапіро [250]); технічне мислення (Т. Кудрявцев [105], Є. Кряжева [104]); лінгвістичне мислення (Є. Філонова [238]); суспільствознавче (С. Суровікіна [226]), музичне мислення (Л. Ушакова [232], Н. Мозгальова [153] та ін.).

Подібні, як стверджує О. Тихомиров, «галузеві» підходи до вивчення мислення не випадкові – вони мають не тільки прикладну спрямованість, а й сприяють глибшому пізнанню природи самого мислення, загальної теорії мислення [230]. З цього приводу Л. Рубінштейн зазначав, щоб у мисленні

спеціального типу (так він називав практичне, художнє, наукове мислення) виявити специфіку змісту діяльності та розумових операцій [202].

Будь-який вид мислення (професійного, методичного, творчого), не означає окремий вид мислення людини і не протиставляється йому, а скоріше вказує на спрямованість, стиль, логіку мислення. Мислення має рефлекторну природу, є аналітико-синтетичною діяльністю, яка здійснюється під впливом об'єктивних факторів зовнішнього середовища, внутрішньої суб'єктної роботи, детермінованої особистісними особливостями та потребами відповідного виду та форми діяльності.

Тому мисленнєву діяльність майбутнього вчителя музики слід розглядами в контексті різних рівнів та типів мислення: загально професійного, педагогічного, методичного, музичного, творчого а також специфіки мисленнєвої діяльності в рамках вивчення різних циклів навчальних дисциплін у їх природніх взаємозв'язках та взаємозалежностях.

Також слід відмітити, що ефективність і результативність освітнього процесу в школі залежить від рівня розвитку творчо-методичного мислення вчителя (як специфічного різновиду педагогічного мислення), яке реалізується в процесі опрацювання навчального матеріалу, засвоєння знань. Вчитель, чії компетенції у сфері методології, методики не зводяться тільки до використання репродуктивних методів навчання, хто постійно вдосконалюється за рахунок поповнення науково-теоретичних знань, опрацювання психолого-педагогічної та методологічної літератури, вивчення нового інноваційного педагогічного, методичного досвіду, здатен на високу результативність у своїй професійній діяльності. Тому головними принципами сучасної освіти повинні стати, крім інших, формування педагогічного, методичного мислення, що ґрунтується на багатокритеріальності, поліхроматичності підходів до організації навчальної діяльності школярів.

Ми розглядаємо творче мислення майбутнього вчителя музики як складову його методичної компетентності, яка, в свою чергу, виступає складовою загально професійної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі представлені різні варіанти трактування поняття «методична компетентність». Сутність методичної компетентності вчителя А. Кузьмінський визначає як комплекс методичних знань, умінь і навичок, які є індикатором визначення готовності вчителя до реалізації завдань педагогічної освіти з урахуванням майбутньої сфери професійної діяльності і предмета спеціалізації спеціальності [106, с. 119-124].

Дослідниця О. Гончарук зазначає, що «методична компетенція складається не тільки з сукупності предметних знань, методичних навичок і вмінь, але також з властивостей особистості вчителя, що формуються в процесі розвитку творчого мислення, включаючи механізм методичної рефлексії в курсі методики викладання іноземних мов» [52].

Аналіз поданих вище визначень поняття «методична компетентність учителя» свідчать як про їх спільну основу та базові характеристики, так і про відмінності, які є результатом дослідження специфіки методичної компетентності, враховуючи різні навчальні дисципліни, а також різні предмети дослідницьких інтересів авторів.

Порівняльний аналіз дав нам можливість виділити фундаментальні ознаки, які є найбільш важливими для осмислення сутності творчого мислення вчителя музики в процесі його професійної підготовки, інструментально-виконавської підготовки як її складової:

- методична компетентність трактується як симбіоз методичної культури, творчо-методичного мислення, методичної творчості і мобільності;
- методична компетентність – це індикатор, інтегральна здатність майбутнього педагога розпізнавати, аналізувати та знаходити оптимальний шлях вирішення кожної конкретної навчальної ситуації;
- методична компетентність формується в процесі творчого мислення;
- предметно-методичні знання, уміння, навички, інтегровані з особистісними якостями, індивідуальним досвідом та стилем діяльності, виступають змістово-технологічною основою формування методичної компетентності;

Для позначення методичної компетентності у світовій освітній практиці широко використовується поняття «ключові компетентності», що характеризуються багатofункціональністю, надпредметністю, міждисциплінарністю і багатомірністю [153, 175, 183, 185, 244, 252]. Саме методична компетентність вчителя забезпечує результативність процесу навчання учнів, оскільки дає змогу з наукової точки зору визначати і реалізовувати принципи, зміст, форми, методи і засоби навчально-педагогічної діяльності. Методична компетентність включає вміння вчителя здійснювати традиційну педагогічну діяльність, тобто відбір і композицію навчального матеріалу; планування і побудову педагогічного процесу; проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу; виконання системи дій, спрямованих на включення учнів у різні види діяльності; створення колективу і організацію спільної діяльності; становлення педагогічно доцільних відносин вчителя з учнями, іншими вчителями школи, представниками громадськості, батьками, а також уміння проектувати і конструювати педагогічні інновації, тобто професійно відбирати зміст інновації, проектувати реалізацію цього змісту через застосування сучасних педагогічних технологій, прогнозувати очікуваний результат, який може бути отриманий у ході реалізації інновації, описувати критерії оцінювання ефективності спроектованої інновації [200; 213; 252].

Зв'язок методичної компетентності вчителя з творчим мисленням полягає у взаємозалежності міри сформованості обох. Отож, творче мислення вчителя музики – це особливості розумової діяльності, обумовлені характером і видом професійної праці, це певне бачення викладачем процесу конструювання та організації навчання з конкретної дисципліни. У творчому мисленні, як багаторівневому явищі, відображаються конкретні настанови, психолого-педагогічні знання, професійно-особистісні якості, способи розумових і практичних дій.

На основі проведеного аналізу та виділених базових характеристик ми зробили спробу уточнити поняття «методична компетентність майбутнього вчителя», акцентуючи увагу на специфіці досліджуваної спеціалізації.

Методичну компетентність майбутнього вчителя музики трактуємо як сформованість базових методичних знань, умінь на особистісно орієнтованій основі, що визначають інтегральну здатність до творчої професійної діяльності, моделювання навчально-виховних ситуацій в умовах, що постійно змінюються з максимальним врахуванням потенціалу та перспектив музично розвитку кожного, а також здатність вчителя до перманентного професійного, особистісного саморозвитку.

Зазначені вище найбільш характерні риси методичної компетентності студента – майбутнього вчителя музики, свідчать про особливу роль мислення як складової і як головного інструмента її формування. Саме з цієї позиції ми визначали базові підходи до трактування змісту, функціонального призначення, структурної організації творчого мислення студента.

Відтак, творче мислення виступає інтегруючим критерієм методичної культури вчителя музики, тобто являє собою здатність до синтезу предметних знань і вмінь, до проектування освітніх ситуацій з урахуванням перспектив розвитку учнів, уміння формулювати і вирішувати методичні завдання, спрямовані на розвиток учня як активного рівноправного співучасника навчально-виховного процесу.

Особливо актуалізується проблема стосовно навчання музичної творчості, яка характеризується потребою знайти методично адекватні методи та прийоми роботи з кожним, створити умови для розкриття його індивідуальності, потенціалу музичного розвитку.

В іншому випадку, вчитель музики буде працювати в режимі не компетентісної, а інформаційно-репродуктивної освіти, де домінує робота за стандартами, наперед визначеними, однаковими для всіх схемами та технологіями. Очевидно, тому О.Зубков [72] виділяє творче мислення як складову методичної компетентності педагога, яке інтегрально з методичною культурою та методичною творчістю складає її основу.

Творче мислення є досить складним об'єктом дослідження, має багато детермінант і залежить як від знань, так і від розвитку аналітичних механізмів,

їх систематизації, актуалізації і переданні в ході педагогічної діяльності і спілкування. Про розвиток поглядів на сутність та зміст поняття «творче мислення» свідчить система ключових ознак, описана Г. Саранцевим: методична інтерпретація положень педагогіки і психології; широка ерудиція дослідника; системне подання досліджуваних об'єктів, властивостей і взаємозв'язків; комплексне використання діалектики, системного аналізу та системного підходу; необхідність врахування специфіки предметно-спеціального мислення; конкретизація загальних положень, доведення їх до часткових рекомендацій [208, с. 35-38].

Дослідниця Н. Василенко також розглядає творче мислення в контексті методичної компетентності і трактує його як «мислення, що забезпечує уміння педагога застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно з методичної теорії і конкретних умов навчання. Творчого мислення – це певне бачення педагогом процесу конструювання й організації навчання свого предмету, бачення учня в контексті вивчення ним навчальної дисципліни тощо. Творче мислення педагога – явище багаторівневе, оскільки в ньому відображаються конкретні установки, психолого-педагогічні знання, професійно-особистісні якості, способи розумових і практичних дій. Специфіка творчого мислення педагога визначається тим, що це не тільки пізнавальний, але і конструктивно-перетворювальний процес. Найважливішою рисою цього виду мислення є осмислення кожної навчально-виховної ситуації, оперативний вибір і реалізація оптимального варіанта її вирішення в рамках методичної культури педагога [34].

Ми виділили компетенції, які, за результатами аналізу підходів різних дослідників, найбільшою мірою визначають характер та результативність формування творчого мислення в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Так само актуальним є і зворотній процес, що відображає систему формування професійно-педагогічної, фахової, методичної компетентності засобами творчого мислення. Модель є достатньо умовною, оскільки фіксує домінуючі впливи безвідносно до визначення особливостей їх

взаємодії, що мають місце в реальному процесі професійного становлення вчителя. Проблеми взаємодії зазначених факторів впливу є предметом аналізу наступного етапу дослідження.

Графічно характер домінуючих контекстів і впливів формування творчого мислення майбутнього вчителя музики ми представили наступним чином:



Рис. 1.1. Фактори формування творчого мислення майбутнього вчителя музики

Подана модель відображає структуру впливів, що реалізуються в рамках формування творчого мислення студента як складової інструментально-виконавської підготовки. Цей конкретний сегмент професійної підготовки вчителя музики передбачає актуалізацію мисленнєвої сфери як мобільного засобу, механізму вдосконалення власної виконавської майстерності, що реалізується на індивідуальній, особистісно орієнтованій основі, а також як засобу навчання цьому виду творчої діяльності, формування відповідних музично-виконавських компетенцій своїх майбутніх учнів.

Тобто, студент оволодіває основами творчого мислення для:

I. Майбутньої професійно-педагогічної діяльності, зокрема:

- формування методичної компетентності стосовно викладання музичних дисциплін в школі;
- групового та індивідуального навчання гри на музичних інструментах (у нашому випадку – формування інструментальної майстерності);
- формування у дітей мислення, що дозволяє оволодіти індивідуальною методикою гри на музичному інструменті, яка в перспективі стане основою творчого саморозвитку у зазначеному аспекті.

II. Для подальшого саморозвитку інструментально-виконавської майстерності, зокрема:

- розвитку здатності інтегрально, методично коректно осмислити характеристики індивідуального стилю гри на музичному інструменті як засобу особистісної само актуалізації, само творення, виділити особливо цінні надбання, а також слабкі аспекти, проблеми;

- оптимізації методики теоретико-практичної самоосвітньої діяльності щодо удосконалення майстерності гри на музичному інструменті.

Аналіз представлених вище визначень творчого мислення, свідчить про те, що сучасне трактування його сутності та функцій, передусім, пов'язане з забезпеченням здатності вчителя:

- трансформувати методичні знання на рівень методичних компетенцій, методичної діяльності вчителя

- до постійної оптимізації пізнавального, конструктивно-перетворювального процесу

- переосмислити сутність освітньої діяльності, навчального процесу, системи вивчення музичних дисциплін, технологію інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя через призму нових освітніх стандартів, компетентнісного підходу до реалізації завдань професійної підготовки майбутнього вчителя;

- формування нової моделі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин викладача та студента, вчителя та учня;

- готовність до роботи в контексті цілісного освітнього простору, міждисциплінарної взаємодії, забезпечуючи інтегративну компетентність майбутнього вчителя;

- врахування специфіки предметно-спеціального мислення в рамках вивчення конкретної навчальної дисципліни.

У контексті вищевикладеного творче мислення – це особливий вид когнітивної діяльності, що виявляється в методично осмисленому використанні положень педагогіки та психології в навчанні і вихованні учнів, освоєнні,

створенні та застосуванні нових педагогічних засобів [73; 153; 160; 169; 232]. Отож, творче мислення є головним механізмом трансформації методичних знань, умінь, сформованих на особистісно орієнтованій основі, на методичній компетенції, що інтегрально визначає здатність педагога до оптимального методико-технологічного забезпечення навчального процесу, реалізації завдань комплексного музичного розвитку школяра.

Такий підхід до розуміння мислення в цілому і творчого мислення зокрема, розширює уявлення про змістово-технологічні особливості методичної діяльності сучасного вчителя музики – вчитель сьогодні вирішує як практичні, так і дослідницькі завдання, беручи активну участь у науково-дослідницькій діяльності освітнього закладу, здійснюючи науково-практичну діяльність з дослідження самостійно обраної методичної проблеми, представляючи результати своєї науково-практичної діяльності на семінарах і конференціях, розробляючи підручники і методичні посібники тощо. Розглядаючи творчого мислення як відносно самостійну специфічну діяльність (виходячи з того, що, як і будь-який вид діяльності, творче мислення має свої предмети, засоби і результат), серед дій навчального характеру можна виокремити: детальне планування заняття, зокрема, добір необхідних матеріалів, їхня адаптація, розподіл, використання прийомів навчання відповідно до рівня підготовки учнів тощо, передбачення результатів такого планування, організацію самостійної роботи учнів, а також аналіз навчальної ситуації на занятті і, у разі необхідності, імпровізація, вибір правильного рішення, організація роботи учнів, зокрема, налаштування їх на роботу, контроль рівня їхніх умінь, встановлення мовних взаємин, розподілення уваги між компонентами навчального процесу тощо.

Натомість, дії дослідницького характеру реалізуються через самоосвіту, опрацювання наукової і навчальної літератури, підготовку і написання доповіді, постановку і вирішення завдання, аналіз уроку та діяльності учнів, узагальнення досвіду, впровадження нового.

1.2. Зміст й структурна організація творчого мислення майбутнього вчителя музики

Сучасні соціокультурні умови розвитку суспільства висувають завдання цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів музики. Структурна організація будь-якого професійно-педагогічного феномена, процесу дає можливість сформулювати про них більш рельєфне уявлення, системне розуміння їх сутності, і що найголовніше – забезпечити коректне управління на основі усвідомлення характеристик складових, їх взаємовідносин у рамках цілісності.

Структурування творчого мислення, як і методики його розвитку, відбувалося на основі представлених у попередньому параграфі підходів до розуміння його сутності, особливостей функціонування в структурі професійного становлення майбутнього вчителя музики.

Виходимо з позиції, що творче мислення вчителя музики формується на стику і через взаємодію професійно-педагогічного та музичного мислення, яке в стратегічному плані обумовлене особливостями його методичної компетентності. Графічно це можна зобразити наступним чином (рис. 1.2).

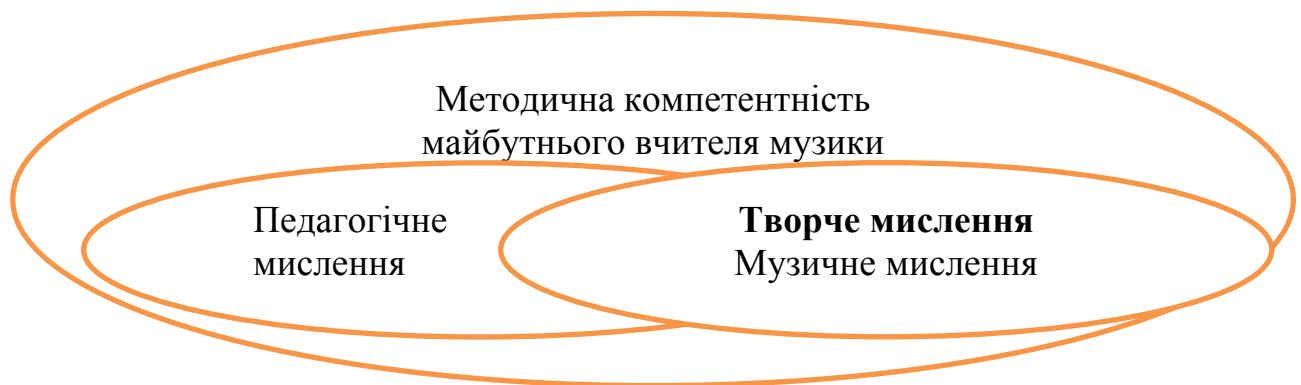


Рис. 1.2

Важливим аспектом творчого мислення майбутнього вчителя музики є його предметність, тобто йдеться про професійне мислення, яке розуміється як інтегральна якість, що включає в свою структуру музичне мислення, педагогічне мислення і музично-педагогічне мислення. Взаємодія цих компонентів породжує нову якість, яку Т. Харитонова визначає як професійне мислення вчителя музики [232]. Функціями професійного мислення вчителя

музики дослідниця вважає інтегративну, художньо-творчу, художньо-комунікативну, художньо-інформаційну, виховно-естетичну, орієнтаційно-регулятивну, прогностичну [241].

Отож, доцільно розглядати професійне мислення вчителя музики загальноосвітньої школи як синтез музичного і педагогічного аспектів мислення: сутність педагогічного аспекту мислення полягає в проектуванні, організації і здійсненні музично-освітнього процесу; сутність музичного аспекту мислення полягає у створенні ситуації естетичного спілкування й емоційно-особистісного контакту з музикою, у процесі якого особистість вчителя й учня прилучається до висот музичного мистецтва і осягає смисл духовних і загальнолюдських цінностей, які в ньому криються. Практично у педагогічній діяльності вчителя музики ці два види мислення є невіддільними. Педагогічне мислення, специфічним різновидом якого є творче мислення, необхідне на всіх рівнях й етапах діяльності вчителя: при осмисленні цілей, при усвідомленні сутності педагогічного процесу, при аналізі конкретних ситуацій і їх вирішенні, при прогнозуванні результатів. Формування педагогічного мислення практичного типу включає в себе високий рівень розвитку аналізу, рефлексії, прогнозування і перетворення.

Проблема структури творчого мислення майбутнього педагога залишається малодослідженою, тому ми більшою мірою використовували загальні характеристики творчого мислення та домінуючі підходи до структурування педагогічного мислення вчителя.

Структурні складові педагогічного мислення виділила З. Калмикова. На її думку, педагогічне мислення складається з репродуктивного і продуктивного компонентів. Згідно з ними виділяються знання, що ґрунтуються на оперуванні формальною логікою (репродуктивні), і знання, ґрунтовані на евристичних способах їх отримання (продуктивні). Засобом актуалізації знань є розумове завдання [80].

Є. Лопанова структуру педагогічного мислення досліджує через такі компоненти: професійний педагогічний аналіз, професійні якості розуму,

педагогічні судження і т. д. Вона виділяє структурно-функціональні елементи професійного педагогічного мислення:

- професійні цілі, ідеали, образи, плани, принципи. Ці психічні утворення становлять елемент професійної спрямованості особистості і є системоутворюючими;
- світогляд, методологія – елемент, що обумовлює концептуальні підходи в педагогічному процесі;
- оцінка ситуацій, логіка рішення є проявом інтелекту, мови, довільності;
- інтуїція – відчуття і прийняття рішень на рівні емоцій, прояв мимовільності.

М. Кашапов пропонує шестикомпонентну структуру педагогічного мислення:

1. Мотиваційно-цільовий (відображає специфіку цілепокладання і мотивації професійного мислення вчителя).
2. Функціональний (діагностичний, пояснювальний, прогностичний, проектувальний, комунікативний, управлінський).
3. Процесуальний (евристичне оперування системою специфічних способів пошукової пізнавальної діяльності в процесі вирішення вчителем професійного завдання, що перед ним виникає).
4. Змістовий (відображає специфіку педагогічних ситуацій і специфіку професійних завдань, що впливають з цих ситуацій).
5. Операційний (відображає узагальнені, вироблені в педагогічній практиці вчителя способи вирішення ним професійних завдань).
6. Рефлексивний (відображає способи контролю, оцінки та усвідомлення педагогом своєї діяльності) [85, с. 30].

Структура професійного мислення вчителя музики є предметом спеціального дослідження Т. Харитонової [241], яка позиціонує її як інтегральне утворення, що складається з двох блоків: музичного та педагогічного мислення; функціями професійного мислення є: інтегративна,

художньо-творча, художньо-комунікативна, художньо-інформаційна, виховно-естетична, орієнтаційно-регулятивна, прогностична.

Порівняльна характеристика різних авторів щодо визначення структури педагогічного, професійного мислення учителя свідчить про те, що в основу покладені як різні підходи до інтерпретації поняття, так і різні аспекти мисленнєвої діяльності є предметом спеціальних досліджень вказаних вище авторів. Тому маємо досить широкий спектр структурування мислення: за принципом домінуючих характеристик продуктивного мислення (А. Зубик), як діяльності, що має свою логіку розвитку (М. Кашапов), психічні утворення та процеси, які є суб'єктами мисленнєвої діяльності педагога (Є. Лопанова), рівні мисленнєвої діяльності (З. Калмикова) та ін.

Узагальнення підходів різних дослідників щодо структурування професійно-педагогічного мислення, аналіз сутності творчо-методичної діяльності вчителя, яка визначає зміст його методичної компетентності, головні її функції (професійно-музичну підготовку, що переходить у саморозвиток та музичний розвиток учня) дає підстави у загальному вигляді творче мислення представити через двохкомпонентну структуру:

– сегмент творчого мислення, який відповідає за формування та розвиток методичної компетентності вчителя музики, які набувають тенденцію до переходу на рівень саморозвитку і реалізується впродовж життя;

– сегмент творчого мислення, який відповідає за продуктивне методичне забезпечення навчальної діяльності учнів в процесі їх музичного розвитку на навчальних заняттях та поза ними, в процесі оволодіння виконавською майстерністю гри на музичних інструментах.

Закономірно, що таке структурування мислення є досить умовним, оскільки виділені сегменти не функціонують автономно, вони розвиваються у відповідному взаємозв'язку та взаємозалежності. Водночас, структура дає чітке уявлення про пріоритети мисленнєвої діяльності в контексті формування методичної компетентності і дає можливість більш системно та вмотивовано

формувати змістову та процесуальну основу формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики.

Ми зробили спробу більш предметно структурувати творче мислення майбутнього вчителя музики на основі компетентнісно-діяльнісного підходу (інтегруючи зміст методичної компетентності та структуру навчальної діяльності), тобто основна увага акцентувалася на базових характеристиках творчого мислення вчителя (як складової його методичної компетентності) відповідної спеціалізації, які проявляються в процесі методичного забезпечення організації навчальної діяльності школярів.

Виходячи з зазначеної вище позиції, визначено наступні структурні компоненти творчого мислення майбутнього вчителя музики:

– мотиваційний, за яким актуалізується мислення в процесі формування ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності, сфери професійної, особистісної самореалізації, формуванні власної особистісно означеної методики викладацької культури, виконавської творчості майбутнього музиканта, вчителя музики;

– когнітивний, який визначає потребу та здатність до постійного професійного саморозвитку, поповнення методичних знань, умінь, аналізування досвіду інноваційної діяльності вчителів музики, розвитку особистісних якостей, викладацької майстерності;

– діяльнісний, який визначає актуалізацію творчого мислення на етапі організації навчальної діяльності, здатність майбутнього вчителя адекватно оцінити навчальну ситуацію, враховуючи специфіку музичного розвитку школярів, у її контексті – навчальне завдання і визначити оптимальні методи та прийоми організації діяльності, ефективно їх реалізувати.

– креативний, який фіксує специфіку творчого мислення в процесі вивчення мистецьких дисциплін як сферу творчої діяльності як на етапі сприйняття та осмислення, скажімо, музичних творів, так і формування власної виконавської майстерності.

Проаналізуємо особливості **мотиваційного** аспекту творчого мислення майбутнього вчителя музики.

Важливим моментом, що виявляється при вивченні ролі мотивації в мисленні, є не лише визнання мотивів в якості динамічного фактору, який спонукає до здійснення розумової діяльності, а й включення мотивів до структури мислення. Формулювання цього положення, на думку І. Морозової, ґрунтується на цілому ряді фактів, які засвідчують значущість мотивації у визначенні характеру і змісту всіх основних структурних одиниць розумового процесу, що проявляється в розумінні, оцінюванні та прийнятті самого завдання, поставленого перед суб'єктом або сформульованого ним самостійно, а також фіксується у визначенні кінцевих і проміжних цілей, які потрібно досягти [155]. Для цього, на думку дослідниці, особистість співвідносить свої можливості з характеристиками цілей на основі самооцінки результатів своєї діяльності; формує спрямованість мислення, відповідну її цілям; змінює характер процесів актуалізації свого минулого досвіду, у виборі адекватних значень об'єктів мислення, оцінюванні їх властивостей, використанні латентних властивостей об'єктів; визначає склад дій та операцій, їхній зміст і характер; визначає кількісні та якісні характеристики кінцевих результатів розумової діяльності, її загальну продуктивність [143]. Така підпорядкованість змістовних і структурних особливостей мислення його мотиваційній обумовленості виявляється характерною для всіх видів інтелектуальної діяльності людини, вчителя в тому числі.

Когнітивний компонент творчого мислення майбутнього вчителя музики відповідає за спеціальну професійну підготовку (знання, вміння), що визначає основу методичної компетентності, здатності до продуктивної організації навчально-виховного процесу школярів, зокрема, його адекватного методичного забезпечення. У контексті зазначених завдань мислення виступає інструментом аналізу навчально-методичної інформації, яку опрацьовує студент в процесі професійної підготовки, аналізу практичної діяльності вчителя музики, передового педагогічного досвіду в процесі інструментально-

виконавської діяльності. Когнітивний компонент мислення забезпечує цілеспрямованість формування методичної компетентності вчителя музики, забезпечення його особистісно орієнтовану основу. Інтегрально когнітивний компонент спрямовує самоосвітню діяльність майбутнього вчителя, визначаючи її змістово-технологічне забезпечення, що визначає потребу та здатність до постійного професійного саморозвитку, самостійного поповнення методичних знань з різних інформаційних джерел, аналізувати досвід інноваційної діяльності вчителів музики, вміння творчо опрацювати їх методичну компоненту, трансформуючи у власні професійно-методичні вміння, розвиток особистісних якостей, викладацької майстерності.

Діяльнісний компонент творчого мислення відповідає за забезпечення дієвості творчого мислення в процесі практичної організації навчальної діяльності, здатність майбутнього вчителя адекватно оцінити навчальну ситуацію, враховуючи специфіку музичного розвитку школярів, у її контексті – навчальне завдання і визначити оптимальні методи та прийоми організації діяльності, ефективно їх реалізувати.

У цьому контексті варто звернути увагу на важливу функцію та складову творчого мислення – *рефлексію*, яка є основою оцінювально-корекційної діяльності, неодмінною складовою компетентнісної моделі освіти. Методична рефлексія – це осмислення власних дій у процесі методичної діяльності шляхом самостереження, самопізнання і критичного оцінювання. Рефлексія студента на свою методичну діяльність сприяє усвідомленому розвитку його професійних якостей, становленню усіх компонентів методичної готовності.

Характеризуючи творче мислення вчителя музики варто пам'ятати про таку ознаку, як рефлексивність мислення. Структурно ми не виділяємо його в окремий сегмент, оскільки вважаємо, що контрольно-рефлексивні процеси є іманентною складовою когнітивного, діяльнісного, творчого складових мислення, забезпечуючи аналізування, оцінювання цих процесів і на цій основі проектування перспектив розвитку.

Ми структурували елемент творчого мислення у його процесуальному аспекті, визначивши логіку розвитку мисленнєвих операцій в процесі аналізування процесів, проблем, технологій, методичних конструктів будь-якого спрямування та рівня.

Зокрема, продемонструємо варіант поетапної логіки реалізації аналітичної діяльності викладача, наприклад, в ситуації визначення адекватної індивідуальної методики інструментально-виконавської підготовки студента (рис. 1.3).

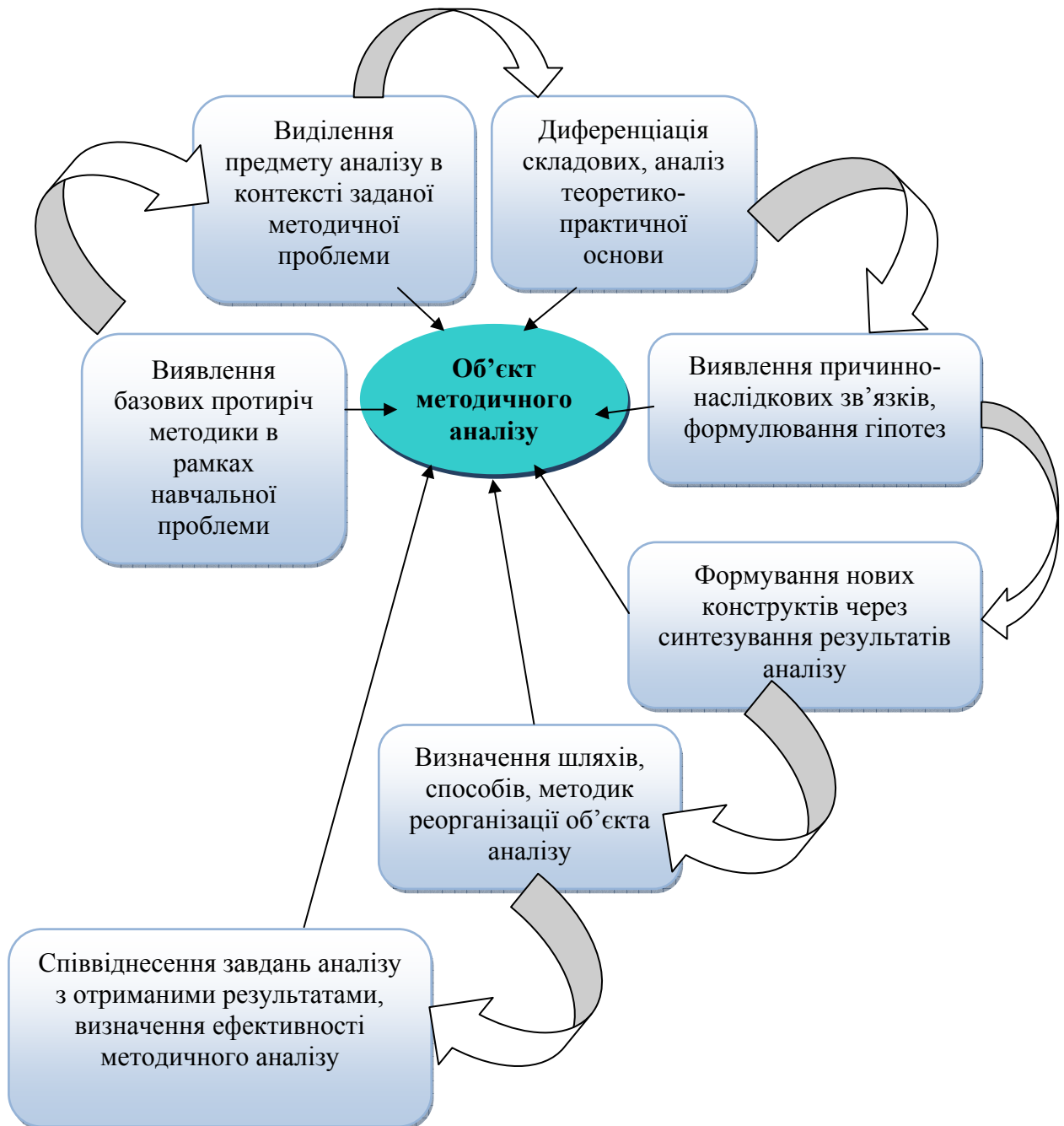


Рис. 1.3. Логіка реалізації методичного аналізу

Як показує схема, системо твірним компонентом процесу буде виступати об'єкт методичного аналізу, який у контексті конкретного прикладу можна сформулювати наступним чином: індивідуальна методика інструментально-виконавської підготовки студента.

Методичний аналіз буде ефективним лише за умови, якщо конкретний об'єкт буде досліджуватися як складова системи в контексті зв'язків та залежностей з іншими її складовими, які прямо чи опосередковано обумовлюють характер його функціонування. Наприклад, індивідуальний стиль будь-якої творчої діяльності, інструментально-виконавської в тому числі, залежить як від зовнішнього контенту запрограмованої системи музичної підготовки майбутнього вчителя, головних тенденцій її оптимізації, так і від внутрішніх факторів, пов'язаних з особистісними якостями студента, особливостями його суб'єктного сприйняття і трактування музичних творів, наявного досвіду та рівня виконавської майстерності.

Тому, закономірно, виділення базових протиріч об'єкта буде пов'язане з системним аналізом зовнішніх протиріч, обумовлених недосконалістю методичної системи професійної підготовки вчителя музики, розвитку його інструментальної майстерності, так і внутрішніх, пов'язаних з уже наявними компетенціями, досягненнями та проблемами у зазначеному контексті. Також актуальними є протиріччя, які фіксуються на рівні неузгодженості, дисгармонії зовнішніх та внутрішніх протиріч.

Системний аналіз об'єкта через виділення групи протиріч дає можливість не лише конкретизувати проблему, виділивши предмет, як домінуючий аспект аналізу, а і поставити більш конкретні завдання аналізу. Зокрема, це може більшою мірою стосуватися аналізу особливостей індивідуального стилю «комунікування» студента з художнім образом, виявлення особливостей його асоціативного мислення в процесі трактування музичного твору.

Будь-яка методична проблема є складною і багатоаспектною і саме процес аналізу передбачає її «розчленування» на складові, яке, як правило, є досить формалізованим і штучним процесом, функціональне призначення якого

є забезпечення більш глибокого осмислення сутності об'єкта з тим, щоб виявити не лише характеристики складових, а і особливості їх функціонування, взаємодії в контексті цілісного об'єкта. Наприклад, виконавська культура музиканта, вчителя музики інтегрує філософський, художній, музикознавчий, методичний аспекти сприйняття, трактування музичного твору, що неодмінно позначається на його виконавській майстерності. Тому «розчленування» на складові є досить умовним, але воно виступає головною умовою глибокого, комплексного аналізу.

Виявлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання гіпотез є закономірним результатом попереднього етапу аналізу, що дає можливість не лише виявити досліджувані явища, факти, процеси, а і зрозуміти їх природу, характер протікання, а відтак, і фактори та залежності, що впливають на загальну продуктивність процесу. Педагог, як суб'єкт аналізу, виявляє групи причинно-наслідкових зв'язків, методично грамотне трактування яких дасть можливість визначити найбільш оптимальні шляхи видозміни об'єкта, тобто, у нашому випадку – оптимізації індивідуальної концепції, змісту та методики інструментально-виконавської підготовки студента, враховуючи його потенціал розвитку, індивідуальні характеристики музично-педагогічної компетентності.

Видозмінений об'єкт та розуміння природних процесів, що складають його основу, має високий конструктивний потенціал, свого роду післядію, оскільки здатний проектувати шляхи, способи, методики реорганізації та оптимізації об'єкта аналізу в подальшій діяльності. Зокрема йдеться про виявлення не лише протиріч системи формування індивідуального стилю та методики формування інструментально-виконавської майстерності, а і потенціалу розвитку, який об'єктивується у конкретних формах оптимізації, методичних рекомендаціях.

Співвіднесення завдань методичного аналізу визначеного об'єкта з конкретними отриманими результатами дає можливість визначити ефективність методичного аналізу. Зокрема, якщо результати аналізу сприяють підвищенню компетентності стосовно сутності, теоретико-практичних основ формування

індивідуального стилю інструментально-виконавської майстерності студента, що є підґрунтям підвищення ефективності його методичного забезпечення, значить аналіз виконав своїх функцій і класифікується як продуктивний.

Креативна складова визначає особливості творчого мислення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя як сферу творчої діяльності, що набуває особливої актуальності на етапі формування власної виконавської майстерності.

Характер і рівень розвитку творчого мислення відображає рівень методичної підготовки вчителя і є показником його методичної майстерності і методичної культури. Методична майстерність асоціюється з методичною творчістю, оскільки передбачає оволодіння системою певних умінь: пізнавальних, проєктувальних, адаптаційних, організаційних, мотиваційних, комунікативних, контролюючих, дослідницьких на творчому рівні, враховуючи творчий потенціал, індивідуальні характеристики студента.

При цьому кожна з зазначених груп методичних умінь, у свою чергу, складається з окремих умінь, що є об'єктом оволодіння та розвитку. Можна виокремити інтегровані вміння як ознаки діяльності вчителя-професіонала, вчителя-майстра, вчителя-творця: вміння планувати уроки різних видів і передбачати результати цього планування, вміння аналізувати навчальну ситуацію і добирати правильне рішення, вміння імпровізувати в несподіваних ситуаціях та добирати адекватні прийоми, вміння контролювати та вимагати, вміння аналізувати діяльність колег і свою власну та здійснювати окремі види наукового дослідження. Виходячи з того факту, що реалізація цих умінь завжди буде передбачати своєрідність контенту, особливості навчально-педагогічної ситуації, актуалізація комплексу умінь закономірно буде нетиповою, тобто детермінованою особливостями ситуації. За таких умов очевидним стає факт необхідності творчого підходу до формування діяльності, вирішення проблеми, надто, коли йдеться про дисципліни мистецького фаху.

Тому, творчо-методична майстерність вчителя музики передбачає готовність до формування педагогічної ситуації з максимальним врахуванням

усіх об'єктивних та суб'єктивних чинників, які обумовлюють її ефективність, що передбачає методичну компетентність, в основі якої – творчий підхід до формування професійної діяльності, її методичне забезпечення. Можна стверджувати, що творча діяльність є складовою професійного навчання, професійної діяльності і слугує необхідною передумовою й умовою продуктивності діяльності вчителя музики у комплексі всіх його складових.

Це дає підстави розглядати методичну творчість (основу майстерності) як результат інтеграції елементів засвоєної методичної культури і властивостей індивідуальності, що функціонує як узагальнена здатність (комплексне вміння) оптимально здійснювати мотивовану навчальну діяльність за відповідних конкретних умов. Ключові категорії «методична культура», «властивості індивідуальності», «здатність» мають інтегральний характер, що прямо чи опосередковано співвідносяться із методичною компетентністю, творчим мисленням, а також особистісними характеристиками майбутнього вчителя музики.

Так, властивості індивідуальності і здатність є атрибутами особистості, методична культура є предметним змістом мислення, інтеграція означає продукт розвитку, а навчальна діяльність при даній меті й умовах передбачає евристичність, творчий характер розумового процесу в контексті формування методичної майстерності. Отже, можна відзначити, що методична майстерність є продуктом діяльності особистості, яка творчо мислить, розвивається за індивідуальною траєкторією відповідно до потенційних можливостей, особистісних характеристик.

Креативність в структурі творчого мислення проявляється в уміннях застосувати на заняттях найбільш ефективні методи викладання, поєднувати навчальний процес з виховним, організувати самостійну підготовку студентів, використовувати технічні засоби навчання, вести облік і контроль успішності, розробляти і використовувати в практичній діяльності методичне забезпечення навчально-виховного процесу. При цьому показником творчого мислення вчителя є адекватне визначення дидактичних і виховних цілей навчального

заняття, віднайдення нових шляхів опанування навчального матеріалу, планування рівнів засвоєння знань навчального матеріалу, розробка методичного забезпечення навчально-виховного процесу, виходячи з цілей і завдань навчання, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу студентів, кожного конкретного студента (якщо йдеться про індивідуальні форми), а також наявного власного досвіду професійної діяльності, особистісних пріоритетів в структурі методичної компетентності як викладача музичних дисциплін. Креативний компонент в структурі творчого мислення студента передбачає формування такої концепції та методики організації навчальної діяльності, за якою викладання відповідного блоку дисциплін буде програмуватися в контексті загальної музичної культури, а не характеризуватися вузько-прикладним характером. Такий тип та рівень навчання закономірно кваліфікувати як спосіб залучення майбутніх учителів до базових смислів і форм викладацької діяльності, тобто до творчо-методичної культури, яка обумовлює ефективне вирішення актуальних проблем професійної підготовки сучасного вчителя.

1.3. Творче мислення майбутнього вчителя музики в контексті змісту його професійної підготовки

Потреба в педагогові, який послідовно і повноцінно реалізує соціальне замовлення, який формує особистість дитини, що прагне до саморозвитку та самовдосконалення, проявляє творчість у роботі, ставить перед вищою школою нові завдання.

Перераховані вище завдання повною мірою відносяться до підготовки вчителя музики. У вік інформаційних технологій майбутній фахівець повинен бути освіченою, багатогранною, активно діючою, творчою особистістю, яка поєднує в собі якості педагога та музиканта. Сучасний вчитель музики повинен бути конкурентоспроможним, вміти швидко адаптуватися до мінливих умов своєї професійної діяльності, володіти творчим мисленням, сучасними

психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, що визначають його професійну компетентність, систематично поповнювати свої знання, постійно вдосконалювати спеціальні уміння, узагальнювати і переносити їх на різні види музично-педагогічної діяльності.

Закономірно, що дослідження психолого-педагогічних, фахових особливостей формування творчого мислення майбутнього вчителя музики буде ефективним лише за умови, якщо воно буде реалізовуватися з максимальним урахуванням тенденцій розвитку сучасної музично-педагогічної освіти, в контексті компетентнісної змістово-діяльнісної основи організації навчальної діяльності школярів, розвитку їх музичної компетентності, духовно-естетичної культури в цілому.

Музично-педагогічна теорія і практика нині характеризуються стійкими тенденціями до постійного оновлення змісту і форм музичної освіти. Нові ідеї і погляди у сфері масового, індивідуального музичного виховання, які з'явилися останнім часом і відображені в ряді діючих альтернативних авторських програм з музики для загальноосвітніх шкіл, є значним імпульсом для удосконалення цієї системи. Вона повинна орієнтуватися на чітко представлену професіографічну модель вчителя музики, яка відображає професійно-діяльнісний комплекс характеристик майбутнього спеціаліста.

Концепція професіографічного підходу до професійної підготовки вчителя музики, розроблена Л. Арчажніковою [11] знайшла подальший розвиток у працях відомих учених і педагогів вищої школи, які досліджують різні, особливо актуальні нині аспекти даної концепції (Е. Абдулліна [2], І. Морозова [155], Б. Критського [102], І. А. Медведєвої [146], І. Немикіної [165], Л. Рапацької [193], Г. Терентьєвої [228]).

Аналіз представлених вище окремих результатів дослідницьких пошуків різних авторів у сфері актуальних проблем сучасної музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики свідчить про їх спільні пріоритети, пов'язані з сучасними тенденціями розвитку освітньої галузі загалом, музичної освіти, зокрема. Вони вказують на необхідність фундаменталізації, глобалізації,

інтеграції освіти в цілому, формування вчителя як суб'єкта розвитку педагогічної, методичної компетентності, формування особистісно означеної методики викладання музики.

Професіограма майбутнього вчителя музики реалізує головну, системо твірну функцію, оскільки формує свого роду «модель кінцевого результату» професійної підготовки спеціаліста, фіксуючи не лише його базові характеристики, а і характер залежності між ними, що, в свою чергу, дає можливість визначати логіку поетапного розвитку необхідних компетенцій, якостей, забезпечення конструктивного підходу до визначення змісту діяльності, вибору оптимальних форм та методів її організації.

До загально педагогічних в контексті нашого дослідження ми віднесли наступні:

– теоретико-практична компетентність майбутнього вчителя музики як здатність вирішувати практичні педагогічні завдання музичного розвитку школяра на основі комплексного теоретичного аналізу навчальної ситуації;

– інтегративно-перетворювальна компетентність студента як здатність на основі інтеграції загальнопедагогічних, музично-дидактичних, методичних знань визначити оптимальний підхід до вирішення навчально-методичної проблеми, конструктивного розвитку педагогічної ситуації;

– особистісно детермінована компетентність вчителя музики, що визначає здатність до формування індивідуального, особистісно орієнтованого стилю та методики музично-педагогічної діяльності, здатність до продуктивного особистісного, професійного, музичного, інструментально-виконавського саморозвитку.

Що стосується більш конкретних спеціальних компетенцій вчителя музики, то ми намагалися їх визначити, аналізуючи комплекси вмінь та навичок, представлених в літературних джерелах.

З цієї позиції варто виокремити музично-педагогічні уміння та навички, необхідні вчителю:

- творчо проводити уроки музики у відповідності з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи в школі;
- здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми;
- самостійно добирати музичний матеріал для лекцій-концертів, складати музичні сценарії до свят і розваг тощо;
- сприймати, інтерпретувати та виконувати музичні твори;
- аналізувати музичні твори та ілюструвати їх;
- визначати на слух елементи музичної мови (типи фактури, тональний план, акорди, типи відхилень і модуляцій, характер мелодійного руху та будови музичної теми, ритмічні особливості тощо);
- створювати акомпанемент до пісень шкільного репертуару;
- аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної та виконавської діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї .

На основі аналізу літературних джерел та узагальнюючи теоретичні позиції щодо сутності, структурної організації педагогічного, музичного, творчого мислення, представлених у першому параграфі, ми виділили компетенції, що специфікують діяльність саме вчителя музики:

- спеціально-предметні компетенції як здатність до особистісно означеного сприйняття, інтерпретації музичних творів, високої виконавської майстерності та індивідуальної творчості у зазначеному ракурсі;
- комунікативні компетенції як здатність до продуктивного художньо-педагогічного спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спільної роботи над музичними творами, організації навчальних занять з музики;
- творчо-розвивальні компетенції як здатність до саморозвитку у музичній, музично-методичній, музично-педагогічній сферах, особистісного саморозвитку, які інтегрально визначають готовність до перманентного самовдосконалення впродовж життя.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що вчитель музики – це педагог і музикант в одній особі, тому його творчий потенціал поєднує в собі педагогічно-методичну і музичну творчість. Як будь-який інший за фахом вчитель, він увесь час перебуває у нетипових педагогічних ситуаціях, які вимагають швидкого прийняття рішень, миттєвого узгодження різних протиріч, тобто актуалізують здатність до ефективного вирішення методичних проблем, інтенсифікуючи творче мислення як інструмент комплексного осмислення педагогічної ситуації, прийняття на його основі оптимального методичного рішення щодо створення чи коректування педагогічної ситуації.

Представлене вище трактування професіограми майбутнього вчителя музики у комплексі всіх її складових, творчого мислення, методичної компетентності в тому числі, дає можливість проаналізувати інноваційні тенденції оптимізації процесуальної складової навчального процесу, напрями, технології, методи формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті загального формування його методичної, а відтак і професійно-педагогічної компетентності.

Також сучасне трактування сутності завдань та базових компетенцій вчителя музики обумовлюють необхідність пошуку шляхів модернізації змісту, шляхів, методів та технологій підготовки вчителя музики у відповідному контексті.

