

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ХУА ВЕЙ

УДК 37.036:37.011.31+78

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Хуа Вей

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

Науковий керівник: **Демидова Марина Григорівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2017

АНОТАЦІЯ

Хуа Вей. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичної освіти. – Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2017.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Уточнено зміст творчого потенціалу в контексті психолого-педагогічної парадигми інтегративного утворення, що розкривається в поєднанні професійних і особистісних якостей, здібностей та інтенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва, відтворених в новій музично-педагогічній практиці на основі особистісної потреби до творчої самореалізації і саморозвитку.

Обґрунтована структура творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва включає чотири компонента: спонукально-ціннісний (актуалізація проблеми формування і реалізації творчого потенціалу), когнітивно-світоглядний (активізація творчо-орієнтованого професійного світогляду майбутнього фахівця), креативно-діяльнісний (здійснення креативних дій у процесі навчання гри на фортепіано), рефлексивно-інтерпретаційний (самоосмислення студентом результатів власних творчих проявів).

Науково обґрунтовано, що ефективність формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики забезпечується впровадженням в систему навчання гри на фортепіано спеціально розроблених на основі

аксіологічного, системно-інтегративного, особистісно-креативного, рефлексивного і акме-синергетичного підходів педагогічних умов. Такими педагогічними умовами визначено: стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування творчого потенціалу; організація креативно орієнтованого розвивально-освітнього середовища; здійснення індивідуального творчого супроводу студентів в процесі фортепіанної підготовки; впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано.

Розроблена методика формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на діалогічності, демократизації, творчої самодіяльності, усвідомленого саморозвитку.

Для діагностування рівнів сформованості розроблено критеріальний апарат, на основі якого експериментально перевірено поетапну методику формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Критеріями оцінювання досліджуваного феномена визначено: ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності, системність знань і уявлень про педагогічну творчість в галузі музичної педагогіки, наявність творчої мобільності майбутніх учителів музичного мистецтва, адекватність оцінки творчих проявів у процесі навчання гри на фортепіано.

Пропонована методика включала наступні етапи: етап формування індивідуального творчого наміру, націлений на закладення ідеї про формування творчого потенціалу; етап аналітично-творчого пошуку, націлений на усвідомлення студентами власного рівня сформованості творчого потенціалу етап активного творчого самовдосконалення, спрямований на формування загальних творчих здібностей та етап індивідуальної творчої самореалізації спрямований на формування уміння у майбутніх учителів музичного мистецтва адекватно оцінити рівень власних творчих надбань.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше розроблено поетапну методику формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано, яка ґрунтується на поєднанні та поступовому розвитку професійних і особистісних якостей, здібностей та інтенцій майбутнього фахівця; визначено компонентну структуру досліджуваного феномена та розроблено критеріальний апарат щодо визначення рівнів його сформованості у студентів педагогічних університетів у процесі навчання гри на фортепіано; уточнено зміст поняття «творчий потенціал» у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, принципи навчання студентів гри на фортепіано на основі інтеграції сольно-виконавської, концертмейстерської та художньо-вербальної складових фортепіанної підготовки; подальшого розвитку набули методологічні підходи щодо удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, засоби інтенсифікації процесу навчання гри на фортепіано студентів педагогічних університетів України та Китаю.

Практичне значення результатів дисертаційного дослідження полягає в можливості практичної реалізації розробленої методики формування творчого потенціалу в системі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва. Отримані теоретичні та експериментальні дані можуть слугувати підґрунтям для оптимізації індивідуальної інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, посилення творчої спрямованості фортепіанної їхньої підготовки.

Ключові слова: творча особистість, творчий потенціал, творчий потенціал майбутніх учителів музичного мистецтва, навчання гри на фортепіано, поетапна методика.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Хуа Вей. Історико-теоретичні аспекти виникнення музичної культури на основі реалізації ідеї слов'янської взаємності / Хуа Вей // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – № 11-12. – Одеса : ПНПУ, 2014. – С. 75-81.
2. Хуа Вей. Сутність творчого потенціалу і концептуальні підходи у контексті його розвитку/ Хуа Вей // Наукові записки : Серія Педагогічні науки. – Вип. 143.– Кіровоград, 2016.– С. 212- 215.
3. Компонентна структура творчого потенціалу майбутнього вчителя музики / Хуа Вей // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – Суми. : Збірник наукових праць.– Вип.1(9), 2017. – С. 48-59.
4. Хуа Вей. Педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики / Хуа Вей // Наукові записки : Серія Педагогічні науки. – Вип. 157.– Кіровоград, 2017.– С. 81- 88.
5. Хуа Вей. Критеріальний апарат діагностування творчого потенціалу майбутніх учителів музики / Хуа Вей // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2017. – №2. – С. 148-151.
6. Хуа Вей. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики / Хуа Вей // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 4(115). – (Серія : Педагогіка). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – С.105-109.

Стаття в іноземному науковому фаховому виданні

7. Hua Wei. Role of creative potential formation in training prospective teachers of musical art / Hua Wei // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : The way to integration. – ISSUE №6. – ISSN 2218-8584. – ARIEL UNIVERSITY, 2016.- P. 179-184.

Матеріали науково-практичних конференцій

8. Хуа Вей. Проблема об'єктивності та суб'єктивності у процесі інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики: Матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», Одеса, 2015 р.- 166-167 с.

9. Хуа Вей. Компонентна структура творчого потенціалу майбутнього вчителя музики: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародно участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя», Вінниця, 2016 р. – 148-153 с.

10. Хуа Вей. Методичні підходи щодо формування творчого потенціалу майбутніх вчителів музики: Матеріали III Міжнародного конгресу «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі, Одеса, 2017 .-327-328с.

ABSTRACT

Hua Wei. Forming the creative potential of future teachers of musical art in the process of training piano playing. – The Manuscript.

The Dissertation for a degree of the Candidate of Pedagogical Science by specialty 13.00.02 – Theory and Methods of the music education. – National Pedagogical Dragomanov University – Kiev, 2017.

The contents of the annotation

The dissertation researched a topical problem of the forming the creative potential of future teachers of musical art in the process of piano playing education. Creative potential in the context of a psychological-pedagogical paradigm is defined as a holistic system of natural and social qualities of the individual. It is a prerequisite for creative self-realization of teachers. The creative potential of future music teachers in this dissertation is defined as an integrative entity that is revealed in a combination of professional and personal qualities,

abilities and intentions of the future teacher of musical art, reproduced in the new musical and pedagogical practice, based on the personal need for creative self-realization and self-development in the process of training piano playing. The substantiated structure of the creative potential of future teachers of musical art includes four components: inductive-value, cognitive-purview, creative-activity, reflexive-interpretive. The work defines scientific approaches, principles and pedagogical conditions of the forming the creative potential of future teachers of musical art in the process of piano playing education. Pedagogical conditions of forming the creative potential of future music teachers are associated with the stimulation of a valuable positive attitude to creativity and the organization of a creative learning environment.

Criteria and indicators for assessing levels of creativity in students are developed in the paper. On the basis of the foregoing, an author's phased methods forming the creative potential of future teachers of musical art in the process of training piano playing is proposed. The methodology of the molding experiment included four phases of pedagogical work: the formation of individual creative intent, analytical-creative search, active creative self-improvement, individual creative self-realization. At the each phase, author's and modified methods were introduced. During the experiment, the effectiveness of the author's phased methods was proved with statistical calculations.

Key words: creative personality, creative potential, creative potential of future teachers of musical art, learning to play the piano, project method, phased methods.

ЗМІСТ

ВСТУП	10
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО	18
1.1. Творчий потенціал як психолого-педагогічний феномен.....	18
1.2. Сутність і структура творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва	38
Висновки до першого розділу.....	65
Список використаних джерел до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	67
2.1. Теоретико-методологічні підходи в контексті формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва	84
2.2. Педагогічні умови та принципи формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано	105
Висновки до другого розділу.....	129
Список використаних джерел до другого розділу.....	131
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	142
3.1. Констатувальний експеримент щодо діагностики творчого потенціалу майбутніх учителів музики.....	142
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування	

творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.....	161
Висновки до третього розділу.....	198
Список використаних джерел до третього розділу	203
ВИСНОВКИ	206
ДОДАТКИ	211

ВСТУП

Актуальність дослідження. Швидкоплинні соціокультурні та економічні зміни суспільства вимагають мобільних, креативних фахівців, здатних до саморозвитку і творчих перетворень. Формування творчої особистості є найголовнішою вимогою і, одночасно, досягненням суспільства, адже в усіх галузях людської діяльності вона є каталізатором прогресивного руху. Саме тому створення умов для ефективного формування творчого потенціалу особистості, як основного фактору її розвитку, є невідкладною проблемою сучасної освіти. Значна роль у цьому процесі надається педагогу, в діяльності якого знаходять відображення творчі ідеї та інновації, гуманістична спрямованість і креативне перетворення дійсності.

Особистість педагога, а також теоретичне і практичне розв'язання проблеми його творчого розвитку в процесі професійного навчання завжди привертала увагу науковців (І. Драч, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Г. Коджаспірова, О. Макаренко, Я. Пономарьов, М. Поташник, К. Ушинський, та ін.). Серед питань творчого розвитку в науковій літературі значне місце займає проблема формування творчого потенціалу особистості (М. Бердяєв, Г. Лейбниц, А. Маслоу, Г. Олпорт, О. Радищев, Г. Сковорода, Б. Спіноза, Ф. Шелінг, В. Штерн, Л. Фейєрбах, Й. Фіхте, Е. Фром, К. Юнг та ін.). Увага дослідників зосереджувалася на різних аспектах і феноменах творчого потенціалу особистості та його розвитку. Це стосується вивчення творчих здібностей (Л. Руденко, М. Роговенко, Н. Слюсаренко, І. Теплицький, М. Титаренко, Л. Тихенко, Л. Шпак), творчої діяльності (С. Мельник, О. Расказова), творчої активності (Л. Баранова, Г. Костюшко, Т. Чурпіта) тощо. Вчені наголошують на необхідності формування творчого потенціалу як певного рушія всебічного розвитку особистості, можливостей здійснення нової діяльності, досліджуючи цей феномен з позицій філософії (О. Клепиков, І. Кучерявий, Л. Коган, В. Овчинников, Р. Пономарьова, О. Чаплигін та ін.), культурології (М. Ценко, Н. Мартинович, Л. Москвичова та ін.), психології

(М. Гнатко, І. Мартинюк, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець та ін.), педагогіки (Е. Гуцало, Г. Кічук, П. Кравчук, Н. Посталюк, О. Виговська, В. Лісовська, О. Приходько та ін.).