У дослідженнях провідних сучасних спеціалістів у сфері музично-педагогічної освіти Б. Критського [102], Л. Рапацької [193], Г. Ципіна [148] та ін.) здійснюється пошук найбільш ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя музики, а також дієвих способів подолання недоліків традиційної системи, що і донині є пріоритетною в діяльності вишів. Найважливішою характеристикою цих досліджень як теоретичного, так і практичного характеру, є системний аналіз процесу навчання студентів та особливостей професійної діяльності сучасного вчителя музики.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики на підставі аналізу досліджень Е. Абдулліна [1; 2], О. Абдуллиної [3],

Л. Арчажникової [8; 10; 11], А. Болгарського [24], А. Козир [91], В. Лабунця [111; 112], О. Олексюк [171; 172], Г. Падалки [176], О. Ростовського [199; 200], О. Рудницької [203; 205], Т. Смирнової [219] та ін. свідчить, що пріоритетною метою фахової підготовки є системний розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності. Саме в процесі фахової підготовки майбутні вчителі музики повинні отримувати знання про сутність та зміст педагогічної, зокрема методичної діяльності, особливості її використання для максимально ефективної практичної роботи.

Так, дослідник Л. Рапацька вбачає в якості одного із системотвірних факторів підготовки вчителя музики формування загальної художньої культури педагога-музиканта. Основними умовами ефективності процесу вона вважає такі: а) взаємозв'язок загально-художньої, музикознавчої і методичної підготовки, що здійснюється на основі міжпредметних зв'язків; б) професійно-педагогічну спрямованість процесу навчання, що дає змогу виокремити в змісті дисциплін знання і вміння, які становлять основу художньої культури вчителя музики; в) розвиток творчих видів навчальної діяльності, які сприяють підготовці різних видів мистецтва і художнього синтезу [193]. Для того, щоб вчитель міг успішно вирішувати широкий спектр професійних питань, він повинен мати чіткі уявлення про специфіку музики, її розвиток як частини художньої культури загалом, знати про попередні і сучасні культурологічні напрями в естетиці, філософії, мистецтвознавстві і музикознавстві.

І. Немикіна [165] принципово важливим у професійному становленні майбутнього вчителя-музиканта вважає формування у студентів аналітичних умінь і розвиток у них інтелектуально-творчих здібностей на основі засвоєння комплексу узагальнених понять. В оволодінні широкою «базою» професійно значущих узагальнених понять вона вбачає одну з найбільш важливих умов удосконалення процесу навчання майбутніх вчителів. Автор справедливо

вважає, що узагальнені поняття, як ідеальний продукт предметної діяльності, забезпечують можливість єдиного підходу до вирішення навчально-виховних завдань на основі системного осмислення соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних музичних знань; сприяють розкриттю професійної цінності цих знань.

Б. Критський, розробляючи у своєму дослідженні текстологічну концепцію музично-педагогічної освіти, вважає, що специфіка професійно орієнтованої підготовки вчителя музики ґрунтується на досвіді організації й управління спільною (педагог-учень) навчально-музичною діяльністю з оволодіння освітніми текстами, де процеси комунікації, соціальної активності студентів переплітаються з вирішенням художніх завдань. В якості пріоритетного аспекту в реалізації даної концепції автор розглядає ідею про основоположну роль особистісного начала в освітньому процесі взагалі і професійній підготовці кадрів зокрема. Аналізуючи сучасний стан цього процесу на факультетах мистецьких дисциплін, учений вважає, що джерелами конфліктів, що виникають, і суперечностей часто є «невідповідність змісту навчальних програм та їх предметно-дисциплінарного розподілу вимогам часу», а також домінування авторитарно-суб'єктивного стилю в методиці викладання як загальноосвітніх, так і спеціальних дисциплін [102].

Аналіз представлених вище позицій науковців свідчить про системність, особистісну орієнтованість підходу до модернізації концепції та методики професійної підготовки майбутнього вчителя музики, в якій актуалізуються процеси:

а) формування загальної музичної культури майбутнього вчителя у комплексі культурологічних напрямів в естетиці, філософії, мистецтвознавстві і музикознавстві;

б) системного осмислення соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних музичних знань, інтеграції загально-художньої, музикознавчої і методичної підготовки;

в) формування навчального процесу як взаємодії викладача та студента як його суб'єктів, вказуючи на специфіку професійно орієнтованої підготовки вчителя музики як спільної взаємопов'язаної, інтерактивної діяльності, що актуалізує процеси комунікації, міжособистісної взаємодії.

г) інтенсифікації особистісного начала в освітньому процесі взагалі і професійній підготовці вчителя музики, зокрема, забезпечення особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації.

д) активізації аналітичної діяльності студента, формування у них аналітичних умінь і розвиток інтелектуально-творчих здібностей.

Усі зазначені вище позиції свідчать про те, що провідні науковці, які досліджують проблеми модернізації системи музично-педагогічної підготовки вчителя, вказують на необхідність переорієнтації традиційної інформаційної системи на особистісно орієнтовану, компетентнісну, в контексті якої особливого значення набуває процес формування музично-педагогічного мислення, який виступає головним механізмом осмислення навчальної інформації з дисциплін музично-методичного циклу, вироблення на їх основі професійних, особистісних цінностей, компетенцій, пріоритетів розвитку.

Також проаналізовані позиції науковців стосовно логіки системної професійної підготовки вчителя, в її контексті – особливостей фахового становлення вчителя музики, а також основи формування мислення (професійно-педагогічного, художнього, музичного, музично-методичного) як її складової.

Дослідники Т. Зеєр [71] і Т. Кудрявцев [105] розглядають фахову підготовку як процес формування професійних навичок вчителя в практичній діяльності і виокремлюють чотири стадії (критерії) фахової підготовки вчителя, а саме: професійні навички, професійна підготовка, професійність і майстерність. Натомість К. Левітан вважає за доцільне виокремлювати три стадії фахової підготовки: підготовча (довузівська), пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська), де формуються засади професійно важливих

умінь і якостей особистості вчителя; основна (післявузівська) стадія – це період розвитку всіх сутнісних сил особистості вчителя з метою її повної самореалізації в педагогічній діяльності. На думку К. Левітана, саме на цьому етапі відбувається становлення особистості фахівця [126, с. 11].

Є. Клімов пропонує такі етапи фахової підготовки: оптант – фаза вибору професії; adept – фаза, яка вже прихильна до професії й освоює її; адаптант – звикання молодого фахівця до роботи, усвідомлення специфіки роботи; інтернал – досвідчений фахівець, який може самостійно й успішно виконувати професійні функції; вищий рівень – майстер, авторитет, наставник [85].

Цінним для визначення теоретичних основ нашого дослідження є визначення вченими, зокрема Н. Вишняковою, етапів формування фахової підготовленості студентів: розуміння (мети, головних ідей та змісту дисципліни, яка викладається); трансформації (навчального матеріалу); здійснення навчаючих дій; оцінки (розуміння матеріалу учнями та своїх дій); рефлексії (відтворення, осмислення, критичного аналізу власних дій); нового розуміння (мети, предмета навчання, самого себе) [38, с. 17–26.].

Отже, науковці розглядають фахову підготовку, з одного боку, як становлення особистості вчителя, а з іншого – як процес професійної підготовки фахівців, визначають фахову підготовку як структуровану сукупність педагогічних знань, умінь, а також способи їх застосування в педагогічній діяльності певної галузі.

Різні позиції авторів стосуються аспектів, які є предметом спеціальних досліджень, а також ракурсів, через які аналізуються та програмуються процеси професійного розвитку спеціаліста. Аналіз поданих варіантів структурування логіки процесу професійного становлення вчителя дозволив дійти висновків, з тим, щоб трансформувати їх на процес визначення поетапності розвитку музично-педагогічних компетенцій, у його контексті – творчого мислення майбутнього вчителя.

1. Логіка поетапності процесу професійного становлення майбутнього вчителя музики стосується процесу визначення чітких, особистісно значущих

та прийнятих студентом цілей та забезпечення системного бачення їх поетапної реалізації відповідно до запрограмованого результату.

2. Кожний цикл (як комплекс етапів) професійного становлення вчителя є основою для визначення наступного, тому реалізація визначених цілей завершується аналізом продуктивності процесу, постановкою нових цілей навчання.

3. Процес професійного розвитку вчителя музики є особистісно детермінованим і передбачає такі процеси як розуміння, звикання, усвідомлення, трансформація, рефлексія, які вказують на суб'єктивність позиції студента в процесі професійного становлення.

4. Важливо, щоб професійна підготовка передбачала систематизацію компетенцій, отриманих на всіх етапах та рівнях формування музичної грамотності, музичної культури, в тому числі йдеться про досвід, отриманий в системі довузівської підготовки.

У дослідженні І. Медведєвої розглядається проблема формування професійного художнього мислення вчителя музики як одного з найважливіших компонентів його професійної підготовки. Вона трактує художнє мислення як багатоаспектне явище, що включає:

- цілісну систему загального і музичного розвитку особистості;
- професійну якість вчителя, що інтегрує в собі весь комплекс знань і забезпечує його реалізацію в педагогічній діяльності;
- синтез музичного і педагогічного видів мислення, де пріоритет останнього визначається професійною спрямованістю мисленнєвої діяльності вчителя-музиканта [146, с. 5].

З цієї позиції фахова підготовка майбутніх учителів має два аспекти: з одного боку, це інтелектуальний процес, з іншого – це наука, яка вивчає певний вид діяльності, узагальнює попередній історичний досвід. Тому, визначаючи форми, методи та прийоми формування художнього мислення вчителя музики, мають передбачати синтезування навчальної інформації, що представляє мистецтвознавство як науку, та інтелектуально-розумового процесу як засобу

«обробки» та «привласнення на особистісно орієнтованій основі цієї інформації, формуючи відповідну базу знань з високим потенціалом їх ефективної реалізації на практиці.

Виходячи з загальної логіки поетапності фахово-професійної підготовки майбутнього вчителя, а також, враховуючи необхідність акцентування уваги на створенні умов для розвитку мисленнєвої діяльності студентів, ми виділили наступні етапи: організаційно-орієнтувальний, змістово-технологічний, творчо-саморозвивальний, рефлексивно-контрольний. Практично на всіх етапах (рівнях) професійної підготовки майбутнього вчителя прослідковується актуалізація мисленнєвого сегмента навчальної діяльності.

Зокрема, організаційно-орієнтувальний етап, за логікою компетентнісної освіти, передбачає не просто надання студентам навчальних завдань-установок і конкретних рекомендацій щодо їх виконання, а орієнтує на виконання завдань в рамках визначених стандартів, які є рамковими і допускають високий рівень варіативності, самостійності, творчості у їх реалізації. Організаційно-орієнтувальний етап також проектує забезпечення адекватної емоційно-психологічної атмосфери, сприятливої для творчості, особистісної самореалізації.

Змістово-технологічний етап передбачає довільне використання майбутніми вчителями музики навчально-виконавського матеріалу. Формування творчого мислення студентів в освітньому процесі було спрямовано на завдання педагогічного планування (робота з навчальними планами і програмами) та прогнозування майбутньої практичної роботи для досягнення поставлених цілей.

Виділення творчо-саморозвивального етапу передбачає тенденцію до переходу організованої колективної навчальної діяльності, що забезпечує фундаментальні науково методичні основи музично-педагогічної діяльності, на рівень індивідуально – творчої діяльності кожного студента як основи самореалізації його потенціалу.

Рефлексивно-контрольний етап за своєю суттю є аналітичним, він є мобільним засобом комплексного осмислення попереднього циклу навчальної діяльності, починаючи від постановки завдань і закінчуючи оцінюванням результативності їх виконання, і що головне – забезпечує проектування наступного етапу (циклу) діяльності з врахуванням отриманих досягнень, проаналізованих проблем, що гальмували навчальний процес, понижували його результативність.

Загалом такий підхід до структурування процесу професійної підготовки (як і його окремих етапів, циклів) найбільшою мірою асоціюється з дослідницькою діяльністю, яка найбільшою мірою характеризує логіко-технологічну основу компетентнісної освіти. Концептуально логіку експериментальної роботи ми визначили, адаптуючи вищезазначений підхід до її структурної організації: організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний; самостійно-діяльнісний; рефлексивно-узагальнюючий.

Важливо конкретизувати зміст, шляхи, форми та методи розвитку творчого мислення студента у контексті зазначених вище загальнопедагогічних, професійно-методичних підходів компетентнісного рівня, аналізуючи наявний досвід формування методичної культури, творчого мислення майбутнього вчителя музики.

При тому необхідно більш детально розглянути основні завдання, форми та методи організації навчальної діяльності, які сприяють формуванню творчого мислення майбутніх вчителів музики у класі інструментальної підготовки, простежити зв'язки між дисциплінами інструментального виконавства та їхній вплив на розвиток їх методичної культури загалом.

Ми аналізували потенціал розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті усього комплексу навчальних дисциплін, оскільки всі вони безпосередньо або опосередковано мають відношення до формування методичних компетенцій, творчого мислення. Важливо сформувати загальне цілісне уявлення про можливості розвитку творчого мислення в системі традиційної професійної підготовки вчителя музики, використовуючи

напрацювання кожного блоку, актуалізуючи їх в рамках забезпечення його інструментально-виконавської підготовки. В ідеалі, це має бути цілісний, системний процес поетапного розвитку музично-педагогічних компетенцій учителя, інтегруючи зміст та методику навчальної діяльності на кожному його етапі, в структурі якого інструментально-виконавська підготовка буде мати свої функції, а також систему залежностей з іншими складовими.

У цьому контексті важливо з'ясувати можливості блоку музично-теоретичних та виконавських дисциплін, розкрити характер їх взаємозв'язку та взаємозалежності. Отож, головне завдання теоретичних дисциплін – надати фундаментальні знання у сфері музичного мистецтва, навчити розуміти основні закономірності історії й теорії музики в їхньому взаємозв'язку, вміти застосовувати ці знання на практиці, інтегрально – забезпечити формування теоретичної компетентності спеціаліста. До музично-теоретичних дисциплін відносяться історія зарубіжної музики, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів.

Теоретична компетентність майбутнього вчителя музики передбачає формування базових знань, свого роду фундаменту, на основі якого формуються відповідні виконавські здібності, а також здатність ефективно формувати педагогічний процес щодо їх розвитку. Така поліфункціональність теоретичної компетентності передбачає готовність студента (майбутнього вчителя) до творчого використання базових теоретичних знань відповідно до поставлених конкретних цілей, ситуацій, які постійно змінюються. А це одразу визначає характер оволодіння теоретичними знаннями: не через інформативно-репродуктивне засвоєння, запам'ятовування інформації, відповідно, відтворення її у стандартних ситуаціях або використання за зразком, а через осмислення інформації, розуміння її сутності, методики імплементації в конкретну навчальну ситуацію. Закономірно, що головним інструментом подібної трансформації теоретичного знання на рівень практичних компетенцій є мислення. У разі оволодіння теоретичними знаннями методично-виконавського блоку дисциплін найбільшою мірою актуалізується саме творче мислення.

До прикладу, з курсу «Гармонія» у майбутніх вчителів музики повинні бути сформовані такі знання: про гармонічну мову класичної, романтичної і сучасної епохи; значущість гармонії у взаємозв'язку з іншими елементами виразності у музиці; а також розвинуті музичні здібності (гармонічний слух, інтонаційно-слухові навички); сприйняття дво- і багатоголосних співзвуч, тобто гармонії твору та ін..

Курс «Сольфеджіо» як навчальна дисципліна переслідує не лише суто технічні цілі розвитку музичного слуху і виховання слухових навичок, а й вирішує проблему формування цілісної, гармонійно розвинутої особистості, тобто відбувається розвиток музичної пам'яті, мислення, уваги, уяви, розуміння музичних творів, музичного відчуття. Засвоюючи музичні лади, акорди, різні засоби виразності, майбутні вчителі на практиці оволодівають мовою як формою пізнання і спілкування із слухачами.

Курс «Поліфонія» пов'язаний із сольфеджіо, продовжує курс гармонії і слугує підґрунтям для глибокого аналізу творів.

Таким чином, отримані теоретичні знання з зазначених курсів мають високий потенціал щодо формування музичних здібностей (гармонічний слух, інтонаційно-слухові навички та ін.), які є невід'ємною складовою музично-виконавської компетентності студента. Трансформація теорії у практику (знання у вміння, особистісні якості) досягається не автоматично, вона передбачає дотримання відповідного алгоритму діяльності, використання адекватних форм та методів роботи. У будь-якому випадку головним механізмом трансформаційних процесів буде виступати мислення студента, в процесі трансформації методичного знання у вміння – творчого мислення.

Особливо важливе значення у формуванні мислення (музичного, творчого) має курс «Аналіз музичних творів», який сприяє цілісному сприйняттю й осмисленню музики. Він є досить універсальним за функціональним призначенням, тобто з допомогою цього курсу визначається структура музичного твору, він допомагає визначити музичний образ і сутність виконуваного твору як явища конкретного історичного етапу у розвитку музичної культури, наприклад,

типи сонатної форми у творчості композиторів класиків і романтиків. «Аналіз музичних творів» тісно пов'язаний із сучасними дослідженнями у сфері музикознавства, музичної психології, естетики. Вивчаючи його, музикант одержує знання, пов'язані з технологією аналізу. Вивчення цього курсу сприяє осмисленню будь-якого музичного твору, що слугує основою формування творчого мислення, яке реалізується як у процесі оволодіння методикою аналізу музичного твору, та і у процесі формування методичних компетенцій, необхідних для організації навчальних занять з майбутніми учнями. Закономірно, що оволодіння змістом цієї дисципліни передбачає відповідний рівень теоретичної, теоретико-методичної готовності студента, отриманої під час опрацювання вищезазначених дисциплін теоретичного циклу. Йдеться про органічний взаємозв'язок та взаємозалежність дисциплін з пріоритетність теоретичної та практичної спрямованості, а також про забезпечення єдності теорії і практики в рамках будь-якої навчальної дисципліни. Головне, щоб у студента формувалася системне поетапне нарощування музично-педагогічних, методичних компетенцій, інтегруючи їх теоретичні та практичні (у нашому випадку інструментально-виконавські) складові.

Стосовно творчого мислення, то воно буде розвиватися саме в процесі трансформації теорії на рівень практичної діяльності, тобто пошуку оптимального методичного забезпечення навчально-виховного процесу, виходячи з конкретних завдань та умов музичного розвитку студента, школяра.

Дисципліни диригентсько-хорової підготовки сприяють загальному музичному розвитку майбутнього вчителя музики, формуванню й удосконаленню його професійних якостей на основі вивчення і виконання великої кількості різноманітних творів. До цього циклу входять такі предмети, як: «Клас хорового диригування і читання хорових партитур», «Клас сольного співу», «Хоровий клас і практична робота з хором».

«Клас хорового диригування і читання хорових партитур» надає знання стилів хорової музичної літератури для різних за складом хорів та особливостями хорового письма. У студентів розвивається слух, з'являється

вміння уявляти внутрішнім слухом звучання твору та його аналізувати. При цьому великого значення набувають професійні уміння і навички, отримані при вивченні історико-теоретичних циклів та інструментальних предметів – майбутні спеціалісти отримують можливість реалізації звучання з допомогою моделювання музичного образу через систему певних рухів рук.

Предмет «Клас сольного співу» збагачує диригентську підготовку музикантів. Він надає знання прийомів впливу на голосовий апарат, його фізіологію, методики викладання постановки голосу, вокально-методичної літератури і вокального репертуару. Займаючись співом, майбутні вчителі оволодівають професійними навичками й уміннями правильного співочого дихання і звуковидобування, осмислення поетичного тексту, самостійної роботи над вокальним і хоровим твором, виразним вокальним виконанням, співом під власний акомпанемент тощо.

В процесі опрацювання дисципліни «Хоровий клас і практична робота з хором» майбутній вчитель виступає або як співак, або як диригент і тут реалізуються й поглиблюються теоретичні знання, професійні практичні уміння і навички, отримані на індивідуальних заняттях із спеціальних дисциплін. Окрім того, удосконалюються слухові навички, виробляється чистота інтонування, тобто поглиблюються знання, уміння і навички, отримані на предметах «Сольфеджіо» і «Гармонія».

Зазначені навчальні дисципліни також мають високий потенціал щодо розвитку творчого мислення майбутніх учителів музики, оскільки диригентсько-хорова підготовка є також формою системного опрацювання музичного твору з орієнтацією на реалізацію відповідних функцій (диригента, виконавця та ін.). У будь-якому випадку, передбачається формування музичних компетенцій студента на основі інтеграції теорії і практики, тобто забезпечення комплексного розуміння музичного твору, його смислово-змістової, технологічно-процесуальної інтерпретації. Творче мислення актуалізується на рівнях:

- методики власного осмислення та інтерпретації музичного твору;

- трактування ідеї, сюжету, композиції твору, використовуючи базові теоретичні основи аналізу музичного твору;
- співвіднесення своєї позиції в інтерпретації твору з авторською;
- оцінювання наявних методичних компетенцій щодо трактування твору, визначення підходу до його індивідуального виконання;
- обґрунтування загальних позицій та методики навчання учнів, наприклад, хоровому співу, у майбутній професійній діяльності.

У процесі вивчення розглянутих дисциплін розвиваються особистісні якості майбутнього вчителя музики: відчуття колективізму, відповідальності, комунікабельності, поглиблюється професійний інтерес.

Блок дисциплін інструментально-виконавської підготовки також не є автономним, він інтеріоризується у загальну концепцію та програму формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, при тому має свій потенціал розвитку методичної майстерності, творчого мислення майбутнього вчителя.

Так, предмет «Концертмейстерський клас» пов'язаний як з формуванням теоретичної компетентності у комплексі теоретичних музичних дисциплін, так і практичними ігровими вміннями і навичками. Тому методична компетентність, творче мислення як його основа актуалізуються в процесі трансформації теоретичних знань у практичні вміння, пов'язані з власною індивідуально означеною культурою, методикою гри на музичному інструменті. «Концертмейстерський клас» забезпечує володіння концертмейстерськими навичками, які у технічному аспекті виконавської діяльності вчителя музики передбачають уміння грати в нестандартних умовах, грати і співати водночас, регулювати силу звучання окремих структур музичного тексту для підсилення сприйняття у дітей; транспонувати текст у потрібну тональність; читати хорові партитури. Основним матеріалом для набуття навичок концертмейстера є твори вокального, хорового й інструментального репертуару, вивчені на інших дисциплінах предметного блоку. Подальший розвиток основних умінь цього

курсу – підбір на слух, гра в ансамблі, спів під власний акомпанемент – є дуже важливими.

Саме тому успішність концертмейстерської діяльності вчителя музики знаходиться в інтегративному зв'язку з глибиною і системністю музично-теоретичних знань, які охоплюють знання з історії і теорії музики, сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів. Засвоєння таких понять, як стиль, жанр, форма, виконавська інтерпретація, осмислення гармонічної мови музичного твору, властивої йому логіки й організації з погляду історико-культурного процесу, закономірностей образного змісту в усьому комплексі формоутворюючих і виражальних засобів, є тим теоретичним фундаментом, на основі якого стає можливим оволодіння основами теорії і методики концертмейстерської майстерності, формування професійно значущих концертмейстерських умінь вчителя музики. Отож, йдеться про важливе значення методичної складової концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики, яка в контексті інструментально-виконавської підготовки студента відповідає за визначення адекватного комплексу необхідних прийомів, методів, технологічних схем методичного забезпечення виконання відповідних навчальних завдань щодо формування концертмейстерських компетенцій. Головними завданнями навчальної дисципліни «Концертмейстерський клас» є:

- оволодіння основами теорії, методики, практичної концертмейстерської роботи;
- акомпанування солісту, хору, ансамблю;
- читання нот з листа і транспонування;
- добір на слух мелодій та акомпанементу;
- спів під власний акомпанемент;
- акомпанування студентам у класах хорового диригування, вокалу та основного музичного інструмента (духові та народні інструменти);
- виконання пісень шкільного репертуару під власний супровід.

Реалізація практично всіх перелічених завдань передбачає пошук відповіді на питання стосовно добору оптимальних методів та прийомів

забезпечення ефективності акомпанування солісту, хору, ансамблю; читання нот з листа і транспонування; акомпанування студентам у класах хорového диригування, вокалу та основного музичного інструмента (духові та народні інструменти) та ін.. При тому в кожній конкретній ситуації набір методичних засобів буде індивідуальним, тобто таким, що відповідає актуальній ситуації, враховуючи конкретний музичний твір, його смислово-змістову інтерпретацію студентом, а також його особистісними характеристиками, творчим стилем та уже наявним досвідом гри на музичному інструменті. В кожному конкретному випадку рішення щодо методичного забезпечення гри буде приймати студент при консультативній допомозі викладача цього навчального предмета.

Творче мислення у цьому контексті буде виконувати функції інтеграції теорії і практики гри на відповідному інструменті, інтеграції авторського та власного розуміння музичного тексту, а також аналізу та вибору доцільних прийомів методики виконання твору.

Значущою є також методична складова підготовки студента до ансамблевої гри. Виходимо з позиції, що необхідною передумовою успішної ансамблевої діяльності є, з одного боку, схильність студентів до спільної діяльності, їхня внутрішня готовність до ефективної взаємодії партнерів для досягнення загальної мети, а з іншого – здатність до емоційного сприйняття музичного твору та інтелектуального осягнення партій ансамблевої партитури. У практиці іноді трапляється, що студент, маючи достатню музично-інструментальну підготовку, не в змозі використати свій інтелектуальний і психологічний потенціал для ефективного відтворення музично-образного змісту під час виконавської взаємодії. Це свідчить про відсутність або недостатній розвиток специфічних здібностей особистості, необхідних для успішної спільної музично-виконавської діяльності. Для гри в ансамблі студент повинен володіти виконавською увагою, музичною пам'яттю, ритмічним чуттям і здатністю уявляти музично-слухові образи. Методична компетентність студента в процесі опрацювання навчальної дисципліни «Ансамблева гра» буде стосуватися пошуку оптимальних методичних прийомів саме забезпечення

інтеграції індивідуального і групове, гармонізуючи особистісно означене та спільне, ансамблеве. У цьому контексті особливу значущість набуває психологічна, методична готовність до продуктивної співпраці з партнерами, здатність включатися в ансамблеву діяльність не нівелюючи індивідуального стилю, а творчо інтегруючи його у загальну звукову палітру.

Програма навчальної дисципліни «Ансамблева гра» передбачає такі завдання:

- визначення типів інструментальних ансамблів та їхніх специфічних особливостей;
- знання акустичних, технічних, художньо-естетичних можливостей музичних інструментів;
- художнє виконання творів у процесі ансамблевої гри;
- оволодіння методами навчальної роботи в ансамблях із школярами;
- проведення індивідуальних занять з учасниками шкільного ансамблю;
- встановлення ритмічного, динамічного, темпового співвідношень і злагодженості гри ансамблю;
- володіння прийомами інструментування та аранжування;
- створення партитури для різних типів ансамблів.

Отже, формування методичних компетенцій, творчого мислення в рамках розвитку ансамблевих умінь студентів повинне забезпечуватися певним обсягом професійних знань щодо загальної методики, методичних прийомів та засобів художнього виконання творів у процесі ансамблевої гри, проведення індивідуальних занять з учасниками шкільного ансамблю, володіння прийомами інструментування та аранжування; створення партитури для різних типів ансамблів та ін.. Відповідні методичні рішення будуть прийматися студентом спільно з викладачем в процесі комплексної аналітичної діяльності, яка допоможе врахувати всі чинники, від яких залежатиме виконання відповідних навчальних завдань, а також особистісні схильності та уподобання студента як суб'єкта ансамблевої діяльності.

Фортепіано, як основний музичний інструмент, відіграє провідну роль у комплексі дисциплін, на основі яких здійснюється професійна підготовка майбутніх вчителів музики на факультетах мистецьких дисциплін педагогічних ВНЗ. Фортепіанна гра є однією з головних форм творчого музикування, яка розвиває основоположні музичні здібності (слух, ритм), творче мислення, закріплює знання, одержані на заняттях з інших дисциплін інструментально-виконавського циклу. В ході занять з інструментально-виконавської підготовки студентів відбувається становлення професійної майстерності майбутніх спеціалістів, розвиток їхнього музичного і педагогічного мислення, культурного й естетичного світогляду. Також у процесі навчання розвиваються й індивідуальні музичні здібності студентів, їхня активність, творча самостійність, що забезпечує високохудожній рівень виконання академічного репертуару

Виконавство мобілізує практично всі форми музично-мисленневих дій – від нижчих до вищих, і відображає їх в усій їхній повноті. Гра на музичному інструменті, збагачуючи студента своїм особистим досвідом, надає необхідну основу для різних музично-мисленневих операцій, сприяє їхньому розвитку. Цей досвід, через власне виконання музики, володіє дуже цінними якостями – це досвід практичного характеру, який виходить з безпосередніх ігрових дій. «Музично-мисленневі процеси» (М. Бонфельд [29]) з опорою на ігрову практику максимально впливають на розвиток музичного мислення майбутнього вчителя. При цьому слід відзначити, що розвивається не тільки музичне, а й творчого мислення, оскільки йдеться не лише про удосконалення власної майстерності гри на музичному інструменті, а і про здатність формувати сприятливі педагогічні умови для розвитку виконавської майстерності майбутнього учня, тобто вміння застосовувати адекватні технології інноваційної, особистісно орієнтованої освіти в процесі навчання гри на музичному інструменті.

Узагальнюючи вищезазначені позиції щодо потенціалу та особливостей навчальних дисциплін в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, орієнтованих на формування їх інструментально-виконавської компетентності, музично-творчого мислення, важливо акцентувати увагу на

наступних позиціях. Сутність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики трактуємо як цілеспрямований процес взаємопов'язаної навчальної діяльності викладача і студента, спрямований на формування музично-педагогічної компетентності, що реалізується через двоєдиний поетапний процес, що передбачає навчання гри на фортепіано, а також концертно-виконавську діяльність студентів. Ці два компоненти інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики взаємопов'язані, взаємозумовлені і разом вони складають єдине ціле. Закономірно, що порушення цілісності та взаємозалежності цих складових в навчально-виховному процесі ВНЗ (у разі, якщо підготовка по одному з представлених компонентів виявиться неповноцінною) негативно позначиться на професійній підготовці майбутнього фахівця. В системі професійної діяльності вчителя зберігається та сама логіка та поетапність формування інструментально-виконавської майстерності учня, що надає процесу педагогічної доцільності, актуалізує музично-педагогічне, творче мислення студента.

Розглянемо докладніше кожен з двох представлених компонентів інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Незважаючи на їхню загальну цілісність, кожен з компонентів, водночас, є досить самостійним і передбачає набуття студентами комплексу спеціальних умінь. Навчання гри на фортепіано являє собою комплекс спеціальних професійних умінь, які умовно можна звести в п'ять груп: 1) сольне виконання на інструменті, 2) акомпанування, 3) читання з листа, 4) транспонування музичних творів, 5) гра в ансамблі (гра в чотири руки).

Так, сольне виконання на інструменті передбачає:

- освоєння технічних прийомів гри на фортепіано: виконавських навичок, технічної витривалості, слухового контролю тощо;
- володіння способами інтелектуальної роботи при розучуванні музичних творів: осмислення плану роботи над творами, свідоме використання прийомів осмисленого аналізу та запам'ятовування, аналітичне обдумування форми твору тощо;

- володіння музичним матеріалом програми «Музика в школі».

Акомпанування передбачає:

- вміння чути соліста (хор, ансамбль, оркестр, власний спів), щоб не заглушати його своєю грою, підтримувати в разі необхідності;
- вільне орієнтування в різноманітності вокально-хорової та інструментальної фактури;
- вміння спростити партію акомпанементу, виключивши другорядні деталі мелодійного і гармонійного розвитку.

Читання нот з листа передбачає:

- володіння специфікою читання з листа сольних, хорових та і оркестрових творів;
- вміння охопити напрямок мелодійної лінії, ритмічного малюнка і гармонійної основи музичного твору;
- здатність у найкоротші терміни намітити план динамічного і темпового розвитку п'єси.

Транспонування передбачає:

- вміння чути внутрішнім слухом музичний матеріал в вихідній тональності;
- перенесення музичного матеріалу в потрібну для роботи тональність;
- володіння основними аплікатурними принципами всіх видів гам, акордів і арпеджіо.

Гра в ансамблі передбачає:

- спілкування з партнером по ансамблю на репетиціях і концертних виступах;
- вміння грати синхронно з партнером;
- відчуття ритмічної, динамічної, гармонійної цілісності музичної тканини за наявності двох виконавських партій;
- створення спільно з партнером цілісного образу музичного твору.

Важливо проаналізувати зміст інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики докладніше з тим, щоб виявити потенціал та

особливості розвитку мислення (творчого у його контексті) в процесі реалізації головних завдань навчання гри на фортепіано, відповідно, формування комплексу спеціальних умінь, що стосуються: сольного виконання на інструменті, акомпанування, читання з листа, транспонування музичних творів, гри в ансамблі.

Читання з листа є формою діяльності, яка відкриває найбільш сприятливі можливості для всебічного і широкого ознайомлення з музичною літературою. Про істотне практичне значення вміння грати з листа добре відомо. Так, видатні музиканти педагоги як Л. Ніколаєв [166; 168], Г. Нейгауз [163], А. Корто [97], у своїх дослідженнях, викладацькій практиці звертали особливу увагу на читання з листа. «Вчити читанню нотного тексту – значить, перш за все, всебічно розвивати учня як музиканта», – відзначав М. Фейгін [137, с. 38].

Читання з листа є найбільш доступною, поширеною і такою, що легко засвоюється, формою професійної підготовки на всіх музично-практичних предметах навчального циклу. Легкість читання з листа забезпечується за умови ведення системної виконавської роботи щодо формування таких умінь як образно-текстове уявлення про музичний текст, охоплення та спрощення фактури, орієнтації у незнайомому музичному творі. Під час цієї діяльності також може бути проведені актуалізація та контроль відповідних знань, отриманих на предметах з теоретичних і спеціальних дисциплін.

В силу певних причин, читання з листа виявляється здатним стимулювати загальний музичний розвиток учня, розширювати його світогляд у музиці, поповнювати слухові враження, збагачувати професіональний досвід, збільшувати обсяг спеціальних відомостей.

Той, хто читає музику за фортепіано, поряд з репертуаром, призначеним спеціально для роялю, може користуватися також оперними клавірами, перекладеннями симфонічних, камерно-інструментальних і вокальних опусів. Тобто читання з листа являє собою постійну зміну музичних сприйнятів, вражень, надходження музичної інформації, що, у свою чергу, створює сприятливі умови для активізації музично-інтелектуальних здібностей студентів,

дає змогу якісно покращити процеси творчого мислення. Звідси й особливе налаштування при заняттях читанням з листа. Перш за все тому, що, читаючи музику, студент має справу з твором, який не потрібно у подальшому розвивати й освоювати у виконавському плані, не потрібно удосконалювати у віртуозно-технічному відношенні і вчити напам'ять. Таким чином, процес ознайомлення з новою музикою набуває привабливого емоційного забарвлення, сприйняття стає більш яскравим, живим, якісно покращуються самі процеси творчого мислення. Саме у процесі читання з листа з усією повнотою проявляються такі принципи розвивального навчання: оптимізація обсягу музичного матеріалу, що використовується у навчанні, прискорення темпів його проходження.

Важливість цієї роботи визнається як викладачами, так і студентами, однак, вона потребує значної оптимізації в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, підвищення ефективності загалом. З граничною точністю відточуючи обов'язкові програми, студенти практично зводять до мінімуму можливість вільного музикування за інструментом, і, зокрема, читання з листа. Вони недооцінюють ці заняття, відчують значні труднощі у прочитуванні а *prima vista* незнайомий музичний текст.

Тому посилення методичної складової в процесі оволодіння мистецтвом читання музичного твору з листа, опрацювання основних теоретичних і методичних позицій у сфері читання з листа за інструментом, актуалізація музичного, творчого мислення у їх контексті забезпечить більш свідоме, осмислене оволодіння спеціальними прийомами і способами, які полегшують причитування. Студент у рамках базових теоретичних позицій та відповідного алгоритму читання музичного твору з листа формує власний, особистісно означений стиль та методику роботи, що дає відомий позитивний ефект: твір за інструментом читається легше і точніше, зменшується кількість помилок та ігрових похибок, виконання стає більш вільним, упевненим і художньо переконливим.

Транспонування, як вид удосконалення професійної підготовки музикантів-педагогів, входить до складу блоку предметів інструментальної

підготовки, але фрагментарно освоюється й на інших музичних предметах. У процесі транспонування вирішуються такі навчальні завдання як передбачення логіки розвитку музичного матеріалу, розвиток музично-слухових уявлень, засвоєння правил формотворення і гармонічного руху. У практиці педагогічної роботи транспонування є цікавою і ефективною формою домашнього навчання, тому її освоєння є особливо значущим.

Складання інтонацій на твори, що розучуються (особливо виробничий репертуар), колоквиуми з творчості композиторів різних жанрів і стилів готують до виконання музично-просвітницьких завдань з допомогою музичного інструмента.

Ескізне освоєння музичних творів дає змогу ознайомитися з великою кількістю творів за інструментом, розширити межі музично-піаністичного досвіду, художні і професійні компетенції. До репертуару можуть включатися фрагменти класичної програми, що освоюється, які не входять до контрольного виконання, твори виробничого репертуару. Так, наприклад, при виконанні першої частини сонати, друга і третя частини можуть бути пройдені ескізно. Те саме практикується при вивченні сюїт, фортепіанних і вокальних циклів. У цілому ескізна робота формує виконавську майстерність, сприяє професійному зростанню, формує творче мислення.

Ескізне розучування твору є однією із специфічних форм діяльності в арсеналі музиканта. Вона є свого роду проміжною формою між читанням з листа і ретельним художнім опрацюванням твору. У цьому разі оволодіння матеріалом не доводиться до кінцевої завершеності, робота призупиняється дещо раніше. Музикант охоплює в цілому образний задум твору, отримує художньо-достовірне уявлення про нього, і, як виконавець, здатен переконливо втілити цей задум на інструменті.

Форма ескізного вивчення музичного матеріалу не є відкриттям у піаністичному мистецтві. Її використовували такі знамениті педагоги минулого, як Г. Нейгауз [163], Г. Коган [89], М. Фейгін [137], застосовується вона і в фортепіанній педагогіці. «... Після того, як той, хто навчається, отримав

потрібні для нього уміння і знання (наперед «заплановані» педагогом), ... розібрався у тексті, правильно і із смыслом грає нотний матеріал, робота над твором припиняється», – відзначав Л. Баренбойм, визначаючи ескізне розучування як особливу форму навчальної діяльності [14, с. 147].

Ескізна форма роботи зумовлює можливість значного збільшення кількості музичного матеріалу, що підлягає опрацюванню. В ігрову практику залучається великий і різноманітний за складом навчально-педагогічний репертуар. Обмеження ліміту часу при ескізній формі занять пришвидшує темпи опрацювання музичного матеріалу. Пришвиджується та оптимізується навчально-педагогічний процес – той, хто навчається, постає перед необхідністю засвоєння певної інформації у стислі терміни.

Посилення методичної складової в процесі організації навчальної діяльності студентів дає змогу більш повно та осмислено працювати над навчальною інформацією, підвищувати реальний рівень музично-педагогічної компетентності, активізуючи особистісні особливості сприйняття музичного твору. Особистісна орієнтованість навчальної роботи досягається за рахунок цілісного осмислення твору та формування свого ескізу, тобто концепту про його головну ідею, смислове наповнення, форми інструментально-виконавської реалізації. Це, у свою чергу, призводить до потреби студентів у збагаченні новими знаннями, що забезпечують розуміння процесу, посилення креативного у діяльності, а відтак, і до відмови від одноманітного повторення раніше пройденого. Таким чином, ескізна форма роботи сприяє втіленню у практику принципу розвивального навчання у музиці, відповідно до якого інтенсифікується мисленнєва діяльність студента, підвищується рівень його творчої самореалізації, підвищуються темпи роботи над музичним репертуаром. Ескізне освоєння студентами одних творів повинно супроводжуватися методичним аналізом процесу, що дозволить оцінити його ефективність з тим, щоб робота над наступним твором передбачала врахування досягнень та помилок попереднього.

Важливо проаналізувати можливості розвитку творчо-методичного мислення студентів і в процесі фортепіанного ансамблевого навчання.

Структура і зміст фортепіанного ансамблевого навчання у процесі інструментальної підготовки студентів на музично-педагогічному факультеті включає в себе сукупність таких інтегративних елементів:

- спільна робота партнерів з осягнення художнього задуму музичного твору й здійснення єдиної інтерпретації. Виконавці повинні чітко уявляти собі, що плідність занять залежить від міри творчої активності кожного партнера. Обговорюючи основні напрями в роботі над музичним твором, важливо вміти створити атмосферу взаєморозуміння, без якої неможлива єдина інтерпретація. Ансамбль може бути творчим колективом за умови єдиних художніх позицій партнерів, які, у кінцевому рахунку, повинні привести до спільного художнього рішення;

- сувора послідовність у виборі навчально-методичного матеріалу для фортепіанного ансамблю. Умова суворої послідовності передбачає й закріплення різних ансамблевих навичок у процесі засвоєння нових музичних творів, а також систематичне ознайомлення із сучасними творами різних авторів. Твори репертуарного списку повинні бути розташовані у строго встановленому порядку за принципом поступового ускладнення виконавських завдань, щоб кожен наступний твір містив у собі повий набір технологічних труднощів попереднього та незначну кількість нових, призначених для засвоєння, що дасть змогу ґрунтовно закріпити пройдене і впевнено рухатися вперед;

- оволодіння комплексом специфічних ансамблевих навичок. Для здійснення художніх завдань у фортепіанному ансамблі необхідно оволодіти комплексом виконавських навичок, які стосуються синхронності виконання, звукової врівноваженості у кожній партії, виразності штрихів, особливостей педалізації тощо. Ансамблісти повинні освоїти специфіку колективного ритму, який є сумуванням ритмічних сторін усіх партій на основі формули спільного руху. Метроритмічна структура фортепіанного ансамблю може бути успішно вирішена тільки в органічному взаємозв'язку з темпом. Встановлення єдиного

темпу, розвиток темпової стійкості, визначення різниці між відхиленням від темпу і його зміною, вміння слухати паузи набуває важливого значення;

- використання дієвих форм роботи у процесі занять фортепіанним ансамблем. Фортепіанний ансамбль може і повинен бути використаний і для розвитку навичок читання з листа, і для ескізного проходження музичних творів. Це розширює музичний світогляд студентів, дає можливість дізнатися багато творів симфонічної, камерної музики, стимулює пізнавальний і професійний інтерес до освоєння нових музичних творів і домашнього музикування;

- організація самостійної аналітично-пошукової діяльності студентів на основі комплексного підходу до вирішення виконавських завдань. Самостійне використання засвоєних знань, умінь і навичок відбувається на основі системи знань, сформованої у процесі аналізу, порівняння і синтезу матеріалу, що засвоюється.

Слід також зазначити, що одним з найбільш важливих завдань є засвоєння студентами особливостей виконання творів різних фортепіанних стилів (аналіз основних виконавських труднощів й узагальнення методів роботи над ними). Заняття фортепіанним ансамблем відіграють істотну роль у розвитку самостійності мислення студентів, створюють необхідну основу для аналізу й узагальнення матеріалу, що вивчається, сприяючи включенню до репертуару великої кількості музичних творів. На заняттях фортепіанним ансамблем, пов'язаних з обговоренням основних напрямів роботи над музичним твором, студенти особливо гостро відчують потребу свідомо і творчо підходити до процесу роботи, розширювати коло спеціальних, методичних знань, умінь і навичок, що забезпечують здатність осмислювати, систематизувати навчальну інформацію й виражати в грамотній формі.

Проаналізовані вище дисципліни системи професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ орієнтовані на вирішення проблем реалізації головної мети предметного блоку: формування компетентного музиканта у комплексі всіх його складових. Відтак, професійна підготовка вчителя музики у ВНЗ передбачає поєднання сукупності загальнотеоретичних, педагогічних,

методичних, спеціальних знань і практичних вмінь, сформованого на їх основі мислення, що інтегрально визначають здатність до ефективної навчально-виховної діяльності, що реалізується за стандартами інноваційної освіти.

Отже, творче мислення майбутнього вчителя є опосередкованим й узагальненим поняттям пізнання дійсності, що інтегрує в собі весь комплекс знань та сприяє виявленню умов та конструктивних шляхів і засобів мисленнєвого розвитку особистості. Творче мислення є синтезом мисленнєвої діяльності вчителя музики де пріоритетом визначено його професійне спрямування на професійну творчо-методичну діяльність. На відміну від репродуктивного – розвинене творче мислення актуалізує мотиваційно-творчу активність майбутнього вчителя музики, яка проявляється в органічній єдності з високим рівнем розвитку творчих здібностей, що дозволяє йому досягати значущих практичних результатів.

Висновки до 1 розділу

Відповідно до поставлених в дослідженні завдань зміст першого розділу був орієнтований на з'ясування понятійного апарату дослідження, зокрема, уточнення сутності понять «творче мислення», «методична компетентність» вчителя музики, визначення сутності творчого мислення, його базових характеристик. Зокрема, мисленнєва діяльність майбутнього вчителя музики розглядається в контексті різних рівнів та типів мислення: загально професійного, педагогічного, творчо-методичного, музичного, креативного, а також специфіки мисленнєвої діяльності в рамках вивчення різних циклів навчальних дисциплін у їх природніх взаємозв'язках та взаємозалежностях.

Аналіз різних підходів науковців дотрактування сутності творчого мислення дозволив виділити наступні його базові характеристики: мислення є вищою формою активного і цілісного відображення педагогічного процесу в свідомості педагога; предметом мислення є цілеспрямоване пізнання і узагальнення суттєвих зв'язків і відношень педагогічних явищ, процесів;

мислення – інструмент оволодіння предметом та мистецтвом викладання;
мислення – операційна основа досягнення цілей навчання.

Творче мислення майбутнього вчителя є опосередкованим й узагальненим поняттям пізнання дійсності, що інтегрує в собі весь комплекс знань та сприяє виявленню умов та конструктивних шляхів і засобів мисленнєвого розвитку особистості. Творче мислення є синтезом мисленнєвої діяльності вчителя музики де пріоритетом визначено його професійне спрямування на професійну творчо-методичну діяльність. На відміну від репродуктивного – розвинене творче мислення актуалізує мотиваційно-творчу активність майбутнього вчителя музики, яка проявляється в органічній єдності з високим рівнем розвитку творчих здібностей, що дозволяє йому досягати значущих практичних результатів. У процесі підготовки майбутнього вчителя музики творче мислення є головним механізмом трансформації методичних знань, умінь, сформованих на особистісно орієнтованій основі націлених на творчо-методичні компетенції, які інтегрально визначають здатність педагога до оптимального методико-технологічного забезпечення навчального процесу, реалізації завдань комплексного музичного розвитку школяра.