Особливого значення набуває проблема формування творчого потенціалу учителя музичного мистецтва. Творча природа музики дає незрівнянні можливості для формування і реалізації на практиці творчого потенціалу учасників музично-навчального процесу. Накопичений науковий матеріал висвітлює різні аспекти формування творчого потенціалу учителів музичного мистецтва. Творчий потенціал учителя музичного мистецтва розглядається як передумова його творчої діяльності (Е. Абдуллін, З. Борзаковська, Н. Кічук, З. Міщенко, С. Олійник та ін.), ймовірна здатність до творчості в педагогічній, музикознавчій та інструментально-виконавській діяльності (О. Алексюк, Н. Гузій, Є. Йоркіна, І. Кривохижа, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Ці Сянбо, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Значним підґрунтям формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва є процес його інструментально-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки (І. Бабакова, З. Борзаковська, Н. Збожимська, В. Звягінський, А. Матейко, З. Міщенко, В. Москаленко, Ю. Ростовська, О. Черепанова та ін.), розвивальний потенціал якої реалізується в умовах індивідуальної творчої діяльності через особистісну інтерпретацію музичних творів, суб'єктне осягнення авторського задуму, формування індивідуальної звукотворчої культури (Л. Баренбойм, Т. Беркман, К. Ігумнов, Г. Коган, Н. Любомудрова, Г. Нейгауз, А. Ніколаєв, С. Савшинський, М. Фейгін, Г. Ципін та ін.).

Актуальність проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва посилюється недостатньою її розробленістю, зокрема в контексті навчання гри на фортепіано, а також низкою суперечностей:

- між соціальною значущістю формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики як креативного і конкурентоспроможного

фахівця і недостатньою розробленістю організаційно-методичного забезпечення розкриття потенційних творчих сил особистості в процесі навчання гри на фортепіано;

- між посиленням тенденцій до вивчення проблеми формування творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в різних аспектах його професійного становлення і відсутністю сучасної цілісної концепції формування творчого потенціалу в процесі навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музики;

- між усвідомленням високого значення творчої складової виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і переважанням традицій і правил фортепіанного навчання, на основі яких відбувається організація фахової підготовки студентів в класі основного музичного інструменту.

Визначені суперечності, теоретична і практична значущість формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, а також недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і складає частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (державний реєстраційний номер: 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 01.12.2015 р.)

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Об'єкт дослідження – процес формування творчої особистості майбутнього вчителя музики в системі музично-виконавської підготовки.

Предмет дослідження – методика формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

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

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі.

2. Визначити зміст і компонентну структуру творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

3. Науково обґрунтувати методологічні підходи до формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Визначити принципи та педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

5. Розробити критеріальний апарат і встановити рівні сформованості творчого потенціалу студентів у процесі навчання гри на фортепіано.

6. Апробувати на практиці та експериментально перевірити ефективність розробленої методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концепції феномена особистості (Ф. Бекон, М. Бехтерєв, Х. Вольф, Г. Гегель, О. Леонт'єв, В. Моляко, Р. Немов, А. Петровський та ін.); положення про творчість як результат і процес життєдіяльності особистості (П. Алексєєв, Б. Анан'єв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, І. Бех, Д. Богоявленська,

Л. Даринська, В. Кан-Калик, А. Коршунов, О. Кульчицька, Я. Пономарьов, Н. Роджерс, В. Роменець та ін.), теорії креативності (М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Н. Гнатко, В. Келлер, А. Савенкова, П. Торренс та ін.); ідеї щодо творчої природи педагогічної діяльності, особливостей педагогічної творчості (В. Беспалько, Н. Гузій, Г. Коджаспірова, М. Левіна, М. Поташник, І. Риданова, В. Сластьонін, Г. Селевко, Л. Ярощук та ін.); теоретико-методологічні засади аксіологічного (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоєва та ін.), системно-інтегративного (В. Іванова, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Козловська, О. Потапенко та ін.), особистісно-креативного (Л. Деркач, І. Кукуленко-Лук'янець, В. Рибалка та ін.), рефлексивного (Б. Вульфів, Л. Гапоненко, І. Семенов, С. Степанов, А. Яцишин та ін.) і акме-синергетичного (О. Антонова, О. Березюк, О. Вознюк, О. Дубасенюк, та ін.) підходів; особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та сучасні тенденції мистецької освіти (Е. Абдуллін, О. Андрейко, О. Апраксина, Л. Арчажникова, В. Бутенко, І. Гринчук, Н. Гузій, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, Т. Смирнова, О. Хижна, О. Щолокова та ін.), теоретичні і методичні аспекти фортепіанної підготовки (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Г. Гінзбург, Л. Гусейнова, Н. Гуральник, М. Давидов, Б. Міліч, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження було використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів теоретичного та емпіричного рівнів. *Теоретичні методи:* аналіз наукової філософської, психологічної, педагогічної, музикознавчої літератури; порівняння, систематизація, узагальнення інформації для визначення наукового апарату і основних концептуальних положень дослідження. *Емпіричні методи:* анкетування, опитування, бесіда, аналіз творчої і навчальної діяльності, експертна оцінка для встановлення рівнів сформованості творчого потенціалу, відповідно до розробленого

критеріального апарату; педагогічний експеримент і методи обробки експериментальних даних для відстеження динаміки протікання та ефективності впровадженої методики формування творчого потенціалу; *методи математичної статистики* для доведення і фіксації результатів розробленої методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* розроблено поетапну методику формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано, яка ґрунтується на поєднанні та поступовому розвитку професійних і особистісних якостей, здібностей та інтенцій майбутнього фахівця; визначено компонентну структуру досліджуваного феномена та розроблено критеріальний апарат щодо визначення рівнів його сформованості у студентів педагогічних університетів у процесі навчання гри на фортепіано;

- *уточнено* зміст поняття «творчий потенціал» у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, принципи навчання студентів гри на фортепіано на основі інтеграції сольо-виконавської, концертмейстерської та художньо-вербальної складових фортепіанної підготовки;

- *подальшого розвитку* набули методологічні підходи щодо удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, засоби інтенсифікації процесу навчання гри на фортепіано студентів педагогічних університетів України та Китаю.

Практичне значення результатів дисертаційного дослідження полягає в можливості практичної реалізації розробленої методики формування творчого потенціалу в системі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва; отримані теоретичні та експериментальні дані можуть слугувати підґрунтям для оптимізації індивідуальної інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, посилення творчої спрямованості фортепіанної підготовки, розробки навчальних програм,

методичних посібників, методичних вказівок з питань формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації і результати дисертаційного дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на *міжнародних конференціях*: Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 2016 р.); Міжнародній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (м. Одеса, 2015 р.); Третьому Міжнародному конгресі «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (м. Одеса, 2017 р.); на *засіданнях і методичних семінарах* кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2014 – 2017 рр.).

Основні результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка №1266/17 від 07.06.2017 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07101190 від 30.06.2017 р.), Одеської національної музичної академії (довідка №420 від 27.07.2017 р.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розробленої поетапної методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв авторської методики.

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 10 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 6 з яких

– у наукових фахових виданнях, 1 – у міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (268 найменувань, з них 13 — іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації становить 227 сторінок, з них: 174 сторінки основного тексту. Робота містить 9 таблиць і 8 малюнків, що разом з додатками становить 20 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

1.1. Творчий потенціал як психолого-педагогічний феномен

Сучасний світ висуває в якості основного пріоритету освіти формування соціально-активної, творчої особистості, здатної швидко і мобільно пристосовуватися до мінливих умов життя. На соціокультурну арену виходить людина-творець – homo-creator, який створює себе, своє оточення, та неодмінно володіє творчим потенціалом. Визначаючи сутність феномену творчого потенціалу, ми вважаємо за необхідне спиратися на ряд значущих у цьому контексті понять, таких як особистість, творчість, потенціал особистості.

Особистість є надскладним і багатогранним феноменом, що робить її предметом філософського осмислення починаючи з давніх часів. У довідковій літературі особистість визначається як динамічна, відносно стійка, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних і морально-вольових якостей людини, що виражені через індивідуальні особливості її свідомості й діяльності [127, с. 222-223].

У світовій та вітчизняній науці існує велика кількість теорій і концепцій особистості. Становлення категорії особистості у філософському контексті пов'язане з трудами таких вчених як Ф. Бекон, Х. Вольф, Г.Ф. Гегель, та ін. Одним із перших визначень особистості вчені називають визначення Х. Вольфа (1679 – 1754), який наголосив, що особистість – це те, «що зберігає спогади про самого себе і сприймає себе як одного й того ж раніше і тепер» [44, с. 11]. Але лише у ХХ столітті використання вченими цього поняття стає масовим. В. Бехтерев визначав, що особистість є спрямовуючим началом, яке керує думками і діями людини. Вчений

підкреслював, що особистість містить у собі здатність активно перероблювати зовнішній світ і його впливи, при цьому збагачуючи оточення. Особистість, на думку В. Бехтерева, виявляється через індивідуальне відношення до існуючих умов і має розглядатися не як набір окремих явищ (оригінальності розуму, творчі здібності, воля), а як система, сукупність цих явищ, які її об'єктивно характеризують [15]. На активну взаємодію, зокрема активне пристосування особистості до оточуючого середовища наголошує і О. Лазурський. Автор підкреслював, що основу особистості складають дві групи психологічних елементів – внутрішні (ендопсихічні) і зовнішні (екзопсихічні) [51].

С. Рубінштейн розглядає особистість в контексті проголошеного ним у 30-ті роки ХХ століття «принципу особистості», основним для якого було розуміння всіх психічних процесів як притаманних особистості, що дає змогу вивчати їх не безособово, а в сукупності і в єдності зі свідомістю. У такому розумінні вчений визначає особистість як «цілісну сукупність внутрішніх умов», через які діють причини зовнішнього світу [103]. Визначаючи характеристики особистості, Л. Божович підкреслює, що психіка розвивається в міру того, наскільки суб'єкт здатен змінювати світ, що його оточує. Відповідно, особистість має вважатися розвинутою тоді, коли вона має змогу перетворювати оточуючий світ і себе. При цьому, особистість, як цілісна структура, на думку Л. Божовича, визначається її спрямованістю, тобто мотиваційною сферою, яка формується протягом всього життя [96].