Творче мислення досліджується в контексті творчо-методичної компетентності майбутнього вчителя музики, яку ми визначаємо як сформованість базових методичних знань, умінь на особистісно орієнтованій основі, що обумовлюють інтегральну здатність до творчої професійної діяльності, моделювання навчально-виховних ситуацій в умовах, що постійно змінюються з максимальним врахуванням потенціалу та перспектив музичного розвитку кожного, а також здатність вчителя до перманентного професійного, особистісного саморозвитку. До загально педагогічних компетенцій в контексті нашого дослідження було віднесено наступні: теоретико-практична компетентність як здатність вирішувати практичні педагогічні завдання на основі комплексного теоретичного аналізу; інтегративно-перетворювальна компетентність як здатність на основі інтеграції педагогічних, дидактичних, предметних, методичних знань визначити оптимальний підхід до вирішення

методичної проблеми, конструктивного розвитку педагогічної ситуації; особистісно детермінована компетентність, що визначає здатність до формування індивідуального, особистісно орієнтованого стилю та методики професійної діяльності, здатність до продуктивного особистісного, професійного саморозвитку.

Також виділені компетенції, що специфікують діяльність саме вчителя музики: спеціально-предметні компетенції як здатність до особистісно означеного сприйняття, інтерпретації музичних творів, високої виконавської майстерності та індивідуальної творчості у зазначеному ракурсі; комунікативні компетенції як здатність до продуктивного художньо-педагогічного спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спільної роботи над музичними творами, організації навчальних занять з музики; творчо-розвивальні компетенції як здатність до саморозвитку у музичній, музично-методичній, музично-педагогічній сферах, особистісного саморозвитку, які інтегрально визначають готовність до перманентного самовдосконалення впродовж життя.

Стосовно структурної організації змісту творчого мислення майбутнього вчителя музики, виділені наступні складові: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, креативний компоненти. Виходячи з загальної логіки поетапності фахової підготовки майбутнього вчителя, а також, враховуючи необхідність акцентування уваги на створенні умов для розвитку мисленнєвої діяльності студентів, були виділені наступні етапи: організаційно-орієнтувальний, змістово-технологічний, творчо-саморозвивальний, рефлексивно-контрольний, які отримали комплексну характеристику, виходячи з особливостей методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

На основі зазначених позицій визначені теоретичні основи та технологічні особливості формування творчого мислення майбутнього вчителя з акцентуванням на особливостях музично-педагогічної підготовки.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [115, 116, 118, 120,122, 124,125].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Обґрунтування структурно-функціональної моделі творчого мислення студентів факультетів мистецьких дисциплін та її реалізація у процесі інструментально-виконавської підготовки

У сучасних умовах захищеним в соціальному відношенні, конкурентоздатним на ринку освітніх послуг може почувати себе лише високопрофесійно підготовлений вчитель, який мислить професійно, методично, компетентно, постійно займається особистісним, професійним саморозвитком. Особливо це стосується вчителів творчого, мистецького спрямування, які апріорі не можуть працювати в інформаційно-репродуктивному режимі, оскільки їх компетентність – це неодмінно індивідуальний стиль та методика діяльності, сформована на основі «Я-концепції». Закономірно у зазначеному контексті актуалізується потреба в продуктивній мисленнєвій діяльності, яка виступає головним механізмом трансформації наукових знань з відповідної дисципліни у професійні компетенції. Окрім того, компетентнісна модель професійної освіти вчителя передбачає, що студент є не об'єктом, а суб'єктом професійного становлення та розвитку, а тому він має свої особливості оволодіння професією, реалізуючи власний потенціал, особистісного, професійного (музичного, педагогічного) розвитку. Тому система організації навчальної діяльності повинна забезпечувати комплекс вимог, які сприятимуть виявленню своїх сил, особливостей розвитку, індивідуальності у всіх особистісно-професійних аспектах її прояву.

На основі розроблених теоретичних засад формування творчого мислення майбутнього вчителя музики (сутність, базові характеристики, структура, принципи, поетапність формування та ін.), ми зробили спробу змоделювати цілісний процес формування творчого мислення студента, враховуючи

найбільш значущі складові процесу та чинники, які найбільшою мірою впливають на хід його протікання, загальну ефективність. На основі зазначених вище теоретичних позицій, що стосуються трактування сутності та логіки формування творчого мислення, сформована та графічно представлена структурно-функціональна модель творчого мислення в контексті розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя музики (рис. 2.1).

Процес формування творчого мислення майбутнього вчителя музики значною мірою обумовлюється концептуальним підходом, що лежить в його основі. Проблема формування мислення, як педагогічної категорії, продиктувала необхідність використання професійно-діяльнісного, компетентнісного підходів до організації навчальної діяльності студентів, оскільки саме вони визначають тип навчання, який протидіє інформаційно-репродуктивному, що реалізується за визначеними однаковими для всіх стереотипами. Саме тому творче мислення формується не як автономний самодостатній процес, а в контексті формування компетенцій (педагогічних, методичних, музичних), які інтегровані між собою, характеризуються високим рівнем взаємозалежності та взаємообумовленості.

Закономірно, що структурування процесу формування творчого мислення майбутнього вчителя передбачає визначення відповідного контексту в комплексі всіх його складових, які безпосередньо чи опосередковано впливають на розвиток творчого мислення, визначаючи ефективність його протікання.

Критеріями структурної моделі творчого мислення майбутнього вчителя музики нами визначено: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, креативно-модулюючий.

Системотвірним елементом моделі виступає мета формування творчого мислення майбутнього вчителя музики, яку конкретизують наступні завдання:

- розробити методолого-теоретичну основу, визначити структурну організацію творчого мислення;
- з'ясувати теоретичні основи та поетапність його формування, змістові, технологічні особливості формування творчого мислення;

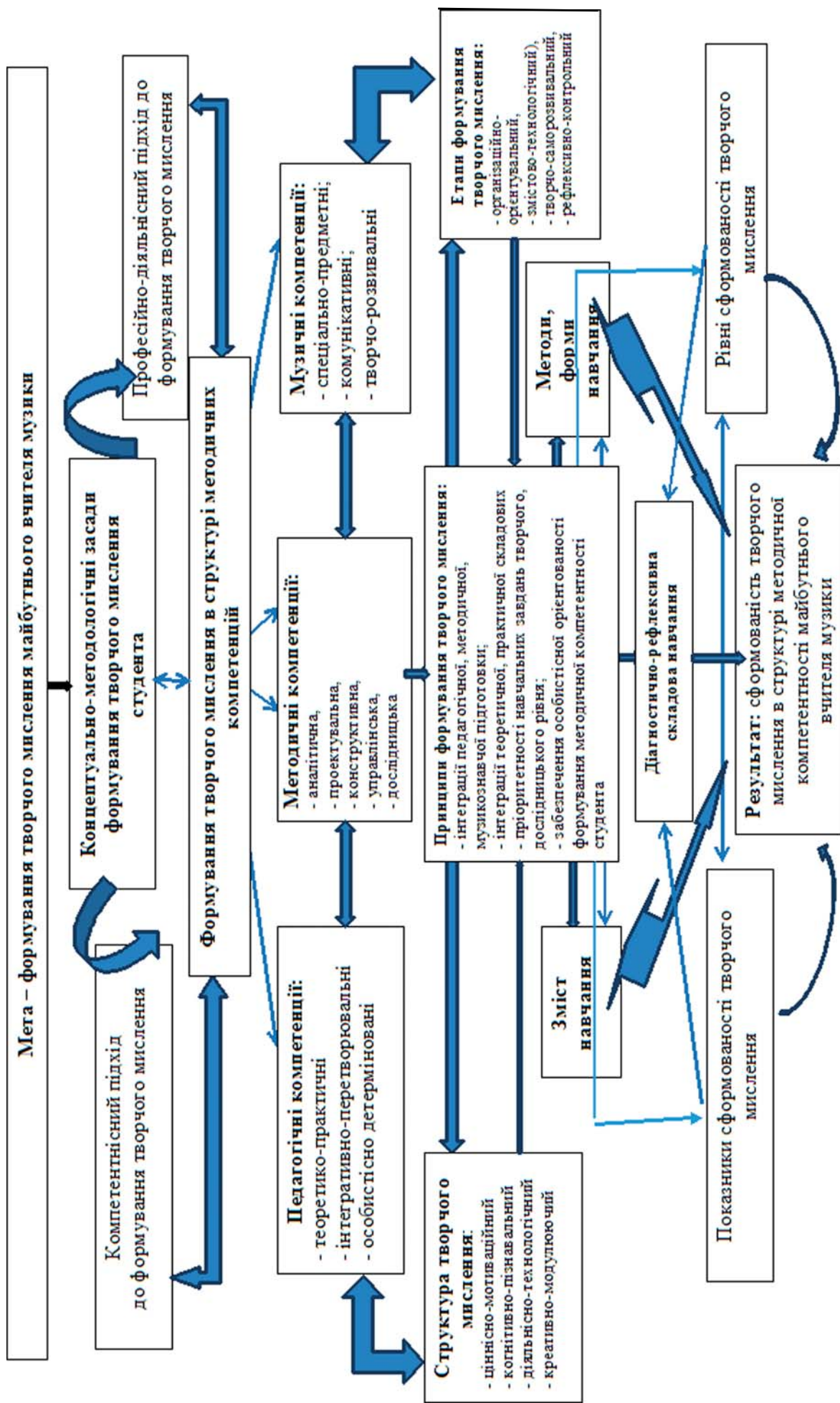


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя музики

– визначити діагностичні параметри та інструментарій визначення рівня сформованості мислення.

Безпосередньо зміст, методи та форми навчання визначаються розумінням специфіки формування творчого мислення, яке в моделі представлено через структуру, поетапність формування, принципи реалізації.

Важливим етапом формування творчого мислення є діагностичний етап, який дозволяє оцінити ефективність процесу навчання через попередньо визначений комплекс критеріїв та показників рівнів сформованості творчого мислення студента. Співвіднесення отриманих результатів з заданою метою дозволяє оцінити ефективність процесу в цілому, структурно-функціональна модель буде слугувати для аналізу процесу з метою виявлення сильних сторін, особливих досягнень, а також проблем та недоліків.

Відповідно до предмету нашого дослідження, трактуючи сутність та логіку структурування представленої моделі, особливу увагу акцентуємо на особливостях формування творчого мислення майбутнього вчителя музики саме в процесі його інструментально-виконавської підготовки. При тому вважаємо за необхідне найбільш детально охарактеризувати та проаналізувати практично-методичну, технологічну складову моделі, яка стала основою експериментального дослідження проблеми. Йдеться про зміст, методи, форми організації навчальної діяльності студентів в процесі їх інструментально-виконавської підготовки

Програмуючи систему формування творчого мислення майбутнього вчителя музики, виходимо, передовсім, із базових характеристик його музично-педагогічної компетентності загалом, інструментально-виконавської майстерності, зокрема.

Специфіка професії вчителя музики пов'язана з її комплексністю, що передбачає інтеграцію особистісного та професійного, різнобічність духовно-естетичного розвитку особистості як основу володіння різноманітними професіональними навичками і вміннями, багато з яких формуються в класі основного музичного інструмента. Виходимо з актуальних тенденцій переходу

системи професійної освіти на особистісно орієнтовану, компетентнісну парадигму, відповідно до якої значно посилюється особистісна, розвивальна спрямованість навчального процесу у ВНЗ, як і загалом системи професійної підготовки спеціаліста, надто, коли йдеться про спеціалізації мистецької спрямованості. Закономірно, що і в системі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики актуальними є компетентнісний, професійно-діяльнісний підходи до організації навчального процесу, що реалізується на основі концепції розвиваючого навчання через: посилення професійно-педагогічної спрямованості виконавської підготовки за рахунок опори на історію, теорію і методику викладання музичного інструмента з урахуванням специфіки шкільних програм з музики; використання значних потенційних можливостей (виховних, розвиваючих, просвітницьких тощо) репертуару як однієї з основ професійно-педагогічної підготовки студентів.

Концепція та технологія розвивального навчання отримують усе більше розповсюдження в системі професійної підготовки сучасного спеціаліста, оскільки воно є основою формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста, його здатності до самореалізації, перманентного професійного, особистісного саморозвитку впродовж життя. Особлива цінність технології розвивального навчання, в контексті нашого дослідження, полягає в тому, що, воно максимально сприяє активізації пізнавальної діяльності студента, інтенсифікації його мислення, творчого мислення у тому числі.

Виходячи з професіограми сучасного вчителя музики, в процесі його майбутньої професійної діяльності актуалізується широкий комплекс музично-розвивальних компетенцій. Так, у своїх працях Г. Ципін виокремлює чотири основних музично-дидактичних принципи, які «здатні створити фундамент розвиваючого навчання у виконавських класах»:

– збільшення обсягу матеріалу, що використовується в навчально-педагогічній роботі, розширення обсягу репертуару за рахунок звернення до більшої кількості творів різних епох, стилів і жанрів;

- прискорення темпів проходження певної частини навчального матеріалу, настанова на оволодіння необхідними виконавськими вміннями і навичками в стислі терміни;
- збільшення міри теоретичної ємності занять музичним виконавством, використання в ході уроку більш широкого діапазону знань музично-теоретичного характеру, тобто інтелектуалізація уроку;
- необхідність такої роботи з матеріалом, при якій з максимальною повнотою проявилися б самостійність і творча ініціатива учня [246, с. 143].

Аналіз зазначених принципів в системі розвивального навчання свідчить про посилення питомої ваги теоретичної складової навчально-педагогічної роботи, тобто, розширення діапазону знань музично-теоретичного характеру, що підвищує рівень інтелектуалізації виконавської діяльності, а відтак і рівня її самостійності, творчості.

Реалізувати зазначені принципи може лише вчитель з високим рівнем сформованості творчого мислення, який повинен оперативно приймати рішення стосовно цільової, мотиваційної, змістової, технологічної основи організації навчально-виконавської діяльності учнів, інтегруючи особистісні якості, власну виконавську майстерність, музично-методичну компетентність щодо продуктивної організації навчальних занять з учнями.

Згідно з Г. Ципінім [248], завдання розвитку учня-музиканта ставляться як спеціальна мета фортепіанної підготовки. Завдання педагога, таким чином, полягає не в тому, щоб забезпечити вміння технологічно оволодіти грою на інструменті, а досягти необхідного розвиваючого ефекту в духовному, інтелектуальному, естетичному, загальнокультурному та інших аспектах. Заняття фортепіанним ансамблем – це така форма роботи, при якій забезпечується максимальний розвиваючий ефект. Вона дає змогу активно використовувати сформульовані Г. Ципінім музично-дидактичні принципи навчання у виконавських класах.

Посилення теоретичної складової навчальної інформації в ході занять музичним виконавством активізує мисленнєву діяльність студента, оскільки

передбачає забезпечення системного та глибокого осмислення теоретичних знань з тим, щоб трансформувати їх на рівень розуміння процесів, методичного їх забезпечення, а відтак і практичних компетенції, індивідуальної техніки гри. Осягнення закономірностей музичного формотворення, детальний розгляд структури і конструктивно-технологічних особливостей твору, відомості про композиторів, їхньої ролі в історії мистецтва, стильові ознаки їхнього творчого здобутку, – це ті проблеми теорії музики, на які зверталася істотна увага видатними музикантами-практиками, такими, як А. Рубінштейн [200], І. Гофман [55], Л. Ніколаєва [166], Г. Нейгауз [163].

У рамках структурно-функціональної моделі формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки особливу увагу акцентуємо на змістово-технологічних особливостях процесу.

Виходимо з позиції, що зміст навчання, як основи професійної підготовки сучасного вчителя, структурується відповідно до компетентнісної формули освітньої діяльності, відповідно до якої визначаються його чотири елементи: 1) знання, які включають основні поняття і терміни, факти, закони науки, що пізнається; 2) досвід здійснення способів діяльності, втілений в уміннях і навичках; 3) досвід творчої, пошукової діяльності, що виражається в готовності до вирішення нових проблем; 4) досвід емоційного і морального ставлення до дійсності (полягає не в знаннях і вміннях, хоча й спирається на них, а в оцінювально-емоційному реагуванні на явища оточуючого світу; цей елемент соціального досвіду звернений до сфери почуттів індивіда).

Слід зазначити, що саме дві останні складові детермінують необхідність модернізації змісту освіти, а відтак і змісту навчальної діяльності студентів з тим, щоб максимально забезпечити трансформацію отриманих знань у досвід творчої, пошукової діяльності майбутнього вчителя музики, який завжди буде індивідуальним, особистісно орієнтованим. Тому зміст навчання, отримані знання повинні сприйматися студентом не як самоцінність, а як основа формування свого досвіду музично-педагогічної, інструментально-виконавської діяльності. Зміст

навчання, відповідно, зміст навчальних дисциплін, що входять до циклу інструментально-виконавської підготовки повинен опрацьовуватися з орієнтацією на власну практику, в основі якої – досвід творчої виконавської діяльності. Головним інструментом такого рівня роботи над змістом буде музичне, творчого мислення, яке забезпечить не лише розуміння навчального матеріалу, теоретичних основ інструментально-виконавської діяльності, а і зможе співвіднести їх із власною практикою, уже отриманим досвідом. У цьому контексті особливої значущості набуває досвід емоційного-ціннісного ставлення до навчальної інформації, як основи знань, що особливо важливо для формування музичної культури майбутнього вчителя, емоційному реагуванні на музичний матеріал, звернення студента до сфери духовно-естетичних почуттів. Сфера емоційно-чуттєвого досвіду ставлення до музичних творів не лише сприяє інтенсифікації мисленнєвої діяльності загалом, а і пошуках методичного забезпечення вивчення та виконання музичного твору на емоційно-ціннісній основі.

Важливо, щоб зміст навчання формувався через поєднання класичних і сучасних знань, теоретичної і практичної направленості навчання, був орієнтований на формування загальнонаукових, навчальних умінь і навичок, досвіду творчої організації навчально-педагогічної діяльності в перспективі. Дана тенденція модернізації змісту інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики вимагає активізації процесу розвитку у студентів інноваційного типу мислення, орієнтованого на самореалізацію, забезпечення високого рівня компетентності в майбутній професійній діяльності.

Закономірною є тенденція включення до змісту дисциплін інструментально-виконавського циклу (навіть у мінімальному обсязі) історико-теоретичного матеріалу, що дає змогу розкрити глибинну сутність ключових проблем виконавства, музичної педагогіки та інструментальної методики. При цьому слід виходити з необхідності забезпечення інтеграції знань, яка спирається на найважливішу закономірність сучасного розвитку професійної освіти – реалізацію інтеграційних процесів як основи трансформації знання у вміння, формування індивідуального досвіду творчої музично-методичної

діяльності в майбутній професії. Відмінною ознакою, специфікою змісту музичних дисциплін є те, що його змістовою основою є сама музика – поза музикою не може бути знань, умінь і навичок у навчальному процесі.

Конкретизація змісту навчання, відповідно до зазначених вище теоретичних позицій, з урахуванням знань, умінь і навичок, необхідних для вчителя музики в процесі інструментально-виконавської діяльності, здійснюється головним чином у предметах музично-теоретичного циклу. Щодо специфіки виконавських дисциплін, то змістовою основою навчальної діяльності є репертуар, на основі якого набуваються ті чи інші знання, вміння і навички, відповідно, формується особистісно означений досвід виконавської культури та конкретної методики гри на музичному інструменті.

Зміст інструментально-виконавської підготовки формується і відповідно до завдань музично-естетичного виховання студента, в основі якого – творчий розвиток особистості шляхом безпосереднього залучення до художньо-музичної діяльності різних типів та рівнів. Тому навчання гри на фортепіано у системі загальної музичної освіти будується на формуванні у студентів знань, умінь і навичок у різних видах діяльності. Важливо не лише технологічно навчитися грати на інструменті, а формувати потребу у домашньому музикуванні, в самостійних заняттях музикою загалом. Успішна реалізація цих завдань можлива лише на основі компетентнісного підходу до процесу навчання, орієнтованого на формування особистості майбутнього вчителя музики, здатного до професійної самореалізації, перманентного музично-педагогічного саморозвитку впродовж життя.

Тому основними підходами до визначення змісту інструментально-виконавської підготовки вчителя, основ його опрацювання є орієнтація на активізацію мислення студента як в процесі опрацювання теоретичної складової підготовки, так і визначення індивідуальної методики роботи над музичним твором.

Педагог-дослідник Л. Арчажникова визначає зміст навчання в класі фортепіано як сукупність таких елементів:

- розвиток здатності до досягнення художнього задуму музичного твору на основі глибокого проникнення в нотний запис і виникнення власної інтерпретації, яка відповідає стилю і характеру твору;
- передання тим, хто навчається, систематизованих музично-історичних і теоретичних знань на прикладі вивчення найкращих творів класики, різних форм, стилів і жанрів;
- формування умінь самостійної роботи над музичним твором у поєднанні з виробленням естетичних суджень і критичного аналізу музики, що вивчається;
- організація і розвиток навичок технічного освоєння музичних творів, що виконуються;
- формування навичок читання з листа, транспонування, акомпанементу та гри в ансамблі [9, с. 71].

Крім того, на думку Л. Арчажникової, зміст навчання в класі основного музичного інструмента передбачає специфічні особливості практичної роботи на інструменті, постійний досвід накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, а також розвиток здатності до практичного застосування цього досвіду у майбутній творчій і професійній діяльності.

За концепцією дослідниці, організації і розвитку навичок технічного освоєння музичних творів неодмінно передують комплексна робота щодо осмислення сутності музичного твору на основі систематизованих музично-історичних і теоретичних знань, вироблення естетичних суджень і критичного аналізу музики, глибокого проникнення в нотний запис і виникнення власної інтерпретації, яка відповідає стилю і характеру твору.

Реалізувати означені вище позиції щодо складових змісту виконавської підготовки студента можливо за умови формування творчого мислення, яке забезпечить цілеспрямованість та логіку поетапного розвитку навчального процесу, а відтак і саморозвитку виконавської майстерності в перспективі у контексті набування зазначених теоретико-практичних компетенцій.

Необхідність формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі інструментально-виконавської підготовки детермінують вимоги до змісту навчання, які передбачають, що знання, отримані у ВНЗ, повинні сприяти розширенню музичного світогляду, музичної культури студента, а також мати прикладний, методично орієнтований характер, що сприятиме формуванню здатності студента самостійно ставити і вирішувати педагогічно-методичні завдання у майбутній професії.

Дослідники проблем інноваційної педагогічної освіти вважають, що в основі забезпечення професійної компетентності вчителя є творче мислення, направлене на адаптацію загального знання до конкретних навчально-виховних ситуацій. Завдання творчого, практичного мислення – застосування знань загального до конкретних ситуацій діяльності. Складність цих ситуацій, їхня суперечливість, а також необхідність швидкого прийняття рішень – визначає специфічний характер мислення професіонала, в тому числі вчителя музики в системі в системі його інструментально-виконавської підготовки.

Проаналізуємо систему навчальних занять, методів організації діяльності студентів з позиції реалізації потенціалу формування та розвитку творчого мислення в процесі інструментально-виконавської підготовки. Основною формою аудиторних занять у класі основного музичного інструмента є індивідуальні заняття, які мають багато переваг: вони дають змогу встановити тісні контакти з тими, хто навчається, постійно коректувати й оновлювати засоби і методи індивідуального впливу тощо. Індивідуальне заняття з основного музичного інструмента є комплексною проблемою музично-виконавської педагогіки, його основне призначення полягає в розширенні усього комплексу наявних музично-виконавських компетенцій студента, збагачення наявних ігрових і виразно-технічних прийомів і засобів новими елементами.

Індивідуальні заняття у класі фортепіано за характером структурно-змістового забезпечення повинні бути комплексними, тобто поєднувати різні етапи організації навчальної діяльності: перевірку домашнього завдання, пояснення і показ нового матеріалу, повідомлення теоретичних відомостей,

читання з листа, гра в ансамблі тощо. У рамках цих етапів організації навчального заняття важливо використовувати різні методи роботи, при тому визначаючи загальне домінування особистісно орієнтованих, інтерактивних, тобто методів, які активізують мисленнєву діяльність студента загалом, музичне, творче мислення зокрема. Доцільно, в одних випадках, будувати роботу із студентами, програмуючи індуктивне мислення (від часткових одиничних моментів до цілого), в інших – дедуктивне (від цілого до часткового). У будь-якому разі, індивідуальні заняття повинні слугувати збагаченню та оптимізації музичного, творчого мислення студента, розширенню емоційного і художньо-інтелектуального досвіду молодого музиканта, «заряджати» його новими враженнями, давати імпульси до подальшого саморуху щодо розвитку музично-педагогічної компетентності, підвищення рівня мислення в рамках обраної спеціальності. При цьому необхідність інтенсифікації формування особистості майбутнього спеціаліста висуває завдання, які вимагають від педагога постійної інтелектуальної активності, уміння «аналізувати, синтезувати, узагальнювати і глибоко мислити» [9, с. 66]. На занятті викладачу доцільно створювати ситуації, сприятливі для розвитку творчої активності студента, оцінюючи загальну музично-виконавську грамотність, індивідуальну культуру та стиль, особистісні якості, які найбільшою мірою проявляються в інструментально-виконавській майстерності.

Отже, форми й методи проведення занять з інструментально-виконавської підготовки студентів, як і методи організації навчальної діяльності, методичної роботи педагога, різноманітні і залежать від ряду факторів: індивідуально-особистісних якостей викладача і студента, від якості навчальної програми (рівня інформаційного, професійно-методичного забезпечення) на конкретний момент часу, від цільових орієнтирів на заняттях (підготовка до заліку, концерту тощо). Для забезпечення особистісної орієнтованості індивідуального заняття повинні поєднуватися загальнонаукові, логічні й особистісно-емоційні фактори. Формування у студентів системи знань, умінь і навичок, досвіду творчої

інструментально-виконавської діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до музичного твору повинно ґрунтуватися як на опрацюванні закономірностей, загальних теоретичних основ музичного мистецтва, так і на використанні засобів і прийомів навчальної діяльності, розроблених передовою методикою фортепіанного навчання, орієнтованих на формування власної інтерпретації музичного твору, розробці виконавської методики, орієнтуючись на власний досвід діяльності, особистісні характеристики, що визначають індивідуальне відображення емоційної сутності мистецтва.

Важлива особливість педагогічної майстерності у зазначеному аспекті пов'язана з умінням педагога підмічати й аналізувати деталі виконання музичного твору, а також з логічним його осмисленням як цілісного творчого акту, в якому вимагається намітити першочергові і другорядні завдання, визначити послідовність їх вирішення тощо. Йдеться про системний методичний аналіз виконавської майстерності музиканта. Досвід свідчить, що чим вище рівень методичної майстерності педагога, тим більш системним, глибоким, а відтак і продуктивним є аналіз, тим точніше він формулює свої висновки й оцінки, тим більш чіткіших й організованих форм набуває його робота із студентами.

Якісний рівень проведення індивідуального завдання багато в чому залежить від того, наскільки педагог фахово та методично підготовлений до нього. Перш за все, необхідно ретельно аналізувати кожне заняття, оцінюючи його змістову, процесуальну, методичну складові, визначаючи рівень реальної виконавської компетентності студента, його музичного, творчого мислення, проектуючи перспективи його розвитку. Педагог повинен добре знати репертуар студента, вміти не лише професійно грати ці твори, а й мати уявлення про різні трактування і редакції. Репертуар студента повинен постійно поповнюватися, а для цього педагог сам повинен постійно збагачувати свій педагогічний репертуар, свої знання не лише у сфері професійної музики.

В організації індивідуальних занять, визначенні їх змісту необхідно дотримуватися принципу поступовості, забезпечуючи поетапний розвиток

музичної, методичної компетентності, творчого мислення: те нове, що одержує студент, закріплюється ще раз; навички і вміння, що набуваються, логічно визначаються базовими компетенціями, отриманими на попередніх заняттях. Йдеться про узагальнення і творче використання раніше здобутих методичних знань та умінь для роботи в умовах, які змінюються, набуваючи тенденцію до ускладнення. Творчій адаптації до нових умов підлягають не лише рухові вміння, а й розумові, мисленнєві. У будь-якому творі студенту необхідно виокремити завдання методичного характеру, вирішення яких може здійснюватися за рахунок знань й умінь, накопичених виконавцем, і які перетворилися на його професійну «перевагу».

Необхідно методично коректно поєднувати поступове ускладнення матеріалу, що вивчається, з обґрунтованим додаванням нового. Навчання повинне відбуватися за принципом випереджуючого розвитку, природньо розвиваючи інструментально-виконавську компетентність студента, творче мислення у її контексті крок за кроком. У процесі індивідуальних занять слід формувати здатність студента до самостійної роботи щодо розвитку виконавської майстерності, творчого мислення, моделюючи методику виконання музичного твору спочатку під керівництвом педагога, а потім уже і повністю самостійно. Обґрунтування доцільності свого підходу до змістових, методичних, технічних рішень щодо виконавської практики, а згодом аналізування та оцінювання ефективності його реалізації закономірно актуалізує та розвиває творче мислення студента.

Окрім перерахованих вище підходів щодо реалізації потенціалу навчальних занять блоку інструментально-виконавської підготовки студента, слід акцентувати увагу на спеціальних заняттях, методах та прийомах формування творчого мислення в процесі інструментально-виконавської підготовки. У процесі навчання студентів у класі основного музичного інструмента необхідно неухильно підводити їх до усвідомленого системного та глибокого розуміння значення поняття «метод викладання», розуміння його імперативно-репродуктивної та творчої складових. У процесі власне навчання

грі на музичному інструменті студент повинен усвідомлювати, що головне – не набуття під керівництвом педагога мінімуму умінь і навичок, що вимагається за програмою, а пробудження особистих творчих і пізнавальних сил, інтелектуальної й емоційної ініціативи. Кожне з індивідуальних занять з основного інструмента, якщо воно правильно організоване, сприятиме реалізації цієї меті. Базовими позиціями щодо забезпечення розвитку творчого мислення й методичної компетентності студента, в процесі навчального заняття є:

- створення атмосфери, яка б сприяла творчому діалогу викладача і студента (відмова від монополізованої активності викладача);
- структурна чіткість, рівномірний розподіл часу на різні види діяльності (перевірка міри засвоєння нового матеріалу, робота над технікою і засобами музичної виразності, читання з листа, гра в ансамблі тощо);
- правильно поставлена мета кожного заняття;
- створення проблемних ситуацій, які вимагають самостійності й активності студентів, що сприятиме їхньому індивідуальному творчому розкриттю.

Методично коректно побудоване навчальне заняття не лише забезпечує ефективність інструментально-виконавської підготовки студента, а і формує розуміння методики організації навчальної діяльності. Аналіз методичного супроводу навчального заняття з позиції його ефективності сприяє розвитку творчого мислення студента, а також слугує основою методичної розробки самостійної роботи, саморозвитку виконавської майстерності, корегування процесом оптимізації діяльності.

Загальноприйнятий підхід до викладання спеціального інструмента, який здійснюється в усіх структурах музичної освіти: від початкової до вищої, полягає у переважній опорі на метод індивідуального навчання і виховання необхідних якостей майбутнього музиканта. Враховуючи стандарти інноваційної освіти, концепції компетентнісної системи професійної підготовки спеціаліста, відповідно, нові завдання – загально-педагогічні (виховання особистості) і професійні (формування музиканта-інструменталіста), методика

індивідуального навчання потребує модернізації, переходу від домінування інформаційно-репродуктивного підходу в організації навчальної діяльності до особистісно орієнтованого. Головною проблемою традиційної професійної освіти, а відтак і інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики є те, що індивідуальний підхід у навчанні орієнтований на вирішення в основному завдання професійної підготовки музиканта-виконавця, значно меншою мірою – на вирішення актуальних загально-педагогічних завдань, пов'язаних з формуванням і розвитком особистості, її духовного світу, естетичних цінностей та ідеалів, чітких культурологічних орієнтирів, творчого мислення, яке перебуває у прямій залежності від накопичення музичних і педагогічних знань і правильної організації на їх основі індивідуальних та інших форм занять з формування інструментально-виконавської майстерності створення умов, які мобілізують студентів на свідоме і творче застосування своїх знань і вмінь у практичній роботі на інструменті.

Для успішної організації навчально-виховного процесу в класі основного музичного інструмента необхідно застосовувати комплексну систему та методику викладання, яка інтегрує різні форми діяльності (індивідуальну, ансамблеву, публічну), кожна з яких має свої переваги, які можна використовувати, і слабкі сторони, які компенсуються при поєднанні цих форм разом. Наприклад, позитивна ознака індивідуальних занять полягає в тому, що викладач може приділити студенту персональну увагу, і, враховуючи його особистісні якості, зайнятися вирішенням проблем оптимізації його навчання і виховання, глибше вникнути у суть цих проблем, і в процесі навчання на уроці спробувати вирішити їх, застосовуючи різні педагогічні, методичні прийоми, що ґрунтуються на індивідуальному підході. Без постійного діалогу «викладач-студент» неможливе повноцінне навчання у класі основного музичного інструмента. Однак, при використанні лише цієї форми навчання її позитивні сторони будуть постійно нівелюватися й зникати пропорційно тому, як зменшуватиметься мотивація студента до занять, що майже неминуче, оскільки індивідуальний підхід є досить складним, перенасиченим професійними

проблемами і є випробуванням на міцність переконань і серйозності намірів студента по відношенню до навчання.

Водночас, ніщо так не підсилює мотивацію, як ансамблева гра. Вона великою мірою сприяє виховній роботі, а також вирішенню вузько-професійних проблем, оскільки дає можливість кожному учаснику ансамблю відчувати власну професійну значущість й упевненість у самостійних діях, виявити ініціативу й творчу активність. Фортепіанне ансамблеве навчання, як методична структура, дає змогу більш ефективно розвивати весь комплекс музичних здібностей студентів, ніж традиційна методика гри на фортепіано. Вона сприяє активному формуванню навички читання з листа, повноцінному розвитку музично-слухових уявлень. Збільшення обсягу музичного матеріалу, що використовується в навчально-педагогічній роботі, широке охоплення музичної літератури сприяє розширенню світогляду студентів, поглибленню знань. Реалізація потреби спілкування в колективній творчості значно підвищує рівень зацікавленості в заняттях, що, у свою чергу, підвищує ефективність навчання. Таким чином, заняття фортепіанним ансамблем можна визнати тією формою роботи, при якій в усій повноті реалізується концепція розвиваючого навчання.

Концертна форма навчання є також досить важливою складовою синтезу форм навчання, мета якої – практика у виконавстві, розвиток артистичних рис характеру і виявлення прихованих недоліків у навчанні, які на сцені швидше проявляються. Нині відбувається недооцінювання тих потенційних можливостей, які демонструють концертні виступи педагогу-досліднику. Будь-який концерт класу є колективно-публічною формою навчання, крім того, сценічний виступ можна розглядати як екзамен на публіці. Постійна концертна практика є найкращим засобом подолання страху, що допомагає перетворити його на задоволення спілкування з музикою, інструментом і публікою. Виступи студентів є показником ефективності навчального процесу, вони стимулюють і підвищують результативність навчання, підсилюють його привабливість,

виховують і концентрують найкращі якості, допомагають студентам відчуті суспільну значущість своєї праці та побачити її результат.

Таким чином, поєднуючи різні форми педагогічної взаємодії зі студентами, викладач стає більш досконалим і мобільним у своїх професійних діях і в результаті стає здатним на оптимальну організацію комплексного особистісного й професійного розвитку тих, хто навчається.

Виходячи з вищезазначених позицій стосовно цільової спрямованості, особливостей професіограми сучасного фахівця в області музичної педагогіки, змістової основи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, визначаються підходи до процесуально-діяльнісного аспекту формування його компетентності, що реалізується через конкретні форми, методи, прийоми організації навчальної діяльності студентів.

Відповідно до загальних теоретичних засад, зафіксованих у структурно-логічній моделі формування творчого мислення майбутнього вчителя музики, реалізується компетентнісний, професійно-діяльнісний, підходи до формування творчого мислення, які інтегрально мають високий розвивальний потенціал, забезпечуючи розвиток особистості вчителя, його творчих задатків, загально-музичного розвитку. Ці позиції сукупно визначають комплекс вимог щодо технологічно-методичного забезпечення навчальної діяльності студента.

Отже, методика навчальної діяльності з формування творчого мислення студента у процесі інструментально-виконавської підготовки має бути, передусім, орієнтована на загально-музичний розвиток, який не повинен зводитися лише до виявлення та розвитку комплексу спеціальних здібностей – музичний слух, музична пам'ять, відчуття ритму, а забезпечувати цілісний, гармонійний розвиток музиканта як особистості, його музичальної культури в комплексі складових. Головним механізмом адекватного методичного забезпечення навчального процесу зазначеного рівня закономірно є творче мислення. Тому дуже важливо, щоб творче мислення стало іманентною складовою навчального процесу, яке актуалізується та вербалізується в ситуаціях прийняття рішень, вирішення проблем, корегування навчального

процесу загалом. Також дуже важливо, щоб формування творчого мислення студента було не ситуативним, епізодичним, а програмувалося як система, що має свою логіку поетапного розвитку. Звісно, міра сформованості творчого мислення майбутнього вчителя музики визначається не лише обсягом засвоєних знань, а і вмінням їх педагогічно грамотно та доцільно використати в реальному навчальному процесі. Можна багато знати про методику викладання музики, методику інструментально-виконавської діяльності і, разом з тим, виявити дуже низький рівень готовності до їх практичної імплементації. Але також неправильним було б недооцінювання і важливості кількісного розширення та поглиблення творчо-методичних знань. Важливість формування методичної компетентності студента обумовлюється ще й тим, що музична педагогіка масового типу стикається на практиці з учнями, які не володіють ні широким світоглядом, ні високим рівнем музичної обдарованості, ні розвинутим музичним мисленням. І тому спонтанність, стихійність у навчанні, недооцінка методичної грамотності організації навчальних занять гальмує процес формування готовності майбутнього вчителя до вирішення складних завдань та проблем ефективності музичного виховання учня, зокрема, розвитку його виконавської майстерності. Отож, навчання повинно виходити з інтересів як загального музичного розвитку студента, так і спеціального формування методичної компетентності щодо організації навчальних занять з майбутніми учнями, тому формування професійно-виконавських умінь повинно бути не самоціллю, а радше засобом вирішення музично-виховних та музично-освітніх завдань у майбутній професійній діяльності.

В контексті поданих вище загальних підходів щодо удосконалення системи підвищення виконавської майстерності студента, розвитку його творчого мислення, акцентуємо увагу на найбільш поширених проблемах, які мають місце на практиці, і виявлені як у процесі аналізу музичної, методичної літератури, так і аналізу традиційної практики професійної підготовки майбутніх учителів музики, власного досвіду музично-педагогічної діяльності. Аналіз системи навчання на факультетах мистецьких дисциплін дає підстави

стверджувати, що є певне протиріччя між традиційною практикою підготовки студентів в інструментальних класах і сучасними вимогами, які висуваються до вчителя музики, інноваційними освітніми стандартами, характерними умовами здійснення музично-педагогічної діяльності.

Передусім, слід зазначити, що випускники педагогічних навчальних закладів часто недостатньо володіють методичною культурою, творчим мисленням вирізняються невисоким рівнем розвитку рефлексії, схильні до здійснення директивних впливів у системі «вчитель-учень», мало орієнтовані на духовну, творчу діяльність, пов'язану із самовдосконаленням, самопізнанням. Молоді спеціалісти часто не в змозі застосовувати теоретичні знання до конкретної педагогічної ситуації, творчо застосувати методичні знання в ситуаціях, що постійно міняються.

Практичний досвід роботи зі студентами свідчить, що робота у виконавських класах часто зводиться до відпрацювання певних професійних навичок, що визначається завданнями підготовки творів, що розучуються, до майбутніх публічних виступів і звітностей. При такій педагогічній настанові цільовій спрямованості роботи проходить дещо однобічний музичний розвиток студентів студенти розвиваються суто однобічно, вони не отримують необхідної музично-теоретичної і художньо-методичної інтелектуальної інформації. Це актуалізує проблему методики формування музичної підготовки, забезпечуючи гармонізацію загального та спеціального, інтегруючи посилену індивідуально-виконавську діяльність в контекст загальної програми музично-педагогічного розвитку майбутнього вчителя.

У системі інформаційно-репродуктивної освіти нівелюється значення завдань формування інтелектуальної активності студента, виховання потреби у самостійному опрацюванні матеріалу, бажання й уміння самостійно підвищувати свій рівень компетентності з питань, що мають особливу особистісну значущість, наприклад, продиктовані потребами розвитку власної виконавської майстерності. Недостатній обсяг загальної і спеціальної художньої інформації, обмежені масштаби навчального матеріалу, що

засвоюється, невідповідність до активної і самостійної музичної діяльності, вузька спеціалізація умінь і навичок, що формуються – усе це негативно впливає на реалізацію розвиваючого потенціалу музичних занять.

Причини проблем закономірно мають комплексний характер і детермінуються значною кількістю системо твірних чинників. Однією з типових причин системи інформаційно-репродуктивної освіти є позиція, стосовно якої в структурі навчальної діяльності процес засвоєння знань дещо випереджає процес формування методичних, спеціальних мисленнєвих умінь. Тобто, значна частина цінних теоретичних знань не трансформується у компетенції і студент не може їх застосувати у практичній діяльності, максимально враховуючи умови конкретної педагогічної ситуації.

Оскільки, професійну діяльність учителя музики можна розглядати як процес рішення системи музично-педагогічного завдань, часто проблемного характеру, можна використати лише загальні алгоритми побудови навчального процесу, які неодмінно будуть специфікуватися в процесі врахування таких чинників як:

- конкретні завдання навчальної діяльності, виходячи з реальних можливостей та потенціалу розвитку кожного учня;
- суб'єктивного, емоційно-ціннісного сприйняття учнем музичного твору;
- особливостей наявного досвіду, індивідуальних особливостей виконавської майстерності учня;
- його емоційно-психологічного стану, наявності позитивної мотивації на роботу та ін..

Тому методична компетентність студента, як майбутнього вчителя музики, повинна формуватися так, щоб отримана навчальна інформація була мобільною, тобто усвідомленою, готовою до практично-творчого використання з врахуванням вказаних вище чинників. Саме така сфера використання методичних знань визначає способи, методи та прийоми опрацювання методичних знань, забезпечення їх дієвості через розвиток творчого мислення,

відповідно до якого студент повинен комплексно та глибоко осмислити конкретну навчальну ситуацію, особливості досвіду діяльності учнів, співвіднести з реальними можливостями організації навчального процесу і визначити оптимальний проект діяльності на їх основі.

Отож, творче мислення виявляється в умінні вирішувати конкретні проблеми музично-педагогічного характеру. Водночас, необхідно підкреслити креативний, особистісно орієнтований характер формування системи методичних знань, їх осмислення, застосування у процесі вирішення вчителем професійних завдань.

Стосовно особливостей творчого мислення вчителя музики, то слід відмітити, що вчителю необхідно знати і застосовувати не лише педагогічні теоретичні основи (механізми, закономірності, принципи), а й художньо-педагогічні, які специфікують процес опрацювання саме творів мистецтва, музичних творів у тому числі. Тому в процесі формування творчого мислення необхідно актуалізувати імпровізаційний аспект практичної діяльності, що визначає здатність вчителя до створення на його основі художньо-педагогічного сценарію.

В традиційному практичному навчанні студента музичному виконавству використовуються два основних методи роботи:

- наочно-ілюстративний, тобто показ того, як потрібно зіграти щось на інструменті;
- словесне пояснення.

Кожен з цих методів має своє особливе значення і не може бути без шкоди для справи замінений якимось іншим, водночас, в системі компетентнісної, розвивальної освіти передбачається, що механічне наслідування дій наставника нівелює творчий, особистісний підхід щодо інтерпретації музичного твору, творчого підходу до його виконання. Тому концепція методичного забезпечення навчальних занять з музичного виконавства формування позиції студента не як об'єкта педагогічного, музичного впливу з боку викладача, а як суб'єкта діяльності, який у контексті

відповідного музичного матеріалу має можливість самовизначитися, само реалізувати свій творчий потенціал. Закономірно, що домінантою має бути не вплив, а взаємодія викладача та студента, їх співтворчість у пошуку оптимального варіанту виконавської концепції та технології.

При такому дидактико-методичному супроводі навчального заняття об'єктом спільного інтересу викладача та студента стають різні проблеми музичного, методичного характеру, що закономірно ініціює комунікацію, інтерактивну взаємодію, інтегрально – їх творчу співпрацю, оскільки у полі зору викладача та студента опиняється широкий і різноманітний за складом спектр професійних питань. Заняття стає інтелектуально-розвиваючим, тобто розширюється музично-теоретичний світогляд, формуються раціонально-логічні компоненти мислення і художньо-емоційної свідомості студента. Вчити, за твердженням Г. Нейгауза, «означає повідомляти точні знання і розвивати розум, здатність мислити, тобто збагачувати інтелект» [163, с. 271]. Виходячи з принципів розвиваючого навчання в музиці, це положення є особливо актуальним.

Слід відмітити спеціальні можливості проблемного навчання у вищому навчальному закладі, яке трактується як важливий засіб оптимізації процесу засвоєння знань, формування у студентів стійких професіональних інтересів, розвитку їх творчості, пізнавальної активності та ін. Особливості проблемного навчання студентів, в тому числі в процесі їх інструментально-виконавської підготовки, вивчали ряд дослідників (Л. Арчажнікова [11], І. М. Немикіна [164], Г. Ципін [246; 248], І. Якиманська [252]).

Проблемне навчання трактується як тип розвиваючого навчання. Найбільш часто проблемно-пошукові ситуації виникають у тих випадках, коли виявляється невідповідність між знаннями, які є у студентів, і тими вимогами, які диктуються змістом завдання, яке перед ними поставлено. В умовах проблемно-пошукової ситуації завдання вирішується з допомогою формування у свідомості нових смислових зв'язків, залучення додаткових джерел інформації.

Проблемність у музичному навчанні реалізується через розкриття змісту музичних творів, особливостей їх побудови і розвитку, методів, прийомів і способів роботи над музичною тканиною через глибокий аналіз й осягнення закономірностей твору.

Проблемні методи опрацювання матеріалу в музичному навчанні використовуються як в рамках індивідуальної, так і групової, фронтальної форм організації навчальної діяльності студентів. Це дає змогу визначити якісний рівень знань, сформованість на їх основі та адаптивність професійних умінь і навичок студентів, тобто здатність до їх використання в педагогічних ситуаціях, що постійно змінюються. Щоб система музично-інтелектуальних, методичних дій, які склалися при вивченні конкретного твору, узагальнювалися в подальшій роботі, тобто перейшли на рівень відповідного алгоритму діяльності, який може практично використовуватися майбутнім учителем музики, видозмінюючись відповідно до конкретної проблемної ситуації, необхідно закріпити її в ряді схожих, а потім і більш різноманітних творів. Педагог, створюючи можливість неодноразового самостійного застосування відповідних способів роботи, тим самим, розширює умови для самостійного подолання труднощів у подальшій практичній роботі над фортепіанним репертуаром.

В загальному вигляді процес проблемного навчання в музично-педагогічній діяльності можна представити таким чином:

- після опрацювання твору в цілому при комплексному його аналізі виокремлюються основні значущі (найбільш типові) для даного типу творів проблеми;
- на основі внутрішньо- і міжпредметних зв'язків актуалізується необхідна раніше засвоєна навчальна інформація і, виходячи з цього, визначається оптимальний рівень та особливості вирішення студентами кожної з виявлених проблем як в плані змісту, так і в плані наявності в досвіді студентів методичних засобів і способів його втілення;
- встановлюється наявний і необхідний рівень знань, умінь і навичок студентів;

- виокремлюються групи типових проблем і визначається значущість вирішення кожної з них в контексті системи опрацювання музичного твору;
- визначається і створюється структура навчальної діяльності, яка призводить до вирішення як окремих проблем, так і опрацювання змісту твору в цілому, становлення системи узагальнених музично-інтелектуальних дій як програми подібної музично-методичної роботи над музичним твором, що реалізуватиметься в майбутній професійній діяльності.

Сутність творчого мислення в рамках поданої методичної роботи над музичним твором, використовуючи проблемний вид навчання, полягає у здатності студента творчо використати наявні знання та методичні компетенції, аналізуючи кожен конкретну проблему, виявляючи базові протиріччя, що лежить в її основі, а також визначаючи алгоритми діяльності, що в оптимальному режимі призведуть до їх вирішення.

Так, проблемний тип побудови навчання у фортепіанному класі включає в себе вирішення музично-інтелектуальних завдань і самостійну роботу студентів з оволодіння відповідними професійними вміннями і навичками роботи над твором. Вирішення пізнавальних проблемних завдань методичного характеру розпочинається з аналізу простих музичних явищ (мелодійний рух, гармонійні звороти, метроритмічні співвідношення, образні характеристики, технічні труднощі тощо) для визначення й усвідомлення труднощів (проблем) опрацювання музичного змісту, актуалізації раніше засвоєних знань, виявлення комплексу наявних у досвіді умінь і навичок щодо їх використання у процесі практичного оволодіння конкретним матеріалом. Робота над визначеними проблемними ситуаціями спрямована на пошук студентами раніше невідомих їм засобів і способів роботи над музичною тканиною для вирішення поставного в навчанні завдання і формулювання узагальнень на новому, творчому рівні. Послідовно вирішуючи різноманітні пізнавально-проблемні завдання все більшої складності і новизни, студенти оволодівають як методикою вирішення окремих музичних проблем, так і опрацювання твору в цілому, а також закріплюються й удосконалюються знання, вміння і навички, розвивається здібність до музично-

слухового самоконтролю, що набуває в останній стадії роботи над твором активного характеру коректування виконуваних музично-інтелектуальних дій.

Закономірно, у студентів активізуються навички аналітичної роботи, творчого мислення, зокрема, в процесі самостійного опрацювання навчально-музичних проблем, визначення оптимальних варіантів їх вирішення. При створенні проблемних ситуацій методичного змісту важливо фіксувати увагу студентів на виявленні залежностей через: аналіз-порівняння, аналіз-співставлення, аналіз-абстрагування, аналіз-узагальнення.

Важливо забезпечувати поетапність формування творчого мислення, використовуючи проблемний вид навчальної діяльності студентів. Так, організовуючи самостійну проблемно-пошукову діяльність, доцільно підводити студентів до усвідомлення навчальних проблем шляхом детального аналізу твору, що вивчається, і порівняння його з подібними, що опрацьовувалися раніше. Такий підхід обумовлюється загальною логікою музичного розвитку студента, характером взаємозв'язку і взаємообумовленості складових та етапів його реалізації. Формулювання музично-пізнавального завдання як проблеми, пошук шляхів його вирішення обумовлює необхідність цілеспрямованого поетапного застосування музично-інтелектуальних дій в рамках алгоритму методичного вирішення проблемних ситуацій, активуючи творче мислення на етапах: осмислення проблеми, виявлення базових протиріч, з'ясування їх природи, аналізу наявних методик вирішення проблеми та їх адаптації до конкретної ситуації, діагностики та визначення ефективності підходу до вирішення проблеми, його методичного забезпечення.

На методи саме проблемного навчання, використовуючи їх як потужний стимул художнього пізнання, спирається багата практика талановитих музикантів-педагогів Л. Баренбойма [12; 14], Г. Когана [89], Г. Нейгауза [163], С. Савшинського [207] та інших.

Мисленнєвий розвиток студента дає високі результати лише тоді, коли цей розвиток спирається на фундамент активної, самостійної роботи. У процесі формування творчого мислення відіграє важливу роль не лише навчальна

інформація, одержана студентом у ході його занять на інструменті, а й безпосередньо навчальний процес, тобто методика досягнення результатів.

Проблема активізації самостійності мислення студентів тісно пов'язана із завданням інтенсифікації навчання, посилення його розвиваючого ефекту. Самостійний підхід студента до вирішення тих чи інших конкретних завдань – найважливіша мета для викладача будь-якої спеціальності, включаючи й музикантів.

Стосовно музичних занять, поняття «самостійне творче мислення» означає достатнє володіння предметом педагогічної діяльності, вміння без сторонньої допомоги зорієнтуватися в проблемній методичній ситуації, здатність ефективно вирішувати методичні завдання, володіння дослідницьким методом, творчу спрямованість творчого мислення тощо, а також, що є найголовнішим – в кожній конкретній ситуації змоделювати оптимальну методику досягнення необхідного результату, враховуючи конкретні умови навчально-педагогічної ситуації.

Методи викладання, які стимулюють ініціативу і самостійність учня та традиційні методи інформаційно-репродуктивної педагогіки повинні бути гармонійно збалансовані; їхнє співвідношення може змінюватися в залежності від розвитку освітньої діяльності, збільшення питомої ваги самостійності студента, а також конкретних ситуацій, які виникають у навчанні, визначаючи адекватність форм педагогічного впливу на студента, взаємодії в структурі навчального процесу.

Будь-які методи, які призводять до розвитку самостійності студента, одночасно спрямовані й на виховання творчого ставлення до мистецтва. Творчість полягає в осмисленні шляхів вирішення художніх завдань, у знаходженні нових способів дій, у виявленні ініціативи й інтересу. Усі ці якості можуть проявлятися лише тоді, коли є повне розуміння поставленого завдання, коли студент добре уявляє собі мету своєї роботи, має високий рівень вмотивованості. Іншою умовою розвитку самостійної діяльності, творчого ставлення до виконавства є здатність на основі творчого мислення визначити

шляхи, форми та методи, які будуть ефективними відповідно до ситуації, конкретних завдань та власного досвіду виконавської діяльності, її методичного забезпечення. Таким чином, проблема формування самостійності в студента виконавського класу включає в себе в якості основного компонента і те, що пов'язане з виробленням вміння творчо займатися на інструменті. «Творчості навчити неможливо, – відзначав Л. Баренбойм, – але можна навчити творчо працювати» [12, с. 17]. Це завдання є основним в діяльності вчителя музики.

Увесь процес роботи зі студентом у класі, спрямований на виховання самостійності і творчого ставлення до своєї справи, створює умови для розкриття різних сторін особистості, в цілому, особистісної самореалізації. Разом з високими естетичними переживаннями, які студенти відчувають у процесі музикування, гра на інструменті слугує стимулом і для розвитку творчої самостійності, уваги і дисципліни, тобто усіх тих якостей, які, формуючись і розвиваючись у виконавстві, переносяться в інші сфери навчальної роботи. Таким чином, заняття музичним мистецтвом мають велике значення для виховання гармонійно розвинутої особистості студента.

Виходячи з вищезазначених підходів, а також змісту, конкретних форм та методів професійно-музичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі їх інструментально-виконавської підготовки, важливо акцентувати увагу на базових позиціях, педагогічних, методичних умовах щодо формування та розвитку саме творчого мислення у її контексті.

Аналіз літературних джерел музично-педагогічної, методичної спрямованості, інноваційного досвіду навчання студентів свідчить про те, що є значні резерви інтенсифікації процесу формування у них творчого мислення. Ці резерви закладені, перш за все, у предметах інструментальної підготовки: основний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра. Викладачі цих дисциплін, займаючись із студентами індивідуально, мають можливість добре пізнати інтенції свого студента, його позитивні і негативні сторони, безпосередньо впливати на формування творчого мислення.

Творче мислення слід розглядати і в контексті загально-педагогічної підготовки вчителя, і в контексті музикально-виконавської діяльності через визначення оптимальних методичних алгоритмів, форм та методів роботи. У зв'язку з цим, К. Абульханова-Славська критично відзначає, що «ряд напрямів психології мислення, віддаючи данину процесу оволодіння операціями, ігнорує як особистісні потреби, так і особистісні мотиви цього процесу, а тому висувають на перший план тренінг» [4].

Отже, одним із основних шляхів формування творчого мислення в системі компетентнісної педагогічної освіти, є забезпечення суб'єктності студента в навчальному процесі, тобто стимулюванні активної участі особистості у навчальній діяльності, професійному саморозвитку, творчого, особистісно орієнтованого підходу до розвитку виконавської майстерності, пошуків алгоритмів визначення вирішення методичних проблем. Формується ситуація, за якої студент стає реальним суб'єктом формування власного професійного творчого мислення.

Виходимо з позиції, що вчитель зможе успішно вчити лише тоді, коли він вчиться сам, зокрема, зможе ефективно формувати інструментально-виконавську компетентність майбутнього учня, якщо зміг її сформувати у себе, забезпечуючи адекватний методичний супровід. Посилення питомої ваги мислення в структурі професійного становлення сучасного вчителя обумовлюється тим, що сьогодні особливо гостро постало завдання розвитку творчо мислячої особистості, професійно, творчо мислячої особистості. Отже, ефективність професійної діяльності вчителя музики пов'язана з освоєнням різних видів мислення, у тому числі теоретичного і практичного, творчого й аналітичного, а також педагогічного, музичного, методичного.

З-поміж ефективних методів формування творчого мислення майбутнього вчителя музики дослідники виділяють аналіз і синтез, які дають можливість музиканту проникнути в сутність твору, глибоко зрозуміти його зміст, точніше оцінити експресивні можливості усіх засобів музичної виразності. Аналіз і синтез як прийоми розумової діяльності студента в процесі музичного навчання

сприяють формуванню творчого мислення, яке виступає головним інструментом особистісно орієнтованої системи опрацювання музичного твору, визначення творчого підходу до формування виконавської майстерності, методичної компетентності загалом.

Здатність до узагальнення є показником більш високого рівня розумового розвитку студентів і ґрунтується на принципі системності знань, структурованості формування освітніх процесів, системи інструментально-виконавської підготовки в тому числі. Практика свідчить, що навіть за наявності фундаментальних знань з теоретичних дисциплін музично-методичної спрямованості студенти часто не в змозі ці знання систематизувати, зробити необхідні узагальнення, з тим, щоб вони могли бути творчо інтеріоризовані у практичну діяльність, тобто комплексно враховуючи усі її характеристики.

Велике значення у розвитку загального музичного мислення має порівняння. Прийом порівняння активізує систему асоціацій (професійних, музичних, методичних), яка є в наявності, і створює нові, сприяючи більш глибокому і повному осмисленню змісту музичного матеріалу, проектуючи можливі підходи, методи та прийоми роботи з ним.

Майбутній вчитель музики повинен володіти необхідними музичними, методичними компетенціями, які дадуть йому можливість глибоко та системно аналізувати стиль композитора, побудову і структуру музичного твору, визначати особливості гармонії і фактури. З цього приводу Г. Нейгауз відзначає: «Досягнути успіхів у роботі над художнім образом можна лише безперервно розвиваючи учня музично, інтелектуально, артистично, а, відповідно, й піаністично... а це означає: розвивати його слухові дані, широко ознайомлювати його з музичною літературою, примушувати його довго вживатися в одного автора; з дитинства навчити його розбиратися у формі, тематичному матеріалі, гармонічній структурі виконуваного твору... розвивати його фантазію вдалими метафорами, аналогіями з явищами природи і життя... всемірно розвивати в ньому любов до інших мистецтв. А головне – дати йому відчуття... етичну перевагу художника, його обов'язки, його відповідність і права» [163, с. 33-34].

Важливу роль творче мислення відіграє у правильному визначенні студентом стилю композитора, чий твори вивчаються. Знання про стиль є провідними у процесі оволодіння музичними творами, і постійне накопичення, поглиблення й оперування ними ефективно сприяє формуванню творчого мислення. Також важливе значення для розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики має процес вивчення музичних жанрів.

Творче мислення також актуалізується в процесі осмислення логіки розвитку музичного твору, його структури, без чого неможливо досягнути цілісності у виконанні. Поняття «архітектонічне мислення» передбачає цілісне сприйняття твору, можливість усвідомити кожен його елемент як логічно підпорядкований цілому.

Багато видатних педагогів-музикантів минулого і сьогодення надавали великого значення аналізу засобів музичної виразності й акцентували увагу на гармонії. Будучи логічним началом у музиці, гармонія допомагає зрозуміти побудову музичного твору, виявити логіку його розвитку. Детально проаналізувавши твір, студенти краще усвідомлюють зміст, структуру твору, мають можливість поповнити і розширити свої знання з гармонії, порівняти особливості гармонічної мови різних композиторів, тим самим розвиваючи свої інтелектуальні можливості, музичне, творче мислення. Це дає підстави стверджувати, що поняття «гармонічна мова твору» є істотним елементом творчого мислення.

При реалізації методики формування творчого мислення майбутнього вчителя музики слід також враховувати важливість того факту, що на сучасному етапі розвитку освіти усе більша увага звертається на необхідність реалізації комплексного, компетентнісного підходу до навчання і виховання. Важливого значення у цьому контексті набувають інтеграційні зв'язки, що виступають визначальним фактором формування системних музично-педагогічних знань, формування творчого мислення на їх основі.

У класичній педагогіці найбільш повне психолого-педагогічне обґрунтування дидактичної значущості інтеграційних зв'язків надав

К. Ушинський. В його теорії ідея інтеграційних зв'язків виступає як частина більш загальної проблеми забезпечення системності навчання. Розуміння К. Ушинським «системності як внутрішньо об'єднаного, ідейно-цементованого навчання» [232], в центрі якого знаходиться особистість учня, студента має методологічне значення для сучасної педагогіки. К.Ушинський зробив значний внесок і щодо методологічної розробки теорії інтеграційних зв'язків, якою в подальшому займалися багато педагогів. У сучасній педагогіці ідея інтеграційних зв'язків отримала подальший розвиток у працях С. Сисоєвої [212], А. Хуторського [244], І. Якиманської [252] та інших, в яких розкриваються дидактичні аспекти проблеми їх забезпечення.

Йдеться про інтеграційні зв'язки як в рамках дисциплін одного навчального циклу, так і між ними. Проблема інтеграційних зв'язків набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку загальнонаукових теорій, що лежать в основі компетентнісної моделі освіти, а також побудови відповідних практичних моделей професійної підготовки спеціаліста будь-якого профілю. Реалізація принципу цілісності, комплексності професійної підготовки музиканта не може бути здійснена без опори на інтегративні зв'язки.

Інтегративні зв'язки, являючи собою основу загального методологічного принципу системності, детермінують особливий тип мисленнєвої діяльності – системне мислення, що особливо актуально для формування професійно-творчого мислення майбутнього вчителя музики.

Учені виокремлюють функції інтеграційних зв'язків, які реалізуються у процесі навчання безвідносно до його рівня та цільової спрямованості. Трансформуючи на систему формування музичної компетентності вчителя, можна виділити наступні:

- освітня – формування у студентів системи художньо-музичних знань, умінь, інтегрально – компетенцій;
- виховна – інтеграційні зв'язки зумовлюють підвищення ефективності формування художньо-естетичних цінностей, смаків, сприяють визначенню пріоритетів музичного розвитку;

- розвивальна – інтеграційні зв'язки обумовлюють активізацію розумової, інтелектуально-мисленнєвої діяльності, а також впливають на розвиток самостійності студента, творчих якостей.

У відповідності з різним функціональним призначенням інтеграційних зв'язків змінюється й їх змістовно-сміслове значення.

У контексті даного дослідження необхідно виокремити наступні типи інтегративних зв'язків:

1) зв'язки на основі змісту навчальної інформації, що формують систему знань, можна віднести до типу змістовно-інформаційних;

2) зв'язки, що реалізуються у способах навчально-пізнавальної діяльності, і призводять до формування комплексу професійно цінних умінь, правомірно віднести їх до типу операційно-діяльнісних.

Виходячи з вищевикладеного, дидактичними, методичними вимогами до навчального заняття з інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики з опорою на інтегративні зв'язки є:

- чітко сформоване навчально-методичне завдання, для вирішення якого необхідно інтегрувати знання з блоку дисциплін, що відносяться до інструментально-виконавської підготовки та з інших дисциплін, що забезпечують ефективність формування навчальної діяльності студентів, які забезпечують інтелектуальну активність майбутніх спеціалістів, формують їх творче мислення;

- формування позитивного ставлення студентів до вивчення системних явищ, процесів, що інтегрують природній комплекс зв'язків та залежностей у їх контексті, пробудження інтересу до пізнання зв'язків між різними художніми, музичними явищами в інтеграції зі знаннями з різних предметів.

Це досягається шляхом з'ясування сутності інтегративних зв'язків в рамках виконання пізнавально-художніх завдань з практичною спрямованістю, виконанням самостійних творчих робіт на інтегрованій основі, використанням наочності, науково-популярної літератури, в якій розкриваються досягнення сучасного мистецтва, що мають інтегрований характер.

Отож, узагальнюючи вищезазначене, важливо акцентувати увагу на тому, що формування творчого мислення майбутніх вчителів музики відбувається у процесі засвоєння нових знань, формування вміння застосовувати їх на практиці, якщо вони реалізуються через систему особистісно орієнтованого навчання, тобто через використання таких форм, методів та прийомів навчальної роботи, в яких актуалізуються основні мисленнєві процеси. Саме тому, одним з провідних напрямів у професійній музичній освіті стало формування мислення (педагогічного, музичного, творчого, методичного), як у процесі оволодіння музичним матеріалом, так і в процесі розвитку інструментально-виконавської майстерності студента.

Отож, загалом варіант оптимізації формування творчого мислення студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки визначався на основі системного підходу, головні позиції якого зафіксовані в концептуально-методичних засадах і реалізувалися на основі компетентнісного, професійно-діяльнісного алгоритму організації навчального процесу. Системність творчого мислення, що реалізується через мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, креативний компоненти, отримала відповідне змістово-технологічне забезпечення через інтенсифікацію роботи над професіограмою вчителя, включення у зміст інструментально-виконавської підготовки студента елементів, що вимагають проблемно-дослідницької, самостійної роботи, використання адекватних форм та методів організації навчальної діяльності студентів на особистісно орієнтованій основі.

Зазначений вище підхід щодо забезпечення системності формування творчого мислення майбутніх учителів музики визначає також відповідну логіку організації діяльності, яка, передбачається дослідженням, може бути реалізована через виокремлення певних етапів експериментальної роботи. Йдеться про організаційно-орієнтувальний, змістово-технологічний, творчо-саморозвивальний, рефлексивно-контрольний етапи які дають змогу реалізувати поетапність вирішення складних завдань формування творчого мислення майбутніх вчителів музики.

2.2. Критеріально-рівневий аналіз сформованості творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки

Дослідження стану формування творчого мислення майбутніх вчителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки здійснювалося на базі мистецьких факультетів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Західноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у кілька етапів протягом 2013–2014 рр. У ньому брали участь 223 респонденти, які навчаються за напрямом підготовки «Мистецтво».

Для виявлення рівнів сформованості творчого мислення майбутніх вчителів музики було проведено констатувальний експеримент, мета якого полягала у з'ясуванні особливостей фахово-методичної підготовки майбутніх вчителів музики у контексті засвоєння ними інструментально-виконавських дисциплін, у з'ясуванні стану формування творчого мислення студентів мистецького факультету як складової методичної, педагогічної компетентності, виявленні потреби і здібностей до методичної діяльності, виявленні вмінь самостійного знаходження способів подолання різних методичних труднощів, підготовці інформаційно-практичної бази для обґрунтування та перевірки умов ефективного втілення власної методики формування творчого мислення майбутніх вчителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Отже, мета констатувального етапу експерименту полягала у визначенні рівня сформованості творчого мислення студентів, а також ефективності процесу його формування в контексті традиційної фахової, інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Для її досягнення були висунуті такі завдання: вивчення потенційних можливостей розвитку творчого мислення студентів музично-педагогічних спеціальностей, розробка критеріїв та показників сформованості творчого мислення студентів, діагностика рівнів його прояву, а також виявлення

проблем, що обумовлюють необхідність модернізації індивідуальної та самостійної роботи процесі інструментально-виконавської підготовки до майбутньої професійної діяльності, забезпечення їх орієнтованості на оптимізацію методичної складової мислення.

Для розробки показників формування творчого мислення студентів була застосована технологія експерименту, яка включала комплекс діагностичних методів та процедур, а також систематизацію і аналізування їх результатів.

Так, діагностика рівнів сформованості творчого мислення студентів передбачала пріоритетне використання методів спостереження за ходом навчального процесу, аналіз та оцінювання навчальних завдань, тестування, бесіду, анкетування; діагностика ефективності процесу його формування – спостереження, анкетування, дослідницькі бесіди.

В процесі діагностики важливо було визначити рівень залежності сформованості творчого мислення студентів від рівня ефективності організації навчального процесу з вивчення дисциплін музично-мистецького циклу.

Експериментальній роботі передувало пілотажне дослідження, в ході якого було опитано викладачів педагогічних ВНЗ різних регіонів України (77 респондентів) з метою з'ясування їхнього ставлення до сучасної методики та змісту фахової підготовки майбутніх вчителів музики у ВНЗ, формування їх творчого мислення, методичної компетентності, виявлення основних її недоліків у зазначеному контексті, а також бачення викладачами шляхів вдосконалення методичної підготовки студентів за рахунок розвитку їх творчого мислення.

Діагностика проводилася з використанням методів анкетування, спостереження, дослідницької бесіди, експертної оцінки, ранжування. Так, опитування проводилося за допомогою спеціально складених анкет. Кожне питання передбачало кілька варіантів відповіді. Для отримання об'єктивних даних анкетування проводилося анонімно. Систематизація отриманих результатів анкетування дала можливість сформулювати загальне уявлення про ефективність методичної підготовки майбутнього вчителя музики з позиції

викладачів ВНЗ. Зокрема, вони відзначають, що існує фундаментальне протиріччя між системою професійно-педагогічної підготовки студента і його готовністю до застосування засвоєних знань, компетенцій безпосередньо в практичній діяльності. Якість практичної і теоретичної підготовки у ВНЗ оцінена викладачами вищими балами (відповідно: добре – 71%, задовільно – 23%, незадовільно – 5%; добре – 53%, задовільно – 37%, незадовільно – 10%), ніж практично-методична підготовка до музично-педагогічної роботи в школі (добре – 42% і задовільно – 58%). Оцінюючи найбільш суттєві прогалини в музично-педагогічній підготовці, 10% викладачів вказали на недостатні уміння систематизувати педагогічні знання та уміння; 45% – низький рівень підготовки до методичної роботи в школі.

Порівняльний аналіз отриманих результатів цього сегмента дослідження свідчить про розуміння викладачами музичних дисциплін проблеми інтеріоризації теоретичних методичних знань у методичні компетенції які забезпечать коректне їх використання в практичній діяльності, в процесі вирішення методичних проблем. Закономірно, що головним інструментом переведення теоретичних знань у практично-методичні компетенції є мислення, творчого мислення, зокрема.

Ми також з'ясували проблему спеціального розвитку творчого мислення у навчально-виховному процесі, наскільки викладачі оцінюють рівень його ефективності. Так, 7% з опитаних викладачів взагалі не використовують засоби та форми розвитку творчого мислення, у 58 % – завдання розвитку творчого мислення частково включене до навчальних програм, реалізується епізодично, і тільки 35% викладачів вважають, що вони завжди враховують необхідність розвитку творчого мислення при підготовці до занять, що досить повно висвітлено у навчальних програмах. Під час підготовки до занять викладачами відпрацьовується навчальна література із суміжних дисциплін, обговорюються питання і координується спільна діяльність для впровадження активних методів навчання та інші засоби і способи формування творчого мислення. Зрозуміло, що ці дані отримані в

результаті самооцінки викладачів і більшою сірою сприймаються як їх суб'єктивні судження. Однак, ставлення викладачів до проблеми у рамках нашого дослідження важко переоцінити.

Що стосується змістово-технологічної складової формування творчого мислення, то, як стверджують викладачі, в навчальному процесі розвиток цього виду мислення здійснюється, в основному, на заняттях (65%), у виховній (23%) позанавчальній роботі (21%). Засобами та формами реалізації процесу формування творчого мислення найчастіше є комплексні завдання (51%), порівняння (27%), завдання та питання методичного характеру (16%), зокрема аналіз і синтез (16%). Викладачі відзначають труднощі, яких зазнають в організації процесу розвитку творчого мислення. Так, 16% опитуваних вказали на відсутність відповідної методики, 21% – на складність у доборі навчального матеріалу із суміжних дисциплін; 15% – на організацію опорного матеріалу із вивчених раніше дисциплін, труднощі при плануванні розвитку творчого мислення – у 18% викладачів, 30% – на відсутність відповідних програм. Аналіз відповідей на зазначений блок питань свідчить про те, що значна кількість (переважна більшість) викладачів працюють за технологіями інформаційно-репродуктивної освіти і потребують чітких та визначених програм та методик, які будуть орієнтовані на формування творчого мислення на основі методичної компетентності майбутнього вчителя музики.

32% опитуваних визнали в себе наявність недоліків у підготовці до розвитку творчого мислення, відзначаючи при цьому, що найбільш слабкими ланками є дидактичний (16%) і одночасно дидактичний із психологічним (16%) аспекти. Ці дані вказують на те, що частина викладачів досить критично аналізують свою діяльність у зазначеному аспекті, визнаючи недостатній рівень розуміння психолого-педагогічних, дидактичних основ компетентної освіти, орієнтованої на актуалізацію мислення студентів. Таким чином, аналіз матеріалів анкетування викладачів виявив недостатню підготовленість до розвитку у майбутніх вчителів музики творчого мислення, що було враховано під час проведення формувального експерименту.

Окремий блок діагностичних досліджень стосувався безпосередньо практики формування творчого мислення майбутніх вчителів музики.

Таблиця 2.1.

Рівні ставлення викладачів до формування творчого мислення майбутніх учителів музики

Рівень	Назва ВНЗ / кількість респондентів		
	КПНУ ім. І. Огієнка / 19	Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова / 23	Західноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки / 20
<i>Обізнаність з терміном «творче мислення»</i>			
Так	75,23	70,20	61,11
Ні	14,51	12,30	11,17
Частково	10,26	17,50	27,72
<i>Усвідомлення сприяння творчого мислення фаховій підготовці майбутніх вчителів музики</i>			
Сприяє	77,14	77,33	63,27
Не сприяє	3,12	11,43	7,23
Сприяє, але незначною мірою	19,74	11,24	29,50
<i>Готовність до формування творчого мислення майбутніх вчителів музики</i>			
Готовий	77,51	66,43	53,53
Не готовий	14,17	19,20	20,94
Частково	8,32	14,37	25,53

Аналіз даних у таблиці 2.1 свідчить, що 75,23% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 70,20% викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та 61,11% викладачів Західноєвропейського національного університету імені Лесі Українки обізнані з педагогічним терміном «творче мислення», визнають значущість його впливу на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, рівень їх інструментально-виконавської підготовки, готовність до практичної діяльності (відповідно 77,14% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 77,33%, викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та 63,27% викладачів Рівненського державного гуманітарного університету).

Стосовно готовності викладачів формувати творчого мислення майбутніх вчителів музики з'ясовано, що 77,51% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 66,43% викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та 53,53% викладачів Західноєвропейського національного університету імені Лесі Українки готові до формування творчого мислення майбутніх вчителів музики. Не готові до формування творчого мислення 14,17% викладачів КПНУ імені Івана Огієнка, 19,20% викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та 20,94% викладачів Рівненського державного гуманітарного університету.

Отож, аналіз результатів анкетування, результатів спостереження за методикою проведення викладачами занять з музики з точки зору створення умов для розвитку їх мисленнєвої діяльності, а також індивідуальних дослідницьких бесід з викладачами дав можливість сформувати загальне уявлення про їх ставлення до проблеми як до такої, що потребує додаткового вивчення з метою імплементації інноваційних технологій розвитку методичної компетентності, творчого мислення майбутнього вчителя музики в практику його професійної підготовки.

Також слід відмітити, що рівень розуміння значення творчого мислення, готовності до його розвитку досить високий, однак, як показують результати застосування інших методів діагностики, викладачі не до кінця усвідомлюють його сутність, особливості реалізації. Так, метод незакінчених речень показав, що продовжуючи речення «Творче мислення студента в процесі інструментально-виконавської підготовки – це...» або «Умови продуктивного формування творчого мислення студента в процесі інструментально-виконавської підготовки:...», викладачі відчувають значні утруднення у трактуванні понять, розумінні умов забезпечення формування мислення на практиці. Також аналіз практики проведення колективних, групових, індивідуальних занять з музики, інструментально-виконавської підготовки, зокрема, свідчить, що рівень створення умов для його розвитку творчого мислення досить невисокий. Викладачі значною мірою використовують репродуктивні методи організації навчальної діяльності

студентів та навчальні завдання, які не стимулюють до активної мисленнєвої діяльності. До прикладу, навіть вирішення методичних проблем рідко супроводжується комплексним їх аналізуванням та обґрунтуванням власних підходів до їх вирішення. Те саме стосується і виконання творчих завдань в процесі інструментально-виконавської підготовки студента.

Таблиця 2.2.

Рівні актуалізації творчого мислення студентів на заняттях з музики

Актуалізація творчого мислення студентів на заняттях з музики		
№ з\п	Рівні	у %
1.	Високий (творчий)	5,3%
2.	Середній (конструктивний)	48,1%
3.	Низький (репродуктивний)	46,6%

Узагальнення результатів цього аспекту дослідження свідчить про суттєві розбіжності між розумінням викладачами значення творчого мислення як для підвищення ефективності навчальних занять, так і методичного забезпечення розвитку інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики. Очевидно, це свідчить про недостатній рівень реалізації компетентнісного підходу до системи професійної підготовки вчителя, а відтак і усіх її складових.

Наступна частина експерименту стосувалася діагностики рівня сформованості творчого мислення студентів в процесі їх інструментально-виконавської підготовки. Експеримент, у відповідності з поставленими завданнями, здійснювався в процесі навчальних занять. Були використані як колективні, так і індивідуальні форми роботи.

При розробці діагностичного інструментарію були враховані наступні характеристики, які інтегрально дали можливість виявити рівні та особливості музично-творчого мислення студентів:

- сутність творчого мислення та рівень його розвитку;
- рівень активної музичної діяльності і форми реалізації музичних потреб;

- характер індивідуальних уподобань респондентів у сфері музики;
- дієвість прояву творчого мислення, адекватність самооцінювання, активність, ініціативність особистості в музично-педагогічній діяльності.

Для об'єктивного оцінювання було застосовано комплекс критеріїв, які характеризують сформованість творчого мислення студента і у сукупності обумовлюють розвиток творчого мислення педагога-професіонала (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, креативно-модуючий). Сформованість творчого мислення, рівень якого визначається завдяки обраним критеріям, забезпечує ефективність підготовки у ВНЗ, полегшує адаптацію молодого вчителя музики у професійній діяльності. Кожен із критеріїв має відносно самостійне значення для творчого мислення вчителя музики. Разом з тим, слабкий прояв хоча б одного з них ставить під сумнів сформованість досліджуваної якості. Лише цілісна взаємодія всіх компонентів створює умови для продуктивного вирішення проблеми формування творчого мислення майбутніх вчителів музики.

Критерії визначалися, виходячи з покомпонентної структури творчого мислення майбутнього вчителя музики, розробленої та обґрунтованої у теоретичній частині дослідження (п. 1.2.).

Діагностування *мотиваційного компонента* творчого мислення забезпечив ціннісно-мотиваційний критерій, який через комплекс показників, який дав змогу з'ясувати міру психологічної, предметної готовності студентів до формування творчого мислення, самопізнання та самотворення у даному аспекті. Основні *показники* зазначеного критерію віддзеркалюють міру прагнення студентів до музично-педагогічної діяльності; ставлення до професії як сфери особистісної самореалізації, підвищений інтерес до занять з інструментальної підготовки.

Когнітивний компонент творчого мислення реалізується через когнітивно-пізнавальний критерій та комплекс показників, що передбачають діагностику міри музично-методичної компетентності, здатності до її постійного підвищення, активності студента в процесі інструментальної підготовки, готовності до

саморозвитку. Основні *показники* цього компоненту: ефективність інструментально-виконавської підготовки, готовність виразити себе у різних видах музично-педагогічної діяльності, зокрема, володіння дослідницьким методом, що дозволяє оптимізувати процес власного професійного становлення та саморозвитку, зокрема, його креативної складової.

В основу *діяльнісного компонента* був покладений діяльнісно-технологічний критерій, який через комплекс показників відображає рівень готовності студентів до трансформації набутих знань з психології, педагогіки, музичних дисциплін, методики викладання фортепіано на площину практичної діяльності з урахуванням власного досвіду та стилю діяльності. *Показники* даного компонента: загальні музично-методичні компетенції, знання педагогічного репертуару і специфіки виконавської діяльності у загальноосвітній школі, володіння мисленнєвими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, усвідомлене використання власного досвіду на практиці.

Креативний компонент творчого мислення діагностується завдяки креативно-модулюючого критерію, що через комплекс показників допомагає визначити рівень здатності студента до естетичної оцінки духовних цінностей, окремих музичних творів; критичність оцінки своєї підготовки до спілкування з музикою та проведення евристичної музично-педагогічної роботи в школі. Основні *показники* даного критерію: самостійність оцінювальних суджень, наявність у студентів евристично-пізнавального інтересу до науково-пошукової діяльності в галузі музичної педагогіки як засобу їх орієнтації в актуальних наукових концепціях і музично-педагогічних теоріях.

Організація роботи з діагностики творчого мислення студентів вимагала визначення чіткого інструментарію, який дозволяв би коректно виявити рівні його сформованості у студентів мистецького факультету. Відповідно до вищезазначених критеріїв та показників діагностики творчого мислення студентів були визначені три рівні його сформованості – високий, середній, низький. Їхнє діагностування проводилось у різних експериментальних умовах за дев'ятибальною системою.

Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки

Компоненти / Рівні	Мотиваційний	Когнітивний	Діяльнісний	Креативний
Дослідницький як еталонний	<ul style="list-style-type: none"> - музичне мистецтво як основа особистісної самореалізації, пріоритетність у життєвій сфері; - потреба в долученні до високого мистецтва музики інших 	<ul style="list-style-type: none"> - постійне підвищення музично-методичної компетентності, критичного, аналітичного музичного мислення; - цілеспрямований, системний продуктивний саморозвиток 	<ul style="list-style-type: none"> - готовність до реалізації музично-методичної компетентності в майбутній практичній діяльності, до подальшого саморозвитку у музичній сфері 	<ul style="list-style-type: none"> - готовність до самостійного творення, самореалізації у музичній сфері, до створення власних алгоритмів методичної діяльності, індивідуальних методичних розробок
Високий	<ul style="list-style-type: none"> - ставлення до майбутньої професії як сфери особистісної, професійної самореалізації; - розуміння значення творчого мислення в структурі майбутньої професійної діяльності; - готовність та здатність до продуктивного саморозвитку музичних, педагогічних, методичних компетенцій, творчого мислення у їх структурі 	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлене володіння категоріальним апаратом методичної діяльності; - знання логіки, змісту та технологій формування та саморозвитку творчого мислення; - знання методик та продуктивного досвіду розвитку творчого мислення; - розуміння логіки організації методичного аналізу як складової загальної методичної діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> - володіння технологіями, методиками, методами розвитку методичної компетентності, творчого мислення; - здатність системно аналізувати методичну проблему; - здатність до ефективної аналітико-рефлексивної діяльності у сфері методичної підготовки та практичної діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> - готовність до аналітико-рефлексивної діяльності в контексті власного досвіду методичної підготовки; - уміння творчо адаптувати методики до умов, що постійно змінюються, власного досвіду музично-педагогічної підготовки, діяльності; - здатність створювати власні інтерпретації музичних творів, власні методики виконання

Продовження таблиці 2.3.

Середній	<ul style="list-style-type: none"> - загалом позитивне ставлення до професії, розуміння значення музично-методичного саморозвитку; - неготовність до конструктивного практичного саморозвитку самоорганізації, забезпечення власної конкурентоспроможності в перспективі. 	<ul style="list-style-type: none"> - володіння категоріальним апаратом методичної діяльності; - знання загальної логіки, змісту та технологій формування творчого мислення; - знання методик та продуктивного досвіду розвитку творчого мислення; - недостатній рівень самоосвітньої діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> - володіння технологіями, методиками, методами розвитку методичної компетентності, творчого мислення; - здатність системно аналізувати методичну проблему; - здатність до ефективної аналітико-рефлексивної діяльності у сфері методичної підготовки та практичної діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> - готовність до формування діяльності як частково творчої (традиційної з елементами творчості); - здатність часткової адаптації інструментально-виконавських методик до власної методики організації діяльності
Низький	<ul style="list-style-type: none"> відсутність спрямованості студента на формування методичної компетентності, творчого мислення, готовність до методичного забезпечення навчального процесу за загальноприйнятими стандартами 	<ul style="list-style-type: none"> - формальне, часто неусвідомлене засвоєння основних методичних понять та категорій; - низький рівень розуміння методичних закономірностей та процесів, які практично не включаються в мисленнєву діяльність; 	<ul style="list-style-type: none"> - пріоритетність методичного забезпечення викладання музики, інструментально-виконавської діяльності за загальноприйнятими зразками, часто у стихійному режимі без адекватного методичного обґрунтування 	<ul style="list-style-type: none"> - низький рівень (або відсутність) готовності до творення в контексті методично-педагогічної, музично-виконавської діяльності

Для проведення експериментальної складової дослідження обрано по чотири контрольні (K_1 , K_2 , K_3 і K_4) та експериментальні групи студентів (E_1 , E_2 , E_3 і E_4). Усього в експериментальній роботі взяли участь 223 студенти. Внаслідок комплексної діагностики рівня сформованості творчого мислення студентів музично-педагогічних спеціальностей, отримані показники, які дозволили диференціювати студентів контрольних та експериментальних груп за поданими вище критеріями та рівнями сформованості творчого мислення.

Рівні сформованості творчого мислення студентів контрольних та експериментальних (K_1, K_2, E_1, E_2) груп (результати констатувального етапу експерименту)

Рівні	Академічні групи							
	K_1		K_2		E_1		E_2	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	2	7,14%	3	11,11%	2	7,14%	2	6,90%
Середній	17	60,71%	16	59,26%	17	60,71%	18	62,07%
Низький	9	32,14%	8	29,63%	9	32,14%	9	31,03%
Усього	28	100%	27	100%	28	100%	19	100%

Графічний варіант зображення отриманих результатів дослідження дає можливість сформувати достатньо повне уявлення про рівень однорідності груп за показниками, що визначають рівень сформованості творчого мислення студента.

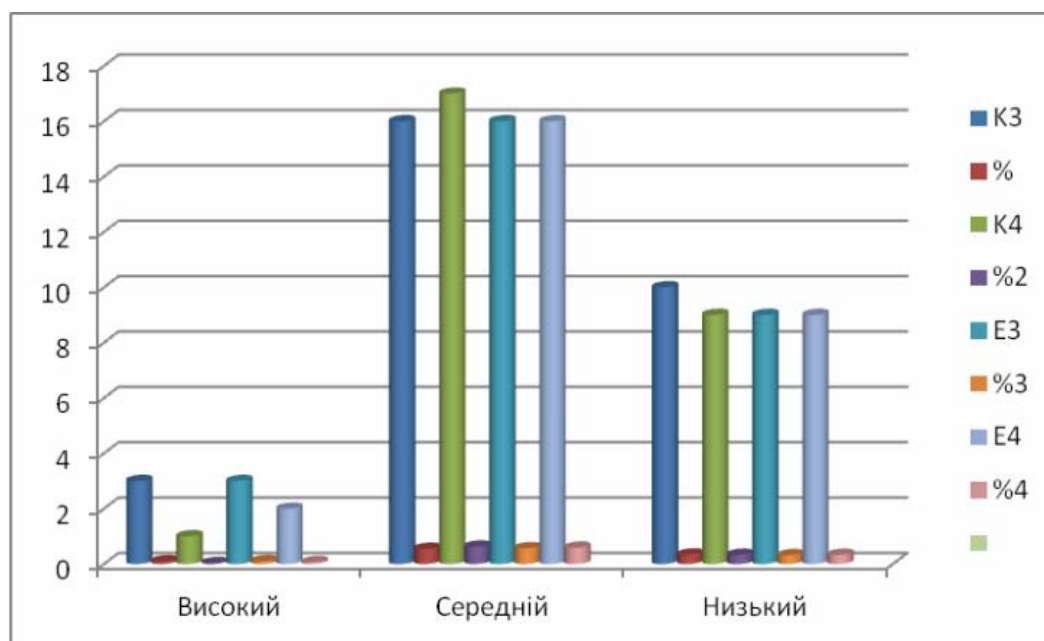


Рис. 2.2. Рівні сформованості творчого мислення студента (результати констатувального етапу експерименту).

Також отримані внаслідок діагностики дані дозволили розподілити студентів контрольних та експериментальних (K_3, K_4, E_3, E_4) груп за рівнями: високий, середній та низький.

Рівні сформованості творчого мислення студентів експериментальних (К₃, К₄, Е₃, Е₄) груп (результати констатувального етапу експерименту)

Рівні	Академічні групи							
	Експериментальні групи							
	К ₃		Е ₄		Е ₃		Е ₄	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
Високий	3	10,34%	1	3,70%	3	10,71%	2	7,41%
Середній	16	55,17%	17	62,96%	16	57,14%	16	59,26%
Низький	10	34,48%	9	33,33%	9	32,14%	9	33,33%
Усього	29	100%	27	100%	28	100%	27	100%

Графічне відображення отриманих результатів дослідження свідчить про те, що суттєвих відмінностей у другій групі контрольних та експериментальних груп стосовно рівня сформованості творчого мислення студентів не спостерігається.

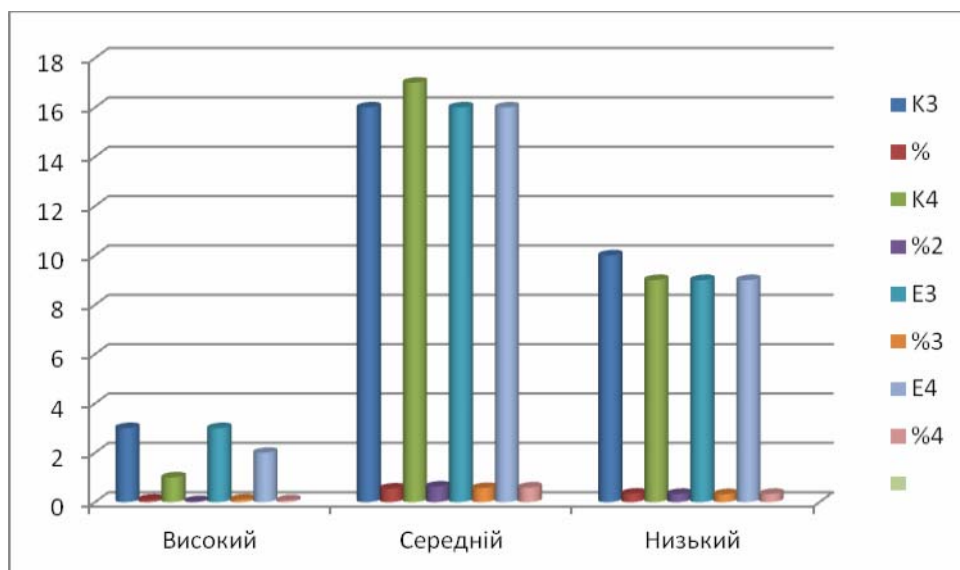


Рис. 2.3. Рівні сформованості творчого мислення студента (результати констатувального етапу експерименту).

Для подальшої експериментальної роботи важливо було довести однорідність обраних експериментальних та контрольних груп, що було зроблено за допомогою критерію однорідності χ^2 на рівні значущості $\alpha = 0,05$ за формулою

$$\chi_{ем.}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, L-1,$$

де L – кількість градацій у шкалі (у нашому випадку $L = 4$); N – кількість осіб в експериментальній групі, M – кількість осіб у контрольній групі; n_i – кількість осіб експериментальної групи, які зараховані до i рівня, m_i – кількість осіб контрольної групи, які віднесені до i рівня.

Перевірено гіпотезу H_0 : суттєвих відмінностей між рівнем сформованості творчого мислення студентів експериментальних та контрольних груп немає, при альтернативній гіпотезі H_1 : між експериментальними і контрольними групами є суттєві відмінності.

Таблиця 2.6.

Результати обчислень χ^2 для контрольних (К₁, К₂) та експериментальних (Е₁ і Е₂) груп (результати констатувального етапу експерименту)

Групи	К1	К2	Е1	Е2
К1	0	0,338068	0,028076	2,540713
К2	0,338068	0	0,273322	
Е2	2,540713	3,564579	0	3,50595

За результатами проведених обчислень для груп К₁ і Е₁ $\chi_{ем.}^2 = 0,028076$, що менше за $\chi^2_{0,05}$. Для груп К₂ і Е₂ $\chi_{ем.}^2 = 3,564579$, що також менше $\chi^2_{0,05}$.

Для груп К₃ і К₄, а також Е₃ і Е₄ дані обчислень наведено в табл. 2.7.

Таблиця 2.7.

Результати обчислень χ^2 для контрольних (К₃, К₄) та експериментальних (Е₃, Е₄) груп (результати констатувального етапу експерименту)

Групи	К ₃	К ₄	Е ₃	Е ₄
К ₃	0	1,044143	0,098172	0,305152
К ₄	1,044143	0	1,017808	0,394194
Е ₄	0,305152	0,394194	0,192323	0

За результатами обчислень для груп К₃ і Е₃ $\chi_{ем.}^2 = 0,098172$, що менше за $\chi^2_{0,05}$. Для груп К₄ і Е₄ $\chi_{ем.}^2 = 0,394194$, що також менше $\chi^2_{0,05}$.

Отож, результати обчислень дають можливість прийняти гіпотезу H_0 , стверджуючи, що відсутні значущі відмінності між контрольними та експериментальними групами, їх можна вважати їх однорідними, що дає підстави для проведення наступних етапів експериментального дослідження.

Для одержання інформації про стан сформованості творчого мислення майбутніх учителів були проведені анкетування, тестування, напівстандартизоване інтерв'ю, індивідуальні та групові бесіди, серії діагностичних завдань.

Результати діагностики сформованості творчого мислення студентів на етапі констатувального експерименту за розробленими критеріями (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, креативно-модулюючий) творчого мислення дали можливість їх систематизувати та інтегрально представити у табл. 2.8.

Таблиця 2.8.