Мотивацію як основний елемент в структурі особистості також розглядав О. Леонтьєв. Однак він підкреслює, що спрямованість особистості є багатоаспектною системою аксіологічних понять соціального характеру, яку вона засвоює або відхиляє. Відповідно до такого розуміння загально визнані підструктури особистості, такі як темперамент, характер, настанови, звички, моральні якості та інші, розкривають себе з боку соціальних факторів, у вигляді умов [56, с. 201-204].

Розуміння особистості як цілісної структурної системи притаманне і К. Платонову. На думку автора вона складається з пізнання, переживання та відношення. Вчений розглядає особистість як носія свідомості, та визначає чотири підструктури означеного феномену. Перша формується вихованням і поєднує спрямованість (прагнення, бажання, інтереси) та моральні риси особистості. Друга розвивається через навчання і включає знання, уміння, навички та досвід. Третя підструктура формується через вправи у взаємодії з іншими підструктурами і поєднує емоції, відчуття, мислення, сприймання, волю. І четверта, переробка елементів якої потребує тренування, є біологічно зумовленою і включає в себе властивості статі, віку, темпераменту та певні існуючі патології [85].

Пізніше Р. Немов також віднесе до структури особистості близький перелік елементів – здібності, темперамент, характер, вольові риси, емоції, мотивацію тощо, тобто ті якості, які у своїй сукупності становлять індивідуальність людини [73, с. 664].

З індивідуальністю пов'язує особистість і А. Петровський. Він стверджує, що індивід – людина, починаючи з моменту народження – в процесі набуття соціальної якості стає особистістю [84, с. 385]. Тобто в проблемі особистості вчений однозначно підкреслює соціальний фактор її формування, соціальні зв'язки і відношення, до яких включена людина. Стосовно структури особистості, вчений визначає три підсистеми:

- інтраіндивну (темперамент, характер, здібності);
- інтеріндивну (самовизначення, групова ідентифікація, авторитетність у зв'язках і відношеннях з іншими індивідами);
- метаіндивну (в контексті якого людина є суб'єктом перетворень інтелектуальної та емоційно-вольової сфери і впливає на інших) [84, с. 392].

Вплив і перетворювальна сила особистості розглядається в концептуальних визначеннях творчої особистості, представлених в наукових трудах В. Моляко. Вчений стверджує, що саме творча особистість здатна розв'язувати і щоденні і, тим більш, масштабні завдання, які

забезпечуватимуть для кожної людини повноцінне економічне і культурне життя. Творча особистість, на думку автора, є такою, що самостійно обирає свої дії і рішення, розвиває власний розум і професійну майстерність, здатна до нестандартних дій та усвідомлює власну відповідальність перед суспільством. Важливим проявом творчої особистості вчений визначає готовність до творчої праці у сучасних суспільних умовах [70, с. 48].

У контексті творчості і культуротворчості розглядає особистість і філософ, мистецтвознавець та педагог І. Зязюн. Вчений розглядає особистість як таку, що відіграє центральну роль у будь-якому творчому акті, адже кожен творчий продукт є відображенням особистості автора, яка включає його свідомість та підсвідомість [37]. Отже, ми бачимо, що категорії «особистість» і «творчість» мають безпосередній зв'язок у контексті філософської думки. Отже, можна стверджувати, що особистість, у визначеннях авторитетних вчених, пов'язується із взаємодією та інтегративною сукупністю якостей, які її визначають, при цьому наголошується важливість здатності особистості активно взаємодіяти і впливати на оточуючий світ, змінювати його та змінювати себе. Тобто особистість є суб'єктом соціальних відносин і свідомої перетворювальної активності.

Творчість, як базова категорія в контексті досліджуваної проблеми, потребує окремого аналізу. Інтерес до творчості, творчого акту, творчої особистості людство проявляло з давніх часів. За часів Античної філософії творчість пов'язувалася з буттям та розглядалася з точки зору божественного (як акт породження усього існуючого), та з точки зору людського – (мистецтво та ремесла). У творчості митця було визнано втручання божественного натхнення. З часом ідеї творчості змінювали концептуальну направленість. У часи становлення християнської філософії творчість розглядалася як вольовий творчий акт божественної особистості. В якості творчості визначалися історичні дії морального і релігійного характеру. Епоха Відродження, водночас з розвитком ідей гуманізму, приносить у

розуміння творчості культ людини – носія творчого начала. Саме в цей період виникає інтерес до творчого, художніх актів, особистості митця і творчої рефлексії.

В епоху Просвітництва одну з перших завершених концепцій творчості пропонує І. Кант, який розглядає творчу діяльність як продуктивну здатність уявляти. Ця здатність, на думку філософа, володіє синтезуючою силою між чуттєвими враженнями і розумом. Творча уява, на відміну від Античної філософії, розглядається як тотожне до споглядання, і, відповідно, творчість стає основою пізнання.

Західна філософія XIX – початку XX століття загальним чином протиставляє творчу діяльність технічно-механічної, визначаючи у творчості духовно-особистісну сутність. Згідно з концепцією Бергсона, творчість, як безперервне народження нового, становить об'єктивну сутність буття, на відміну від інтелекту, який не створює, а комбінує вже існуюче. У цей період філософські концепції творчості поповнюються науковими працями, націленими на реалізацію і розкриття сутності творчої особистості [11, с. 207].

Так, означена проблема знаходить своє відображення в працях О. Леонтєва. Він визначає процес народження ідеї та знаходження рішення, як такий, що надає творчого характеру розумовій діяльності [57].

Філософ і філолог XX століття О. Лосєв стверджує, що найважливішим аспектом творчості є предметність, адже продуктом творчості може бути лише предмет, який неможливо звести до будь-якого іншого. Тільки незрівнянна оригінальність цього предмету може доказувати творчий акт, підкреслював вчений [58. С. 60].

В останні десятиліття феномен творчості активно привертає увагу науковців у різних наукових галузях і країнах. Серед вчених, що активно працюють над різноманітними аспектами проблеми творчості – К. Акопян, Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, Д. Богоявленська, Ю. Бабанський, О. Гузенко, В. Кан-Калік, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Н. Роджерс, Н. Тализіна, та інші.

Аналіз концепцій творчості, висвітлених у наукових працях авторів, можна звести до таких: творчість – це невід’ємна умова розвитку матерії, виникнення нових її форм, яке тягне за собою і форми творчості, яка, власне, і є певною формою матерії (Я. Пономарьов) [90]; в якості діяльності творчість є такою, що породжує дещо якісно нове, що має характеристики неповторності, оригінальності, унікальності в суспільно-історичному контексті (Н. Роджерс) [95]; творча діяльність є природно іманентною для людини і людського мислення (О. Матюшкін) і, крім того, що є соціально-значущою, сприяє розвитку як особистості так і суспільства (В. Андреев). Д. Богоявленська трактує творчий акт як результат ініціативи і мотивації особистості [18], а Н. Веракса, крім створення якісно нового продукту, розглядає в якості творчості результат трансформації і переробки вже існуючого наукового знання.

Важливо відмітити, що в більшості наукових праць, як філософських, так і психологічних, відмічається детермінація творчості соціумом, культурою. Творчість вчені розглядають як діяльність, що націлена на створення унікального продукту, на пошук нестандартних рішень, нешаблонного погляду на вирішення проблеми, при цьому до видів творчого акту включається і узагальнення існуючого досвіду і використання його на практиці як прояв здатності до адаптації у складних і мінливих обставинах. Соціальна обумовленість творчості виявляється в тому, що вона визначається існуючими у суспільстві культурними цінностями, ідеалами, положенням особистості в соціальному середовищі [139, с. 26]. Наприкінці ХХ століття існувала тенденція надання ознак творчої діяльності всім видам людської активності, що пояснювалося тим, що в кожен вид діяльності людина привносить свій власний індивідуальний стиль, неповторне бачення, манеру виконання, а це надає будь-якому акту ознак унікальності і неповторності [95, с. 66-67].

У процесі вивчення аспектів творчості вчені ставили питання: що можна вважати творчістю: лише щось об’єктивно суспільно значиме?

Відповідаючи на це запитання П. Алексеев стверджував, що таке ставлення націлене лише на знеособлення проблематики творчості. В якості прикладу він приводив дитячу творчість, що не має суспільної значущості, або вагомій досягненню творчої думки, які певний час з моменту появи не знаходили розуміння в суспільстві [5]. Учений підкреслював, що неможливо обмежуватися лише суспільним значенням творчості, адже важливо розглядати також і індивідуальну значущість, тобто суб'єктивну для певної особистості [3, с. 189]. Це дає можливість справедливо надати індивідуальному інтересу та індивідуальній творчості високого значення в контексті різноманіття творчих проявів.

Узагальнення наукових концепцій у дослідженні Л. Даринської зводять розуміння творчості до таких положень: творчість – це діяльність, що націлена на творення; творчість ґрунтується на єдності репродуктивної і продуктивної діяльності; творчість пов'язується з прогресом і вдосконаленням людини з одного боку, а з іншого – розвитком науки [33].

Важливим у контексті вивчення проблеми творчості вчені вважали системність та динамічність психічної діяльності. Системність дозволяла розрізняти та класифікувати вхідну інформацію, а динамічність – поєднувати під різними кутами зору не пов'язані між собою явища. Означені якості психічної діяльності дають змогу вбудовувати нові знання в існуючу систему знань та поглядів, перебудовувати сформовану систему міркувань у тому випадку, коли нова інформація знаходиться в дисонансі з існуючою [23]. Такий процес потребує нового розуміння і теоретичного узагальнення, що збільшує роль інтелекту в означених формах активності. Взагалі, М. Холодна визначала творчі здібності (у формі високого рівня готовності до продукування нових ідей) як один з видів інтелектуальних здібностей, що дозволяє індивіду успішно вирішувати проблемні ситуації завдяки більшому різноманіттю і оригінальності у контексті їх осягнення [130, с. 32-39]. Таке різноманіття шляхів вирішення проблеми розглядається Дж. Гілфордом, як дивергентні процеси в структурі інтелектуальної діяльності [150].

Дивергентне мислення, на думку вченого, є джерелом творчого акту, основою творчої діяльності. Таку думку поділяли Н. Вергілес, В. Зінченко, В. Пушкін та ін. Інші вчені дотримувалися протилежної думки (А. Брушлинский), відповідно до якої творчість неможливо зводити лише до дивергентної продуктивності [22].