Рівні сформованості творчого мислення студентів за результатами констатувального експерименту

Рівні творчого мислення	Критерії рівнів сформованості творчого мислення							
	Ціннісно-мотиваційний		Когнітивно-пізнавальний		Діяльнісно-технологічний		Креативно-модулюючий	
	Академічні групи							
	Експер.	Контр.	Експер.	Контр.	Експер.	Контр.	Експер.	Контр.
Високий	10,71%	3,70%	24,29%	21,00%	20,34%	21,43%	7,86%	7,41%
Середній	57,14%	62,96%	63,57%	59,00%	54,83%	53,57%	47,14%	49,26%
Низький	32,14%	33,33%	12,14%	20,00%	24,83%	25,00%	45,00%	43,33%
Усього	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Порівняльна характеристика рівнів сформованості творчого мислення студентів за критеріями, сформованими відповідно до структурної організації творчого мислення майбутнього вчителя музики, свідчать про те, що на рівні сформованості означеного феномена на констатувальному етапі експерименту такі: вищий рівень сформованості мають когнітивний та діяльнісний компоненти (відповідно 24,3% та 20,3% високого рівня в експериментальних

групах), в той час як мотиваційний та творчий фіксують дещо нижчі показники (10,7% та 7,8% в експериментальних групах).

Більш детальний аналіз результатів покомпонентної діагностики рівня сформованості творчого мислення дає можливість виділити тенденції, які пояснюють отримані результати. Так, дещо вищий рівень сформованості когнітивного компоненту свідчить про те, що в умовах домінування інформаційно-репродуктивної освіти студенти більшою мірою орієнтовані на отримання відповідних знань, які і є пріоритетними при оцінюванні результатів навчальної діяльності студента (заліки, іспити). Більшість студентів трансформують ці знання на рівень діяльності, тобто, в нашому випадку, в процесі удосконалення гри на музичному інструменті, однак, більшою мірою це відбувається на репродуктивному рівні. 43,3% студентів продемонстрували низький рівень сформованості творчого мислення, тобто, практично нездатність творчо використати отримані знання в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Діагностика мотиваційного компонента сформованості творчого мислення майбутнього вчителя музики показала наступні результати.

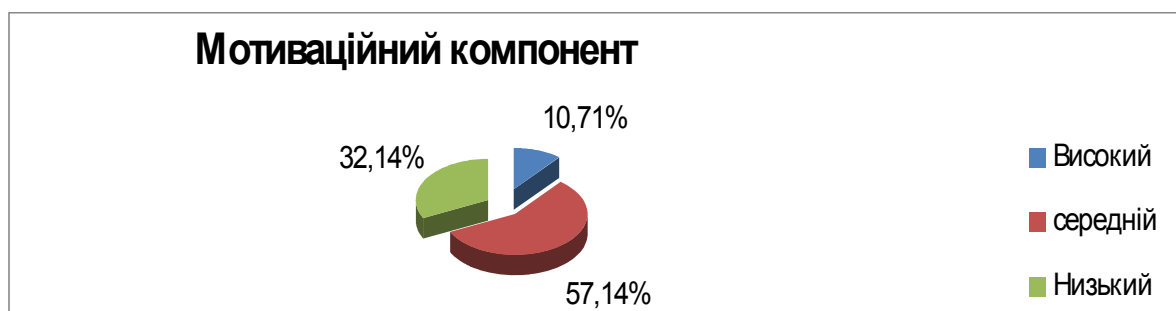


Рис. 2.4. Рівні сформованості мотиваційного компонента творчого мислення майбутнього вчителя музики

Аналіз результатів діагностики мотиваційного компонента творчого мислення показав, що, переважним мотивом вибору мистецького факультету є бажання удосконалювати виконавські навички (47%), що свідчить про недостатню їхню поінформованість стосовно характеру діяльності вчителя музики, а також про відсутність якостей мислення, необхідних для роботи в школі. Крім того, респонденти цієї групи не ознайомлені з вимогами, які

висуває школа до вчителя музики, і не мають орієнтації на професію вчителя. Попри те, що в ході анкетного опитування з'ясувалося, що не всі студенти захоплені майбутньою професією, все ж деякі з них висловили бажання передати свій досвід і знання дітям, зрозуміти їхні запити і, таким чином, реалізувати своє творче мислення. Навіть студенти, які закінчили середній спеціальний заклад, зокрема й педагогічне училище, прагнуть працювати не в загальноосвітній школі, а навпаки – у професійних музичних колективах і дитячих музичних школах.

На запитання стосовно емоційного ставлення до занять з дітьми, тобто фактично до майбутньої музично-педагогічної діяльності, 75% респондентів дали позитивну відповідь, тоді як решта чітко вказала на негативне ставлення до занять музикою з дітьми. Це свідчить, що кожен четвертий не отримує задоволення від спілкування з юними слухачами, а їхня направленість на професію вчителя носить явно нестійкий характер. Окрім того, це пояснюється недостатньою інформованістю абітурієнтів про специфіку обраної спеціальності, розбіжністю в уявленнях про професію на момент її вибору, на початку навчання і в процесі оволодіння професією.

Переважає більшість опитуваних вбачає смисл своєї навчальної діяльності в глибокому пізнанні предметів, що вивчаються, в розвитку на їх основі інтересів і здібностей. Сутністю роботи вчителя музики більшість вважає можливість удосконалювати свої професійні навички, творчо використовувати знання; спостерігати результати своєї музично-педагогічної діяльності в розвитку мислення своїх вихованців.

Отож, результати діагностики за першим блоком показників свідчать, що у респондентів переважав середній рівень вмотивованості, що відображає рівень сформованості мотиваційного компонента творчого мислення.

Діагностика когнітивного компонента сформованості творчого мислення майбутнього вчителя музики показала наступні результати.

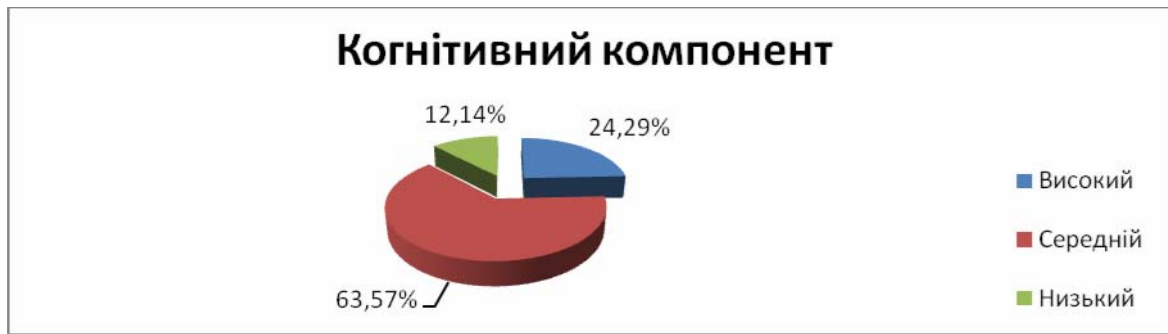


Рис. 2.5. Рівні сформованості когнітивного компонента творчого мислення майбутнього вчителя музики

Для визначення рівня сформованості когнітивного компонента творчого мислення студентам було запропоновано відповісти на запитання: «Який сегмент отриманих в процесі опрацювання дисциплін циклу «методик» знань ви готові використати в майбутній практичній діяльності?» 27% опитуваних з групи студентів, вказали знання і навички, одержані на навчальних дисциплінах інструментально-виконавського циклу, 43% прагнутимуть використовувати всі отримані знання однаковою мірою, вільно варіювати 30% – використовувати знання і навички залежно від обставин.

На запитання «Якими мисленнєвими операціями Ви користуєтесь при ознайомленні з новим музичним твором?» відповіді розподілилися таким чином: більше половини опитуваних студентів не мають навичок аналізу – аналізувати і порівнювати вміють лише 30%, а 10% взагалі не знають про такі операції. 57% опитаних користуються основними мисленнєвими операціями. 78% студентів у своїй практичній роботі постійно використовують елементи аналізу. Майже така ж кількість (76%) при ознайомленні з новими музичними творами користується операціями узагальнення та порівняння. Респондентів, зовсім не ознайомих з мисленнєвими операціями, як стверджують результати анкетування, у цій групі немає.

В рамках діагностики когнітивного компонента творчого мислення був використаний метод ранжування. Респондентам було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою професійну значущість якостей творчого мислення, які орієнтовані не лише на забезпечення компетентнісного підходу до системи інструментально-виконавської підготовки студента, а і визначають здатність

використати набуті знання та компетенції в практичній діяльності. Студентам було запропоновано 10 якостей мислення, які необхідно було розташувати в порядку їхньої важливості для музично-педагогічної роботи. Згідно з одержаними даними, якості творчого мислення студенти розташували таким чином: самостійність, критичність, глибина, науковість, послідовність, імпровізаційність, асоціативність, швидкість, гнучкість, варіативність. Причому цінність якостей значною мірою пов'язана з вивченням таких дисциплін як філософія, психологія музична педагогіка та предметів музично-педагогічного циклу, які актуалізують особистісну сферу студентів, сприяють набуттю навичок критичного й адекватного оцінювання себе і своїх можливостей. Важливо, що студенти виокремлюють ці риси в якості основи професійної музично-педагогічної спрямованості як передумови готовності студентів до розвиваючого навчання.

Характерно, що значна частина респондентів – 37% студентів не змогли виокремити якості творчого мислення, якими вони хотіли б оволодіти, не усвідомлюють власний професійний ідеал, не уявляють цілісну модель навчання і виховання, самоосвіти і самовдосконалення. Це свідчить про недостатню увагу у процесі інструментально-виконавської підготовки до розвитку особистісних якостей творчого мислення, внаслідок чого знання студентів стають формальними, не ототожнюються з майбутньою професією.

Наступне діагностичне завдання полягало у необхідності вказати твори або музичні цикли зарубіжних та українських композиторів, виявило, що слухацький і виконавський досвід більшості респондентів обмежується творами композиторів-класиків, а сучасна музика знайома їм ще менше. 67% вказали твори І. Баха, Л. Бетховена, Ф. Шопена, і 37% – М. Лисенка, В. Косенка, М. Сільванського, М. Скорика, М. Степового. Тоді як серед студентів, які закінчили середній спеціальний заклад, 98% вказали твори І. Баха, Л. Бетховена, Ф. Шопена, і 95% – М. Лисенка, В. Косенка, М. Сільванського, М. Скорика, М. Степового.

Під час констатувального експерименту важливо було з'ясувати рівень сформованості діяльнісної складової творчого мислення, яка відповідає за рівень практичної складової методичної компетентності, зокрема, готовності до практичного використання набутих знань, умінь.

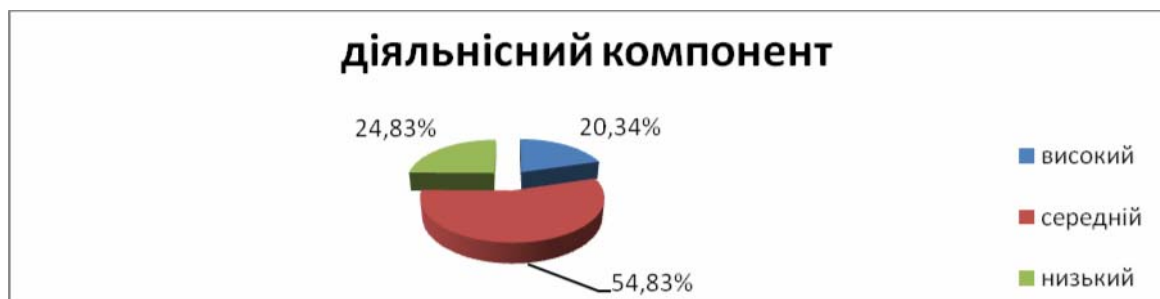


Рис. 2.6. Рівні сформованості діяльнісного компонента творчого мислення майбутнього вчителя музики

Діяльнісний компонент структури творчого мислення відіграє істотну роль у формуванні професійно-педагогічної, методичної компетентності, і є основою забезпечення методичної цілісності педагогічного впливу на процес формування творчого мислення майбутніх вчителів музики. Відтак, студентам-респондентам були запропоновані такі завдання:

- виконати два-три твори на свій вибір з програми, за якою студенти вступали до університету;
- розказати про твір, композитора, епоху його створення, особливості стилю і жанру;
- дати найбільш простий теоретичний аналіз форми твору і засобів музичної виразності;
- визначити художній образ твору відповідно до попередніх завдань;
- інтерпретувати особливості власного сприйняття та методику визначення стилю виконання музичного твору;
- визначити методичні умови ефективності роботи над музичним твором.

Рівень сформованості виконавських умінь вимірювався за такими критеріями: 0-1,7 – низький; 1,8-3,5 – середній; 3,6-5,0 – високий рівні.

Коефіцієнт розвитку кожного вміння (читання з листа, транспонування, підбір на слух, імпровізації) вираховувався за формулою:

де K – коефіцієнт сформованості вміння, n – кількість завдань, виконаних на «добре» і «відмінно», h – загальна кількість завдань.

За результатами діагностики можна зробити такий висновок: високий рівень не зафіксовано в жодного зі студентів. При тому слід звернути увагу, що найбільш сформованою професійною виконавською навичкою є читання з листа (головним чином це єдине професійне вміння, формуванням якого займаються у дитячих музичних школах), а найбільш нерозвинутим є вміння транспонування (в силу своєї складності і відсутності уваги до нього в навчанні до ВНЗ).

Наступним завданням констатувального експерименту було встановлення вихідного рівня творчо-методичної підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності, що передбачало:

- визначення рівня сформованості виконавських умінь (читання з листа, транспонування, підбір на слух, імпровізації);
- осягнення музичного образу твору та його інтерпретації, обсяг словарного запасу та вміння ним користуватися, виразність мовлення, багатство уяви та асоціативних зв'язків.

Кожному студенту пропонувалося самостійно підготувати два музичні твори із вступним словом до кожного з них. Студенти оцінювалися за 3-бальною шкалою, де 3 бали свідчили про високий рівень виконання завдання, 2 бали – середній, 1 бал – низький рівень виконання завдання. Результати діагностики виявилися такими: середній рівень – 81%, низький – 19%.

Для з'ясування рівня сформованості діяльнісної складової творчого мислення, яка реалізується через відповідний комплекс умінь) також були проведені анкетування, спостереження, аналіз виконання навчальних завдань. Визначений комплекс параметрів дав змогу одержати відповідну інформацію про стан сформованості діяльнісної складової творчого мислення студентів та виявити недоліки у цьому напрямі інструментально-виконавської підготовки.

Рівень сформованості професійних умінь студентів

№ завдання	Вміння	Коефіцієнт вміння	Загальний коефіцієнт	Рівень сформованості
1	читання з листа	0,2	0,4	Н
	транспонування	0,0		
	підбір на слух	0,1		
	Імпровізації	0,1		
2	читання з листа	0,8	2,2	С
	транспонування	0,2		
	підбір на слух	0,6		
	Імпровізації	0,6		
3	читання з листа	0,6	3,2	С
	транспонування	0,6		
	підбір на слух	1,0		
	Імпровізації	1,0		
4	читання з листа	0,8	2,6	С
	транспонування	0,4		
	підбір на слух	0,6		
	Імпровізації	0,8		
5	читання з листа	0,6	1,8	Н
	транспонування	0,2		
	підбір на слух	0,6		
	Імпровізації	0,4		

Стосовно діяльнісного компонента творчого мислення з'ясувалося, що 75% респондентів недостатньо критично ставляться до своїх недоліків, і не змогли проаналізувати власну роботу. 43% майбутніх вчителів не виявили прагнення до пошуку власного вирішення методичної проблеми – їм легше діяти за наданим викладачем зразком. 37% студентів достатньо самостійно визначали власні недоліки, вказуючи на недостатнє володіння загальною методикою педагогічної діяльності, методичними вміннями, методикою викладання основного інструмента тощо.

Діагностичні завдання виконувались студентами індивідуально в класі основного музичного інструменту (фортепіано). Їхньою основною вимогою було визначення вміння студентів добирати необхідний репертуар для занять з

дітьми різного рівня підготовки, забезпечувати адекватний методичний супровід. При цьому фіксувався час виконання завдання, що активізувало розумову діяльність студентів. Найбільш важливим у цьому контексті було завдання пояснити та обґрунтувати правомірність свого підходу до опрацювання музичного твору з дітьми, в результаті якого можна було виявити методичну компетентність студента, вміння оперувати відповідними категоріями, готовність до вирішення навчального завдання, виконуючи функції майбутнього вчителя музики. Вирішення комплексу зазначених вище завдань, узагальнення інших методів діагностики, показало, що у студентів за критерієм рівня сформованості когнітивного компонента домінує середній рівень розвитку творчого мислення.

Це свідчить про те, що у процесі навчання недостатньо формується творчого мислення студентів, зокрема здатність до системного подання об'єктів, властивостей і взаємозв'язків, що вивчаються, а також недостатньо розвивається професійне ставлення до музично-педагогічної діяльності.

Особлива увага в рамках використання комплексу діагностичних методик зверталася на з'ясування рівня сформованості креативного компонента творчого мислення, зокрема творчої самостійності майбутніх вчителів.

Діагностика креативного компонента сформованості творчого мислення майбутнього вчителя музики показала наступні результати.



Рис. 2.7. Рівні сформованості креативного компонента творчого мислення майбутнього вчителя музики

Одержані результати дослідження засвідчили, що значна кількість студентів ініціативні на заняттях, надають пріоритет завданням творчого

характеру, відчувають творче піднесення при роботі з учнями (67%). Однак 53% респондентів вимагають значної допомоги викладача для виконання навчальних завдань на творчому рівні, зокрема, це стосується таких видів роботи як добору репертуару, вирішення певної методичної проблеми, а 61% – не вважають, що досягли творчого рівня професійно-педагогічного мислення, творчого в тому числі. Загалом, студенти усвідомлюють зв'язок між творчою самостійністю в навчанні й активізацією творчого мислення. Свідченням цього стали відповіді на запитання «Які види навчальної діяльності (концертна, інтерпретаційна, самостійна) в першу чергу забезпечують засвоєння змісту навчання у вищому закладі освіти?». Близько 77% опитаних студентів на перше місце поставили творчу самостійність, розвиток якої вони вважають обов'язковою умовою навчання на мистецькому факультеті. Однак, на запитання про потребу покращення власних професійних якостей лише 23% студентів відповіли ствердно, а 25% вважають, що їм це не потрібно. Головною перешкодою на шляху удосконалення музично-педагогічної підготовки у педагогічному ВНЗ студенти вважають брак часу для занять з методики викладання основного інструмента. Безумовно, велика завантаженість студентів негативно впливає на якість їхньої професійної підготовки, знижує творчий потенціал майбутнього вчителя і не забезпечує його професійного й особистісного самовдосконалення.

Узагальнюючи результати діагностики рівнів сформованості творчого мислення студентів в процесі їх фахово-методичної підготовки, можна зробити висновок, що вони мають достатні потенційні можливості для надбання ними високого рівня сформованості означеного феномена. Студенти надають пріоритет інтерактивним, нетрадиційним методам та формам організації навчальної діяльності, активізують мислення при вирішенні проблемних завдань, а також завдань творчого рівня, здатні замислюватися над проблемами підвищення музично-педагогічної підготовки, розширювати загально-естетичні та музично-теоретичні компетенції. Це характеризувало студентів з позитивної сторони. Проте, негативним було те, що майбутні вчителі більшою мірою виявили середню розвиненість діяльнісного компонента творчого мислення,

творчої самостійності, неможливість компетентно використовувати творче мислення при виконанні навчальних завдань. Це є основною причиною недостатнього рівня готовності до творчо-методичної діяльності, професійного здійснення навчального процесу у школі, комплексно та на високому творчому рівні виконувати функції вчителя музики за сучасними освітніми стандартами.

До найбільш значущих проблем формування творчого мислення студентів ми віднесли наступні:

1. Не забезпечується високий рівень інтеграції теоретичної та практичної складових формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики, а відтак і недостатній рівень осмисленості теоретичних знань з методико-педагогічних дисциплін, неготовність включити їх в мисленнєву діяльність.

2. Пріоритетність інформаційно-репродуктивної освіти, недостатній рівень використання інтерактивних, особистісно орієнтованих технологій та методів навчання значною мірою спонукає студентів до роботи за визначеними стереотипами, методиками, технологіями, які не містять високого потенціалу творчого саморозвитку студента у всіх аспектах.

3. Система професійного навчання майбутнього вчителя музики, його інструментально-виконавської підготовки не забезпечує достатніх умов для творчого професійного саморозвитку студента в цілому, його виконавської майстерності, саморозвитку особистісних якостей, професійного, творчого мислення.

Виявлені на констатувальному етапі експерименту факти підтвердили доцільність потреби оптимізації формування творчого мислення і створили передумови для проведення дослідно-експериментальної роботи щодо формування цього виду мислення студентів мистецького факультету.

Організаційно-орієнтувальний етап діагностування творчого мислення полягав у роз'ясненні поставлених завдань (вирішення завдань з педагогічної діагностики (вивчення характерів студентів) та завдань педагогічного

цілепокладання (визначення оперативних, тактичних та стратегічних цілей допомоги).

Змістово-технологічний етап діагностування творчого мислення у навчальному процесі був спрямований на завдання педагогічного планування (робота з навчальними планами і програмами) та прогнозування майбутньої роботи для досягнення поставлених цілей.

Творчо-саморозвивальний етап діагностування творчого мислення визначав готовність студентів до розв'язування педагогічних ситуацій і завдань як реалізації двох складових: підготовчої роботи викладача та безпосередня організація діяльності студентів на заняттях із включенням завдань з розв'язування складних педагогічних ситуацій і завдань.

Рефлексивно-контрольний етап діагностування творчого мислення дав змогу вирішувати завдання етапу практичного здійснення накресленого плану (творче перетворення в життя) та здійснювати аналіз результатів виконаної роботи (адекватне оцінювання досягнутого).

Отже, формування творчого мислення майбутніх вчителів музики повинно ґрунтуватися на глибокому пізнанні законів музичного мистецтва, внутрішніх закономірностях, які втілюють художньо-образний зміст музичних творів.

В ході інструментальних занять відбувається становлення професійної майстерності майбутніх фахівців, розвиток їхнього творчого мислення, культурного й естетичного світогляду. Також у процесі навчання розвиваються й індивідуальні музичні здібності студентів, їхня особиста активність, творча самостійність.

Висновки до 2 розділу

Ефективність розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки обумовлюється рівнем сформованості чіткої науково обґрунтованої системи, яка мала би визначену концептуальну основу і, відповідно, логіку та змістове, методико-технологічне

забезпечення. Означену функцію в дослідженні виконала структурно-функціональна модель творчого мислення в контексті розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя музики.

Модель була сформована як альтернатива інформаційно-репродуктивному підходу до організації професійної підготовки майбутнього фахівця. В основу концепції моделі покладена мета формування творчо-методичного мислення майбутнього вчителя музики, а також професійно-діяльнісний та компетентнісний підходи до організації навчальної діяльності студентів, що повною мірою відповідає сучасним тенденціям розвитку професійної освіти, музичної педагогіки.

Відповідно до моделі творчого мислення проектувалося в контексті формування компетенцій (педагогічних, методичних, музичних), які інтегровані між собою, характеризуються високим рівнем взаємозалежності та взаємообумовленості.

Зміст, методи та форми навчання повною мірою обумовлювалися розумінням специфіки формування творчого мислення вчителя музики, яке в моделі представлено через структуру, поетапність формування, принципи реалізації.

Діагностичний етап означеного процесу спрямований на комплексне оцінювання ефективності системи за визначеними критеріями (ціннісно-мотиваційним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-технологічним, креативно-модулюючим) тарозробленими показниками. Специфіка розвитку творчого мислення студента в процесі інструментально-виконавської підготовки представлена в описовому варіанті через відповідні характеристики змісту, методів та форм її реалізації.

Аналіз реальної традиційної практики інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, розвитку творчого мислення студентів показав, що вона більшою мірою проходить в режимі інформаційно-репродуктивної освіти, не створюючи оптимальних умов для актуалізації мислення студента, творчого мислення в тому числі.

Саме цим ми пояснюємо той факт, що більше третини студентів (від 29,6% до 34,48%), за результатами констатувального етапу експерименту, мають низький рівень сформованості творчого мислення, тобто в процесі вирішення різних професійно-педагогічних проблем мислення практично не проявляється. Студент вирішує проблему або за завченими стереотипами, або на рівні інтуїції і не може обґрунтувати свого підходу та логіки вирішення проблеми.

Всього у 7,1% -11,1% студентів у результаті діагностики визначено високий рівень сформованості творчого мислення, однак, як показує аналіз, це не стільки результат цілеспрямованого формування методичної компетентності в рамках професійного навчання, скільки особистісні характеристики студентів, що відзначаються високим рівнем інтелектуально-мисленнєвого розвитку, індивідуальних досягнень в області музичної творчості.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив визначити проблеми, які мають гальмівну дію щодо розвитку творчого мислення майбутніх учителів музики і які було враховано при проектуванні та реалізації експериментального навчання в рамках даного дослідження.

Систематизація проблем дала можливість виділити тенденції, які стосуються типових недоліків інформаційно-репродуктивної системи професійної освіти: дезінтеграції теорії і практики формування музично-педагогічної компетентності студента; домінування традиційних форм та методів організації навчальної діяльності студентів, які не виявляють стимулюючого впливу на мисленнєву діяльність, розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя в його інструментально-виконавській підготовці тощо.

Виявлені проблеми та недоліки у зазначеному вище аспекті були враховані при розробці системи експериментального навчання, а також при доборі її змістово-технологічного забезпечення.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [117, 119, 120, 121, 123, 124,256].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Впровадження поетапної методики формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки

Формування цілісної саморозвивальної системи підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності потребує реалізації системно-структурованого, особистісно орієнтованого, креативно-діяльнісного підходів. Так, системно-структурований підхід забезпечує дослідження підготовки вчителів до інструментально-виконавської діяльності у взаємозв'язку та взаємозалежності, що дозволяє на практиці максимально дотримуватися логіки процесу, максимального врахування складових процесу, чинників, що впливають на його ефективність. Означені підходи в контексті нашого дослідження обумовлюють необхідність спрямування змісту, форм, методів та прийомів навчання на формування музично-методичної компетентності у комплексі всіх компонентів з актуалізацією на творчому мисленні. Системно-структурний підхід є предметом активних досліджень зарубіжної і вітчизняної науки. Так, в основу структурної організації системи поетапного формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки були покладені підходи таких дослідників як П. Анохін[7], І. Блауберг [21], Н. Кузьміна [106] та ін.

Методологічні, теоретичні, змістові та процесуальні основи методики формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки визначалися внаслідок теоретичного аналізу сутності творчого мислення як складової методичної компетентності, а також суб'єктів та особливостей його формування, які інтегрально представлені в структурно-функціональній моделі (рис 2.1.).

В процесі структурування формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки використано визначення В. Лабунця, де структура трактується «... як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, адже педагогічна інновація є особливою організацією діяльності та мислення, що спрямована на актуалізацію нововведень в освітній простір. Цей процес за концепцією Лабунця В. М. має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-ціннісного, компетентісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного...» [112, с. 217].

Ми структурували процес формування творчого мислення майбутнього вчителя в контексті його професійного становлення, акцентуючи увагу на компонентах фахової підготовки, навчально-виховної діяльності як її основи, орієнтуючись на компоненти, які мають найвищий формувальний потенціал відповідно до базових позицій, представлених в теоретичних основах дослідження.

За логікою розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки загальні концептуальні позиції трансформуються у конкретні орієнтири щодо забезпечення формування творчого мислення студента у комплексі його структурних складових: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, креативного, які, в свою чергу, реалізуються в інтегрованому варіанті на чотирьох рівнях організації діяльності: організаційно-орієнтувальному, практично-упроваджувальному, самостійно-творчому у його контексті, контрольно-узагальнюючому.

Зазначений комплекс позицій забезпечує ефективність формування творчого мислення в процесі безпосередньо інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на всіх етапах організації діяльності:

- загального аналізу музичного твору;
- побудови плану вивчення твору та методики його виконання;
- публічного виконання твору.

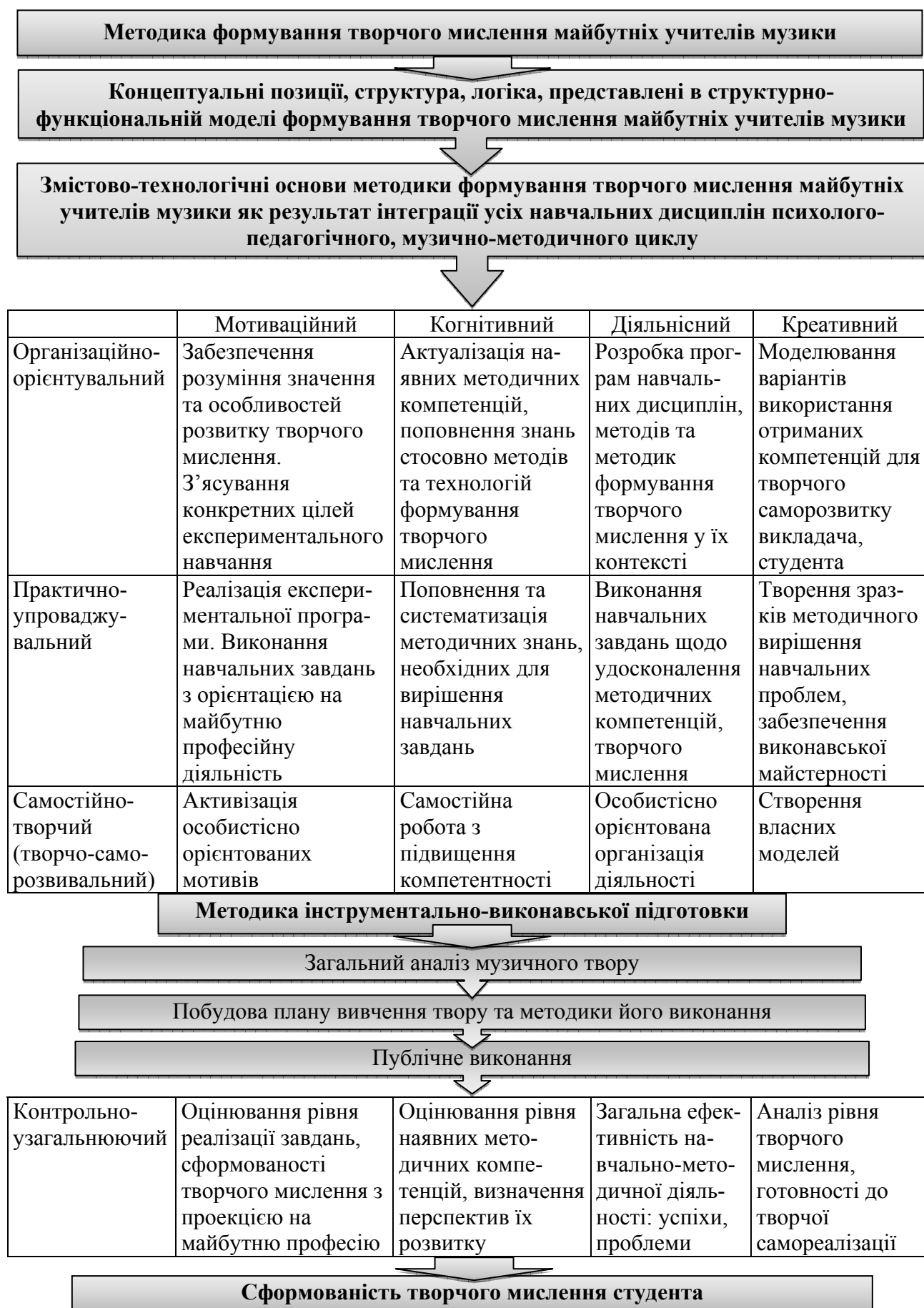


Рис. 3.1. Методична модель формування творчого мислення майбутніх учителів музики

Представлена вище методична модель формування творчого мислення майбутнього вчителя музики (рис. 3.1) дозволяє забезпечити:

- цілеспрямованість процесу формування творчого мислення, можливість визначити на основі моделі адекватну систему поетапного формування творчого мислення в процесі інструментально-виконавської підготовки в цілому, змістово-процесуальну структуру організації навчальної діяльності з конкретної навчальної теми, зокрема;

- розуміння викладачем, студентом поняття «творчо-методичне мислення» як складне багатоаспектне та багатофункціональне утворення, яке має свою логіку формування та розвитку в контексті загальної системи професійної підготовки студента;

- формування творчого мислення студента на основі сучасних концептуальних підходів, інтегруючи його складові та базові характеристики та активуючи їх і процесі організації навчальної діяльності.

Завдання формувального експерименту визначалися як послідовні етапи досягнення кінцевої мети – розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Формувальний експеримент проводився протягом 2014-2015 рр. На цьому етапі було реалізовано розроблений варіант формування творчого мислення майбутніх учителя музики в контексті забезпечення загальної моделі розвитку його музично-педагогічної, методичної компетентності. Попередня підготовка до змістово-технологічного етапу експерименту передбачала розробку методик експериментальної роботи в рамках вивчення відповідних навчальних дисциплін, інших форм групової та індивідуальної роботи, оптимізувавши як їх зміст, так і форми, методи організації навчальної роботи студента, педагогічного процесу загалом. Визначено загальні організаційно-педагогічні умови та конкретні методичні рекомендації для викладачів, які працювали за експериментальною методикою з орієнтацією на оптимізацію творчого мислення студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Зважаючи на особливості формування професійних компетенцій майбутніх фахівців мистецьких дисциплін, в рамках змістово-технологічного етапу формувального експерименту ми виділили творчо-саморозвивальний блок, який передбачав неодмінний перехід уніфікованого, спільного для всіх підходу до формування творчого мислення студента на рівень саморозвитку відповідно до власних компетенцій, особистісних якостей, індивідуальних особливостей сприйняття, трактування, а відтак і виконання музичного твору (активізація особистісно орієнтованих мотивів; самостійна робота з підвищення компетентності; особистісно орієнтована організація діяльності; створення власних моделей роботи текстом музичного твору).

Модель експериментального дослідження апробована в діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Експериментальною базою дослідження *обрано* Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Західноєвропейський національний університет імені Лесі Українки – підготовка бакалавра: галузь знань 0202 «Мистецтво» напряму 6.020204 «Музичне мистецтво»; підготовка спеціаліста: галузь знань 0202 «Мистецтво» напрям 7.02020401 «Музичне мистецтво», спеціалізація – «Художня культура». Формувальний експеримент охопив **223** студентів двох освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки. Для уникнення суб'єктивності в оцінюванні результатів формувального експерименту його учасниками було обрано типові групи студентів на освітньо-кваліфікаційних рівнях підготовки «бакалавр», «спеціаліст». Формування творчого мислення у процесі інструментально-виконавської підготовки здійснювалося на трьох рівнях: теоретичному, методичному та практичному, кожен з яких характеризувався специфічними функціями.

Метою формувального експерименту визначено апробацію поетапної методики формування творчого мислення в контексті формування загальної методичної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі його інструментально-виконавської підготовки.

Основними завданнями формувального експерименту виступали: розробити систему занять (групових, індивідуальних) з інструментально-виконавської підготовки, спрямовану на реалізацію поетапної моделі формування творчого мислення студента в контексті формування його методичної компетентності; апробувати визначені та теоретично обґрунтовані умови розвитку творчого мислення в процесі організації навчальних занять, їх змістово-технологічного забезпечення; спланувати варіанти самостійної роботи студентів щодо саморозвитку методичної компетентності, творчого мислення, актуалізації рефлексивно-аналітичної діяльності в процесі творчої самореалізації шляхом розв'язання художньо-естетичних, психолого-педагогічних та інструментально-виконавських завдань; визначити та проаналізувати рівень ефективності експериментального навчання, обґрунтувати висновки стосовно факторів забезпечення її успішності, а також проблем, що здійснюють гальмівний вплив на формування творчого мислення студента в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Для реалізації поставлених завдань була організована така процедура дослідження:

– в ході дослідження застосовувалися: загальна модель розвитку творчого мислення студента, спеціально розроблені на її основі навчальні програми з дисциплін інструментально-виконавського циклу, що передбачають різні форми занять щодо роботи над інструментальними творами навчального репертуару з допомогою технологій, методів, прийомів, що проектують творчого мислення;

– для встановлення ефективності експериментальної програми після завершення формувального етапу дослідження визначалися як загальна якість сформованості творчого мислення, так і його компонентів на основі розроблених критеріїв та процедур діагностики. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів експериментів дозволило визначити загальну ефективність експериментального навчання, проаналізувати чинники, що найбільшою мірою обумовили її.

Змістовно-цільову основу експериментальної програми склали положення психології мислення (А. В. Брушлинський [32], С. Л. Рубінштейн [202]), психології та педагогіки професійної освіти (Г. К. Селевко [209]), Ідеї психології музичного мислення В. В. Медушевського [146], Б. В. Теплова [227], Г. М. Ціпіна [247] та модель навчання навичкам мислення Д. Халперн [240], а також останні результати досліджень з різних питань професійної підготовки майбутніх музикантів (Е. Б. Абдулін [3], О. М. Олексюк [171]) визначили інструментально-методичний компонент програми.

Як зазначалося вище, з метою дотримання логіки та забезпечення системності проведення експериментального дослідження було розроблено чотири етапи експериментальної роботи: організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний контрольню-узагальнюючий.

На першому *організаційно-орієнтувальному* етапі експериментального навчання були реалізовані завдання забезпечення розуміння викладачами значення та змістово-технологічних особливостей розвитку творчого мислення на основі наявних методичних компетенцій.

На цьому етапі було визначено тривалість експерименту, здійснено вибірку його учасників, укомплектовано контрольні та експериментальні групи. У контрольних групах навчальний процес не змінювався – вивчення дисциплін музично-виконавського циклу проводилося традиційно. В експериментальних групах була модернізована програма інструментально-виконавської підготовки студента відповідно до розробленої моделі, змістово-технологічного її забезпечення, в основі якої – актуалізація творчого мислення при вивченні студентами музично-виконавських дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра).

Контрольні та експериментальні групи було створено на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Західноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

На цьому етапі був проведений комплекс заходів щодо забезпечення однакових умов навчання та рівнів кваліфікації викладачів і вирішувалось завдання визначення стратегії, змісту та технології експериментальної роботи, орієнтованої на системне, поетапне формування творчого мислення у процесі інструментально-виконавської підготовки. Розуміння викладачами сутності експериментальної роботи, її теоретичної обґрунтованості, варіанту практичної реалізації передбачало необхідність організації широкої інформаційно-роз'яснювальної роботи через проведення науково-методичних семінарів, спеціальних тренінгових занять на кафедрах фахових дисциплін, індивідуальних консультацій з викладачами.

Інформаційно-роз'яснювальна та науково-методична робота з викладачами була спрямована на з'ясування сутності інноваційної компетентнісної, особистісно орієнтованої професійної, музично-педагогічної освіти, ролі і значення творчого мислення у формуванні методичної компетентності майбутнього викладача музики; ознайомлення з теоретико-методологічними основами, практичними технологіями, методами та прийомами формування творчого мислення; опанування розробленої експериментальної програми та методики формування творчого мислення.

Інформаційно-роз'яснювальна робота з викладачами в процесі підготовки до експериментального навчання реалізовувалася через використання методів вивчення педагогічного досвіду для осмисленого, творчого його застосування в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів. В рамках науково-методичної роботи кафедри колективно обговорювалася мистецтвознавча, психолого-педагогічна і методична література щодо формування творчо-методичного мислення вчителя музики, а також під час взаємовідвідування занять колегами велося спеціальне педагогічне спостереження за навчально-виховною діяльністю з позиції формування творчого мислення студентів, проводилися тематичні методичні семінари викладачів.

Значна увага викладачів була присвячена методичному аналізу формування творчого мислення та методичної компетентності майбутніх

учителів музики, програм з музики для загальноосвітньої школи, оцінюючи рівень її орієнтованості на реалізацію творчо-методичного елемента в структурі інструментально-виконавської підготовки.

Програма експериментального навчання формувалася відповідно до визначеної концепції та поетапної логіки розвитку творчого мислення студентів в процесі інструментально-виконавської підготовки. В структурі створеної експериментальної програми формування творчого мислення майбутніх учителів музики, відповідно, видозмінених за змістово-технологічними характеристиками програм навчальних дисциплін, що входять до блоку інструментально-виконавської підготовки студента, передбачалась реалізація всіх компонентів формування творчого мислення: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, креативного. Також слід зазначити, що програма розроблялася на основі існуючих традиційних навчальних планів з окремих дисциплін, в яких представлено інструментальне виконавство, тобто, які найбільшою мірою орієнтовані на формування різних інструментально-виконавських умінь та навичок студента і вимагають спеціальної технічної підготовки, а саме:

- володіння комплексом умінь та навичок, які забезпечують високохудожній рівень виконання академічного репертуару (дисципліна «Основний музичний інструмент»);
- володіння концертмейстерськими навичками, які у технічному аспекті виконавської діяльності вчителя музики передбачають уміння грати в нестандартних умовах, грати і співати водночас, регулювати силу звучання окремих структур музичного тексту для підсилення сприйняття у дітей; транспонувати текст у потрібну тональність; читати хоріві партитури (дисципліна «Концертмейстерський клас»);
- готовність до ансамблевої гри, що формує здатність працювати у колективі. Технічно це виражається в умінні одночасно слухати інших і себе, регулювати силу звучання, корегувати темп, чіткість ритму, відповідність і спільність агогіки (дисципліна «Ансамблева гра»).

Тому, проектуючи зміст та технологічно-процесуальну складову експериментальної програми, важливо було акцентувати увагу на тому, що зазначені вище практичні інструментально-виконавські вміння передбачають необхідність інтеграції теоретичної та практичної складової, а також інтеграції загальноприйнятих, спільних для всіх підходів щодо розвитку виконавської майстерності, та індивідуальних, особистісно означених. Це, закономірно потребує інтенсифікації мисленнєвої діяльності студента в ситуації прийняття рішень стосовно смислового, змістового, технічного забезпечення виконання музичного твору, що інтегрально формує творче мислення та методичну компетентність студента і як виконавця, і як майбутнього вчителя музики, що буде формувати виконавську майстерність учня.

Йдеться про комплекс умінь, що стосуються власної методики гри на інструменті (досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності, тобто виразно і професійно виконувати музичні твори світової фортепіанної літератури та їх фрагменти, в тому числі, з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії); а також про комплекс методичних умінь, які необхідні для ефективної організації навчально-виховної діяльності школярів з формування у них виконавської майстерності (добирати необхідні музичні приклади для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів; перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби – робити полегшені переклади фортепіанної фактури; застосовувати на практиці досягнення передової фортепіанної методики з урахуванням сучасних освітніх вимог).

У формуванні експериментальної програми ми виходили з позиції, що зазначені комплекси умінь є взаємозалежними, тобто такими, що взаємообумовлюють ефективність реалізації один одного.

Як уже зазначалося вище, формувальний експеримент проходив в межах програми інструментально-виконавської підготовки, не вносячи радикальні зміни в її змістово-структурну організацію, основні принципи, вимоги і не порушуючи цілісності. Модернізація програми, відповідно до концепції

дослідження, більшою мірою стосувалася методики опрацювання змісту цих навчальних дисциплін, посилення питомої ваги методів, які сприяють інтенсифікації мислення загалом, творчого мислення, зокрема, посилення особистісної орієнтованості, креативності, розвитку виконавської культури майбутнього вчителя музики.

Формування спеціальних знань, умінь та навичок учителів музики, які є основою їх фахової педагогічної підготовки було покладено в основу змісту методичної цілісності педагогічного впливу в процесі інструментально-виконавської підготовки дисциплін. Практика свідчить, що методи навчання повинні бути розраховані на професійне застосування виконавських знань, умінь та навичок, систематичне їх перенесення в різні навчальні ситуації, в результаті чого вибудовується система позицій стосовно інструментально-виконавської, майбутньої педагогічної позиції.

Так, зміст програми навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент» був орієнтований на реалізацію таких функцій: освоєння методики гри на музичному інструменті, оволодіння виконавською культурою та інтерпретацією музичних творів вітчизняних та зарубіжних композиторів, оволодіння необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками ескізного вивчення музичних творів, набуття навичок читання з листа та транспонування творів шкільного репертуару, імпровізація.

В програмі навчальної дисципліни «Ансамблева гра» передбачалося формування ансамблевих умінь студентів, яке забезпечувалося певним обсягом професійних знань та системою видів, форм та методів діяльності, спрямованих на розвиток спеціальних виконавських здібностей та формування специфічних ансамблевих навичок на основі осмислення теоретичних основ процесу, інтенсифікації творчого мислення.

Так, аналізуючи специфіку спільної інструментально-виконавської діяльності важливо було акцентувати увагу студентів на таких її суттєвих особливостях:

- наявність єдиної мети діяльності та спільної мотивації;

- часова і просторова співприсутність учасників ансамблю, що надає можливості безпосереднього контакту між ними, який виражається в комунікації, перцепції та інтеракції;
- рольовий рухомий статус партнерів під час планування, контролю, корекції та координації індивідуальних та спільних дій;
- розподіл єдиного процесу спільної інструментально-виконавської діяльності між учасниками ансамблю, що зумовлений характером мети, засобами та умовами її досягнення, складом та рівнем кваліфікації виконавців;
- встановлення міжособистісних стосунків між виконавцями, які здійснюють спільну музичну діяльність.

Передбачалося, що реалізація зазначених вище завдань формування ансамблевих компетенцій майбутнього вчителя музики з урахуванням особливостей взаємозалежності, спільної інструментально-виконавської діяльності, міжособистісної взаємодії її учасників визначила необхідність використання в програмі навчальної дисципліни комплексу особистісно орієнтованих, інтерактивних методів організації навчальної діяльності студентів, які активізують їх мисленнєву діяльність, в тому числі, творчого мислення, яке реалізувалося на рівні аналізу спільної для всіх учасників мети, її мотиваційної основи, співвіднесення її із власним баченням особливостей цілеутворення в рамках виконання відповідного музичного твору. Комунікація, перцепція та інтеракція в інструментально-виконавській підготовці ансамблевого рівня також потребують, особистісної орієнтованості, індивідуального прийняття рішень на основі методичного осмислення кожної конкретної навчальної ситуації.

У рамках організаційно-орієнтувального етапу експерименту особлива увага акцентувалася на формуванні мотиваційного компонента творчого мислення, яке здійснювалося з допомогою комплексу відповідних методів та прийомів.

При тому слід було врахувати фактори, які найбільшою мірою впливають на динаміку розвитку мотиваційного компонента, забезпечуючи ефективність

процесу. До таких факторів було віднесено: демократичний стиль спілкування, заохочення, наявність ситуації вибору, особистісна значущість матеріалу, що вивчається, вид діяльності (продуктивний, творчий чи репродуктивний), наявність інтересу до змісту і процесу навчання, відміна оцінювання та часових обмежень.

Необхідною умовою для створення у студентів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності є можливість проявити в навчанні розумову самостійність й ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними студента. Головним засобом виховання позитивної мотивації, стійкості інтересу до навчання є використання таких завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності. Тому в процесі формування етапу експерименту навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи були достатньо різноманітними, але не мали при цьому характеру надмірної різноманітності.

Крім того, було враховано, що на формування мотиваційного компонента впливає загальна атмосфера в класі викладача, включеність студента в колективні форми організації різних видів діяльності, співпраця викладача і студента, залучення студентів до оцінювальної діяльності і формування в них адекватної самооцінки. Для цього були використані такі прийоми, як цікавість викладення матеріалу, нестандартні форми подання твору, емоційність викладача при проведенні заняття, аналіз життєвих ситуацій, адекватне застосування заохочення й осуду.

Використовуючи різноманітні прийоми формування мотиваційного компонента творчого мислення майбутнього вчителя музики було враховано той факт, що зовнішні, навіть найбільш сприятливі умови впливають на мотивацію не безпосередньо, а лише в тих випадках, коли відбувається особистісне переосмислення через активізацію внутрішнього ставлення до них самого студента. Тому, були використані прийоми, спрямовані на формування відкритого, активного, стійкого й усвідомленого ставлення до музичного матеріалу, що пропонується викладачем, методики роботи над ним.

У ході формувального експерименту враховувалося й те, що є можливість продуктивно формувати мотивацію через цілепокладання, при цьому мета не може бути перенесена в індивідуальну діяльність ззовні, а повинна бути сформована самим студентом. Зовнішнім стимулом появи мети виступила задана вимога до об'єкта навчання, оскільки мета формується під впливом об'єктивних умов реалізації діяльності і власних можливостей.

При формуванні мотиваційного компонента творчого мислення було виокремлено такі цілі, як: формувати активну особистісно-пізнавальну стратегію, що виявляється в раціональному формулюванні навчально-професійних, музично-педагогічних, інструментально-виконавських цілей, сприяти активізації досягнення поставлених цілей, розвивати прагнення до успіху в навчальній діяльності, формувати адекватний рівень домагань, сприяти усвідомленню реалістичного образу «Я» в майбутній професії вчителя музики.

В процесі експериментального навчання були реалізовані прийоми, спрямовані на підвищення рівня самосвідомості, самоактуалізації особистості студента і корекції його мотиваційної сфери. У процесі інструментально-виконавської підготовки відбувалося підвищення задоволеності навчальною діяльністю, розвивалася здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, формувалася активна соціальна позиція. Для цього студентам допомагали подолати стереотипи поведінки, що негативно впливають на навчання і спілкування з оточуючими, розвивалися здібності адекватного й найбільш повного пізнання себе та інших людей.

Для формування навчально-професійної мотивації заняття будувалися таким чином, що студент, як суб'єкт змін, усвідомлено робив вибір, здійснював запрограмовані зміни в собі. Масштаб змін визначався усвідомленістю, своєчасністю й обґрунтованістю вибору, можливостями діяти, витримувати напруження, пов'язані з наслідками здійсненого вибору і готовністю нести за нього відповідальність.

Крім того, у студентів розвивалося почуття власної значущості як професіонала, підвищувалася самооцінка, формувалася впевненість в собі як у високопрофесійному спеціалісті в майбутньому,

При формуванні мотиву досягнення були використані прийоми, головною метою яких було виявлено досягнення стійкого підвищення рівня мотивації досягнення і зниження рівня мотивації уникнення невдач. У зв'язку з зазначеною метою були поставлені такі завдання: 1) сприяти розвитку у студентів прагнення і вміння самостійно ставити цілі діяльності; 2) розвивати прагнення до досягнення самостійно поставленої мети; 3) нівелювати прагнення сподобатися оточуючим людям у своїх цілях, засобах і результатах діяльності; 4) формувати прагнення і вміння обирати оптимальні за складністю виконання навчальні завдання.

Другим, змістово-технологічним етапом експериментального навчання щодо розвитку творчого мислення студентів була безпосередня реалізація програми експериментального навчання відповідно до визначеної концепції, розробленої програми, змісту, методик та прийомів формування творчого мислення студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Орієнтуючись на структуру формування творчого мислення, що реалізується через мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, креативний компоненти, була розроблена система навчальних завдань, пріоритетних методів їх реалізації. Так, в контексті мотиваційного компонента передбачалося виконання завдань, пов'язаних з актуалізацією значення творчого мислення на базі методичної компетентності, в структурі майбутньої професійної діяльності вчителя музики. Когнітивний компонент орієнтував на поповнення та систематизацію методичних знань, необхідних для вирішення визначених програмою навчальних завдань. Діяльнісний компонент процесу формування творчого мислення студента має найвищий рівень практичної спрямованості і програмував безпосередню інструментально-виконавську підготовку з максимальною актуалізацією творчого мислення й методичної компетентності загалом.

Уся попередньо запрограмована робота була спрямована на реалізацію навчальних завдань на творчому рівні через особистісну само актуалізацію, самореалізацію відповідно до індивідуальних, особистісних особливостей сприйняття музичного твору, його творчої інтерпретації, власного досвіду інструментально-виконавської практики, а відтак і творення зразків методичного вирішення навчальних проблем, забезпечення виконавської майстерності.

Відповідно до програми, в рамках змістово-технологічного етапу експериментального навчання був виділений *творчо-саморозвивальний* блок, з тим, щоб максимально актуалізувати креативний сегмент в структурі інструментально-виконавської підготовки студента, що передбачає трансформацію загальноприйнятих, стандартизованих моделей гри на музичному інструменті на рівень особистісно означених, передаючи власні смисли, відчуття, емоції, що і складає основу виконавської майстерності музиканта. В рамках цього навчального блоку відбувається активізація особистісно орієнтованих мотивів стосовно формування інструментально-виконавської майстерності, інтенсифікується самостійна робота з підвищення творчого мислення, відповідно, створення власних моделей виконання музичного твору.

Відповідно до розробленої концепції, моделі та програми формування творчого мислення студентів («Модель методики формування творчого мислення майбутнього вчителя музики») найбільш загальний рівень інтеграційних процесів реалізується на рівні забезпечення оптимальної взаємозалежності навчальних дисциплін психолого-педагогічного та музично-методичного циклів, що слугує чинником інтеграції виконавської та методичної складових в системі формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики.

При цьому ставилися завдання: навчити студентів прийомам, що проєктують творче мислення; виробити вміння ефективно застосовувати засвоєні прийоми в майбутній професійній діяльності; сприяти осмисленню

студентами етапів, прийомів і методів роботи над музичним твором з урахуванням вимог жанру, стилю; скоригувати мотиваційний компонент; виявити у студентів педагогічний і виконавський потенціал, а також визначити можливі перспективи майбутньої професійної діяльності.

Особливості змісту формувального експерименту відобразилися в системі цілеспрямованих педагогічних впливів, що виступили комплексом заходів, спрямованих на формування творчого мислення, досягнення вищого рівня даних знань, умінь та навичок у студентів.

Так, у процесі виконання вищезазначених завдань формування творчого мислення студентів на основі їх методичної компетентності в ході інструментально-виконавської підготовки викладачі формували навчальні ситуації, в яких студенти проводили аналіз конкретної методичної проблеми, а також виконання навчального завдання, моделювання ситуації, методично осмислено використовуючи положення педагогіки та психології в навчанні і вихованні учнів. Актуалізація знань з педагогіки, психології важлива і в освоєнні, створенні та застосуванні інноваційних педагогічних технологій, методів, форм, засобів, а також оперуванні необхідним комплексом засвоєних теоретико-практичних компетенцій в процесі вирішення проблемних завдань методичного спрямування, самостійного пошуку нестандартних рішень навчально-пізнавальних та музично-виконавських завдань. Це були завдання типу: змоделювати урок музики, позакласне заняття, розробити репетиційний план роботи зі шкільним інструментальним колективом тощо.

Також в процесі експериментального навчання були використані як загально педагогічні, так і спеціальні методи розвитку музичної, методичної компетентності, а також методи, конкретно орієнтовані на актуалізацію та формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Виходячи з зазначених вище мети та завдань формувального експерименту, у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики були використані репродуктивні та продуктивні (в тому числі, інноваційні,

особистісно орієнтовані) методи навчання, взаємодія яких забезпечує фундаментальність базових знань та здатність студента трансформувати їх на рівень творчої, особистісно орієнтованої методики інструментально-виконавської діяльності.

Ми акцентуємо особливу увагу на методах організації навчальної діяльності студентів, формування музично-педагогічної, у її контексті – методичної компетентності, оскільки вони є головними складовими будь-якої методики організації освітньої діяльності і акумулюють в собі найвищий формувальний потенціал.

Окрім того, саме визначення оптимального комплексу методів, як складової загальної методики формування інструментально-виконавської підготовки студента, дає можливість проаналізувати їх з позиції реалізації потенціалу розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики. У ході формувального експерименту використовувалися такі загально педагогічні методи і прийоми навчання, які були адаптовані до особливостей формування навчальних занять з музики:

- вербальні (розповідь, пояснення, коментар, бесіда, колективне обговорення, роз'яснення);
- практичні (інструментальний показ, навчальні ігри, виконання музичного колажу, технічні вправи, демонстрування практичних шляхів виконання завдання та їх послідовностей з допомогою елементів музичної імпровізації);
- наочні (аудіовізуальні, відеовізуальні, репродуктивні – демонстрація прийомів художньої, виконавської діяльності);
- опорно-ілюстративні (здійснення самостійних пошуків можливостей інтерпретації музичних творів);
- евристичні (відкриття варіативних можливостей тлумачення нотного тексту, створення образних характеристик головних тем музичного твору);
- проблемно-пошукові (організація диспутів, дискусій, виконання творчих завдань).

Аналіз поданого комплексу методів свідчить про те, що творче використання загально педагогічних підходів та способів організації навчальної діяльності сприяє забезпеченню їх адаптації до специфіки формування музичної культури, грамотності загалом, формування творчо-методичного мислення, зокрема.

Потенціал формування творчого мислення студента залежить від конкретного завдання, яке сформулює студент, дотримуючись загальної логіки реалізації загально педагогічного методу. Так, група таких практичних методів як інструментальний показ, виконання музичного колажу, технічні вправи, демонстрування практичних шляхів виконання завдання можуть реалізовуватися і як класичні інформаційно-репродуктивні, основані на прийомах повтору та наслідування, а можуть – на рівні особистісно орієнтованих методів, що передбачають пошук власної інтерпретації твору, варіанту його виконавського забезпечення.

Тому в системі експериментального навчання домінували методи з високим творчим потенціалом, використання традиційних методів супроводжувалося завданнями, які стимулювали студентів до роздумів, пошуку свого трактування виконавської методики.

Інструментально-виконавська підготовка студентів забезпечувалась такими формами навчання як колективними (навчальні заняття), так й індивідуальними (самостійні роботи студентів, домашні завдання, інструментально-виконавська практика).

У ході експериментального дослідження були використані й методи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя, які були орієнтовані на розвиток уяви, емоційно-чуттєвих переживань, творчої інтерпретації інструментально-виконавської діяльності. Вони обумовили необхідність використання на основі загально педагогічних, методичних компетенцій теоретичних знань з виконавської підготовки, історії, теорії, практики інструментального виконавства та методики навчання гри на музичному інструменті для розвитку виконавської майстерності:

- методи розвитку інструментально-виконавської уяви й фантазії, емоційно-образного виконання музичних творів;
- методи розвитку здібності до емоційного перевтілення в процесі роботи над різнохарактерними музичними творами, розвитку образно-логічних, емоційно-чуттєвих здібностей;
- методи оволодіння навичками виконавської майстерності й засобами творчої інтерпретації;
- методи оволодіння психотехнікою, тобто емоційністю, увагою, спілкуванням, уявою та іншими елементами виконавської майстерності.
- Деяку специфіку мають і методи вивчення музичного твору, які були використані в процесі експериментального навчання:
 - метод пізнання від загального до конкретного, від досягнення художньо-образного змісту твору, пізнання загальної музичної форми, загального оволодіння нотним текстом – до усвідомлення художньої значущості кожного музичного та формоутворюючого елемента, якісного відтворення кожної ноти;
 - метод вибіркового опрацювання нотного тексту, який використовують на всіх етапах вивчення музичного твору. Зазначений метод передбачає визначення окремих уривків твору, що становлять певну складність для виконання й вимагають тривалого вивчення. Залежно від конкретного фрагменту твору визначають методики, прийоми й способи освоєння складних місць нотного тексту. Визначення цих фрагментів пов'язано з рівнем виконавських умінь і навичок кожного окремого студента. Головна мета використання цього методу – досягнення достатньо високого професійного рівня виконання складних уривків нотного тексту та їх органічне поєднання з іншими фрагментами в контексті художньо-змістовного виконання твору;
 - метод багаторазового повторення, що сприяє запам'ятовуванню нотного тексту, закріпленню прийомів і способів звуковидобування й звуковедення, адаптації виконавського апарату до особливостей виконання музичного твору. Це один з основних методів, що використовують для

досягнення певного «автоматизму» виконання. Він сприяє технічному й художньому пізнанню та засвоєнню музичного матеріалу;

– метод зміни темпу використовують під час вивчення музичних творів, виконуваних у швидких темпах. Виконання таких творів у повільному темпі дозволяє контролювати процес їхнього відтворення, дії виконавського апарату, а також підготувати виконавця до поступового підвищення темпу з метою контрольованого досягнення необхідної швидкості руху;

– метод зміни динаміки використовують на початковому етапі вивчення музичних творів. Освоювати нотний текст потрібно без зайвого напруження чи розслаблення – в оптимальному режимі роботи виконавського апарату. Необов'язково під час розбору нотного матеріалу дотримуватися динамічних відтінків, особливо таких як *ff* та *pp*;

– метод використання художніх творів для технічного удосконалення. Поряд з роботою над інструктивно-технічним матеріалом опрацьовують також уривки музичних творів, які мають технологічні труднощі для виконавця. Незважаючи на великий обсяг створених різноманітних вправ, етюдів, охопити всі види технічних труднощів неможливо. Іноді в музичних творах трапляються такі комбінації звуковидобування та звуковедення, які не відображено в технічному матеріалі. Фрагменти музичних творів, що містять певні складнощі, з якими студент досі не стикався, фактично перетворюються на технічний матеріал, освоєння якого сприяє вдосконаленню виконавських можливостей.

Зазначені вище конкретні методи роботи над вивченням музичного твору передбачають актуалізацію творчо-методичної складової інструментально-виконавської підготовки, мислення як її головного інструменту. До прикладу, метод, що передбачає спрямування мисленнєвої діяльності від загального до конкретного проектує шлях від цілісного алгоритмізованого варіанту сприйняття художнього твору до виокремлення у його контексті кожного конкретного елемента, деталі, які в комплексі формують загальну палітру, яка забезпечує індивідуальний ціннісно-емоційний відгук у кожного. Відповідно, визначаючи свій алгоритм та особливості сприйняття твору, методики його

виконання, студент буде визначати власну формулу гармонізації загального та конкретного, шукаючи індивідуальність самоактуалізації, саморепрезентації у його контексті. Всі зазначені процеси неодмінно супроводжуються творчим мисленням, відповідаючи на питання, як знайти оптимальну форму найбільш значущим для нього смислам. Так майбутній вчитель музики буде підходити і про формування музичного мислення учня, забезпечуючи особистісну самоідентифікацію в тому числі.

В рамках експериментального навчання в процесі роботи над музичним твором також використовувалися методи, з допомогою яких на основі підвищення рівня творчого мислення підвищувався виконавський рівень студента. Вони активно використовувалися під час вивчення музичного твору, в ситуації, коли студент уже опанував його загальну технологію виконання. Йдеться про методи, що передбачають удосконалення інструментально-виконавської концепції та методики виконання творів:

– метод художнього ознайомлення з творами мистецтва використовують для сприйняття та аналізу найкращих зразків музичних творів переважно в запису. Під час прослуховування кількох варіантів інтерпретації одного твору різними відомими музикантами можна зрозуміти його сутність, визначити технологічні та художні особливості виконання й на цій основі створити власний виконавський варіант. Слухання технічно та художньо досконалого виконавства додатково активізує мотивацію до творчої активності;

– метод аналізу реального звучання, який забезпечує усвідомлене й контрольоване вивчення та виконання музичних творів у технічному й художньому аспектах. Зокрема, контролюються і за потреби коригуються звуковідтворення, якість звуку, інтонування, артикуляція, звуковедення, ритм, динаміка, темп, агогічні відхилення, фразування, процес побудови твору як художньої цілісності, єдності форми й змісту тощо.

Ці методи сприяють формуванню творчого мислення, що бере на себе функції аналізу та інтерпретації відомих музичних творів у звучанні різних виконавців, порівняльна характеристика яких дозволяє виділити інваріантне

(авторське, незмінне) та варіативне, що передає смислово-емоційне наповнення безпосередньо виконавця твору. Те саме стосується і своєрідності звуковідтворення у комплексі всіх його складових.

Згідно з експериментальною програмою, всі прийоми з формування компонентів творчого мислення, було поділено на два блоки, перший з яких стосується розвитку когнітивно-пізнавального, діяльнісно-технологічного і креативно-модулюючого критеріїв, а другий – ціннісно-мотиваційного, що пов'язане з їх специфікою, при цьому усі прийоми були розроблені з урахуванням як компонентів змісту мислення: знання як результат процесу пізнання дійсності, процеси, або логічні операції, механізми мислення – порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, форми мислення – судження, умовивід, визначення понять, індукція, дедукція, так і прийомів суто музичного спрямування: слухового моделювання, попереднього прослуховування, перспективного слухового мислення тощо.

При формуванні когнітивного, діяльнісного і креативного компонентів творчого мислення були використані такі прийоми:

1) аналіз форми-структури, стилістичних і жанрових особливостей творів, що вивчаються (прийом спрямований на інтеграцію музично-теоретичних знань, розвиток уміння виокремлювати у творі вихідні жанрові і стильові принципи, знаходження спільних їхніх закономірностей, а також максимальне використання майбутніми фахівцями теоретичних знань у власній виконавській діяльності);

2) смислове опрацювання твору (застосовано для розвитку уміння знаходити взаємозв'язок між засобами музичної виразності й емоційно-смисловим образом твору, подумки звертатися до процесу і прийомів його освоєння);

3) структурування твору (формувало у студентів-музикантів уміння застосовувати різні способи і методи вивчення музичного твору з урахуванням логіки жанру і стилю, усвідомлювати узагальнені принципи вирішення теоретичних і виконавських завдань, розвивало уміння визначати оптимальні

прийоми вивчення, знаходити мінімальну кількість кроків до сценічного втілення твору, що вивчається);

4) планування самостійної роботи, виконавський самоаналіз і самоконтроль (дані прийоми формували уміння створювати проект вирішення музично-теоретичних і виконавських завдань, сприяти розвитку уміння співвідносити й оцінювати проміжні результати з кінцевою виконавською метою, виявляти й ефективно долати виконавські труднощі у процесі публічного виступу);

5) слухове моделювання (будучи універсальною формою опосередкування музичного твору, що вивчається, слухове моделювання давало можливість встановити зв'язок між особистим досвідом і змістом нового знання, слугувало опорою для розуміння музичного твору, формувало уміння словесно інтерпретувати твір, встановлювати зв'язок між «звуком» і поняттям).

Прийоми, спрямовані на формування ціннісно-мотиваційного критерію, прискорювали соціально-психологічну адаптацію студента – майбутнього вчителя музики, що сприяли подоланню труднощів навчального характеру, формували уміння працювати над музичними творами на заняттях і самостійно готуватися до різних форм атестації, формували навички спілкування, підвищували рівень самосвідомості й самоактуалізації особистості, розвивали прагнення до досягнення самостійно поставленої мети, підвищували рівень задоволеності навчальною діяльністю, формували мотивацію успіху до навчальної і професійної діяльності.

При цьому, орієнтуючись на дані констатувального експерименту, в експериментальній програмі були враховані виявлені особливості творчого мислення: 1) для ефективного розвитку діяльнісного елемента необхідно виробити уміння планувати свою діяльність з музичним твором; 2) у процесі аналізу форми-структури твору, стильових і жанрових особливостей важливою якістю мислення є його гнучкість, що полягає в умінні знаходити й опрацьовувати необхідну для вирішення складних питань інформацію, а це вимагає готовності до мисленнєвого процесу, уміння переглядати очевидне і не

відступатися від завдання, поки воно не буде вирішене; 3) для формування мотиваційного компонента творчого мислення необхідно виробити наполегливість у досягненні поставлених цілей, оскільки є прямий зв'язок між успіхами і невдачами різних студентів залежно від настанови; 4) при становленні креативного компонента творчого мислення необхідно виробити вміння планувати власну діяльність, визначати ефективні методики освоєння твору, знаходити нові способи і прийоми вивчення, удосконалювати своє мислення; 5) для розвитку когнітивно-пізнавального критерію необхідно формувати рефлексивний стиль творчого мислення, який дає можливість спостерігати й усвідомлювати власні дії при просуванні до мети; 6) одним із труднощів розвитку когнітивного компонента є вироблення настанови на продуктивне мислення, тобто студенту важко усвідомити як він мислить – продуктивно чи ригідно.

Система експериментального навчання передбачала реалізацію практичної спрямованості навчання, використання елементів реальної практики розвитку музичних здібностей учнів сучасної школи з тим, щоб максимально адаптуватися до умов практичної професійної діяльності в майбутньому, у найближчій перспективі – підготувати себе до навчальних практик періоду навчання у ВНЗ. У процесі засвоєння музично-методичних знань, формування творчого мислення студентів викладачі звертали істотну увагу на аналіз програми з музики для загальноосвітньої школи, необхідність специфічних для педагогічної освіти методичних завдань. Під керівництвом викладачів студенти розробляли плани-конспекти уроків музики на визначену тему, складали методичні розробки навчально-виховних заходів; на основі аналізу музичного матеріалу, призначеного для вивчення школярами, майбутні вчителі складали невеличкі анотації до музичних творів, студенти відбирали та розподіляли необхідний музичний матеріал, призначений для вивчення школярами відповідно до запропонованої теми заняття.

Увага студентів також акцентувалася на педагогічних завданнях, які повинні вирішувати у своїй майбутній професійній діяльності вчителі музики:

- стимулювати виконавську діяльність дітей на заняттях, у позакласній роботі (на святах, шкільних концертах, у родині, у години відпочинку);
- сприяти формуванню в них художнього смаку й інтересів;
- виховати інтерес до гри в оркестрі; розрізняти тембр інструментів, відчувати гармонію їхнього звучання;
- активізувати розвиток музичних здібностей (ладове відчуття, відчуття ритму, музичної форми, тембровий, гармонійний, мелодійний слух);
- сприяти формуванню уявлень про виражальну сутність елементів; музичної мови й засобів музичної виразності.

Крім того, студентам надавалися практичні рекомендації, стосовно яких при виконанні зазначених навчально-виховних завдань вирішальне значення належить не лише репертуару, а і методам роботи, цілісному методичному забезпеченню формування музичних компетенцій учнів. Оскільки головна особливість музичного матеріалу – його універсальність, яка проявляється в тому, що ті самі здобутки є основою формування різних уявлень, умінь, навичок, почуттів, важливим є забезпечення особистісної орієнтованості навчання, зокрема, процесу методичного супроводу інструментально-виконавської діяльності учня. Проектувалися системи навчальних завдань практичної спрямованості, відповідно до яких музичний матеріал використовувався для спільного виконання учнів і вчителя й для формування комплексу творчих здібностей учнів. Закономірно, що в процесі виконання подібних завдань забезпечувалася актуалізація творчого мислення студентів, оптимізувався розвиток їх методичних компетенцій загалом.

В рамках змістово-технологічного (в його контексті – творчо-саморозвивального) етапу експерименту ми деталізували логіку поетапної роботи над музичним твором, акцентуючи особливу увагу на творчо-методичній складовій процесу.

Зважаючи на логіку освоєння нового музичного твору, процес роботи над ним було умовно поділено на кілька етапів. На основі ієрархічного і координаційного принципів структурування було виокремлено три основні

етапи освоєння музичного твору, кожному з яких відповідали провідні і супутні методи та прийоми: 1) *загальний аналіз*; 2) *побудова плану вивчення та його здійснення*; 3) *публічне виконання*.

Перший етап роботи над музичним твором – його *загальний аналіз*, що передбачає узагальнене ознайомлення з музичним твором, охоплення в цілому його змісту, характеру, логіки розвитку музичної думки.

Методичне забезпечення ефективності загального аналізу твору відбувалося через поетапне програвання по нотах із супутнім розвитком навичок читання нот з листа та візуальне програвання нот без опори на реальне виконання на інструменті. Такий підхід вимагає від студента уміння самостійно методично грамотно працювати з нотним текстом. Логіка полягала в тому, що по мірі освоєння читання нотного тексту з листа процес загального аналізу ускладнювався тим, що студентам пропонувалося фрагментарно вивчити текст нового твору без опори на інструмент. Фрагменти для такого варіанту ознайомлення початково пропонувалися викладачем, потім в міру освоєння даної форми роботи студенти могли повністю перейти на візуальний варіант ознайомлення з твором. Методика даного варіанту ознайомлення з музичним твором обґрунтовувалася тим, що студент в такий спосіб мав можливість усвідомити всю глибину головної думки, внутрішній зміст і лад, закономірності побудови. При тому виходили з позиції, що чим глибше й осмисленіше студент прочитає задум композитора в нотному тексті, тим багатшим і змістовнішим стане його подальша методика опрацювання твору, а відтак і його виконання, яке буде, з одного боку – наближеним до вимог жанру, стилю, задуму композитора, з другого – творчим, виходячи з власних пріоритетів його цілісного сприйняття.

Крім того, на даному етапі освоєння твору інтенсифікувалася самостійно-творча складова процесу, оскільки використовувалося звукове моделювання, що дало змогу отримати самостійно перше, цілісне уявлення про те, що належить зіграти в майбутньому, дало змогу зробити спробу створити власний задум твору. Для створення власної інтерпретації твору, що вивчався,

ефективним було проведення паралелей між твором, що виконується, та іншими творами композитора, визначення особливостей стилю композитора. Підвищенню музичної, виконавської культури сприяло ретельне вивчення епохи, історії створення твору необхідне для більш глибокого розуміння сутності художнього твору. Докладне ознайомлення з історичним періодом допомагає при виконанні врівноважити традиційні і нетрадиційні способи і прийоми.

Отож, методичне забезпечення ефективності загального аналізу музичного твору стосувалося визначення загальної методики, поетапності його цілісного осмислення, пошуку адекватних методів та прийомів аналізу його складових, а також інтеграції у цілісне сприйняття на рівні головної ідеї твору, базових смислів, змістово-стилістичного супроводу тощо. Формування творчого мислення актуалізувалося і в процесі визначення взаємозалежності загального, цілісного і конкретного, структурованого й в процесі порівняння різних творів, визначаючи спільне, типове, властиве композитору, своєрідне, обумовлене конкретним текстом, у процесі методичного творення моделей майбутнього виконання музичного твору.

Закономірно, що методика власного аналізу музичного твору стане в перспективі основою методики вчителя навчання учнів мистецтву його розуміння та власної інтерпретації.

Другий етап – *побудова плану вивчення твору та методика його виконання* є найбільш трудомістким і тривалим у процесі освоєння музичного твору. Метою етапу було усвідомлене освоєння твору, об'єктивне осягнення його художнього образу, одержання знань про стиль, жанр, епоху і творчий напрям діяльності композитора, змістовний аналіз форми-структури, набуття навичок планування виконавської діяльності. Тобто, на основі загального аналізу музичного твору, реалізованого на першому етапі його опрацювання, проектувався цілісний аналіз музичного твору, що передбачав більш глибоке та системне вивчення твору як цілого, так і в його істотних зв'язках з його складовими, іншими чинниками – стилем композитора чи композиторської

школи, із загальними соціально-історичними умовами, що породили даний стиль і твір даного жанру, тощо.

Цілісний аналіз включає в себе аналіз таких складових як теоретичний аналіз форми-структури, жанру, стилю композитора, його творчого напрямку, ідейно-емоційного змісту твору, історичної епохи. Використана в процесі експериментального навчання методика цілісного аналізу сприяла розкриттю змісту музики через її смислову сторону, що обумовлювало, у свою чергу, до отримання нових знань при розширенні тих, що вже були у наявності. Виходили з позиції, що побудова цілісного образу твору неможлива без виявлення його внутрішніх смислових сторін, що дало змогу, вслід за виокремленням елементів, поєднати їх один з одним у свідомості студента, об'єднати в єдине ціле.

Далі в процесі цілісного аналізу твору використовувався метод історико-стилістичної дедукції, суть якого полягає в знаходженні спільних закономірностей стилю, жанру в творі. Студентам пропонувалося проаналізувати форму, жанр твору і стиль композитора. Цей метод ґрунтується на тому, що форма-структура твору тісно пов'язана із жанром, який, у свою чергу, тісно пов'язаний з історичною епохою, характерною для неї тематикою. Використання даного методу дало змогу не лише навчити застосовувати наявні знання про закони музичного мистецтва, про взаємозв'язки минулого і теперішнього в культурі, про філософію й естетичні погляди тієї епохи, в якій жив композитор, а й усвідомити необхідність одержання нових знань.

Для цього було додатково запропоновано завдання, спрямовані на самостійне вивчення жанрових і стилістичних особливостей даного твору, що сприяло розвитку, на основі самостійно одержаних знань, уміння переконливо й аргументовано викладати власні думки і робити необхідні висновки.

Крім того, відповідно до програми експериментального навчання, зважаючи на те, що в процесі констатувального експерименту були виявлені різні рівні сформованості творчого мислення у комплексі методичних складових, була застосована система диференційованого, особистісно

орієнтованого навчання, відповідно до якої, визначалися різні рівні аналізу музичного твору, варіювалася частка самостійної роботи студента. Тобто, якщо для студентів з низьким рівнем музично-методичних компетенцій пропонувалися проблеми для аналізу і надавався список рекомендованої літератури, то для студентів з середнім рівнем частка самостійної роботи відповідно збільшувалася, в той час як студенти з високим рівнем самостійно визначали проблеми для аналізу добирали відповідну наукову й мистецтвознавчу літературу. Виконуване завдання подавалося студентам в усній формі, що давало змогу сформулювати у студентів вміння володіти професійною термінологією, оцінювати послідовність і логічність вивченого матеріалу, вільно оперувати наявними знаннями з різних галузей науки.

З метою максимального використання знань на практиці було використано прийом узагальнення найбільш характерних стильових особливостей композитора в одному чи кількох його творах. Супутнім прийомом виступило ескізне ознайомлення студента з іншими творами композитора «візуально» чи програючи на інструменті. Студентам з низьким рівнем сформованості музично-методичних компетенцій, відповідно, творчого мислення, для читання з листа пропонувався твір викладачем, за необхідності їм давалася можливість програвати твір додатково до трьох разів. При цьому дана навичка цілеспрямовано розвивалася з допомогою «гри в умі (подумки)» як початкове зорове ознайомлення з твором без програвання його на інструменті, з мисленнєвим уявленням використаної аплікатури і фортепіанних прийомів виконання. Для найкращого освоєння уміння подумки уявляти аплікатуру і прийоми звуковидобування студентам не заборонялося «програвати» твір чи окремі його фрагменти на столі чи кришці інструмента. Після цього студентам пропонувалося зорове читання графічних нотних груп по горизонталі і вертикалі. При такому читанні нот робився акцент на типові формули фортепіанної фактури й обороти музичної мови, до яких відносяться гами, арпеджіо, фігурації, основні види акомпанементу, ритмо-формули, секвенції, традиційні каденції та інші формули-стереотипи. У подальшій роботі

студенти повинні були самі визначати формули-стереотипи викладення музичного матеріалу із вказівкою на традиційне їх використання в тому чи іншому жанрі чи стилі.

У процесі експериментального навчання на етапі побудови плану вивчення музичного твору активно використовувався прийом узагальнення найбільш характерних стильових особливостей композитора в одному чи кількох творах, що давало можливість студентам навчитися виокремлювати, групувати, класифікувати засоби музичної виразності, особливості жанру, стилю. Будь-який музичний стиль, поряд зі спільними ознаками, має й характерні особливості, тому студент, окрім знань про композитора, стиль, жанр та епоху, вчився логічно й розгорнуто їх характеризувати. Ефективність такого прийому полягає в тому, що короткий аналіз на початковому етапі роботи над музичним твором у подальшому посилюється, що сприяє розвитку вміння встановлювати основне членування музичного матеріалу, виявляти і словесно формулювати основний характер кожного розділу твору, а також визначати відмінні властивості й особливості кожного розділу у взаємозв'язку із попереднім, наступним і цілим.

Процеси узагальнення стильових особливостей композитора, виокремлення, групування, класифікування засобів музичної виразності, особливостей жанру та ін., сприяли активізації мисленнєвої діяльності студентів загалом, музичного мислення, творчого мислення у їх контексті. Чим глибшим буде аналіз, тим вищим – рівень розуміння музичного твору, концепції та технології його виконання, закономірно, тим ефективнішим буде процес організації навчальної діяльності учнів з вивчення твору, розвитку їх виконавської майстерності.

Ефективним є прийом розвитку навички читання нот з листа, що виступило основою формування уміння визначати і показувати смислове групування нот у творі, що виконується. Даний прийом давав можливість розвивати у студентів уміння групувати ноти за інтервалами, акордами, невеликими мелодичними побудовами.

Окрім зазначених вище прийомів, було використано прийом структурного читання, з допомогою якого розвивалося уміння утримувати цілісні структури чи крупні синтаксичні одиниці тексту, такі, як музичні фрази, речення, побудови різних масштабів, які повторюються. Студентам з низьким та середнім рівнями сформованості музичної компетентності. Музичного мислення викладач сам акцентував увагу на музичному матеріалі, що повторюється. Студенти з вищим рівнем компетенцій повинні були самостійно визначати і показувати ці частини музичного матеріалу з обов'язковим їх аналізом, тобто студент повинен був точно сказати що повторюється – фраза, речення чи побудова.

З кожним наступним етапом навчання студент, при безпосередньому читанні нотного тексту з листа, повинен був програвати твір, не дивлячись на руки, орієнтуючись на клавіатурі з допомогою периферійного зору, при цьому утримуючи в центральному зорі більшу частину нотного тексту. Варто відзначити, що прийом читання нотного тексту з листа, не дивлячись на руки, удосконалює аплікатурну техніку й прискорює слухо-рухову реакцію на нотні знаки.

На завершальному етапі експериментального навчання студенти освоювали прийом творчого мисленнєвого випередження читання нотного тексту з листа. Суть прийому полягає в тому, щоб навчити студента «забігати очима вперед» під час виконання попереднього фрагмента з обов'язковим запам'ятовуванням наступного. Для освоєння даного прийому використовувалося примусове читання наступного фрагмента з допомогою закривання папером зіграного відрізка тексту. Даний прийом дає змогу розвивати уміння випереджати текст, що реально звучить, що, в свою чергу, ефективно впливає на розвиток музичного слуху) особливо внутрішнього), рухової готовності і неперервного виконання.

Якщо в процесі експериментального навчання студент середнього рівня розвитку творчого мислення на основі компетентності самостійно обирає музичний матеріал для програвання із запропонованого викладачем списку, то

студент з вищим рівнем музично-методичного мислення самостійно не лише обирає музичний матеріал для аналізу, а й сам визначає варіант ознайомлення: або прочитання з листа твору на інструменті, або прочитання твору очима з опорою на внутрішньо-слухові уявлення. При тому творче мислення студента фокусувалося на проблемах обґрунтування зробленого студентом вибору. Тобто, студент був поставлений перед необхідністю аналізу творів за списком з тим, щоб обґрунтувати особистісну пріоритетність. Рівень роботи з твором визначався відповідно до аналізу та оцінювання рівня власної музичної компетентності, досвіду методики ознайомлення з твором, враховуючи особисті досягнення та проблеми.

У практичній, тобто виконавській роботі зі студентами, знання стильових особливостей композитора необхідні для розкриття змісту музичного твору та його звукового втілення, які проявляються в усвідомленні нотного тексту через розуміння стилю. Для вирішення цієї проблеми використовувався прийом порівняльної характеристики стилів композиторів і протилежних творчих напрямів, який дає змогу значно розширити обсяг знань.

Змістовий аналіз формує у студента вміння визначати межі тематичних, проміжних, додаткових музичних утворень, пояснює напрям руху голосів, місцеположення кульмінацій, особливості динамічного і темпового профілю, загальний модуляційний план твору і виявляє основні технічні труднощі, робота над якими потребує особливої уваги виконавця. Застосування даного прийому також було побудовано за принципом поетапного ускладнення завдань і збільшення частки самостійної роботи студентів. Так, студентам з низьким рівнем музичних компетенцій на початковому етапі експериментального навчання пропонувалися прийоми аналізу і порівняння творчості композиторів одного напрямку. По мірі розвитку музично-творчого мислення студентам пропонувалося для аналізу творчість композиторів близьких напрямів, надалі – протилежних. Комплексне використання даного прийому передбачає вивчення стильових особливостей композитора одного, близьких чи протилежних напрямів в музиці, вивчення історичної епохи, форми

і види її відображення у мистецтві. Крім того, він дав можливість максимально використати отримані раніше знання при подальшій роботі, спрямованій на осмислення стилів композиторів інших шкіл, напрямів. Безперечною перевагою даного прийому є й ескізне ознайомлення з великою кількістю творів композиторів різних напрямів, що, в свою чергу, призводить до розширення піаністичного світогляду, розвитку музичного мислення, що слугуватиме основою для особистісного самовизначення в контексті інструментально-виконавської практики.

Крім того, на другому етапі освоєння твору для самостійної роботи студентам пропонувалося додаткове прослуховування аудіо запису даного твору у виконанні відомого виконавця. Використання даного прийому для студентів з вищим рівнем компетенцій було обумовлено рядом об'єктивних причин. По-перше, при формуванні рекомендацій щодо методики прослуховування, важливо було, щоб студенти керувались сформованою мотивацією досягнення успіху. При тому виходили з позиції, що якщо в діяльності переважає мотив уникання, то прослуховування твору в запису призведе до втрати інтересу до твору, що вивчається. Це пов'язане з тим, що, порівнюючи твір у виконанні майстра із власними можливостями, студент, як правило, робить висновок, що такого рівня виконання він ніколи не досягне і жодні аргументи викладача не зможуть переконати його в іншому. І, як наслідок, процес освоєння твору відбуватиметься формально. По-друге, на початковому етапі змістовного аналізу необхідно уникати повторного прослуховування запису, крім одноразового використання прийому звукового моделювання, що здійснюється на першому етапі. Для цього є кілька об'єктивних причин. По-перше, при прослуховуванні запису відпадає необхідність у багаторазовому програванні твору у повільному темпі, що в свою чергу дає можливість засвоїти максимум інформації про твір, створити цілісне, узагальнене уявлення про твір, його образно-поетичну побудову.

Саме програвання твору з метою його аналізу, як жодна інша форма музичної діяльності, активізує процес розвитку творчого мислення, методичної

свідомості, сприяє зміцненню вміння внутрішньо почути нотний запис, адже роль внутрішньо-слухових образів у системі загального розвитку творчого мислення у виконавській діяльності є значною. За відсутності спеціального навчання процес становлення внутрішньо-слухової сфери студента відбувається спонтанно, являючи собою появу внутрішньо-слухових образів безпосередньо за реальним звучанням. Ці образи швидко тьмяніють при припиненні звучання. Слухові уявлення, які знаходяться на цій стадії розвитку, не можуть впливати на хід діяльності і стимулювати розвиток творчого мислення. Якщо ж вдається до прослуховування запису на етапі аналізу твору студент, який не має достатньо розвинутого творчого мислення, мимоволі стане «копійстом».

В ході аналізу твору студент акцентує свою увагу на характері музики, охоплює спільні ознаки форми формує цілісне уявлення про твір. У зв'язку з вищевикладеним корисним є прийом, що полягає у прочитанні нотного тексту очима і мисленнєвим уявленням нотного тексту. Використання такого прийому дає студенту можливість звільнитися від безпосередніх ігрових дій і сконцентруватися на змісті музики і ритмічних властивостях. Саме в процесі застосування даного прийому велику роль відіграють внутрішньо-слухові уявлення. Крім того, при читанні нотного тексту очима викладач може в ході бесіди із студентом зафіксувати міркування студента, визначити подальші шляхи розвитку творчого мислення. Саме в ході роздумів вголос у студента виявляються прогалини в тій чи іншій сфері музичних знань. Виявляючи таким чином проблеми, можна їх подолати, застосовуючи такі прийоми аналізу, як узагальнення найбільш характерних стильових особливостей композитора в одному чи кількох творах, порівняння музичних форм композиторів різних напрямів, узагальнення спільних ознак аналогічних музичних форм композиторів різних напрямів.

Зокрема, прийом порівняння форм-структур композиторів різних напрямів розширює та поглиблює знання про побудову музичного твору, його структуру; прийом узагальнення спільних ознак аналогічних музичних форм у

різних композиторів використовувався для усвідомлення знань про форму-структуру. Загалом прийоми порівняння й узагальнення дають змогу ескізно ознайомитися з великою кількістю творів, а також сприяти формуванню вміння яскраво й переконливо викладати думки, робити висновки.

Приєм диференційованого аналізу музичного твору дає можливість розкрити задум композитора через осмислення всієї структури твору і кожної його частини шляхом розгляду форми-структури.

Ефективним прийомом формування творчого мислення студентів у процесі набуття теоретичної компетентності у виконавській діяльності є бесіда-аналіз між студентом і викладачем. Тут необхідно враховувати той факт, що на початковому етапі навчання викладач виступає в ролі розповідача з поступовою мінімізацією своїх міркувань. У подальшому процесі навчання викладач стає більшою мірою тим, хто підказує в разі неправильних суджень чи помилкових думок. Крім того, важливим є уміння викладача в ході розмірковувань студента задавати не прямі запитання, а опосередковані, навідні.

Особлива увага в процесі експериментального навчання зверталася на гармонічний аналіз музичних творів. Оскільки саме гармонія сприяє розумінню логіки розвитку і розкриття змісту репертуару, що вивчається. При здійсненні гармонічного аналізу ефективним є прийом комплексного аналізу засобів музичної виразності. При аналізі студентами експериментальних класів засобів музичної виразності особлива увага зверталася на мелодію, яка сама по собі є вираженням певної музичної думки, емоцій, настрою, художнього образу, аналіз логіки розвитку музичної лінії, виокремлення особливості мелосу композиторів різних творчих напрямів.

Приєм гармонічного аналізу є ефективним з точки зору формування виконавських навичок, оскільки поряд з розширенням і поглибленням відомостей з відповідної сфери знань відбувається формування здатності чути фортепіанну фактуру. Гармонічний аналіз складних частин твору допомагає не лише застосуванню знань на практиці, а й осмисленому яскравому звуковому втіленню змісту твору. Тут використовувався прийом порівняння й

узагальнення аналогічних особливостей гармонічної мови у різних композиторів. Детальний аналіз твору дав можливість студентам прояснювати процеси розвитку твору, уточнювати внутрішньо-слухові уявлення про кожен грань образу, вчити розуміти роль окремих засобів музичної виразності контексті художнього твору.

Найбільшою мірою творче мислення актуалізується при створенні плану виконавського втілення ідеї, сюжетної лінії твору. При тому ефективним прийомом є розгорнутий виконавський аналіз авторського тексту, який передбачає розвиток уміння поєднати художній задум з виконавськими засобами його втілення. Розгорнутий аналіз авторського тексту передбачає аналітичне й виконавське вивчення таких важливих складових форми-структури, як мелодія, метро-ритм, гармонія, динаміка, тембр, фактура. При цьому розчленування твору на складові не повинно обмежуватися лише осмисленням окремих властивостей елементів музичної мови та їхнім технічним удосконаленням. Це неодмінно призведе не до цілісного осмислення музичного твору, а до дроблення музичної тканини у свідомості студента. Якщо не об'єднати елементи музичного твору, що аналізуються, в ціле, то неминуче відбудеться «анатомування» твору. Тому, виконавський аналіз передбачає розвиток уміння узагальнювати одержані знання в цілісні структури, розглядати побудову всіх компонентів музичної тканини не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку один з одним. Саме взаємозв'язок і смислова впорядкованість усіх елементів музичного твору дає можливість безпомилково визначати етапи і прийоми виконавської реалізації, які повинні забезпечити живу музичну розповідь.

Крім того, пов'язати окремі елементи твору у ціле дає можливість прийом перспективного слухового мислення, який при реалізації у виконавській практиці дає можливість упорядкувати синтаксис музичної мови, усвідомити логіку становлення авторської думки. Перспективне слухове мислення дає можливість результати аналізу максимально використовувати в процесі виконавського вивчення, оскільки з допомогою нього відбувається осмислення мелодії не окремими нотами, а мотивами, фразами, реченнями. Метро-ритм

усвідомлюється не як чергування сильних і слабких долей, а як фактор, що об'єднує весь твір. Динаміка, тембр також об'єднуються в цілісні структури. Крім того, саме перспективне слухове мислення дає змогу здійснити аналіз такого важливого елемента твору, як мелодична лінія.

Творче мислення студента, забезпечуючи інтеграцію розуміння авторської концепції музичного твору та власної його інтерпретації на основі системного, особистісно орієнтованого аналізу, дає можливість студенту прийняти комплекс методично правильних рішень, що дозволяє яскраво і переконливо виконати музичний твір, оскільки він не лише забезпечує глибину розуміння твору, а й здатен пережити його, надати йому своєї індивідуальності, емоційного забарвлення, тобто створити індивідуальну інтерпретацію твору.

На третьому етапі освоєння твору – **публічного виконання** – ефективними є прийоми аналізу кількох виконавських планів одного твору і порівняння виконавського плану музичного твору в різних редакціях. Під даними прийомами мається на увазі комплексний аналіз виконавського плану твору у взаємозалежності із власним. Застосування даних прийомів дає змогу виявити помилки чи неефективні етапи і прийоми виконавської діяльності, скоригувати наявний план на основі цілісного звукового образу твору.

Для кращого осмислення змісту музичного твору використовувався прийом словесної інтерпретації музичного образу. Цей прийом дає змогу ефективно розвивати здібності, вербалізувати віднайдені особливості форми-структури, жанру, стилю, на основі одержаних знань, яскраво і переконливо викладати свої думки, формалізувати свої позиції, робити необхідні висновки, розвивати вміння пов'язувати поняття і «звук».

Метою третього, **творчо-саморозвивального** етапу стало формування творчого мислення шляхом застосування методу активізації музично-виконавської практики.

На цьому етапі велика увага надавалась позааудиторній діяльності студентів. Для цього кожним викладачем інструментально-виконавських дисциплін було проаналізовано можливості студентів і складено план-графік

проведення позааудиторної діяльності. Така діяльність мала диференційований характер, оскільки на початкових етапах навчання студенти лише виконували завдання викладача. У подальшому викладачі орієнтували студентів до більшої самостійності та активності за умови якомога меншої керівної ролі викладача. На старших курсах студенти могли продемонструвати можливість самостійної педагогічної та інструментально-виконавської діяльності за запропонованими викладачем видами діяльності.

Пріоритетне значення надавалося виконанню самостійно вивчених творів, яке демонструвало наявність накопичених протягом навчання теоретичних, методичних, технологічних знань і умінь, їх практичного застосування. П'єсам шкільного репертуару передували короткі вербальні пояснення, метою яких було розкриття методики виконання цих творів.