Дивергентна продуктивність мислення розглядається представниками західно-європейської та американської психології другої половини ХХ століття в ракурсі креативності (від англ. — *creativity*), яку вчені визначають як здатність генерувати нові ідеї та знаходити нестандартні рішення проблемних задач (М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, В. Келлер, П. Торренс та ін.). Діагностування сформованості креативності, стверджують вчені, дозволяє створювати більш точний портрет індивідуальності. У такому ракурсі *креативність* не зводиться до вимірів загального інтелекту, що трактується як розділення креативності та інтелекту, або дивергентності і конвергентності мислення. Однак наявність окремо загального інтелекту як узагальненого феномену, який знаходить прояв у всіх розумових здібностях, але не зводить до будь-якої з них (Н. Левітов), визнається не всіма вченими [55, с.72], як і питання кореляції інтелекту і креативності в цілому. Але ми дотримуємося точки зору, яку висловив А. Савенков, відповідно до якої поняття «інтелект» і «креативність» не диференціюються, а у поєднанні з мотиваційними факторами відображують цілісне розуміння явища [105].

Визначення креативності як здатності індивіда творчо мислити, творчо осмислювати власний досвід, творчо трансформувати вже відоме та існуюче та створювати щось об'єктивно якісно нове підтримують більшість вчених, які займаються означеною проблемою. Зокрема, В. Сластьонін підкреслює, що креативність дає можливість особистості формувати нові поняття, навички та породжувати те, що не існувало раніше. Вчений розглядає креативність як інтеграцію процесуальних та особистісних особливостей індивіда, яка надає йому можливість перетворювати дійсність [109, с. 32]. Мова йде про готовність відхилитися від звичних норм і стратегій при

вирішенні будь-якої задачі – життєвої чи професійної. Крім того ми знаходимо таке визначення, відповідно до якого креативність розглядається як рівень творчої обдарованості, особистісна характеристика, яка засвідчує наявність здатності до творчості, спроможність адаптуватись до нових і неочікуваних подій і обставин. Також мова йде про здатність усвідомлювати нове в процесі життя, як на свідомому так і на підсвідомому рівні [104, с. 34].

Важливими для нашого дослідження ми вважаємо ідеї Н. Гнатко, які продовжував І. Федотенко. Вчені розглядали два види креативності: потенційну і актуальну. Потенційна креативність виступає в якості умови творчості, схильності до творчої діяльності або готовності залучитися до неї. Натомість, актуальна креативність – це креативність у формі дії. При цьому креативність вивчалася не як статичне явище, а як розвиваюча динамічна характеристика особистості [124, с. 149].

Креативність (як здатність до творчості), на думку М. Резнік, є особистісним критерієм, який впливає на смаки, віддзеркалює цінності та активізує активну життєву позицію особистості, вихід за межі стереотипів [100, с. 102]. Разом з тим, вчені вважають творчу особистість як таку, що спроможна на прояви творчості, починаючи від нестандартного підходу до вирішення простих завдань, до неочікуваного і об'єктивно унікального прояву особистісної потенції у конкретній галузі. Відповідно до такого широкого спектру творчих проявів, В Грекова наділяє творчу особистість такими характеристиками як-от: рішучість, вміння не зупинятися на досягнутому, сміливість мислення, здатність бачити більше, ніж бачили до нього тощо [31].

Творчій особистості притаманні чисельні характеристики, серед яких, окрім вище викладених, визначаються наступні: сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують творчий спосіб життя, який проявляється у постійній націленості на творчість, внутрішню свободу, мобільність. Саме творча особистість має здатність виходити за рамки звичного, у результаті чого отримує нове бачення власного «Я», та оцінює процеси самооновлення

[65]. Також вчені додають до характеристик творчої особистості внутрішньо вмотивовану потребу в новому, оригінальному. Головною характеристикою творчої особистості називають існування творчих здібностей, які стають умовою успішного виконання творчої діяльності [59, с. 125]. Отже, ми бачимо, що творчість визначається і як процес, і як результат (продукт), а творча особистість є носієм унікальних якостей, таких, як внутрішня свобода, мобільність, прагнення до нового, оригінальність, нестандартність мислення тощо.

Усі означені якості мають велике значення у контексті творчої діяльності педагога, адже вчитель, який має творчі якості і здібності, під впливом означеної вмотивованої потреби в новому, намагається ці якості і здібності реалізовувати і розвивати, перетворюючи оточуючий світ і себе. Вивчення специфіки педагогічної творчості базується на специфічних особливостях педагогічної діяльності, в контексті яких викладач створює нові, нешаблонні зразки життєдіяльності учасників педагогічного процесу. А результатом (продуктом) його діяльності, згідно з В. Андрєєвим, є «перетворення оточуючого світу», яке притаманне педагогічній діяльності. У результаті таких розмірковувань, дослідник прирівнює творчу діяльність педагога до блоку художніх професій, поряд з письменником, скульптором, музикантом [6], адже діяльність цього колу професій ґрунтується на засадах творчого акту.

Педагогічна творчість, на думку М. Поташника, має на меті створення, формування, виховання, розвиток унікальної та неповторної людської особистості [93, с. 4]. Вивчення специфіки педагогічної творчості базується на специфічних особливостях педагогічної діяльності, в контексті яких викладач створює нові, нешаблонні зразки життєдіяльності учасників педагогічного процесу. Згідно з В. Кан-Каліком, педагогічна творчість вивчається в багатьох ракурсах. Мова йде й про процес підготовки вчителя до педагогічної творчості, й про безпосередні прояви творчості в режимі комунікації в освітньому середовищі. У такому контексті педагогічна

комунікація стає невід'ємним компонентом педагогічної творчості в ході пізнання учителем учнів в процесі взаємодії з ними, при організації педагогічного впливу на учнів, регуляції поведінки своєї та учнів, тощо [42]. Таким чином, в якості мети педагогічної творчості можна розглядати створення викладачем або вчителем особливих сприятливих умов для творчого розвитку кожного учня в процесі педагогічної взаємодії.

Особистість творчого вчителя має певні характеристики, які приводить в своєму дослідженні Л. Ярошук. На думку авторки, творча особистість педагога має такі параметри: всебічно вихований, психологічно і методично ерудований, вчитель з яскраво проявленою педагогічною спрямованістю. Однією з основних характеристик творчого педагога є сформований у нього творчо-індивідуальний стиль і професійний імідж [142].

Отже, творчість, в загальному сенсі, ми розглядаємо як діяльність, спрямовану на створення унікального продукту, значущого на особистісному або суспільному рівні, на пошук нешаблонних шляхів вирішення проблемних ситуацій. Характеристиками творчої особистості стають: висока мобільність, адаптивність та ефективність, позначені внутрішньо вмотивованою потребою у творчій діяльності, у відхиленні від стандартів і рамок. Що ж стосується педагогічної творчості, важливим моментом ми вважаємо прирівнювання педагогічної діяльності до певних видів мистецької творчості, продуктом якої вчені визнають формування і виховання унікальної, неповторної особистості учня, як цілісної інтегральної системи, розвиток його творчої активності та потенціалу в цілому. І незамінним у цьому процесі є сформована і розвинута творча особистість педагога, яка відрізняється специфічною системою світоглядних настанов, що впливає на її життєдіяльність. У загальному сенсі, означені характеристики особистості, які стають передумовою творчості, розглядаються як *творчий потенціал*.

Потенціал походить від латинського слова «*potentia*», що в довідковій літературі позначається як сила, спроможність та джерело, яке може бути використане для досягнення мети, вирішення певних задач на рівні індивіда,

суспільства, держави [74, с. 652]. Категорія «потенціал» є полінауковою категорією, яка є надзвичайно важливою в галузі педагогічної науки. У філософських джерелах потенціал визначається як джерело та можливість, як засіб або запас, що може бути задіяний для досягнення мети. У психологічних науках потенціал вивчається як психологічний механізм дії, який характеризується через установки, інтенції, мотиви, звички. Потенціал особистості можна розуміти як наявність латентних, невикористаних ресурсів. Ці ресурси визнаються як багатопланові і можуть проявлятися в руслі загальної обдарованості людини. Потенційні ресурси особистості виражені у вигляді сенсорних, перцептивних, афективних, мнемічних, моторних функцій, які вчені нерідко називаються задатками [19, с. 26].

Існує точка зору, відповідно до якої потенціал особистості розглядається саме як індивідуальні природні задатки особистості, які беруть витоки у фізіологічних особливостях мозку і нервової системи та стають підґрунтям формування і розвитку певних здібностей, в залежності від життєвих умов і виховного впливу мікро-соціального середовища [88, с.35].

Отже, ми бачимо, що вченими підкреслюються генетично-біологічна природа потенційних ресурсів, і, при цьому, звертається увага і на роль соціуму і виховного впливу у процесі формування особистості. Тобто існує залежність між негативним характером впливу мікро-соціуму і відсутністю у особистості можливості реалізувати власні потенційні можливості. Так, наприклад, якщо особистість відчуває чітко регламентуючу поведінку впливу від оточення, починаючи з самого дитинства, якщо всі спроби проявити творчість стикаються з контролем і системою, то навіть великий творчий потенціал такої особистості буде приречений на відсутність реалізації. Якщо ж невеликий потенціал формується в умовах схвалення, у психологічно комфортних умовах успішності і позитивної оцінки, особистість має великі шанси досягнути високого рівня успішності в майбутньому [65].

У певних дослідженнях акцентується увага на залежність потенціалу від обставин і потреб конкретного виду діяльності. Так, О. Матюшкін

наголошував на тому, що потенціал, як рівень якостей і здібностей індивіда, відображає міру відповідності специфічних особливостей особистості тому виду діяльності (і відповідним задачам), який вона виконує. Відповідність особистості виконуваним задачам дозволяє людині діяти конструктивно й ефективно навіть у мінливих умовах [66, с. 30]. Такої ж точки зору дотримується В. Сергєєва, яка підкреслює, що потенціал повинен розглядатися як сукупність якостей особистості, яку вона може при певних обставинах використати для певної діяльності. Тобто, важливо не тільки мати потенційний ресурс, вважає дослідниця, а ще й бути здатним його використовувати [106, с. 13]. Отже, потенціал ми розглядаємо як джерело розвитку, як ресурс, необхідний для певного виду активності, як інтегральну характеристику особистості, що представляє собою сукупність якостей і задатків.