Проведення «круглих столів» і диспутів мало на меті надати студентам можливість висловити як враження від власного виконання і виконання інших, так і побажання. Студенти аналізували, *що і чому не “вийшло”*, а що було зроблено правильно і професійно. Такі обговорення стимулювали розвиток творчої ініціативи, виконавської рефлексії та творчого мислення загалом. Відтак, завданням цього етапу стало формування фахової підготовленості студентів; виховання творчого підходу до складних виконавських завдань; набуття виконавських навичок, тобто володіння різноманітним художнім репертуаром, постійне його розширення, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи; виховання навичок самостійної роботи й опрацювання репертуару, включеного до шкільних програм; оволодіння методикою викладання фортепіано у загальноосвітніх закладах; *готовність до майбутньої музично-педагогічної діяльності*.

На четвертому, *рефлексивно-контрольному* етапі, особлива увага була зосереджена на виявленні та зіставленні рівнів застосування теоретичних знань, практичних умінь та навичок, які регулюють інструментально-виконавську і педагогічну діяльність майбутнього вчителя музики, а також аналізувалися результати академічних концертів (на виявлення рівня сформованості виконавської майстерності та педагогічних якостей). Про ефективність

реалізації методики формування творчого мислення майбутнього вчителя музики свідчать порівняльні результати проведених академічних концертів в експериментальних та контрольних групах.

На цьому етапі було підведено загальні підсумки проведеної експериментальної роботи та зроблено висновки. В ході формувального експерименту було використано методики А. Реана, В. Якуніна (вивчення мотивів навчальної діяльності), В. Семиченко (виявлення задоволеності працею), А. Шаболтаса (виявлення мотивів заняття певним видом діяльності), які було модифіковано, враховуючи специфіку підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ в умовах ступеневої освіти.

3.2. Експериментальна перевірка методики творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки

На рівні контрольного експерименту проводилися контрольні заміри та аналіз результатів експериментального навчання, реалізуючи комплекс використаних на констатувальному етапі експерименту методів за критеріями, визначеними відповідно до розробленої структури творчого мислення майбутніх учителів музики в процесі їх інструментально-виконавської підготовки.

Зокрема, важливо було провести порівняння результатів навчальних досягнень студентів експериментальних та контрольних груп як інтегрально, так і за комплексом показників визначених компонентів.

Узагальнення результатів дослідження дало можливість виділити провідні тенденції в контексті проблеми дослідження. Також на цьому етапі експерименту результати статистичної обробки експериментальних даних отримали теоретичне обґрунтування, на основі якого виділені найбільш суттєві характеристики, залежності та проблеми формування та розвитку творчого мислення студентів, сформовані методичні рекомендації щодо оптимізації цього процесу в майбутніх учителів в інструментально-виконавській підготовці.

Якісний аналіз отриманих даних дає підстави говорити про те, що впродовж періоду експериментального навчання за всіма параметрами спостерігається статистично значуще зростання індивідуальних показників рівня сформованості творчого мислення студентів, хоча їх зростання не є однорідним.

Результати сформованості творчого мислення студентів, подані у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Показники рівнів сформованості творчого мислення студентів, отримані в експериментальних (E_1 і E_2) та контрольних (K_1 , K_2) групах (результати формувального етапу експерименту)

Рівні	Академічні групи							
	K_1		K_2		E_1		E_2	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	2	7,14%	3	11,11%	8	28,57%	8	27,59%
Середній	18	64,29%	17	59,26%	19	67,86%	20	68,97%
Низький	8	28,57%	7	29,63%	1	3,57%	1	3,45%
Усього	28	100%	27	100%	28	100%	29	100%

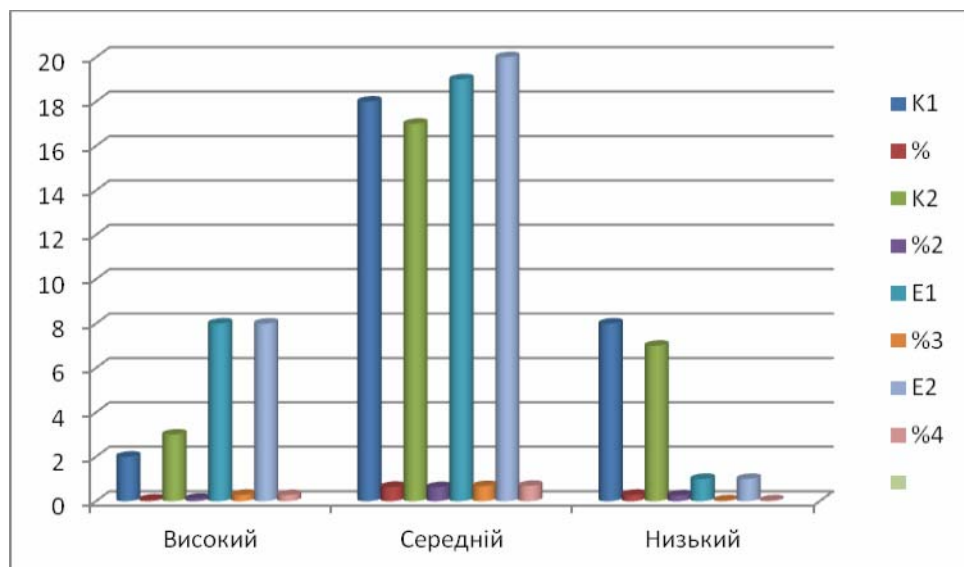


Рис. 3.2. Графік динаміки росту показників творчого мислення студентів

Також позитивні зміни та схожі за динамікою росту тенденції підвищення рівня творчого мислення студентів спостерігаються і у студентів експериментальних (E_3, E_4), груп на відміну від контрольних (K_3, K_4).

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості творчого мислення студентів експериментальних (K_3, K_4, E_3, E_4) груп (результати формувального етапу експерименту)

Рівні	Академічні групи							
	Експериментальні групи							
	K_3		K_4		E_3		E_4	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	4	13,79%	2	7,41%	10	35,71%	7	25,93
Середній	16	55,17%	17	62,96	16	57,14%	19	70,37
Низький	9	31,03%	9	29,63	2	7,14%	1	3,70%
Усього	29	100%	27	100%	28	100%	27	100%

Отримані результати експериментального дослідження студентів зазначених груп отримали наступне графічне зображення.

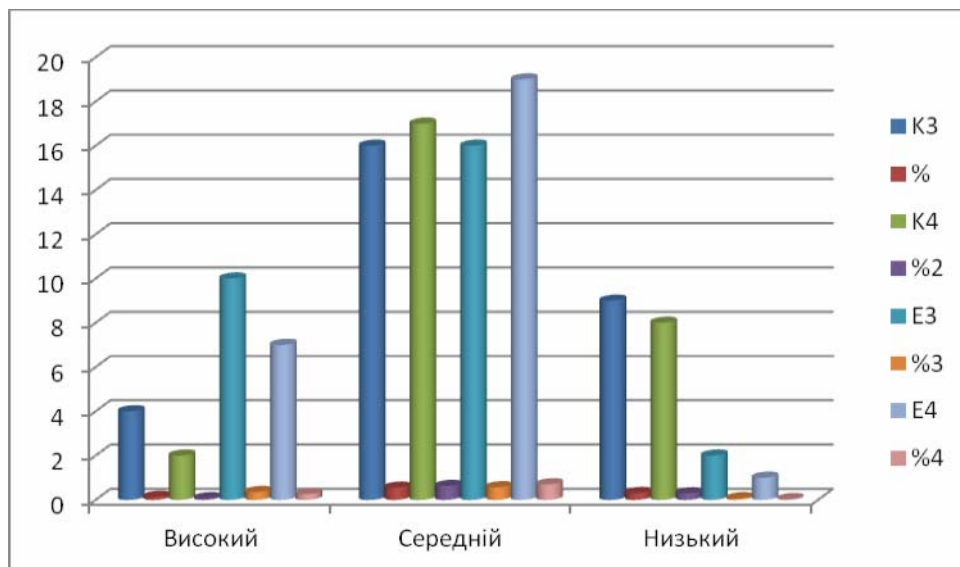


Рис. 3.3. Графік кількісних параметрів рівня сформованості творчого мислення студентів

З метою доведення достовірності результатів дослідження на рівні контрольного експерименту було визначено ступінь відмінностей показників рівня сформованості творчого мислення експериментальних та контрольних груп за допомогою критерію однорідності χ^2 на рівні значущості $\alpha = 0,05$ за формулою

$$\chi_{ем.}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}, L-1,$$

де L – кількість градацій у шкалі (для нашого експерименту $L = 4$); N – кількість студентів в експериментальній групі, M – кількість осіб у контрольній групі; n_i – кількість студентів експериментальної групи, які зараховані до i рівня, m_i – кількість студентів контрольної групи, які віднесені до i рівня.

Перевірено гіпотезу H_0 : відмінності між експериментальною та контрольною групою незначні (на рівні допустимої похибки), при альтернативній гіпотезі H_1 : між експериментальною й контрольною групою відмінності суттєві.

У ході проведення обчислень для груп K_1 і $E_1 \chi_{ем.}^2 = 9,1819997,856052$, а отже $\chi_{ем.}^2 > \chi_{0,05}^2$, для груп K_2 і $E_2 \chi_{ем.}^2 = 7,6331677,907563$, для груп K_3 і $E_3 \chi_{ем.}^2 = 9,264406$ і для K_4 і $E_4 \chi_{ем.}^2 = 9,368418$, що свідчить про суттєве перевищення значення $\chi_{0,05}^2$. Виходячи з поданих результатів, є достатньо підстав стверджувати, що існують суттєві відмінності між показниками контрольних та експериментальних груп по завершенню системи експериментального навчання. Результати обчислень подані у таблицях (3.4. та 3.5).

Таблиця 3.4.

Результати обчислень χ^2 для контрольних (K_1, K_2) та експериментальних (E_1 і E_2) груп (результати формувального етапу експерименту)

Групи	K_1	K_2	E_1	E_2
K_1	0	0,765306	9,181999	9,146368
K_2	0,765306	0	7,949537	7,633167
E_2	9,146368	7,633167	0,062678	0

Результати обчислень χ^2 для контрольних (К₃, К₄) та експериментальних (Е₃, Е₄) груп (результати формувального етапу експерименту)

Групи	К ₃	К ₄	Е ₃	Е ₄
К ₃	0	0,801068	7,720811	8,228391
К ₄	0,801068	0	9,207186	8,655754
Е ₄	8,228391	8,655754	1,107407	0

Аналіз результатів експериментального навчання свідчить про значне зростання рівнів сформованості творчого мислення практично у всіх групах студентів. Так, кількість студентів, у яких було діагностовано високий рівень сформованості творчого мислення, збільшилася з 7-11% до 27-28%. Пояснюємо ми цей факт тим, що у окремих студентів (за нашими дослідженнями – біля 20%), є досить високий потенціал мисленнєвого розвитку, вони з великим інтересом ставляться до навчальних завдань проблемного типу, які актуалізують не лише методичні компетенції, а і творче мислення, яке є мобільним інструментом вирішення конкретної проблеми. Особливо це стосується завдань щодо власної інструментально-виконавської практики. Це завдання типу:

1. Яка мотиваційна основа супроводжує виконання вами відповідного музичного твору? Виділіть домінуючі мотиви, якими будете послуговуватися при вивченні цього твору з учнями?

2. Як аналізуєте та оцінюєте ваші емоційні стани та динаміку їх розвитку при виконанні конкретного музичного твору? Як будете забезпечувати емоційну складову навчального заняття при вивченні цього твору з учнями?

3. Які можете виділити найбільш складні проблеми опрацювання музичного твору? Як можна використати свій власний досвід роботи над проблемами, помилками в процесі організації навчальної діяльності з учнями у цьому аспекті?

4. Якою була логіка та методика визначення головної ідеї музичного твору, як ви інтерпретуєте її суть і значення у контексті власних духовних, життєвих цінностей? Визначте алгоритми творчого мислення у зазначеному аспекті.

5. Проаналізуйте методику підготовки до виконання конкретного музичного твору, оцініть її результативність з позиції головних критеріїв виконавської майстерності: виділіть секрети успіху, найбільш суттєві проблеми.

Вважаємо, що завдання такого типу викликали особливий інтерес у студентів з достатньо високим рівнем творчого розвитку мисленнєвої діяльності студентів, оскільки так забезпечувалася інтеграція двох блоків завдань: пов'язаних з удосконаленням власної практики виконавської майстерності і одночасно можливість використання отриманого досвіду у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Навіть студенти, які мали дещо нижчий рівень аналітичних здібностей і могли виконати ці завдання лише частково або поверхово (біля 34% студентів) проявляли інтерес і високий рівень концентрації уваги на проблемі, про що свідчили їх намагання отримати консультацію від викладача, поспілкуватися на цю тему з одногрупниками та ін.

Відповідно, суттєво зменшилася кількість студентів, які займали найнижчі сходинки в ієрархії навчальних досягнень за критеріями рівня сформованості творчого мислення. Пояснюємо зазначені зміни достатнім потенціалом розвитку студентів у даному аспекті, який за відповідних умов посилення питомої ваги навчальних завдань інтерактивного, креативного характеру, навчальної діяльності, спрямованої на системне формування творчого мислення, змогли підвищити свій рівень творчого мислення, а відтак і виконавської майстерності під час гри на музичних інструментах.

**Рівні сформованості творчого мислення студентів за результатами
формульовального експерименту**

Рівні творчого мислення	Критерії рівнів сформованості творчого мислення							
	Ціннісно-мотиваційний		Когнітивно-пізнавальний		Діяльнісно-технологічний		Креативно-модулюючий	
	Академічні групи		Академічні групи		Академічні групи		Академічні групи	
	Експер.	Контр.	Експер.	Контр.	Експер.	Контр.	Експер.	Контр.
Високий	27,1%	3,90%	26,45%	22,70%	30,34%	21,7%	18,7%	7,60%
Середній	46,4%	63,1%	58,76%	60,10%	46,83%	54,6%	43,40	49,8%
Низький	26,5%	33%	14,29%	17,2%	22,83%	23,7%	37,9%	42,7%
Усього	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Покомпонентна порівняльна характеристика рівнів сформованості творчого мислення студентів за визначеними критеріями дала можливість проаналізувати та виявити особливості, тенденції формування творчого мислення в експериментальних умовах, виявити позитивні процеси та проблеми, що ускладнюють означений процес.



Рис.3.4. Рівні сформованості мотиваційного компонента творчого мислення студентів у контрольних та експериментальних групах

Так, досить помітні зміни відбулися в структурі ціннісно-мотиваційної складової формування творчого мислення студентів, що особливо позначилися на удосконаленні мотиваційної основи навчання групи студентів, які перемістилися з середнього на високий рівень за даним критерієм (з 3,9% до 27,1%). Це стосується студентів, які мають досить високий творчо-

розвивальний потенціал і асоціюють навчання у ВНЗ із засобом досягнення успіху в майбутній професійно-педагогічній діяльності, музичній діяльності в тому числі. Групу студентів, які досягли високого рівня сформованості творчого мислення в контексті відповідного рівня навчальних завдань, характеризує ставлення до музичного мистецтва як пріоритетної сфери життєдіяльності, а відтак і засобу особистісної самореалізації. До всіх сегментів професійної підготовки ці студенти ставляться усвідомлено, намагаючись зрозуміти значення отриманих компетенцій для майбутньої професійної діяльності.

Тому їм властиве розуміння значення творчого мислення в структурі майбутньої професійної діяльності, вони демонструють готовність та здатність до продуктивного саморозвитку музичних, педагогічних, методичних компетенцій у їх структурі.

Найменші зміни відбулися у групі студентів, у яких на рівні констратувального експерименту було зафіксовано низький рівень розвитку творчого мислення, їх кількість зменшилася з 33% до 26,5%. Як показали результати спостережень, аналіз виконання навчальних завдань, студентам цієї групи характерний низький рівень сформованості аналітичного мислення і тому з завданнями, у яких міститься методична проблема і яке потребує її системного аналізу, вони впоратися не могли. На цьому етапі студенти могли лише виконувати завдання репродуктивного рівня, діяти за визначеними стереотипами.

Означені характеристики також стосуються частини студентів середнього рівня сформованості мотивації, яка більшою мірою пов'язана з досягненням короткострокових перспектив у вигляді оцінки, заліку та ін. Студенти не орієнтовані на конструктивний саморозвиток, самоорганізацію, забезпечення власної конкурентоспроможності в перспективі.

Цим, закономірно, пояснюється відсутність чіткої спрямованості студента на формування творчого мислення, готовність до методичного забезпечення навчального процесу за сучасними стандартами.



Рис.3.5. Рівні сформованості когнітивного компонента творчого мислення студентів у контрольних та експериментальних групах

Найменш суттєві зміни відбулися в рамках когнітивно-пізнавального критерію творчого мислення студентів. Збільшився відсоток студентів, які досягли високого рівня з 22,70% до 26,45%. Такі незначні зміни ми пояснюємо тим, що в умовах інформаційно-репродуктивного навчання досить інтенсивно відбувається процес поповнення знань в процесі професійної підготовки. Тому за цим компонентом ми спостерігали більшою мірою не кількісні, а якісні зміни у їх пізнавальній діяльності. Цей процес був обумовлений тим, що творчі завдання проблемного характеру як у сфері удосконалення власної виконавської майстерності, так і підвищення музично-педагогічних компетенцій, необхідних майбутньому вчителю музики, потребували усвідомлених знань, які ставали основою творчого мислення як головного засобу вирішення методичної проблеми. За об'ємом засвоєних знань студенти експериментальних груп часто поступалися студентам, що навчалися в традиційних умовах, однак, вони були вищими за показниками якості, рівнем дієвості, готовності включити студентом у власну практичну діяльність. Більш чітка диференціація за комплексом показників потребує додаткових досліджень.

Особливі навчальні досягнення студентів стосувалися підвищення рівня усвідомленості володіння категоріальним апаратом фахової діяльності; знання логіки, змісту та технологій формування та саморозвитку творчого мислення; знання методик та продуктивного досвіду розвитку творчого мислення; розуміння логіки організації методичного аналізу як складової загальної творчої діяльності.

Навчальні завдання, які пропонувалися студентам, були орієнтовані саме на поповнення сегменту творчо-методичних знань, які були підґрунтям розвитку фахових компетенцій, що стосувалися удосконалення власної музично-виконавської діяльності, готовності до методичного забезпечення ефективного навчання гри на музичному інструменті майбутніх учнів.

Незначне підвищення рівня творчого мислення найслабших студентів за когнітивним компонентом (зменшення їх кількості 17,2% до 14,29%) також пояснюється сформованими стереотипами виконання навчальних завдань, неготовністю до якісних змін. Цю групу студентів характеризує формальне, часто неусвідомлене засвоєння основних методичних понять та категорій; низький рівень розуміння закономірностей та процесів, які практично не включаються в мисленнєву діяльність.



Рис. 3.6. Рівні сформованості діяльнісного компонента творчого мислення студентів у контрольних та експериментальних групах

Практично такі самі тенденції фіксуються і в контексті діяльнісної складової творчого мислення студента. Характер методичної, інструментально-виконавської підготовки в процесі експериментального навчання видозмінюється за якісними показниками. Найбільш значущі переміщення в експериментальних групах стосуються студентів середнього рівня сформованості творчого мислення, які мали найвищий потенціал розвитку і за відповідних умов змогли успішно справитися з навчальними завданнями, продемонструвавши конструктивний аналіз методичної проблеми, визначення логіки та методики її вирішення. Тому кількість студентів цієї групи зросла від 21,7 % до 30,34%.

Результати діагностики, особливо спостереження за ходом навчальних занять показали, що у студентів підвищувався рівень готовності до творчої роботи на основі музично-методичної компетентності в майбутній практичній діяльності, до подальшого саморозвитку в музичній сфері. З особливим інтересом опрацьовувалися інноваційні технології, методики, методи розвитку творчого мислення вчителя музики.

В такий спосіб формувалася здатність системно аналізувати методичну проблему, здатність до ефективної аналітико-рефлексивної діяльності у сфері фахової підготовки та практичної діяльності, підвищувався рівень володіння евристичними технологіями, методиками, методами розвитку творчого мислення.

Однак, гальмівну дію виявляли стереотипи діяльності, неготовність до власної інтерпретації методичної проблеми, методичного процесу, низький рівень усвідомленості необхідних методичних знань, сформованості творчого мислення. Спостерігається пріоритетність методичного забезпечення викладання музики, інструментально-виконавської діяльності за загальноприйнятими зразками, часто у стихійному режимі без адекватного обґрунтування.

Тому фіксується зменшення студентів низького рівня сформованості творчого мислення лише з 23,7% до 22,83%, що практично повторює динаміку розвитку мислення студентів контрольних груп.

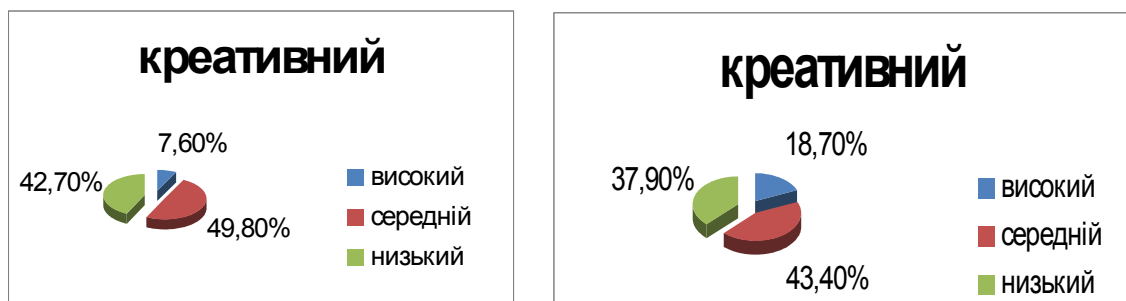


Рис. 3.7. Рівні сформованості креативного компонента творчого мислення студентів у контрольних та експериментальних групах

Стосовно креативно-модулюючого критерію структури творчого мислення студентів, то узагальнення результатів експериментального дослідження показало, що у студентів мистецьких факультетів досить високий потенціал творчості, вони емоційно позитивно сприймають творчі завдання, які відповідають їх рівню компетенцій, і з високим пізнавальним інтересом беруться за їх виконання. Проблема більшою мірою полягає в тому, щоб забезпечити домінування науково обґрунтованого творчо-методичного підходу над інтуїтивним, часто стихійним, що реалізується методом проб та помилок.

За результатами діагностики зріс рівневий показник творчого мислення (з 7,60% до 18,7%), що, на наш погляд, обумовлюється системою експериментального навчання, яка цілеспрямовано орієнтувала на розвиток творчого мислення студента – майбутнього вчителя музики. Зважаючи на те, що частина студентів мають власний досвід у сфері музичної творчості, навчальні завдання були спрямовані на удосконалення методики власної інструментально-виконавської компетентності, а також творчого рівня організації майбутньої навчальної діяльності з даного фаху. Йдеться про розвиток здатності до самостійного творення, самореалізації у музичній сфері, а також до створення власних алгоритмів методичної діяльності, індивідуальних методичних розробок в перспективі.

На цьому етапі навчання студенти досить зацікавлено ставилися до завдань творчо адаптувати методики до умов, що конкретно пропонуються, свого досвіду музично-педагогічної підготовки. Окремі студенти демонстрували здатність створювати власні інтерпретації музичних творів, власні методики їх виконання, що ставало об'єктом посиленого інтересу студентів. Не дивлячись на те, що рівень готовності до аналітико-рефлексивної діяльності в процесі методичної підготовки був невисоким, студенти періодично демонстрували досить вдалі зразки аналізу музичних творів, що прослуховувалися, виконавської майстерності їх авторів. Практикувалися також комплексні групові аналізи виконавської майстерності студентів, їх самоаналіз.

На цьому етапі експериментального навчання домінували завдання, які класифікувалися як частково-пошукові, що формували готовність до формування музично-педагогічної діяльності як частково творчої (традиційної з елементами творчості).

За зазначеною групою критеріїв діагностичні процедури виявили найбільший відсоток студентів з низьким рівнем сформованості творчого мислення (приблизно 40%), що визначає практично їх неготовність до творення в контексті методично-педагогічної, музично-виконавської творчої діяльності.

Період експериментального навчання виявився певною мірою коротким, щоб отримати помітні зрушення у цьому аспекті. Окрім того, очевидно, система навчання була недостатньо розрахована на студентів з низьким рівнем сформованості аналітичного мислення, творчого потенціалу.

Аналіз матеріалів контрольного експерименту дав можливість виявити окремі особливості розвитку різних компонентів творчого мислення студента, характер їх взаємозалежностей.

Найбільш інтенсивні позитивні зрушення були виявлені за ціннісно-мотиваційним і діяльнісно-технологічним критеріями. Це пояснюється тим, що впродовж експериментального навчання, яке проводилося за розробленою методикою, відбувався досить активний розвиток діяльнісного компонента творчого мислення студентів, оскільки значне поповнення музично-теоретичних знань, зокрема їх методичного сегменту, супроводжувалося їх практичною реалізацією та, відповідно, удосконаленням виконавських навичок. В результаті трансформації теоретичних знань у практичні формувалася рухливість та гнучкість мисленнєвих операцій, удосконалювалися логічні елементи мислення. Це позначилося на тому, що студенти більш успішно почали виконувати завдання, що ґрунтувалися на пошуку закономірностей зв'язків і відношень, узагальнення відбувалося на основі виокремлення істотних ознак. Мисленнєва діяльність стала більш активною, самостійною, аналіз твору, що вивчався, став більш змістовним, з'явилася аргументованість оцінювальних суджень.

Найбільш інтенсивні позитивні зрушення за всіма компонентами творчого мислення студентів в процесі їх інструментально-виконавської підготовки відбувалися на етапі переходу від змістово-технологічного етапу експериментального навчання до творчо-саморозвивального. Це пояснюється тим, що в процесі інструментально-виконавської підготовки у студентів відбулася зміна стереотипів, які склалися в процесі попереднього навчального досвіду, почали формуватися нові наукові поняття і способи дій. Посилення діяльнісного компонента в структурі творчого мислення студентів обумовлювалося також тим, що в процесі запам'ятовування почало переважати використання різних логічних допоміжних прийомів. Даний факт є свідченням того, що в процесі освоєння музичних творів формувалося активне запам'ятовування через логічні прийоми, а не за допомогою механічного заучування. Крім того, студенти почали винаходити власні прийоми запам'ятовування.

При цьому було помічено, що змінилася система оцінювання студентами власних знань та виконавських умінь, що ґрунтується не на ситуативному, часто стихійному оцінюванні, а комплексному, основаному на аналізі показників відповідно до визначених критеріїв.

Також було виявлено, що при вирішенні конкретних задач творчого характеру у студентів фіксувалися зміни в стратегії та технології пошуку правильного варіанту вирішення проблеми, що полягає не лише в самій дії, а й виробленні правил пошуку. При вивченні твору аналізувалася не лише форма-структура, засоби музичної виразності, а почали використовуватися визначені конкретні способи аналізу в залежності від стилю, жанру, форми твору.

Студенти почали не просто сприймати навчальний матеріал, а робили спроби співвіднести його зі своїм життєвим, практичним і педагогічним досвідом. Це свідчить про те, що почала формуватися професійна мотивація, оскільки новий навчальний матеріал аналізувався в контексті практичних завдань, які могли виникнути в майбутній професійній діяльності. При цьому кожен окремий елемент знання починав усвідомлюватися і як засіб для

вирішення наступних завдань, тобто в загальній системі і логіці окремо взятої навчальної дисципліни.

Суттєві видозміни фіксувалися в структурі когнітивного компонента творчого мислення: витіснялося просте озброєння студентів музично-теоретичними знаннями формуванням музично-методичних компетенцій через активізацію їх мисленнєвої діяльності.

Аналіз результатів експериментального навчання показав, що на кожному його етапі активується комплекс мисленнєвих процесів як засобу формування відповідних методичних компетенцій, тому вони мають свої найбільш характерні якісні і кількісні особливості.

Крім того, впродовж експериментального навчання спостерігалася позитивна динаміка зміни мотивації навчальної діяльності за її базовими якісними показниками.

Використання методик «Вивчення мотивів навчальної діяльності» А. А. Реана, В. Я. Якуніна [195] дало підстави підтвердити даний висновок, виокремивши цю ж групу студентів, серед мотивів навчальної діяльності яких переважали такі, як: «Прагнення уникнути осуду і покарання за погані оцінки», «Бажання отримати диплом», «Бажання досягти схвалення батьків й оточуючих», «Бажання не відставати від однокурсників». Ці мотиви навчальної діяльності є зовнішніми і вони негативно корелюють з рівнем розвитку творчого мислення. Тому студенти, які супроводжували свою навчальну діяльність зовнішніми мотивами, не змогли в ході експериментальної роботи перейти з емпіричного на рефлексивний стиль творчого мислення.

По мірі реалізації розробленої методики розвитку творчого мислення студентів в процесі їх інструментально-виконавської підготовки спостерігається інтенсифікація формування мотивації досягнення успіху у навчальній діяльності, що в свою чергу позначається на ефективності розвитку когнітивного, діяльнісного компонентів творчого мислення. Тому на етапі упровадження нових засад формування творчого мислення студентів, особливо на етапі самостійно-творчої діяльності, виявлені якісні зміни рівня розвитку

діяльнісного, когнітивного і креативного компонентів. Даний висновок ґрунтується на тому, що у студентів експериментальної групи істотно змінився рівень сформованості діяльнісного компонента творчого мислення, що обумовлено підвищенням рівня музично-теоретичних компетенцій, вмінь планувати і контролювати виконавську діяльність, усвідомлено і творчо втілювати задум композитора у власному виконанні.

На завершальному етапі експерименту найбільш суттєві зміни відбуваються за мотиваційним компонентом творчого мислення студента, що фіксуються у прояві студентів експериментальної групи усвідомленої необхідності реорганізації отриманих знань, забезпечення їх особистісної орієнтованості, трансформації їх у відповідні музично-методичні компетенції, що стануть основою професійного успіху у подальшій практичній діяльності. Варто звернути увагу на той факт, що у студентів відбулося усвідомлення того, що власні успіхи в теоретичній і виконавській діяльності не можуть бути автоматично перенесені в майбутню педагогічну діяльність.

Зміни, що діагностувалися впродовж та по закінченню експериментального навчання, дали змогу зробити висновок про те, що у них посилювався прояв професійної мотивації до навчального процесу, особливо це спостерігалось під час виконання навчальних завдань творчо-методичного характеру, які визначалися відповідно до актуальних проблем професійної діяльності вчителя музики.

Отримані в ході спостереження дані свідчать про те, що на початковому етапі експерименту перенесення знань, умінь, прийомів на рівень практичної діяльності здійснювалося більшою мірою стихійно, методом спроб і помилок, або формально, за визначеними стереотипами, тобто без урахування усього комплексу чинників, які впливають на хід та результативність процесу, врахування індивідуальних можливостей учня. В процесі поетапного експериментального навчання знання, вміння ставали більш структурованими, набували особистісну означеність, трансформувалися у методичні компетенції.

Найбільш інтенсивний розвиток творчого мислення виявлений на творчо-саморозвивальному етапі експериментального навчання, що, на нашу думку, пов'язано:

- по-перше, з активним теоретичним і практичним освоєнням методів, прийомів і способів, що проектують творче мислення;
- по-друге, з трансформацією діяльнісно-технологічного критерію з відтворювально-емпіричного на творчий, що реалізується на саморозвивальній основі;
- з інтенсифікацією рефлексивного стилю мислення, що дозволяє формувати власний творчий проект на основі комплексного методичного аналізу конкретної навчальної проблеми, навчального завдання;
- з посиленням професійної спрямованості навчального процесу на творчу роботу (навчання із засобу освоєння знань і вмінь перетворюється на засіб формування професійної компетентності, а відтак і освоєння творчо-професійної діяльності).

На основі аналізу отриманих експертних даних було зроблено висновок про те, що процес розвитку творчого мислення умовно можна поділити на два етапи.

Перший етап стосується першої частини експериментального навчання, впродовж якого, поряд з розвитком діяльнісно-технологічного та креативно-модуючого критеріїв творчого мислення, спостерігається інтенсифікація формування мотивації досягнення успіху в навчальній діяльності. Саме в цей період формуються навчальні мотиви, пов'язані з творчістю, і ставленням до навчання як засобу творчої самореалізації, а також посилюється професійна мотивація, що характеризує ставлення до навчання як головного фактора професійного становлення. У студентів з'являється потреба демонструвати досягнуті успіхи при здачі контрольних заходів з дисциплін інструментально-виконавського циклу, що слід відносити до проявів мотиву досягнення успіху.

Крім того, можна зробити висновок про те, що невисокий рівень творчого мислення студентів не першому етапі експериментального навчання пов'язаний

з тим, що у студентів, домінує емпіричний стиль мислення. Зміна стилю мислення обумовлена активізацією діяльнісного компонента організації навчальної діяльності, зокрема, необхідність в процесі вирішення навчальних завдань використовувати необхідний арсенал теоретичних знань, що склали основу творчого мислення. Слід зазначити, що кожний наступний етап діяльності відзначався підвищенням теоретичної складової в структурі творчого мислення, рівень його самостійності, а відтак і загальної методичної компетентності.

На основі аналізу отриманих даних було зроблено висновок про те, що з психологічної точки зору активна фаза адаптації студентів до умов експериментального навчання завершується, коли починає інтенсивно формуватися діяльнісний компонент творчого мислення при одночасному розвитку творчої складової навчальної діяльності.

Важливою також є тенденція переорієнтації студентів з академічного рівня та стилю освоєння дисциплін інструментально-виконавського циклу на компетентнісний, творчий у контексті подальшої професійної діяльності, з урахування її вимог. Це саме стосується і творчого мислення, яке було означено переходом від шаблонного, рецептурного, до компетентнісного, коли кожна методична проблема аналізувалася і вирішувалася комплексно і творчо, з урахуванням усіх її характеристик та отриманого студентом досвіду аналізу проблем методичного рівня.

Другий етап експериментального навчання з розвитку творчого мислення студентів стосується інтенсифікації практично-діяльнісної складової навчального процесу, посилення ціннісно-мотиваційного, креативно-модулюючого критеріїв у структурі творчого мислення. Нарощування рівня складності навчальних задач творчо-методичного змісту обумовлювало необхідність удосконалення мисленнєвої діяльності, забезпечення її проєкції на майбутню професійну діяльність.

На завершальному етапі експериментального навчання відбувалася свого роду реструктуризація методичних знань з теоретичного ракурсу в професійно-

практичну компетентність, посилюється усвідомлення студентом того, що власні успіхи в розвитку творчого мислення не можуть бути автоматично перенесені в майбутню професійну діяльність.

Аналіз результатів експериментального навчання показав, що на кожному його етапі розвиток структурних компонентів творчого мислення відбувався нерівномірно, домінування різних його аспектів обумовлювалося як рівнем складності та характером навчального завдання, так і особливостями аналізу методичної проблеми, конкретними завданнями щодо її вирішення. Водночас, фіксувався високий рівень взаємозалежності рівнів розвитку всіх компонентів структури творчого мислення майбутніх учителів музики.

Одночасне підвищення показників експертних оцінок вказує на те, що з розвитком когнітивно-пізнавального, діяльнісно-технологічного і креативно-модулюючого критеріїв творчого мислення відбуваються зміни і в мотиваційному компоненті, які можна охарактеризувати як посилення спрямування студентів на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Змістовний аналіз отриманих даних свідчить про те, що процес розвитку творчого мислення студентів є нерівномірним, оскільки були діагностовані періоди різкого підвищення показників, а також зміна основних напрямів їх динаміки. Така нерівномірність розвитку пов'язана з активною перебудовою механізмів творчого мислення, зміною його детермінантів та орієнтирів. Однією з провідних ліній розвитку творчого мислення на етапі формувального експерименту було формування діяльнісного компонента творчого мислення на компетентнісній основі, а також посилення мотиву творчої самореалізації, формування професійної компетентності. Розвиток цих компонентів відбувається у два етапи.

Отже, загальна динаміка розвитку творчого мислення студентів впродовж експериментального навчання характеризується активізацією діяльнісно-технологічного і креативно-модулюючого критеріїв, що значною мірою спричинено посиленням практичного аспекту навчальної діяльності, її

орієнтацією на подальшу професійну діяльність. По мірі розвитку системи формувального навчання спостерігають процеси, що активізують креативний компонент діяльності, активізують пізнавальні уміння, посилюється рівень самостійності, відбувається перетворення мислення відповідно до майбутніх професійних вимог, формується професійна мотивація.

Тому можна зробити висновок, що посилення професійної мотивації в структурі творчого мислення є однією з умов його удосконалення в процесі фахового становлення.

На контролюючому етапі експерименту, окрім стандартизованих методик, що діагностують рівень сформованості творчого мислення, особлива увага зверталася на рівень та характер виконання спеціальних навчальних завдань, сформованих на музично-теоретичному і виконавському матеріалі. До даного блоку завдань увійшли завдання з основного музичного інструмента, які передбачали аналіз музичних творів, визначення прийомів роботи над твором, самостійне розучування музичного твору з навчального репертуару і читання нотного тексту з листа. Важливим моментом у контрольному дослідженні рівня розвитку діяльнісного, когнітивного і креативного компонентів творчого мислення було також врахування виявлення в процесі навчання професійних і виконавських уподобань студентів.

Аналіз отриманих даних після проведення контрольного заміру рівня розвитку діяльнісного, когнітивного і креативного компонентів дав можливість встановити, що емпіричний стиль творчого мислення змінюється рефлексивним лише в разі, коли в діяльнісному компоненті формується вміння цілісного планування мисленнєвої і виконавської діяльності. Крім того, саме планування повинне здійснюватися на основі успішного змістовного аналізу, який створює основу для дій планування й рефлексії.

Якісний аналіз результатів експериментального дослідження дав також можливість визначити, що невміння студентом здійснювати змістовний аналіз мисленнєвої та виконавської діяльності свідчить про емпіричний стиль творчого мислення.

Крім того, необхідно відзначити той факт, що після реалізації програми експериментального навчання було виявлено лише 5,4 і 4,8% студентів, які, закінчивши музичну школу і середній спеціальний заклад відповідно, в яких виявлено домінування емпіричного стилю творчого мислення. При аналізі результатів даної групи було відзначено, що вони показали значні можливості у вирішенні завдань з допомогою експериментатора. Зазвичай адекватно реагували на підказки, більш успішно виконували завдання невисокого рівня складності. Даний факт можна пояснити тим, що ця група студентів продемонструвала наявність в них передумов до розвитку аналізу мисленнєвої і виконавської діяльності за відповідних сприятливих умов.

Аналіз представлених даних контрольного експерименту також дає підстави стверджувати, що на заключному етапі експерименту низький рівень розвитку діяльнісного компонента був діагностований у студентів, які продемонстрували наявність залежності між рівнем розвитку творчого мислення та мотиваційного компонента, в якому домінували короткострокові прагматичні мотиви.

Висновки до 3 розділу

Система експериментального навчання сформована на основі загальних концептуальних позицій щодо розвитку мисленнєвої діяльності майбутнього вчителя музики та трансформована у конкретні орієнтири щодо забезпечення формування творчого мислення студента, які представлені через інтеграцію структурних складових: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-технологічного, креативно-модулюючого.

На основі компетентнісного, діяльнісного концептуальних підходів обґрунтовано варіант формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі набуття методичної компетентності, реалізуючи три базові етапи роботи над музичним твором: загальний аналіз музичного твору;

побудова плану вивчення твору та методики його виконання; публічне виконання твору, його комплексний аналіз.

Головними підходами до формування творчого мислення студентів були: організація навчальної діяльності студентів з використанням інтерактивних, особистісно орієнтованих форм та методів евристичного навчання; забезпечення спрямованості змісту та методики навчальної діяльності на формування методичної компетентності інтегровано щодо власної інструментально-виконавської діяльності та методики викладання музики, гри на музичних інструментах в майбутній професійній діяльності.

Розроблена модель формування творчого мислення дала можливість визначити систему його поетапного формування в процесі інструментально-виконавської підготовки на організаційно-орієнтувальному, змістово-технологічному, творчо-саморозвивальному, рефлексивно-контрольному рівнях.

Отже, система формування творчого мислення студента теоретично обґрунтована на основі сучасних концептуальних підходів, інтегруючи його складові та базові характеристики та активуючи їх і процесі організації навчальної діяльності.

Методика визначення ефективності експериментального навчання у порівнянні з результатами констатувального експерименту реалізовувалася за як за критеріями сформованості творчого мислення студентів, так і за критеріями сформованості його структурних складових: ціннісно-мотиваційного, когнітивного-пізнавального, діяльнісно-технологічного, креативно-модулюючого. В результаті контролюючого етапу експерименту були зафіксовані зміни, які свідчать про конкретні результати та тенденції розвитку творчого мислення студента в процесі його інструментально-виконавської підготовки.

Аналіз навчальних занять, що проводились за методикою експериментального навчання, свідчить про те, що хоча у студентів залишається домінуючим середній рівень сформованості творчого мислення, спостерігаються тенденції до його активізації в процесі виконання навчальних завдань проблемного характеру, які максимально асоціюються з майбутньою практичною

діяльністю, зокрема, її методичною складовою. Поступове нарощування рівня складності цих завдань, вибудовування їх у відповідну систему дозволило забезпечити динаміку розвитку творчого мислення студента в контексті формування його методичної компетентності в процесі інструментально-виконавської підготовки, про що свідчать результати контрольного експерименту.

Зростання рівнів сформованості творчого мислення зафіксовано практично у всіх групах студентів. Зокрема, кількість студентів, які мали високий рівень сформованості методичного мислення на етапі констатувального експерименту збільшилася з 7-11% до 27-28%, що, за нашими спостереженнями, пояснюється досить високим потенціалом розвитку значної частини студентів (20%), які були найбільш активними під час експериментального навчання.

Що стосується студентів з низьким рівнем сформованості творчого мислення, то тут зміни помітні меншою мірою, що ми пояснюємо неготовністю значної частини студентів до виконання завдань проблемного характеру, низьким рівнем сформованості мисленнєвої діяльності загалом.

Слід відмітити ріст показників творчого рівня творчого мислення (з 7,60% до 18,7%), що обумовлюється не лише системою експериментального навчання, яка цілеспрямовано орієнтувала на розвиток творчого мислення, а і досить високим потенціалом творчого розвитку саме студентів мистецьких факультетів.

Отже, як показали результати контрольного експерименту, формування творчого мислення студентів в процесі їх інструментально-виконавської підготовки значною мірою залежить від технології організації навчального процесу, який повинен сприяти активізації мисленнєвої діяльності студентів за рахунок посилення питомої ваги інтерактивних форм та евристичних методів навчання, активного використання професійно означених, проблемних творчих навчальних завдань, створення сприятливих умов для творчої самореалізації в музично-педагогічній діяльності кожного студента.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [115, 117, 119, 121, 256].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано новий підхід до практичного вирішення проблеми формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. На основі аналізу отриманих результатів дослідження сформульовано такі висновки:

1. Проведений аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що формування креативної особистості майбутнього вчителя музики, який відзначався б високим рівнем конкурентоспроможності, здатності до творчої, ефективної професійної діяльності, особистісної, професійної самореалізації, обумовлює необхідність модернізації системи його фахової підготовки. У зазначеному контексті особливої актуальності набуває проблема пошуку та реалізації можливостей оптимізації змісту, форм, методів, технологій формування у студентів творчого мислення як головного засобу методичного забезпечення освітнього процесу в сучасних умовах, що постійно змінюються. Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з проблем формування творчого мислення студентів дав можливість визначити, що саме компетентісно-діяльнісний підхід забезпечує системне удосконалення організації навчальної діяльності, а відтак й інструментально-виконавської підготовки студентів відповідно до сучасних освітніх стандартів, що сприяє створенню умов для самореалізації творчого потенціалу кожного студента.

2. У дослідженні творче мислення трактується як особливий вид когнітивної діяльності, що виявляється в методично осмисленому використанні положень педагогіки, психології, мистецтвознавства, створенні та застосуванні інноваційних педагогічних прийомів та засобів. Творче мислення майбутнього вчителя музики є головним механізмом трансформації методичних знань, умінь, сформованих на особистісно-орієнтованій основі, що інтегрально визначають здатність педагога до оптимального методико-технологічного забезпечення навчального процесу, реалізації завдань комплексного музичного

розвитку творчих здібностей школяра. Творче мислення дозволяє визначити інтегральну здатність вчителя до професійної діяльності, моделювання навчально-виховних ситуацій в умовах, що постійно змінюються, з максимальним врахуванням творчого потенціалу та перспектив музичного розвитку кожного, а також здатність вчителя до перманентного професійного, особистісного саморозвитку. Авторське трактування означеного феномена полягає в тому, що творче мислення майбутнього вчителя є опосередкованим й узагальненим поняттям пізнання дійсності, що інтегрує в собі весь комплекс отриманих знань та сприяє виявленню умов та конструктивних шляхів і засобів мисленнєвого розвитку особистості. Творче мислення є синтезом мисленнєвої діяльності вчителя музики, де пріоритетом визначено його професійне спрямування на професійну творчо-методичну діяльність. На відміну від репродуктивного, розвинене творче мислення актуалізує мотиваційно-творчу активність майбутнього вчителя музики, яка проявляється в органічній єдності з високим рівнем розвитку творчих здібностей, що дозволяє йому досягати значних практичних результатів.

3. Структура творчого мислення студентів досліджувалася нами системно в процесі інструментально-виконавської підготовки, в якій інтегровані всі її основні складові. Структурна організація змісту творчого мислення майбутнього вчителя музики представлена через такі критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, креативно-модулюючий та їх показники. *Ціннісно-мотиваційний критерій* дозволяє визначити ступінь фахової готовності студентів до самопізнання і творчої роботи (показники: наявність інтересу до інструментальної підготовки; прагнення до саморозвитку в процесі фахового навчання). *Когнітивно-пізнавальний критерій* сприяє визначенню міри музично-методичної компетентності майбутніх учителів музики (показники: активність і самореалізація в інструментально-виконавській підготовці; готовність до вираження себе у різних видах музично-педагогічної роботи). *Діяльнісно-технологічний критерій* дає змогу визначити готовність майбутнього вчителя

музики до трансформації набутих фахових знань (показники: знання педагогічного репертуару; використання власного досвіду в практичній діяльності в школі). *Креативно-модулюючий критерій* дозволяє визначити рівень здатності студентів до творчої оцінно-виконавської діяльності з учнями (показники: самостійність оцінювальних суджень у творчій взаємодії з учнями; рівень інтерпретаційного виконання інструментальних творів). На основі зазначеної змістово-процесуальної структури визначалися технологічні особливості формування творчого мислення майбутнього вчителя з акцентуванням на особливостях їх музично-методичної підготовки.

4. Відповідно до завдання визначення стану формування творчого мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки проведений констатувальний експеримент, результати якого показали, що традиційна практика інструментально-виконавської підготовки студентів, розвитку їх творчого мислення більшою мірою проходить в режимі інформаційно-репродуктивної освіти, не створюючи оптимальних умов для актуалізації мислення студента, творчого мислення зокрема. Діагностичний етап передбачав комплексний контроль та оцінювання рівнів сформованості творчого мислення студента. Специфіка розвитку творчого мислення студента в процесі інструментально-виконавської підготовки представлена в описовому варіанті через відповідні характеристики змісту, методів та форм її реалізації. Так, більше третини студентів (від 29,6% до 34,48%) мають низький рівень сформованості творчого мислення, вони вирішують методичну проблему або за завченими стереотипами, або на рівні інтуїції, мислення практично не активується в освітньому процесі. Незначний відсоток студентів (7,1%-11,1%) мають високий рівень сформованості творчого мислення (в рамках заданого рівня навчальної діяльності), він визначений у студентів з високим інтелектуально-мисленнєвим розвитком, особливими досягненнями в галузі музичної творчості.