Творчий потенціал, який є основною категорією нашого дослідження, активно досліджується в останні часи, зокрема в контексті фахової підготовки майбутніх педагогів. Аналіз основних теоретичних положень, розроблених такими вченими як Т. Браже, І. Зязюн, О. Колеснікова, М. Каган, Ю. Кулюткін, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Розов та ін., дозволяють відокремити певні загальні визначення творчого потенціалу. Серед таких визначень наступні: творчий потенціал – соціально психологічна установка на нешаблонну поведінку, пошук нетрадиційних рішень; інтегральна цілісна система знань, переконань, інтенцій, природних сил творчої особистості [33]. У самому широкому сенсі творчий потенціал трактується як певний фонд можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості [64]. Також в якості творчого потенціалу розглядається міра можливостей особистості, які вона має для вирішення певних завдань у сфері її діяльності, при цьому наголошується на соціальній значущості цієї діяльності [77, с. 37].

Доцільно розглянути концепцію творчої особистості і творчого потенціалу, представлену в дослідженні В. Моляко. Учений визначає творчий потенціал як інтегральну властивість особистості, яка проявляє

готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Автор наголошує, що творчий потенціал є таким феноменом, який може бути повністю прихований від спостереження, іноді, навіть, самим індивідом – носієм означеного потенціалу. Адже потенціал, як певна творча можливість, проявляє себе лише в діяльності, що здійснена в результаті отримання творчого «продукту», оригінального і нового. До того часу, як творчий потенціал реалізується у вигляді винаходів, творів та інших творчих результатів, пояснює вчений, творчий потенціал залишається уявним явищем, ще не має власної прогнозованої цінності. Таке розуміння пояснює дуже складну структуру творчого потенціалу, до якої В. Моляко відводить задатки і схильності, спрямованість інтересів особистості, допитливість і потребу у створенні нового, швидкість мислення, цілеспрямованість і навіть майстерність у виконанні певних дій, здатність до будування і реалізації власних індивідуальних траєкторій розвитку, мобільність у пошуку вирішення проблемних ситуацій [71, с. 2-9].

Дослідники наукової школи В. Сластьоніна включають до розуміння творчого потенціалу комплекс здібностей, які особистість проявляє у творчій діяльності [109]. Учені наполягають на тому, що творчий потенціал особистості створює достатньо інваріантні умови для творчої діяльності. Адже про вільний творчий пошук можливо казати лише у випадку надзвичайно широко розвинутого творчого потенціалу. У такому випадку особистість не буде визначати результати власної творчої діяльності запитом і потребами суспільства, а, навпаки, власними продуктами творчої діяльності буде формувати ці потреби, розвиваючи їх у потрібному руслі [111]. Як ми розуміємо, у даному випадку мова йде про творчість митця, продукт якого є об'єктивно вагомим в історично-суспільному контексті. Але ми дотримуємося такої точки зору, згідно якої творчий потенціал – це така творча сила [135], що дає змогу індивіду керувати власним життям, виступає у якості прояву вільної та усвідомленої творчої активності, надає особистості здатності до самовизначення та самостановлення.

Як було вказано вище, творчий потенціал особистості проявляється через показники творчої діяльності. Є. Адакін визначає творчий потенціал як інтегративну якість, що відображує міру можливості реалізації творчих здібностей індивіда в реальній діяльності, що націлена на формування навичок, знань, умінь, досвіду, здібностей до дії і результату їх реалізації [2]. При цьому автор не зумовлює творчий потенціал тільки одним, певним видом діяльності, а вважає цю інтегральну якість загальною для будь-якої професійної діяльності.

Існують дослідження, результати яких показують, що вчені до творчого потенціалу особистості, відносять пізнавальну самостійність. Так, ми знаходимо визначення, відповідно до якого творчий потенціал розглядається як інтегральна якість особистості, що відображує розвиток творчого мислення, самостійності й пізнавального інтересу. І саме ці критерії розглядаються автором в якості критеріїв сформованості творчого потенціалу особистості. Як і в інших наукових джерелах, у даному дослідженні наголошується на те, що творчий потенціал особистості формується тільки в процесі самостійної пізнавально-творчої діяльності [82].

В. Риндак трактує творчий потенціал як систему здібностей, які дають особистості змогу оптимально використовувати способи вирішення проблеми, ураховуючи нові умови. Всі знання, уміння, переконання особистості, які відносяться до творчого потенціалу (нестандартність підходу до діяльності, оригінальність, унікальність думок і суджень, критичність розуму, відкритість новому) є спонукальним фактором творчої самореалізації і саморозвитку суб'єкта [104].

Саме ці риси взагалі притаманні креативу: сміливість, схильність до ризику, нешаблонність ідей і вчинків, спонтанність, внутрішня вмотивованість на творчу діяльність. Також до творчого потенціалу особистості віднесено здатність особистості використовувати кризові ситуації для будівництва нових стратегій їх вирішення, схильність до рефлексії і самоаналізу і, навіть, почуття гумору [150].

Аналізуючи численні дослідження феномену творчого потенціалу, ми бачимо, що вчені вивчають його в декількох ракурсах:

- як інтегральну якість особистості, що показує міру її можливостей в рамках певної діяльності;
- як соціально-психологічну настанову на творчу діяльність, на пошук нового, на нетрадиційний підхід до життєдіяльності і вирішення проблемних ситуацій;
- як відкритість всьому нестандартному, нешаблонному, як система переконань, яка керує життям людини і ґрунтується на швидкості, гнучкості і оригінальності мислення.

В даному дослідженні ми дотримуємося такого визначення творчого потенціалу, у якому він розглядається як інтегральна і цілісна система природних та соціальних якостей особистості, яка є для цієї особистості передумовою творчої самореалізації. Творчий потенціал (як інтегральна система якостей) визначає установку і направленість особистості на творчість, демонструє здатність створювати нове, оригінальне як в соціальному, так і в особистісному контексті, ґрунтується на готовності і вмотивованій потребі в творчій самореалізації, що є запорукою ефективною і продуктивною діяльності.

Як феномен складний і багатогранний, творчий потенціал вивчався науковцями в контексті аналізу його структурних елементів. Так, В. Колесніков визначав такі елементи творчого потенціалу:

- творчі здібності, які автор розглядає безпосередньо в якості потенційної сили;
- творчі потреби;
- мотиваційно-спонукальні сили [43].

Також сукупність трьох елементів в структурі творчого потенціалу описують в своєму дослідженні О. Фетісова та В. Горова [126]., однак в якості елементів вони називають:

- потенційну складову (індивідуальні психічні процеси);

- когнітивну складову (знання, уміння, навички);
- мотиваційну складову (готовність, настанова, налаштованість)

М. Копосова визначає, що в структурі творчого потенціалу необхідно диференціювати емоційний, раціональний та ірраціональний компоненти [46]. Як можна узагальнити, до структури творчого потенціалу важливо віднести не лише природні ресурси, але й надбані, соціально і культурно зумовлені характеристики.

Соціально і культурно зумовлені характеристики творчого потенціалу докладно вивчаються у дослідженні І. Львової, яка визначила в якості його компонентів чотири групи якостей [61, с. 203]:

- група світоглядних якостей - активна життєва позиція, гуманність, почуття обов'язку, патріотизм, принциповість, високорозвинені естетичні почуття, відданість власним ідеалам;
- група інтелектуальних якостей – здатність до прогнозування подій і вчинків, допитливість, гнучкість і дивергентність мислення, самостійність думок і оцінок, ініціативність, інтуїтивність та почуття гумору;
- група вольових якостей представлена цілеспрямованістю, сміливістю, здатністю доводити до кінця розпочату справу, мужність. І остання група – ціннісна – містить такі якості як толерантність, милосердя, щирість і тактовність.

Достатньо близьку структурну модель представляє у своєму дослідженні О. Попель. Авторка наголошує наявність чотирьох структурних компонентів, серед яких:

- мотиваційний (який виражається комплексом відповідних інтересів особистості);
- інтелектуальний (розвинуті операції мислення, його швидкість, гнучкість, уява, асоціативність тощо);
- емоційний (емоційне ставлення до творчої діяльності);
- вольовий (саморегуляція і самоконтроль, спрямованість і вольова напруга) [91].

Як бачимо, серед складових творчого потенціалу, і серед якостей, які його характеризують, важливе місце належить характеристикам креативної особистості (за Дж. Гілфордом – гнучкість, швидкість, оригінальність мислення) і, зокрема, творчій уяві. Саме творча уява дозволяє, на основі попереднього досвіду створювати уявний образ і аналізувати його, комбінувати відповідно до мети. Слід підкреслити, що кожен автор наголошує на мотиваційно-вольовій складовій творчого потенціалу. Адже дуже важливою якістю для реалізації творчого потенціалу є наполегливість, здатність за допомогою вольових зусиль доводити розпочату справу до результату, долати труднощі, які виникають у процесі діяльності. Також вчені висловлюють думку про те, що серед структурних елементів творчого потенціалу важливим є свідомий вибір суб'єкта, який він робить на користь складного, незвичного шляху перед простим і всім відомим. Така особистість орієнтована на пошук нестандартних, неочікуваних рішень [60].

Цікавим виявилось визначення саморозвиваючого компоненту, в структурі творчого потенціалу особистості, представленого в дослідженнях Є. Дорофєєвої. Означений компонент покликаний відобразити динамічність змін в інтегральній системі творчого потенціалу, який авторка визначає як:

- складну особистісно-діяльнісну характеристику, притаманну людині ;
- діяльність, що поєднує особистісні якості, здібності, психічні стани, знання і уміння, необхідні для здійснення творчої діяльності і досягнення високого рівня ефективності на основі актуалізації власних творчих сил.

Саморозвиваючий компонент творчого потенціалу, поєднує у свідомості особистості як процес так і результат власної творчої діяльності [34].

Становлення і розвиток творчого потенціалу є складним процесом, який залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх факторів. Важливу роль у питаннях формування творчого потенціалу особистості відіграє діяльність і особистість педагога. Безумовно, ефективно формувати і розвивати творчий

потенціал учня в процесі педагогічної діяльності здатен лише педагог, який сам має розвинутий і реалізований у реальній практиці творчий потенціал.

Як було встановлено вище, результатом творчої діяльності є творчий продукт, а в контексті педагогічної діяльності в якості такого продукту розглядається формування творчої особистості учня або студента. Учені прослідкували явну кореляцію між схильністю учителя до творчої педагогічної практики і розвиненістю творчого потенціалу учнів [68].