5. На основі теоретичних засад формування творчого мислення майбутнього вчителя музики (сутність, базові характеристики, структура,

принципи, поетапність формування тощо), була розроблена структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті його фахової підготовки. Модель формувалася як альтернатива інформаційно-репродуктивному підходу до організації професійної підготовки майбутнього фахівця й позиціонує логіку формування творчого мислення, враховуючи найбільш значущі складові цього процесу та чинники, які найбільшою мірою впливають на хід його протікання, загальну ефективність.

У результаті дослідження розроблено поетапну методику формування творчого мислення майбутніх учителів музики, яка ґрунтується на максимальному наближенні навчальної діяльності студентів до умов шкільної практики та передбачає дотримання певної послідовності. *Перший* етап (*організаційно-орієнтувальний*) полягає у роз'ясненні поставлених завдань (вирішення завдань з педагогічної діагностики, вивчення характерів студентів, тощо) та завдань педагогічного цілепокладання (визначення оперативних, тактичних та стратегічних цілей супроводу). Цей етап включав такі методи, прийоми і форми роботи, як залучення студентів до складання виконавського плану інструментального твору, розробка проектів концертних виступів із наступним їх обговоренням. На цьому етапі основними методами були: вербальні (розповідь, пояснення, коментар, бесіда, колективне обговорення, роз'яснення); практичні (інструментальний показ, навчальні ігри, виконання музичного колажу, технічні вправи, демонстрування практичних шляхів виконання завдання та їх послідовностей з допомогою елементів музичної імпровізації); застосування самостійного пошуку студентами музичної інформації, проведення диспутів, ескізне відтворення музичних творів, художньо-образне моделювання. *Другий* етап (*змістово-технологічний*) передбачає довільне використання майбутніми вчителями музики навчально-виконавського матеріалу. Формування творчого мислення студентів в освітньому процесі було спрямовано на завдання педагогічного планування (робота з навчальними планами і програмами) та прогнозування майбутньої

практичної роботи для досягнення поставлених цілей. Провідними методами цього у були: наочні (аудіовізуальні, відеовізуальні, репродуктивні – демонстрація прийомів художньої, виконавської діяльності); самоаналіз й оцінювання власних виконавських здобутків, інтерактивні тренінги, тестові завдання, музично-синонімічне порівняння, узагальнення власних спостережень. Загалом цей етап спрямовано на здобуття музично-методичної компетентності майбутніх учителів, націленої на майбутню продуктивну діяльність з учнями. Третій етап (творчо-саморозвивальний) дає змогу сформувати готовність майбутнього вчителя музики до трансформації набутих фахових знань у сфері вивчення педагогічного репертуару, цілеспрямованого розвитку виконавської надійності студента, використання набутого досвіду в практичній діяльності в школі. Цей етап формування творчого мислення визначав готовність студентів до розв'язування складних педагогічних ситуацій і завдань як реалізації двох складових: підготовчої роботи викладача та безпосередньої організації діяльності студентів на фахових заняттях із включенням серії творчих завдань. На цьому етапі основними методами були: проблемно-пошукові (організація диспутів, дискусій, виконання творчих завдань); інтерактивні тренінги, ескізне опрацювання інструментальних творів, розвиток інтерпретаційних умінь на основі аналізу, синтезу, порівняння, використання медіа-ресурсів. На четвертому етапі (рефлексивно-контрольному) формується здатність студентів до творчої оцінно-виконавської діяльності з учнями через спонукання студентів до самостійних оцінювальних суджень та розвиток інтерпретаційних умінь та навичок. Цей етап формування творчого мислення дав змогу майбутнім учителям музики успішно вирішувати завдання практичного здійснення накресленого плану (творче перетворення в життя) та здійснювати аналіз результатів виконаної роботи (адекватне оцінювання досягнутого). Провідними методами цього етапу були: опорно-ілюстративні (здійснення самостійних пошуків можливостей інтерпретації музичних творів); евристичні (відкриття варіативних можливостей тлумачення нотного тексту, створення образних характеристик головних тем музичного твору);

методи мистецького вправління, рефлексивного самооцінювання, узагальнення власних спостережень, презентація набутого досвіду, тощо.

6. У процесі формувального експерименту доведена правомірність розробленого підходу до оптимізації розвитку творчого мислення студентів на основі організації навчальної діяльності з використанням методичних основ та технологій компетентнісної освіти, забезпечення професійної спрямованості інструментально-виконавської підготовки студентів. Визначена ефективність експериментального навчання, в результаті якого виявлена тенденція до зростання рівня сформованості творчого мислення у всіх групах студентів. Зокрема, кількість студентів з високим рівнем сформованості творчого мислення збільшилася з 7-11% до 27-28%. Зафіксовані якісні зміни практично за всіма параметрами творчого мислення. Так, значно посилилась мотиваційна складова діяльності: збільшилась кількість студентів з високим рівнем сформованості творчого мислення з 3,9% до 27,1%, відповідно з низьким зменшилася з 33% до 26,5. Відзначено зріст показників творчого рівня творчого мислення (з 7,60% до 18,7%), що обумовлюється не лише системою експериментального навчання, яка цілеспрямовано орієнтувала на розвиток творчого мислення, а й досить високим потенціалом творчого розвитку саме студентів мистецьких факультетів. У студентів з низьким рівнем сформованості творчого мислення зміни незначні, що ми пояснюємо неготовністю значної частини студентів до виконання завдань проблемного характеру, низьким рівнем сформованості мисленнєвої діяльності загалом.

7. Сформовані в результаті дослідження й представлені в роботі положення, що лягли в основу методичних рекомендацій формування творчого мислення майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки, можуть бути використані не лише в умовах професійного навчання учителів музики (їх перепідготовки, підвищення кваліфікації, самоосвітньої діяльності), а також можуть бути адаптовані до інших спеціалізацій, оскільки вони ґрунтуються на загальнодидактичних позиціях формування творчого мислення вчителя на основі компетентнісного підходу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з формуванням творчого мислення майбутніх учителів музики. Узагальнення результатів дослідження обумовлює необхідність продовження наукового пошуку щодо розвитку системи теоретичного та організаційно-методичного забезпечення формування музичного мислення та методичної компетентності студента. Зокрема, це стосується удосконалення діагностичного інструментарію, більш чіткого визначення критеріального апарату, а також більш глибокого вивчення можливостей змісту, методів, форм, технологій щодо активізації творчого мислення студента в процесі інструментально-виконавської підготовки та в системі його професійного становлення загалом.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Ставлення викладачів музичних дисциплін до проблеми формування творчого мислення

Уважно прочитайте запитання та відповіді. Обрані відповіді підкресліть або допишіть свої.

1. Яку навчальну дисципліну Ви викладаєте?

2. Чи можете Ви розкрити поняття “творче мислення”:
 - за суттю;
 - загалом;
 - ні.

3. З якими навчальними дисциплінами Ви здійснюєте зв’язок свого предмету:
 - педагогікою;
 - психологією;
 - теорією та методикою виховної роботи;
 - вступом до спеціальності;
 - історією музики;
 - аналізом музичних форм;
 - теорією музики;
 - музичним інструментом;
 - постановкою голосу;
 - хорознавством;
 - диригуванням.

4. Чи відображені у Ваших робочих програмах, конспектах лекцій, практичних та індивідуальних заняттях міжпредметні зв’язки:
 - так;
 - ні;
 - частково.

5. В яких формах організації навчального процесу Вами здійснюється формування творчого мислення:

- на лекціях;
- на лабораторних заняттях;
- на практичних заняттях;
- на індивідуальних заняттях;
- на педагогічній практиці;
- в інших формах навчального процесу (вказіть яких).

6. Які методи та засоби формування творчого мислення застосовуєте Ви у своїй роботі:

- усне викладення;
- розв'язання творчих завдань;
- питання на міжпредметній основі;
- порівняння;
- комплексні завдання;
- творча самостійна робота студентів.

7. Яку мету Ви ставите перед собою формуючи творче мислення:

- підвищення успішності;
- поглиблення знань;
- розвиток мислення;
- формування навичок виконавської діяльності;
- економія часу та сил;
- інша мета (вказіть).
-

8. Чи пов'язана Ваша наукова робота з проблемами вузівської дидактики, зокрема з проблемою формування творчого мислення:

- так;
- ні;
- частково.

АНКЕТА

Дата _____ Курс _____ Факультет _____

1. Якими мотивами Ви керувалися при виборі фаху учителя музики? _____

2. У чому полягає сутність поняття “творче мислення”? _____

3. За якими критеріями, на Вашу думку, повинно оцінюватися формування творчого мислення студентів мистецького факультету? _____

4. Якою мірою реалізуються Ваші творчі можливості в процесі навчання:
повністю _____
частково _____
не реалізуються _____
5. У яких видах музичної діяльності найповніше проявляється Ваша творча самостійність? _____
6. З якою метою Ви здобуваєте додаткову музичну інформацію:
 - а) для поглиблення знань;
 - б) для отримання оригінальних творчих результатів;
 - в) для розвитку творчих здібностей;
 - г) для підвищення професійної майстерності;
 - д) для наукової діяльності?
7. Який методичний матеріал Ви використовували під час педагогічної практики:
 - а) підручники, посібники, методичні рекомендації _____
 - б) самостійні творчі розробки _____
 - в) інші джерела _____

8. Що викликало у Вас труднощі при розробці сценаріїв, організації проведенні позакласних форм роботи:

- визначення мети;
- добір інформації;
- конкретизація творчих завдань;
- прогнозування очікуваних результатів;
- вибір форми роботи;
- структурна побудова змісту;
- добір музичного матеріалу відповідно до вікових особливостей учнів?

9. Яким формам музично-творчої діяльності Ви надаєте перевагу?

10. У яких видах музичної діяльності найкраще реалізуються Ваші творчі плани? _____

11. Які види виконавських практик Ви вважаєте ефективними щодо формування творчого мислення? _____

12. Яким чином можна покращити, на Вашу думку, формування творчого мислення в процесі навчання? _____

АНКЕТА

Спостереження експертів за проявом рефлексії студентів у процесі інструментально-виконавської.

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс, група _____

Оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.

Від 10- уміння виявляється у 100% ситуацій, до 5 – уміння виявляється у 50% ситуацій, до 1 – уміння відсутнє.

1. Піддається впливу власних емоційних переживань.
2. Трансформується у художній образ, візуально виявляє розуміння психологічної фабули інструментального твору.
3. Достовірно відтворює характер, настрій інструментального твору.
4. Демонструє розуміння художньо-образного змісту твору.
5. Використовує різноманітні засоби виразності для виявлення виконавських особливостей твору.
6. Застосовує аналогії, звертається до підсвідомо-чуттєвої сфери у пошуку відповідних властивостей і якостей художнього образу.
7. Аналізує, порівнює, виокремлює головне і другорядне;
8. Гнучко і швидко переходить до різних елементів творчого завдання;
9. Концентрує увагу на творчому процесі, не відволікаючись на зовнішні подразники.
10. Здібний до емпатії, міжособистісної трансформації.

П.І.Б. Експерта _____

Шановні студенти! Пропонуємо Вам, ознайомившись з узагальненою схемою інструментально-виконавської діяльності, проаналізувати результати власної творчої інструментально-виконавської діяльності, оцінити її новаторську продуктивність за наданою 4-бальною шкалою, окресливши означені рівні: 4 - висока відповідність, 3 - достатня, 2 – середня, 1 – низька.

Дякуємо за співпрацю!

- 1) Розуміння сутності творчого завдання (пошук інформаційного змісту творів музичного мистецтва).
1 2 3 4
- 2) Конструювання власної інтерпретації художнього образу (виявлення інформативного зв'язку між структурними елементами мистецького твору, узгодження його з попереднім власним досвідом).
1 2 3 4
- 3) Рефлексивне самооцінювання переваг і недоліків власної інтерпретації (пошук, аналіз, систематизація і відбір мистецької інформації).
1 2 3 4
- 4) Проектування етапів вирішення творчого завдання (самостійний вибір способу дії для досягнення якісних результатів виконавсько-інструментальної діяльності).

Оцінка студентами ролі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутнього учителя музики.

Уважно прочитайте запитання та відповіді. Обрані відповіді підкресліть або допишіть свої.

1. Яким знанням Ви надаєте перевагу:

- теоретичним;
- практичним;
- в однаковій мірі.

2. Як Ви оцінюєте свою теоретичну підготовку:

- добре;
- задовільно;
- незадовільно.

3. Як Ви оцінюєте свою практичну підготовку:

- добре;
- задовільно;
- незадовільно.

4. Навіщо, на Ваш погляд, вивчаються такі дисципліни: педагогіка, психологія, історія музики, методика музичного виховання, основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра, оркестровий клас, постановка голосу, диригування:

- знання з цих дисциплін є основою для подальшого навчання;
- глибше розуміти наукові основи музичної педагогіки;
- щоб визначити сутність дисципліни, що вивчається;
- щоб скласти екзамен або залік;
- не замислювався над цим питанням.

5. Чи можете Ви розкрити поняття “інтеграція музично-виконавських дисциплін”:

- за суттю;
- загалом;
- ні.

6. Чи використовуєте Ви знання з вивчених раніше дисциплін:

- при підготовці до індивідуальних та практичних занять;
- при виконанні лабораторних робіт;
- у музично-просвітницькій роботі;
- на педагогічній практиці;
- не використовуєте.

7. Вкажіть музично-виконавські дисципліни, які Вам важко даються:

- основний музичний інструмент;
- додатковий музичний інструмент;
- концертмейстерський клас;
- ансамблева гра;
- диригування.

8. Вкажіть причини поганого засвоєння знань із вказаних дисциплін:

- слабо знаєте матеріал базових дисциплін;
- не маєте системних знань із предмету;
- не бачите шляхів застосування набутих знань, умінь та навичок;
- інші причини (вкажіть).

9. Чи обов’язкова, на Ваш погляд, організація інтегративних зв’язків на заняттях (для дисциплін музично-виконавського циклу):

- так;
- ні;
- не знаю.

10. Назвіть три предмети музично-виконавського циклу, що найбільше цікавлять Вас:

- основний музичний інструмент;
- додатковий музичний інструмент;
- концертмейстерський клас;
- ансамблева гра;
- диригування.

Додаток Е

Шановні студенти! Просимо Вас відповісти на запитання з метою виявлення мотивації щодо оволодіння професією вчителя музики та інструментально-виконавської діяльності зокрема. Сподіваємося на щирі відповіді. Дякуємо!

1. Що спонукало Вас до вибору Вами професії вчителя музики?

- можливість здобути вищу освіту;
- любов до дітей;
- любов до музики;
- інше (вказати).

2. Чи змінили б Ви, за певних обставин, свою професію?

- так;
- ні;
- важко відповісти.

3. Які навчальні дисципліни Ви вважаєте найголовнішими в оволодінні музично-виконавською діяльністю?

- основний музичний інструмент;
- концертмейстерський клас;
- ансамблева гра;
- диригування;
- вокал.

4. Чи достатньою мірою Ви оволодіваєте навичками акомпанування солістам, хоровим колективам?

- достатньо;
- недостатньо;
- бракує практичних навичок акомпанування хоровому колективу.

5. Чи відчуваєте Ви задоволення від ансамблевого музикування?

- повне задоволення;
- скоріше задоволення;
- скоріше незадоволення;
- повне незадоволення.

6. Який складник є пріоритетним (домінантним) у Вашій музично-виконавській діяльності:

- техніка;
- емоції;
- інтелект.

7. Рівень вашої виконавської майстерності відповідно до репертуарних вимог ВНЗ:

- вимагає змін – удосконалення;
- корекції (регуляції);
- не вимагає змін.

8. Якими свідомими, цілеспрямованими методами чи системами професійної регуляції користуєтесь Ви у процесі виявлення необхідності змін у виконавській техніці (удосконалення, корекція):

- традиційна методика;
- часткове оновлення традиційної методики з використанням сучасних методик;
- нова нетрадиційна методика;

Шановний студенте!

Будь ласка, для запропонованого Вам творчого завдання, виберіть один з творів, що містяться у наступних збірках :

1. И. Бах 12 двухголосных инвенций. – М.: Музыка, 1978. – 129 с.
2. И. Бах Маленькие прелюдии и фугетты. – М.: Музыка, 1988. – 28 с.
3. И. Бах – Г. Гендель Лёгкие фортепианные пьесы. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-е. – 45 с.
4. Л. Бетховен Сонатины для фортепиано. – М.: Музгиз, 1987. – 65 с.
5. Б. Барток 10 лёгких пьес для фортепиано. – М.: Искусство, 1989. – 55 с.
6. Б. Барток Импровизации на венгерские народные песни. – М.: Мелодия, 1973. – 46 с.
7. И. Брамс Венгерские танцы. – М.: Мелодия, 1988. – 76 с.
8. К. Дебюсси Прелюдии для фортепиано. - М.: Музыка, 1990. - Тетради 1, 2. – 70 с.
9. Р. Глиэр Три мазурки, соч. 29.; Прелюдии соч. 26, соч. 30. – М.: Искусство, 1965. – 30 с.
10. С. Прокофьев Десять пьес, соч. 12. – М.: Музыка, 1980. – 55 с.
11. Л. Ревуцкий Писня. – М.: Мелодия, 1973. – 8 с.
12. М. Скорик Пьесы. – К.: Мистецтво, 1991. – 65 с.
13. П. Чайковский Детский альбом. – М.: Музыка, 1989. – 90 с.
14. Ф. Шопен Прелюдии. – Варшава, 1987. – 129 с.
15. Р. Шуман Альбом для юношества. – К.: Мистецтво, 1984. – 45 с.
16. Ф. Шуберт Избранные фортепианные произведения / Ред. И. Рябова. – М.: Мелодия, 1986. – 187 с.

Шановний студенте, уважно прочитайте запропоновані 10 якостей мислення! Необхідно розташувати їх в порядку їхньої важливості для музично-педагогічної роботи.

- глибина,
- самостійність,
- критичність,
- науковість,
- послідовність,
- імпровізаційність,
- асоціативність,
- швидкість,
- гнучкість,
- варіативність.

ХУДОЖНЬО-ІНФОРМАТИВНА ТАБЛИЦЯ

1.	Період життя композитора	
2.	Відомості про історичну епоху	
3.	Характеристика соціально-культурного середовища	
4.	Особливості стильового напрямку	
5.	Сфера творчої діяльності	
6.	Провідні жанри, теми, образи	
7.	Характеристика музичної мови	
8.	Проблеми інтерпретації творів	
9.	Мої улюблені твори	
10.	Образ композитора в мистецтві інших художників	
11.	Мої роздуми про цю музику	

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва : Академия, 2004. – 336 с.
3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в процессе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
4. Абульханова К. А. Социальное мышление личности / К. А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований : матер. юбилейн. науч. конф., 28–29 янв. 2002 г. : в 3 ч. / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред.: А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев. – Москва : Институт психологии РАН, 2002. – Ч. 3. : Социальные представления и мышление личности. – С. 88–103.
5. Авдієвський А. Т. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття / А. Т. Авдієвський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 5–7.
6. Андрейко О. І. Педагогічні перспективи акмеформування музиканта-виконавця у вищих навчальних мистецьких закладах / О. І. Андрейко // Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 105. – С. 3–10.
7. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта в Україні: болонські виклики і напрями модернізації / В. П. Андрущенко // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 124–129. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории

функциональных систем / П. К. Анохин // Очерки по физиологии функциональных систем. – Москва : Медицина, 1975. – С. 17-62.

8. Арчажникова Л. Г. Личностный подход к профессии учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Методологические проблемы музыкальной педагогики. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 28–31.

9. Арчажникова Л. Г. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособ. / Л. Г. Арчажникова. – Москва : МГЗПИ, 1982. – 82 с.

10. Арчажникова Л. Г. Проблемы методической подготовки будущего учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание, формы, методы : сб. науч. ст. / ред. К. П. Матвеева. – Свердловск : Уральский рабочий, 1989. – С. 10–18.

11. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : [сб. ст.]. – Ярославль, 1985. – С. 3–20.

12. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.

13. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Ленинград : Музыка (Ленинградское отделение), 1969. – 288 с. : ил.

14. Баренбойм Л. Путь к музицированию [Ноты] : школа игры на фортепиано: первый год обучения / Л. Баренбойм, Ф. Брянская, Н. Перунова ; под общ. ред. Л. Баренбойма ; [худож. Г. Ковенчук]. – Ленинград : Советский композитор, 1980. – 183 с.

15. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : [учеб. пособ. для студ. муз. фак. педвузов] / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – Москва : Академия, 2002. – 416 с.

16. Безбородова Л. А. Подготовка учителя к музыкально-просветительской деятельности : монография / Л. А. Безбородова. – Москва : МГУК, 1997. – 52 с.
17. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Изд-во ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади – С. 12–99.
19. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Академвидав, 2009. – 248 с.
20. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
21. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
22. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посіб. / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – 148 с.
23. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособ. / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
24. Болгарский А. Г. Задачи профессиональной подготовки будущего учителя музыки в условиях реформы школы / А. Г. Болгарский // Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы : сб. науч. тр. / ред. кол.: А. Г. Болгарский (отв. ред) и др. – Киев : КГПИ, 1988. – С. 3–7.
25. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – Москва : АСТ МОСКВА ; Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
26. Бондар В. І. Дидактика : підручник / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.

27. Бондаренко А. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–52.

28. Бондаренко А. В. Шляхи моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя музики мультимедійними засобами навчання / А. В. Бондаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 30 : Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології). – С. 216–222.

29. Бонфельд М. Ш. Музыка: язык, речь, мышление : опыт системного исследования музыкального искусства [Электронный ресурс] / М. Ш. Бонфельд. – Вологда, 1999. – Режим доступа : <http://www.booksite.ru/fulltext/bon/fel/bonfeld/01.htm>. – Загл. с экрана.

30. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : монография / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика-XXI, 2008. – 352 с.

31. Браже Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–74.

32. Брушлинский А. В. Творческий процесс как предмет исследования / А. В. Брушлинский // Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С. 65.

33. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання музики і музичного виховання” / О. П. Бурська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 20 с.

34. Василенко Н. В. Методичне середовище загальноосвітніх навчальних закладів: управління, технологій, практика : метод. реком. / Н. В. Василенко. – Вінниця : ВОПОПП, 2012. – 96 с.

35. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – Київ : Тираж, 2005. – 380 с.

36. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 207 с.

37. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
38. Вицинский А. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением (Секреты фортепианного мастерства) / А. Вицинский. – Москва : Классика-XXI, 2004. – 98 с.
39. Вишнякова Н. Ф. Взаимосвязь теории и практики в развитии педагогического творчества будущего учителя / Н. Ф. Вишнякова // Взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущего учителя в вузе : [сб. науч. ст.]. – Минск : МГПИ, 1991. – С. 17–26.
40. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін. ; за ред. В. Кременя. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
41. Вітківська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітківська. – Київ : Наук. світ, 2001. – 91 с.
42. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; [сост., авт. послесл. М. Г. Ярошевский]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 479 с.
43. Гавран І. А. Методичне забезпечення формування емпатії майбутніх учителів музики в процесі професійного зростання у ВНЗ / І. А. Гавран // Современные аспекты культурного диалога: Россия-Украина : матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2013. – С. 87–95.
44. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – Москва : Наука, 1966. – С. 236–277.
45. Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию : учеб. для вузов / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
46. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Джой Гилфорд // Психология мышления. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 434–437.
47. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–54.

48. Глазунова І. К. Принципи організації модульного навчання в процесі інструментальної підготовки студентів педагогічних університетів / І. К. Глазунова // Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ЛНУ, 2012. – № 10 (245). – С. 5–13.

49. Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли ; [общ. ред. Ю. П. Адлера]. – Москва : Прогрес, 1976. – 495 с.

50. Глузман А. В. Роль обобщенных приемов организации учебной работы на различных этапах подготовки учителя музыки / А. В. Глузман // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание, формы, методы : сб. науч. ст. / ред. К. П. Матвеева. – Свердловск : Уральский рабочий, 1989. – С. 40–48.

51. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. й випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

52. Гончарук О. В. Современные подходы к формированию методической компетенции студентов лингвистических специальностей и место среди них системно-ситуационного подхода / О. В. Гончарук // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 7. – С. 13–19.

53. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. Б. Горбенко. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

54. Горюнова Л. В. На пути к педагогике искусства / Л. В. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7–9.

55. Гофман И. Фортепианная игра : ответы на вопросы о фортепианной игре / Й. Гофман ; [пер. с англ. Г. Павлов ; предисл. В. Есаков]. – Москва : Классика-XXI, 2003. – 188 с.

56. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – Київ : НПУ, 2004. – 243 с.

57. Гуральник Н. П. Комплекс типових навчальних програм з дисципліни – “Основний музичний інструмент – фортепіано” для студентів вищих начальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти / Н. П. Гуральник – 2-ге вид., допов. – Київ : НПУ, 2007. – 86 с.

58. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Василівна Гусейнова. – Київ : [б. в.], 2005. – 241 с.

59. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2004. – 338 с.

60. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 94–97.

61. Давыдов В. В. Учение С. Л. Рубинштейна о различии эмпирического и теоретического мышления // Рубинштейн С. Л. Очерки, воспоминания, материалы / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1989. – С. 169–178.

62. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. Я. Данилюк ; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2001. – 22 с.

63. Елистратова Г. Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 24.00.01 “Теория и история культуры” / Г. Б. Елистратова. – Саранск, 2003. – 25 с.

64. Єлканов С. Б. Професіональне самовоспитання учителя : книга для учителя / С. Б. Єлканов. – Москва : Просвещение, 1986. – 143 с.

65. Єременко Т. В. Овладение музыкально-теоретическими знаниями в системе среднего и высшего педагогического образования / Т. В. Єременко // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание,

формы, методы : сб. науч. ст. / ред. К. П. Матвеева. – Свердловск : Уральский рабочий, 1989. – С. 48–54.

66. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи : методич. пос. / Ольга Володимирівна Єременко. – Суми : Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141 с.

67. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52–56.

68. Завалко К. В. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія : монографія / К. В. Завалко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 274 с.

69. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 160 с.

70. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Голос України. – 2014. – 6 серп. (№ 148).

71. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с.

72. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Л. Зубков. – Екатеринбург : [б. и.], 2007 – 169 с.

73. Ибрагимова Л. В. Педагогические условия развития методического мышления учителя в процессе коллективной поисковой деятельности [Электронный ресурс] / Л. В. Ибрагимова, Н. У. Ярычев. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/109-9357>. – Загл. с экрана.

74. Ивунина Е. Е. О различных подходах к понятию “критическое мышление” / Е. Е. Ивунина // Молодой ученый. – 2009. – № 11. – С. 170–174.

75. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособ. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.

76. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с.
77. Ильина Е. Р. Музыкально-педагогический практикум : учеб.-метод. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е. Р. Ильина. – Москва : Академический проект ; Альма Матер, 2008. – 415 с.
78. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Иванова // Вісник Житомирського держ. університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 42 : Педагогічні науки. – С. 106–110.
79. Инновационное обучение и наука : науч.-аналит. обзор / под. ред. В. Я. Ляудис. – Москва : ИНИОН, 1992. – 51 с.
80. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – Москва : Педагогика, 1981. – 200 с.
81. Камаева Т. Чтение с листа на уроках фортепиано: игровой курс / Т. Камаева, А. Камаев. – Москва : Классика-XXI, 2007. – 98 с.
82. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Электронный ресурс] / П. Ф. Каптерев. – Режим доступа : http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_didakticheskie_ocherki.html. – Загл. с экрана.
83. Карташова Ж. Ю. Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ж. Ю. Карташова. – Київ : [б. в.], 2012. – 272 с.
84. Карташова Ж. Ю. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики / Ж. Ю. Карташова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 6, ч. 1. – С. 291–300.
85. Кашапов М. М. Теоретические основы исследования педагогического мышления / М. М. Кашапов // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. – Москва : ИПРАН, 1998. – С. 3–30.

86. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.
87. Кобозева И. С. Организационно-методические основы музыкально-просветительской деятельности учителя (с содержанием национально-регионального компонента) : учеб. пособ. / И. С. Кобозева, И. В. Жданов, С. В. Егорова. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2004. – 117 с.
88. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз / Володимир Ковальчук. – Київ ; Дрогобич : Коло, 2004. – 264 с.
89. Коган Г. М. Работа пианиста : [науч. изд.] / Г. М. Коган. – Москва : Музыка, 1969. – 342 с.
90. Коган Г. М. У врат мастерства: психологические предпосылки успешности пианистической работы / Григорий Михайлович Коган. – [4-е изд., допов.]. – Москва : Советский композитор, 1977. – 174 с.
91. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
92. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
93. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / кол. авт.: Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. – Київ : Плеяди, 2005. – 120 с.
94. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
95. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л. Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2. – С. 7.
96. Король С. А. К классификации особенностей критичности мышления / С. А. Король // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 108–112.
97. Корто А. О фортепианном искусстве / А. Корто ; [сост. К. Х. Аджемова]. – 2-е изд. – Москва : Классика-XXI, 2005. – 246 с.

98. Коссов Б. Б. Творческое мышление, восприятие и личность / Б. Б. Коссов ; ред. Н. В. Кузьмина. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1997. – 48 с.

99. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления / Г. С. Костюк // Психологическая наука в СССР. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 357–440.

100. Кочергин А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – Москва : Политиздат, 1969. – 224 с.

101. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2005. – 256 с.

102. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано : учебн.-метод. пособ. / Б. Кременштейн. – Москва : Классика-XXI, 2003. – 127 с.

103. Критский Б. Д. Теория и практика подготовки учителя музыки: (образовательный метатекст и проблема его педагогической интерпретации) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Б. Д. Критский. – Москва : [б. и.], 2001. – 355 с.

104. Кряжева Е. В. Развитие технического мышления у будущих специалистов на основе межпредметной интеграции : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Е. В. Кряжева. – Ярославль, 2009. – 22 с.

105. Кудрявцев Т. В. Развитие технического мышления учащихся / Т. В. Кудрявцев, И. С. Якиманская. – Москва : Высшая школа, 1964. – 94 с.

106. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

107. Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій : навч. посіб. для студ. ун-тів / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 174 с.

108. Кулюткин Ю. Н. Функциональные роли учителя / Ю. Н. Кулюткин // Творческая направленность деятельности педагога / под ред.:

Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Ленинград : НИИ ООБ АПН, 1978. – С. 19–26.

109. Курбанов А. Педагогические основы формирования логического мышления будущего учителя : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / А. Курбанов. – Чарджоу, 1984. – 21 с.

110. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид., переробл. і допов. – Київ : Знання, 2007. – 495 с.

111. Курнавина О. Чтение с листа : пособ. для юного пианиста / О. Курнавина, А. Румянцев. – Санкт-Петербург : Композитор, 2007. – 110 с.

112. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика : монографія / Віктор Миколайович Лабунець ; М-во освіти і науки України, К-ПНУ ім. І. Огієнка. – Кам’янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2014. – 364 с.

113. Лабунець В. М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика / В. М. Лабунець, Ж. Ю. Карташова. – Кам’янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2013. – 236 с.

114. Лабунець В. М. Проблема музичного мислення в історії психолого-педагогічної і музикознавчої думки / В. М. Лабунець // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 6, ч. 1. – С. 363–371.

115. Лаврентьева Н. В. До питання формування методичного мислення у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики / Н. В. Лаврентьева // Зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. “Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі ХХІ століття: традиції, концепції, перспективи”, 20-21 груд. 2012 р. – Київ : НАКККіМ, 2013. – С. 153–155.

116. Лаврентьева Н. В. Зміст професійної підготовки вчителя музики в контексті формування методичного мислення [Електронний ресурс] /

Н. В. Лаврентьєва // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 3. – С. 154–161. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu> 2014. 3. 28. – Назва з екрану.

117. Лаврентьєва Н. В. Методичне мислення вчителя музики як невід'ємна складова його професійної методичної діяльності / Н. В. Лаврентьєва // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 17 (22). – С. 67–72.

118. Лаврентьєва Н. В. Методичне мислення та методична майстерність учителя: сутність і взаємозалежність / Н. В. Лаврентьєва // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ ; Вінниця, 2015. – Вип. 41. – С. 380–385..

119. Лаврентьєва Н. В. Методичне мислення як найвища форма мислення майбутнього учителя у контексті навчально-виховного процесу / Н. В. Лаврентьєва // Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції «Права людини перед викликами XXI століття», 10 грудня 2013 р. – Бердянськ, 2014. – С. 242-245.

120. Лаврентьєва Н. В. Особливості формування методичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки / Н. В. Лаврентьєва // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародної наукометричної бази INDEX COPERNICUS]. – Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2014. – Випуск 17 (2-2014). – С. 282–288.

121. Лаврентьєва Н. В. Педагогічна діагностика рівнів сформованості творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки / Н. В. Лаврентьєва // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 21 (26). – С. 59–66.

122. Лаврентьєва Н. В. Спрямування змісту фортепіанного навчання на мистецьких факультетах на формування методичного мислення студентів [Електронний ресурс] / Н. В. Лаврентьєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3–4. – С. 36–41. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2014_3-4_9. – Назва з екрану.

123. Лаврентьєва Н. В. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки / Н. В. Лаврентьєва // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: наукове електронне видання : зб. наук. праць ДВНЗ “ДДПУ” / [гол. ред. проф. С. О. Омельченко, відп. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. – Слов’янськ : ДДПУ, 2016. – Вип. 4. – С. 236–247.

124. Лаврентьєва Н. В. Творче мислення майбутнього вчителя музики в контексті змісту його професійної підготовки / Н. В. Лаврентьєва // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародної наукометричної бази INDEX COPERNICUS]. – Кам’янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2016. – Випуск 21 (2–2016). – С. 76–83.

125. Лаврентьєва Н. В. Формування методичного мислення майбутнього вчителя музики як першочергове завдання вищої школи : тези доп. / Н. В. Лаврентьєва // Матеріали Восьмої Всеукраїнської наук.-практ. конф. “Народознавчі студії пам’яті В. Т. Скуратівського”, 24-25 жовт. 2013 р. – Київ : НАКККіМ, 2013. – С. 119–122.

126. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 254 с.

127. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособ. для учителей / И. Я. Лернер. – Москва : Просвещение, 1982. – 191 с.

128. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання : монографія / М. П. Лещенко. – Київ : Гротеск, 1995. – 174 с.

129. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Евгений Либерман. – Москва : Музыка, 1988. – 234 с.
130. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность : коллективная монография / под ред. И. С. Морозовой ; ГОУ ВПО “Кемеровский государственный университет”. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. – 464 с.
131. Ліхіцька Л. М. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності / Л. М. Ліхіцька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. - № 17 (218). – С. 148–153.
132. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
133. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.
134. Луговий В. І. Управління освітою / Володимир Іларіонович Луговий. – Київ : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
135. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія / Т. О. Лукіна. – Київ : Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
136. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – Київ : Магістр, 1996. – 256 с.
137. Люблинский А. П. Теория и практика аккомпанемента: методологические основы / А. П. Люблинский. – Ленинград : Музыка, 1972. – 80 с.
138. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – Москва : Академия, 2002. – 256 с.
139. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
140. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / Карл Адольф Мартинсен. – Москва : Музыка, 1977. – 128 с.

141. Маслоу А. Г. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ. Г. А. Балла. – Киев : Институт психологии АПН Украины, 1994. – 130 с.

142. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 351 с.

143. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.

144. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / О. В. Матвієнко. – Київ : Ленвіт, 2005. – 381 с.

145. Медведев А. М. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция / А. М. Медведев, И. В. Жуланова // Психология обучения. – 2011. – № 9. – С. 5–19.

146. Медведева И. А. Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / И. А. Матвеева. – Москва, 2002. – 39 с.

147. Медушевский В. В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) / В. В. Медушевский // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения / отв. ред. Б. С. Мейлах. – Ленинград : Наука, 1986. – С. 82–99.

148. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

149. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л. М. Митина. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.

150. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

151. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / М. А. Михаськова. – Київ, 2006. – 19 с.

152. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред.: Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1981. – 120 с.

153. Мозгальова Н. Г. Методичні основи успішності інструментально-виконавської підготовки вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Наукові праці. Серія: педагогіка, психологія та соціологія. – Донецьк, 2009. – Вип. 5 (155), ч. II. – С. 250–255.

154. Мозгальова Н. Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Н. Г. Мозгальова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 18 с.

155. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

156. Морозова И. С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологи” / И. С. Морозова. – Новосибирск, 1999. – 26 с.

157. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации : учеб. пособ. / В. Г. Москаленко. – Киев : Клякса, 2013. – 272 с.

158. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. В. Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.

159. Музальов О. О. Готовність майбутніх вчителів музики до педагогічної діяльності / О. О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 158–166.

160. Мухина С. Л. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. Л. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 384 с.

161. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред.: Ю. М. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1990. – 104 с.

162. Найда Ю. М. Формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності у студентів освітніх закладів у контексті особистісно-орієнтованого навчання / Ю. М. Найда // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ : НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С. 94–98.

163. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – 6-е изд., испр. и доп. – Москва : Классика-XXI, 1999 – 299 с.

164. Немыкина И. Н. Основы музыкальной педагогики : учеб. пособ. / И. Н. Немыкина. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1993. – 320 с.

165. Немыкина И. Н. Содержание и функции обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогіка”, 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / И. Н. Немыкина ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – Москва, 1997. – 40 с.

166. Неперервна професійна освіта: філософія педагогічної парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. О. Сисоева ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Наук. думка, 2003. – 854 с.

167. Николаев Л. В. Статьи и воспоминания современников / Л. В. Николаев ; [ред.-сост. и авт. предисл.: Л. А. Баренбойм, Н. Л. Фишман]. – Ленинград : Советский композитор, 1979. – 328 с.

168. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма : [учеб. пособ.] / Александр Николаев. – Москва : Музыка, 1980. – 112 с.
169. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 10–21.
170. Новое педагогическое мышление : [сб. ст.] / под ред. А. В. Петровського. – Москва : Педагогика, 1989. – 278 с.
171. Овсянкина Г. П. Музыкальная психология / Г. П. Овсянкина. – Москва : Союз художников, 2007. – 240 с.
172. Олексюк О. М. Музична педагогіка : [навч. посіб.] / Ольга Миколаївна Олексюк. – Київ : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
173. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді : [монографія] / Ольга Миколаївна Олексюк. – Київ : КДК, 1996. – 253 с.
174. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І. А. Зязюна]. – Київ : Наукова думка, 2003. – 262 с.
175. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2004 – 256 с.
176. Отич О. М. Педагогіка мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи / О. М. Отич // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць – Київ : НПУ, 2009. – Вип. 7. – С. 40–44.
177. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
178. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / І. П. Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти:

наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія. – Київ : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 285–291.

179. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : ВПОЛ, 2001. – 502 с.

180. Пехота О. М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учащихся : монография / О. М. Пехота ; под. общ. ред. И. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1991. – 281 с.

181. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.

182. Пичугина Л. Н. Преемственная взаимосвязь исследовательской деятельности и педагогической практики студентов музыкально-педагогических факультетов / Л. Н. Пичугина // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание, формы, методы : сб. науч. ст. / ред. К. П. Матвеева. – Свердловск : Уральский рабочий, 1989. – С. 75–82.

183. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Слово, 2004. – 616 с.

184. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 428 с.

185. Подласый И. П. Педагогика: новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 2001. – 576 с. Кн. 2: Процесс воспитания. – 2001. – 256 с.

186. Подмазин С. Личностно ориентированное образование: социально-философское исследование / С. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

187. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські

перспективи : бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 66–72.

188. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 304 с.

189. Проворова Є. М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики / Є. М. Проворова // Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія. – Київ : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 276–284.

190. Професійна діагностика / упоряд. Т. Гончаренко. – 2-ге вид., стер. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с.

191. Психологические тесты : в 2-х т. / под ред. А. А. Карелина. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.

192. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. – 252 с.

193. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания музыки”, 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Л. А. Рапацкая. – Москва, 1991. – 35 с.

194. Растригіна А. Н. Педагогіка свободи: методол. і соц.-пед. основи : монографія / А. Н. Растригіна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2002. – 256 с.

195. Ратанова Н. Я. Методическая компетентность учителя [Электронный ресурс] / Н. Я. Ратанова. – Режим доступа : <http://ipk74.ru/virtualcab/professional/pedagogam-skou/metodicheskaya-kompetentnost-pedagoga-i-ee-ocenivanie>. – Загл. с экрана.

196. Реан А. А. Социальная педагогическая психология : учеб. пособ. для психол. факультетов и психол. дисциплин гуманитарных факультетов вузов / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 416 с.

197. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва : [монографія] / О. Є. Реброва. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 295 с. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 208 с.

198. Родин В. А. О некоторых принципах создания индивидуального плана в инструментальном классе / В. А. Родин // Специфика и совершенствование инструментальной подготовки на музыкально-педагогическом факультете : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол.: Н. Г. Канделаки (отв. ред.) и др.]. – Куйбышев, 1985. – С. 68–75.

199. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

200. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи / О. Я. Ростовський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2001. – № 2 – С. 15–22.

201. Рубинштейн А. Г. Лекции по истории фортепианной литературы / Антон Григорьевич Рубинштейн. – Москва : Музыка, 1974. – 109 с.

202. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Москва : Из-во АН СССР, 1958. – 145 с.

203. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя / І. Рудницька // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 79–82.

204. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.

205. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

206. Рудницька О. П. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприймання / Оксана Петрівна Рудницька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 144–152.

207. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. – 2-е изд. – Москва : Классика-XXI, 2004. – 192 с.
208. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 31–40.
209. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
210. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 335 с.
211. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 350 с.
212. Сисоева С. О. Основы педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоева. – Київ : Міленіум, 2006. – 346 с.
213. Скибицкий Э. Г. Методика профессионального обучения : учеб. пособ. / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. – Новосибирск : НГАУ, 2008. – 166 с.
214. Славская К. А. Мысль в действии: психология мышления / К. А. Славская. – Москва : Политиздат, 1968. – 208 с.
215. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксіологію : учеб. пособ. / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
216. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
217. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – Київ : Вища шк., 2005. – 239 с.
218. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Сфера, 2004. – 448 с.
219. Смирнова И. Л. Совершенствование запоминания музыкальных произведений в фортепианной подготовке студентов / И. Л. Смирнова // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание,

формы, методы : сб. науч. ст. / ред. К. П. Матвеева. – Свердловск : Уральский рабочий, 1989. – С. 54–63.

220. Современные образовательные технологии / под. ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КНОРУС, 2010. – 432 с.

221. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

222. Сокольская Ж. А. Основы творческого развития будущего учителя музыки на разных этапах его профессионального становления / Ж. А. Сокольская // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание, формы, методы : сб. науч. ст. / ред. К. П. Матвеева. – Свердловск : Уральский рабочий, 1989. – С. 24–33.

223. Сорокин А. А. Идеальное, творчество и развитие человека / А. А. Сорокин // Вопросы философии. – 2009. – № 6. – С. 82–91.

224. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір ; за ред. В. В. Радула. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2002. – 263 с.

225. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары / Константин Сергеевич Станиславский. – Москва : Искусство, 1962. – 576 с.

226. Старчеус М. С. Личность музыканта / М. С. Старчеус. – Москва : МГК, 2012. – 846 с.

227. Суровикина С. А. Теоретико-методологические основы развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / С. А. Суровикина. – Челябинск, 2006. – 42 с.

228. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

229. Терентьева Н. А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования : монография / Н. А. Терентьева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Образование, 1996. – 79 с.

230. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека: опыт теоретического и экспериментального исследования / О. К. Тихомиров. – Москва : Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.

231. Туласынова Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. Ю. Туласынова. – Якутск, 2010. – 21 с.

232. Ушакова Л. Г. Структура профессионального музыкального мышления и условия его развития у студентов музыкально-педагогического факультета : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лидия Геннадьевна Ушакова. – Иркутск : [б. и.], 2008. – 189 с.

233. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1990. – Т. 5 : Человек как предмет воспитания. – 528 с.

234. Федоришин В. І. Інноваційні підходи до організації колективного музикування студентів інститутів мистецтв / В. І. Федоришин // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матер. VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. П. Рудницької. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 203–204.

235. Федоришин В. І. Творча самореалізація студентів інститутів мистецтв у процесі колективного музикування / В. І. Федоришин // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. № 1.39. – С. 340–344.

236. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – Москва : Музыка, 1975. – 109 с.

237. Филонова Е. А. Психологические условия формирования лингвистического мышления : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Е. А. Филонова. – Москва, 2002. – 29 с.

238. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичева, П. П. Федосеева, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

239. Формування самостійності майбутнього вчителя музики в класі основного інструмента : [метод. реком. для викл. і студ. муз.-пед. ф-тів] / [уклад. А. В. Береза]. – Київ : РУМК, 1991. – 76 с.

240. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан ; пер. з англ.: Г. Шиян, Р. Шиян. – Львів : Літопис, 2000. – 269 с.

241. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.

242. Харитоновна Т. В. Формирование профессионального мышления в структуре личности будущего учителя музыки : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Т. В. Харитоновна. – Казань, 1998. – 22 с.

243. Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи : монографія / О. П. Хижна. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с.

244. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

245. Хьелл Л. Теория личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ.: С. Маленевская, Д. Викторова. – Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

246. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение” / Г. М. Цыпин. – Москва : Просвещение, 1984. – 176 с.

247. Цыпин Г. М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Г. М. Цыпин. – Москва, 1978. – 28 с.

248. Цыпин Г. М. Развитие учащегося музыканта в процессе обучения игре на фортепиано : учеб. пособ. / Г. М. Цыпин. – Москва : МГПИ, 1975. – 106 с.
249. Шапиро С. И. От алгоритмов – к суждениям : эксперименты по обучению элементам математического мышления / С. И. Шапиро. – Москва : Советское радио, 1973. – 288 с.
250. Шукшина Л. В. Профессиональное социально-историческое мышление: специфика и формирование : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 “Социальная философия” / Л. В. Шукшина. – Саранск, 1998. – 21 с.
251. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – Київ : ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
252. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–65.
253. Якиманська І. С. Розробка технологій особистісно орієнтованого навчання / І. С. Якиманська // Питання психології. – 1995. – № 2. – С. 31–54.
254. Clark V. R., Neave G. The Encyclopedia of Higher Education. – Oxford : Pergamon Press, 1992.
255. Elliot J. (ed.) Reconstructing Teacher Education. – London : Falmer Press, 1993.
256. Lavrentieva N. Main approaches to development of methodological thinking of the student-instrumentalist of the piano class / N. Lavrentieva // Canadian Journal of Science, Education and Culture. – Toronto, 2014. – №2 (6). – P. 448-453.
257. Read The meaning of art / H. Read. – London, 1963.
258. Shulman L. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching / M. Witrock (Ed.) Third Handbook of Research on Teaching. – New York : Macmillan., 1985. – P. 23–56.
259. Willoygby D. The World of Musik. – Third ed. – Boston : MacGraw-Hill, 1996. – 381 с.