Творчий потенціал педагога визначається як сукупність його можливостей для інноваційного вирішення різноманітних професійно-педагогічних задач. Творчий потенціал педагога – це динамічна багатопланова особистісна структура, яка є компонентом особистісно-професійного потенціалу педагога і розвивається протягом всього його життя. Розглядаючи творчий потенціал як психолого-педагогічний феномен, ми визначили, що означений феномен є складною інтегральною системою особистісних і соціальних якостей особистості, що ґрунтуються як на природних особливостях так і соціокультурному впливі оточуючого середовища. Творчий потенціал особистості характеризується як система знань, переконань, інтенцій, настанов і якостей індивіда, яка зумовлює відкритість всьому новому, спрямованість на творчість та потребує реалізації у творчій діяльності.

Слід додати, що на Україні проблема креативності досить широко представлена в науковій літературі, як на теоретичному рівні, так і в емпіричних дослідженнях. Не у кого не викликає сумнів думка про те, що інноваційний розвиток сучасного суспільства припускає виховання творчих особистостей, які визначають прогрес в різних сферах життя суспільства.

Нажаль, у Китаї учені знаходяться на переломному етапі впровадження в освітній процес нових тенденцій. Сама думка про те, що метою сучасного суспільства є розвиток особистісного потенціалу людини з позитивною я – концепцією, здібною самореалізовувати свої здібності на благо держави, довгий час була для Китайської держави чужою та неможливою. Разом з тим,

журнал EpochTimes у статті «Тоталітарний режим у Китаї породжує не здатних до творчості людей», помістив результати проведеного дослідження, згідно з яким з'ясувалося, що «у китайських дітей найкращі у світі показники в математичних обчисленнях, однак по здатності до уяви вони посіли перше місце з кінця, а по здатності до творчості – п'яте місце також з кінця» [123].

Викладач пекінського педагогічного університету, професор психології Сунь Яньцзюнь у статті підтверджує, що система освіти в КНР побудована на першорядності іспитів і, у зв'язку з цим, сильно пригнічує творчі здібності учнів. Система іспитів побудована на необхідності повторення і завчання: від учнів потрібно тільки вивчити правильну готову відповідь до екзаменаційного квитка і цього буде достатньо, щоб перейти на наступний курс [115].

Психолог Чжан вважає, що без корінних змін усієї системи освіти ця програма не дасть позитивних результатів. Система освіти в Китаї побудована на готових відповідях і неосмисленому запам'ятовуванні, не припускає самостійного мислення [138].

Аналізуючи ситуацію, Хуан Шен Мінь і Дін Дзюньдзе вважають, що низька здатність до творчості пов'язана зі специфікою політичного ладу: відсутністю свободи мислення, применшенням бажання мислити самостійно. Як наслідок останнім часом збільшується число китайців, що виїжджають на навчання до США. Американські викладачі позитивно оцінюють старанність китайських студентів, але вказують на «відсутність свободи мислення, до якої вони не звикли у себе в країні. Вони не прагнуть самі думати над питаннями, а прагнуть просто завчити готову відповідь» [41].

Аналогічні висновки робить професор Сунь. Вчений впевнений, що здатність до творчості тісно пов'язана із соціальними факторами, зокрема зі ступенем свободи мислення у суспільстві. Вільне мислення, указує філософ, є основою творчих здібностей людини: «...стан китайського суспільства і система освіти призвели до того, що китайський народ не може нічого

створювати нового. У першу чергу це пов'язано з тим, що люди втратили свободу мислення» [115].

У сучасному Китаї, на відміну від прадавнього, головний упор, вважає соціолог Сунь Сюйпей, робиться на вивчення природничих наук, у такий спосіб мислення людей концентрується на матеріальних благах. «Вони зайняті тільки підрахунком дрібних особистих матеріальних вигід, що й відбудовує здатності до математики. Але при цьому в них зовсім немає більш високої мудрості, вони не замислюються про питання існування людини як частки Всесвіту і сенс життя, як це робили предки», – вважає професор [116]. Він також вказує на те, що навіть сам стрімкий розвиток китайської економіки, про який говорять в усьому світі, опирається в основному на грубу фізичну працю, за допомогою якої виробляється велика кількість товарів, що відправляються на експорт. Технічних відкриттів у Китаї практично немає. Китайці відомі в усьому світі своєю здатністю копіювати технології інших країн. Усе це безпосередньо пов'язане, на думку автора, із серйозними проблемами в системі освіти.

1.2. Сутність і структура творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва

Дозволимо собі розпочати аналіз сутності творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва з розгляду особливостей стану освітньої системи в галузі підготовки вчителів музики Китаю.

У зв'язку з спрямованістю на розширення навчання з гуманітарних дисциплін наприкінці 90-х років ХХ ст. у декількох районах Китаю було випробувано спеціальну програму творчого розвитку особистості. При цьому особлива увага приділялася підготовці вчителя музики. Центральна Державна Рада опублікувала постанову «Про вдосконалення системи освіти», де було заявлено, що діюча модель освіти, її зміст і методика навчання не відповідають сучасним вимогам». Констатація в документі стану освітньої системи в цілому стосувалася й галузі підготовки вчителів музики.

Таким чином, однією з першорядних задач вищої музичної освіти в нових умовах, – підготовка вчителів музики XXI ст.

Міністерством освіти Китаю був виданий «Навчальний план підготовки фахівців в галузі музики для вищих педагогічних закладів», де були визначені: цілі навчальної та практичної підготовки фахівців; навчальні дисципліни, завдання і напрямки наукових досліджень. Таким чином, на музичних факультетах – підготовка фахівців для роботи у загальноосвітніх школах. На цьому етапі вирішення стосувалося підготовки вчителів для школи середнього ступеню (7 – 9 класи). Міністерство освіти Китаю, відповідно до існуючого плану, доручає викладачам музичних факультетів педагогічних вузів створювати підручники за своїми дисциплінами (рояль, акордеон, вокальна майстерність, спів з листа, хор, методика та ін.), що дало можливість забезпечити навчальною літературою вузи. Видавництвом вищої освіти починають випускатися «Музичні підручники телесупутника» [81].

Назване свідчить про безсумнівні успіхи в розвитку музично-педагогічної освіти Китаю в останні роки. Сьогодні на музичних факультетах багатьох педагогічних вузів Китаю змінюють форми й методи викладання. Але головні зміни пов'язані з комп'ютеризацією навчання та введенням нових дисциплін. Таким чином, реформа вищої музично-педагогічної освіти в Китаї розвивається за двома основними напрямками: оволодіння комп'ютерними технологіями й освоєння музично-теоретичних дисциплін за допомогою цих технологій. Наприклад, на музичному факультеті Пекінського педагогічного університету були введені такі дисципліни, як «Музична творчість за допомогою комп'ютера», «Методика навчання гри на роялі», «Методика навчання вокальній майстерності». На музичному факультеті Наньцзінського педагогічного університету сьогодні викладаються «Основи комп'ютерної композиції», у Харбінському педагогічному університеті – «Музична психологія» і «Слухання китайської і зарубіжної сучасної музики», у Сінаньському педагогічному університеті – «Методика написання дисертації з музики», у Чжецзянському педагогічному –

«Музичне виховання» й «Електронні музичні інструменти», у Сичуаньському музичному інституті – «Педагогічні здатності і майстерність» [149].

Незважаючи на те, що процес реформування системи музично-педагогічної освіти проходить динамічно, сьогодні позначилися певні проблеми. Одна з них, на погляд Сяньюй Хуан, пов'язана з абсолютизацією тих можливостей, які дала науково-технічна революція. Комп'ютеризація освітнього процесу, нові технології відкривають безмежні можливості оволодіння професійною і загальною ерудицією. У формуванні інтелекту базову роль, зауважує автор, продовжують відігравати традиційні методи, що склалися в освітніх системах протягом багатьох століть. І однією з найважливіших завдань реформи є органічна комбінація новацій і найціннішого досвіду світової музичної педагогіки [117].

Китайська система освіти на цей момент перебуває на стадії розвитку: педагоги й теоретики вивчають сучасні методиками і досвід інших країн і періодично вводять до програми навчання і розвитку корективи. Цілі музичної освіти, сформульовані китайським урядом наприкінці минулого століття, ясно показують, що перевага віддається утилітарним і соціальним функціям музики. У вказівках уряду говорилося про необхідність:

1. Виховувати в учнях любов до своєї країни, народу, праці шляхом навчання музиці; це має зробити їх досконалыми, високоморальними, освіченими, дисциплінованими.

2. Удосконалювати знання й естетичне відчуття учнів.

3. Формувати в учнях інтерес до музики, навички гри й співу та уміння читати ноти.

4. Виховувати національну гордість і впевненість у собі на основі вивчення китайського фольклору.

5. Розширювати музичний досвід студентів шляхом знайомства з іноземними творами.[117].

Сьогодні в Китаї на симпозиумах з освіти все частіше розглядаються питання, що пов'язані з підвищенням якості музичного навчання в середній школі. Змінюються цілі і стратегії його вдосконалення:

1. Заняття музикою повинні давати більше, аніж просто можливість вивчити кілька пісень або вміння зіграти на одному або двох інструментах.

2. Музична освіта має бути доступною для всіх, а не тільки для талановитих учнів. Усі діти мають право розуміти, цінувати, відчувати і виконувати музику.

3. Уроки музики, у першу чергу, мусять потручати дітей до музичної творчості, а не переслідувати традиційні цілі – оволодіння, копіювання, знання теорії.

4. Учням треба надати широкі можливості долучення до культурних традицій різних країн.

5. Здійснення принципу орієнтації на дитину, при якій учитель є не стільки інструктором, скільки помічником.

6. Відмова від механічного заучування музики або інформації про музику.

7. Учні мають бути активними учасниками процесу навчання.

Особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та сучасні тенденції мистецької освіти досліджувалося багатьма науковцями (Е. Абдуллін, О. Андрейко, О. Апраксина, Л. Арчажникова, В. Бутенко, І. Гринчук, Н. Гузій, А.Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, Т. Смирнова, О. Хижна, Н. Цюлюпа, О. Щолокова та інші). Узагальнення і теоретичний аналіз наукових досліджень, присвячених проблемам музично-педагогічної підготовки свідчить про те, що означений процес є складним і має на меті формування знань, умінь, навичок студентів, необхідних для вирішення фахових завдань у галузі музичної педагогіки. Мова йде, зокрема, про формування у студента специфічних типів мислення (художньо-

образного, музичного), музичного сприйняття, досвіду, які поєднують емоційний та раціональний (інтелектуальний) компоненти [128].

У діяльності вчителя музики значне місце посідає творчий розвиток особистості, адже специфіка музично-професійної практики ґрунтується на інтеграції педагогічного, музично-виконавського й мистецькознавчого аспектів, а останні неможливо розглядати поза контекстом творчості. При цьому, щодо специфіки діяльності вчителя музики, доцільно розглядати як музичну так і педагогічну творчість фахівця, професійна активність якого відбувається на основі взаємодії з естетично-духовним потенціалом музичного мистецтва.

У загальному сенсі діяльність учителя музики можливо визначити як таку, що націлена на розвиток особистості засобами впливу музичного мистецтва. Вона має ознаки художньо-естетичної діяльності, і, як наслідок, будується на основі закономірностей творчості. Як зазначав Л. Виготський, мистецтво ґрунтується на емоційному типі мислення, відтак, естетична спрямованість індивіда, має розвиватися в процесі творчо-естетичної діяльності [27]. Естетичний характер діяльності учителя музики орієнтує педагогічний процес на включення всіх його учасників в коло творчо-естетичної взаємодії. Це зумовлює орієнтацію вчителя не на трансляцію інформації, а на творче, духовне виховання особистості учня, розвиток його чуттєво-емоційної сфери. Відповідно, фахова підготовка вчителя до такої специфічної діяльності вимагає її поліхудожнього налаштування, глибокого розуміння мови мистецтва, психології, механізмів творчого розвитку, та творчого впливу на педагогічний процес.

Е. Абдуллін визначає специфіку діяльності вчителя музики на основі взаємодії таких складових [1]:

- суб'єкт – особистість учня як суб'єкт власної діяльності і саморозвитку;
- об'єкт – власне музичне мистецтво і методика його викладання;

- продукт – сформованість творчої, висококультурної, духовної особистості учня.

З урахуванням того, що зміст фахової діяльності вчителя музики зумовлюється соціокультурними обставинами сучасності, рівнем розвитку музично-педагогічної теорії і практики О. Апраксина, Л. Арчажникова, Л. Школяр і ін. підкреслюють такі особливості сучасної музичної освіти, як усвідомлення ідеї самоцінності і пріоритетності музичного мистецтва, як основоположного принципу педагогічної взаємодії. Адже музична педагогіка спирається, перш за все, на особливості природи музичного мистецтва, на емоційний компонент художньо-педагогічної взаємодії, творчу природу музики, що зумовлює специфіку вибору методик і технологій навчання [39]. І, відповідно, такий характер педагогічної взаємодії націлений не тільки на розвиток загальних здібностей учня, але й на формування специфічних здібностей, які визначаються як музичність – інтегральна система музичних здібностей, до структури яких віднесено технічні здібності до певного виду музичної діяльності і специфічних дій, які визначають музичні здібності, зокрема музичний слух, який він поділяв на елементарний музичний слух і вищі слухові здібності. Н. Ветлугіна розділяє структуру музичності на загальні музично естетичні якості і спеціальні здібності [25]. Серед музичних здібностей виокремлюють музичний слух, почуття ритму, музичне мислення й музична пам'ять.

Б. Теплов під музичністю розуміє сукупність ладового відчуття, здатності до слухового уявлення та музично-ритмічне відчуття [120, с. 318]. Формування в учнів таких здібностей та якостей вимагає від учителя музики, зокрема, наявності сформованої власної музичності, досвіду сприймання й інтерпретації різноманітних музичних творів, усвідомлення власних музичних смаків і вподобань, вміння будувати діалог із учнями, вирішувати педагогічні завдання. Також думки вчених збігаються на тому, що діяльність учителя музичного мистецтва є творчою діяльністю. Відповідно, вона потребує від учителя наявності сформованого творчого потенціалу, який

знаходить прояв в перетворювальній діяльності учителя, на основі творчої взаємодії з музичним мистецтвом.

Отже, діяльність учителя музики – це складне інтегративне явище, що відбувається на основі поєднання загально-педагогічних принципів, пріоритету самоцінності мистецтва і розуміння його творчої природи, завдяки чому реалізується розвиваючий характер художньо-естетичного виховання і формування музичних здібностей індивіда. Структуру музично-педагогічної діяльності складають психолого-педагогічні, дидактичні, комунікативні, перцептивні, організаторські, творчі здібності; спеціальні (фахові) уміння та особистісні позиції. Діяльність учителя музики набуває високоефективного рівня у разі володіння такими якостями, як схильність та готовність до музично-педагогічного спілкування, духовна спрямованість розуму, висока комунікативна культура, уміння вирішувати нестандартні ситуації, спрямованість на самовдосконалення і творчу самореалізацію.

Творчість вчителя музики – це такий вид професійної самовияву, який з усією необхідністю передбачає:

1) синтез різних форм діяльності, умінь, навичок, здібностей, особистісних якостей, реалізованих в педагогічних діях, спрямованих на оптимізацію навчального процесу, що веде до його якісного перетворення;

2) формування в учнів здібностей до творчого самовираження, що має бути основною метою професійного самовдосконалення вчителя музичного мистецтва;

3) здійснення творчо-розвиваючого навчання учнів на основі виконання, сприйняття, інтерпретації, усвідомлення змісту, прочитання та естетичної оцінки творів музичного мистецтва.

Таким чином, творчість вчителя музики передбачає: діяльність, спрямовану на реалізацію художньо-педагогічного процесу за допомогою внесення нових елементів; активну творчу реструктуризацію власного фахового досвіду з метою оптимізації педагогічної взаємодії; пошук інноваційних методів і технологій викладання. Це зумовлює самостійність,

активність і здатність відходити від стереотипів, дотримуючись при цьому відповідних програм і нормативів. Крім того, творчість учителя музики передбачає особистісний прояв в різних аспектах власне музичної творчості у вигляді елементарної композиції, виконавства (гри на музичному інструменті), музикознавчої і просвітницької діяльності (художня, інтонаційно-образна, вербальна інтерпретація музичного твору та організація, в даному контексті, доцільної педагогічної комунікації).

Між цими двома аспектами фахової діяльності вчителя музики існує нерозривний зв'язок, а об'єднуючим елементом виступає педагогічна творчість і відповідні творчі якості особистості вчителя музики. В цілому художньо-творча діяльність учителя музичного мистецтва націлена на вирішення таких педагогічних завдань:

- розвиток здатності учнів до активного духовного спілкування зі світом людських емоцій, почуттів;
- створення умов для усвідомлення учнями оточуючого світу через творчу діяльність;
- формування та актуалізація мистецьких знань учнів, які допоможуть їм реалізовувати власну творчу діяльність ;
- формування цілісного світосприйняття через творче охоплення всіх явищ мистецтва.

Вирішення означених завдань в педагогічній взаємодії, зумовлює емоційну насиченість навчально-виховного процесу і уможливорює формування та реалізацію творчого потенціалу вчителя через постійну різнобічну творчу активність. Творча діяльність учителя музичного мистецтва сприяє високій ефективності художньо-педагогічної взаємодії з учнями в разі готовності вчителя до пошуку нестандартних, оригінальних шляхів вирішення педагогічних проблем. У цьому контексті велике значення набуває така форма творчості, як імпровізація, що стимулює повну мобілізацію особистісних і фахових ресурсів учителя, його творчу самоактуалізацію та розвиток.

Імпровізація в діяльності учителя музики ґрунтується на знаннях (музично-фахових та психолого-педагогічних), комунікативних здібностях, інтуїції, рефлексії, здатності швидко приймати рішення, актуалізувати необхідний досвід. При цьому, на відміну від учителів інших дисциплін, учитель музичного мистецтва має бути готовий до імпровізації, як музично-виконавської так і педагогічної.

Адже в процесі уроку вчитель музики знаходиться у нерегламентованих умовах і нетипових педагогічних ситуаціях. В. Смиренський визначав, що педагогічна імпровізація є невід'ємною складовою діяльності вчителя музичного мистецтва, і саме за її допомогою фахівець здатен вирішувати суперечності усталеними традиціями музично-виконавської діяльності та адекватним сучасності ситуаціям художньо-педагогічної комунікації [110]. С. Мальцев стверджував, що здатність до імпровізації ґрунтується на пам'яті, адже педагогічна імпровізація є ні чим іншим, як комбінуванням накопичених в досвіді прийомів – виконавських, комунікативних, методичних. І в ситуації, коли це відбувається автоматично, підсвідомо, нові зразки стають несподіваними для самого фахівця [63,с. 22]

На думку А. Ковальова, В. Мясіщева, С.Олійник характерною специфічною якістю вчителя музики є музичність. Вона розглядається вченими, як потенціал, а її вищим показником виступає імпровізація. Вчені вважають, що виявлення своїх почуттів та емоцій засобами музики свідчить про високий рівень музичного обдарування людини. Використання імпровізації як методу удосконалення знань і навичок, зазначає С. Олійник, сприяє їх зміцненню і водночас стає формою втілення музичної теорії в практиці. «Залучення студентів до елементарного творення розкриває їх музичність, піднімає афективно-пізнавальні можливості на рівень усвідомленості. Включаючись у процес музичної творчості, суб'єкт навчання освоює систему засобів музичної виразності не лише в теоретичному плані, а й в активно-дієвому, практичному. Оперування ними активізує всі процеси

музичного мислення, піднімаючи їх на найвищий рівень – творчий» [80, с. 88].

Вчена пропонує види музично-імпровізаційної діяльності, як базові, що сприятимуть реорганізації традиційних музично-теоретичних дисциплін:

- створення власного супроводу до пісень шкільного репертуару;
- гармонізація одноголосних мелодій;
- підбір по слуху;
- фактурне оновлення заданого тексту;
- добір голосів до заданої мелодії.

Разом з тим С. Олійник наголошує на необхідності оволодіння майбутніми вчителями уміннями педагогічної імпровізації. До характерних якостей вчителя музики, які необхідні для успішної педагогічної імпровізації вчена відносить:[79]:

- здатність до вільного оперування набутими знаннями й досвідом;
- внутрішня свобода;
- кмітливість та винахідливість;
- здатність швидко пристосовуватися до обставин;
- обізнаність в різних галузях знань.

Отже, творча активність учителя музичного мистецтва, що знаходить своє відображення як у формі педагогічної імпровізації, реалізується в процесі синтезованої діяльності (художньо-педагогічної комунікації та інструментального виконання музичних творів).

Інструментально-виконавська діяльність вчителя музики, являється підґрунтям організації вокально-хорової, навчально-ігрової, творчої діяльності учнів, дозволяє власноруч демонструвати учням твори музичного мистецтва з метою осягнення їх структури, форми, засобів виразності, художньо-образного змісту.

Таким чином, інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва (зокрема, навчання гри на фортепіано) є необхідним компонентом його фахової підготовки і зумовлюється естетично-

виховним контекстом педагогічної діяльності [137]. Вдосконалення фортепіанної підготовки сприяє професійному росту та індивідуальному інтелектуальному й творчому розвитку студента. Як вказує Н. Гуральник, навчання гри на фортепіано є «осередком наукового пошуку оптимальних навчальних засобів, теоретично визначених методів навчання і виховання» [32, с. 60]. Метою інструментально-виконавської підготовки у педагогічних вишах є не тільки навчання виконання музичного твору. Важливим компонентом фортепіанної підготовки є формування здатності майбутніх учителів на основі виконання музичного твору організовувати творче, духовне, культурне виховання учнів, як зазначає О. Алексєєв.

Музично-виконавська (фортепіанна) діяльність учителя музики пов'язана з інтерпретацією (від лат. Interpretario – тлумачення, розкриття змісту, трактування). Інтерпретація музичного твору позначається як розкриття його змісту засобами виконавської майстерності [83], при цьому важливим вважається індивідуальне прочитання музичного твору, яке, на думку І. Полубояриної, зумовлюється творчим підходом [89]. Однак, виконавська інтерпретація розглядається не як суто творчий процес, а як співтворчість (виконавця-інтерпретатора з автором), на відміну від первинного творчого процесу композитора [112], або продовження творчого процесу розпочатого митцем [40].

Творчість учителя музичного мистецтва виявляється і в його індивідуальному виконавському стилі, який надає особистості широкі можливості для творчого самовираження, зазначає О. Реброва [99] Процес виконання музичного твору передбачає наявність у інтерпретатора-музиканта розвинутого творчого сприйняття, особистісного ставлення до музично-художньої інформації, готовність до творчого самовираження та творчої комунікації.

Навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва включає різні види виконавської практики. Р. Тельчарова досліджує завдання та доцільність їх використання в навчальній практиці майбутніх

фахівців: концертні та конкурсні виступи, виконавсько-просвітницька діяльність в шкільних навчальних закладах, презентація музичних твору в процесі педагогічної практики [119]. Саме це дозволяє О.Тепловій диференціювати виконавську підготовку на індивідуальну, зокрема в класі основного музичного інструменту, і колективну – концертмейстерський клас, ансамблеве музикування, акомпанування [121].

Узагальнюючи нормативні документи і досвід науковців щодо дослідження проблеми фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, ми виокремлюємо три вектори навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічному університеті: **сольно-виконавська підготовка, концертмейстерська підготовка і художньо-вербальна підготовка.**

Сольно-виконавська підготовка музичного мистецтва будується на основі занурення майбутнього фахівця у нотний текст, прочитання і усвідомлення закладеного автором художньо-образного змісту через теоретично і методично грамотне опрацювання музичного твору. У процесі сольно-виконавської підготовки студент опановує уміння створювати виконавські концепції з урахуванням жанрово-стильових особливостей та характерних рис творчості композитора.

Реалізація таких завдань передбачає мобілізацію музично-теоретичних знань, технічно-практичних умінь та артистизму. Високий рівень прояву такої мобілізації складає феномен виконавської майстерності. Ознакою виконавської майстерності О.Березовська вважає «досконалу творчу обізнаність про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю, оригінальністю вирішення творчих завдань[13].

Для успішної реалізації виконавсько-інтерпретаційної діяльності, вважає О.Хлебнікова, майбутній вчитель музики має володіти певним переліком специфічних умінь, серед яких вчена називає:

- уміння музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору, необхідних для створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму музичного твору на основі визначення особливостей стилю, жанру тощо;

- уміння доцільного, вдалого, технічно-акустичного відтворення нотного тексту, авторських ремарок, досягнення художньої переконливості виконання, подолання технічно-виконавських труднощів;

- уміння психологічної саморегуляції в умовах психічної напруженості під час виконання музичного твору;

- уміння своєчасного контролю та корекції власного виконання, з метою наближення до ідеального звучання [128].

Під час сольної виконавської підготовки студент набуває практичний досвід, який неможливо буде застосувати в майбутньому «за трафаретом», адже, навіть у творах одного композитора, виконавські завдання не будуть однаковими. У студента формується творчий алгоритм виконавської та методичної роботи над музичним твором, який в подальшій роботі дозволить йому швидко і доцільно добирати необхідні прийоми, актуалізуючи необхідні елементи власного виконавського досвіду.

Концертмейстерська підготовка (підбір акомпанементу, аранжування, імпровізація, акомпанування голосу чи інструменту) є не менш складною формою музикування, ніж сольна. Саме концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва дає найширше коло варіантів творчих завдань, які сприяють творчому розвитку студента. До них можливо віднести створення власного супроводу до пісень шкільного репертуару, гармонізація одноголосних мелодій, підбір по слуху. У даному контексті розрізняються такі основні види творчої роботи: конструювання, імпровізація і композиція.

Достатній рівень творчої самостійності, необхідний для ефективної реалізації такого виду діяльності формується на основі музично-теоретичних і методичних знань, виконавського досвіду, розуміння психофізіологічних

особливостей спільного, сотворчого виконання музичного твору. У таких умовах важливо відчувати: динамічну і художню цілісність твору, особливості збалансованого виконання сольної партії та супроводу, узгодженість виконавського плану з партнером або солістом [76].

Також у навчанні гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва важливе місце займає здатність підбирати на слух, що допомагає адаптуватися під перебіг педагогічної взаємодії, робити заняття більш імпровізованим, творчим, цікавим для учнів. Такий вид творчої діяльності активізує самостійність мислення студента і пов'язується з творчим аранжуванням музичного твору [118]. Створення аранжування або кавер-версію музичного твору ґрунтується на умінні складати акомпанемент. М. Назаренко вказує, що створення акомпанементу – це найважливіше уміння вчителя музичного мистецтва і, одночасно, засіб творчого розвитку і самореалізації студента – майбутнього фахівця [72].

У процесі *художньо-вербальної підготовки* майбутній вчитель музичного мистецтва опановує уміння до цілеспрямованої комунікативної діяльності в процесі творчої взаємодії з образним змістом музичного твору.

Означений аспект інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямований на розкриття основних ідей та образного змісту музичного твору, потребує сформованих виконавських, музикознавчих знань та слухових уявлень. Така форма роботи передбачає розвиток вербальних навичок, зокрема вербальної креативності майбутнього вчителя. Н. Ткачова зазначає, що через мовлення вчитель має змогу повідомити необхідну інформацію, створити доцільну психологічну атмосферу, активізувати думки учнів, організувати дискусію тощо [122].

Реалізація *художньо-вербальної підготовки* майбутніх учителів музики доповнює вміння образно й експресивно виконати музичний твір, умінням яскраво й захоплено розповісти про нього, що значно збільшує ефективність педагогічного впливу. Такий вплив вимагає від студента спроможності підготувати насичену, цікаву і доцільну, в контексті музичного матеріалу й

слухацької аудиторії, рецензію – бесіду на музичний твір. Бесіда, зазначає О. Мельник, повинна мати емоційну наповненість, змістовність, ілюстративність і драматургію [67]. Погоджуючись із сказаним, О. Кузнецова акцентує увагу на тому, що така діяльність учителя спрямована, як на особистісну самореалізацію, так і на естетичний, емоційний та творчий розвиток учнів [49].

Доцільно узагальнити, що навчання гри на фортепіано, в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, є складним інтегральним поняттям, яке має три основних вектори – сольновиконавський, концертмейстерський і художньо-вербальний, та обумовлено специфікою поєднання психолого-педагогічного і фахового (музично-творчого) аспектів діяльності учителя музики. Формування творчого потенціалу можна визначити як невід’ємний фактор успішності всіх форм діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що має стати передумовою модернізації процесу навчання гри на фортепіано в контексті фахової підготовки вчителя. Адже саме творча активність учителя музики уможливорює оновлення змісту навчання на основі інтеграції в освітній процес усіх видів музичної творчості, що стане запорукою творчого самовдосконалення, як учнів, так і вчителя.

Аналізуючи творчу активність і творче самовдосконалення вчителя Д. Белухін вказує на зумовленість цих категорій творчим потенціалом, в основі якого є соціальний досвід, психолого-педагогічні та предметно-фахові знання, уміння і навички, які дають змогу реалізовувати на практиці інноваційні методи і прийоми в процесі планування, організації, реалізації та оцінки професійно-творчої діяльності [10]. У контексті специфіки педагогічної діяльності вчителя музики, творчий потенціал, з одного боку, ґрунтується на специфічних ознаках музично-педагогічної діяльності, зумовлених особливістю рішення педагогічних завдань засобами мистецтва, з іншого – поєднує музичну та педагогічну творчість в діяльності вчителя музики. Узагальнюючи все вищевикладене, ми визначаємо творчий

потенціал як інтегративне утворення, що розкривається в поєднанні професійних і особистісних якостей, здібностей та інтенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва, відтворених в новій музично-педагогічній практиці, на основі особистісної потреби до творчої самореалізації і саморозвитку в процесі навчання гри на фортепіано.

Дослідження означеного феномену потребує ґрунтовного вивчення його компонентної структури. Сукупність елементів в структурі творчого потенціалу описують в своєму дослідженні О. Побірченко, О. Фетісова, В. Горова. Вони виокремлюють: власне-потенційний (креативні характеристики мислення), когнітивний (професійні знання, уміння, навички), морально-естетичний, мотиваційний компоненти. Крім того, авторами визначаються професійні компоненти творчого потенціалу педагога, до яких відносяться способи самовираження, набуті в результаті навчання, творчої діяльності, соціалізації [87; 126]. Серед складових компонентів творчого потенціалу, і серед якостей, які його характеризують, важливе місце Дж. Гілфорд, В. Дружинін, П. Торренс відводять творчій уяві та креативності особистості. Креативність характеризується вченими такими особливостями як гнучкість, оригінальність мислення, допитливість та іррелевантність (логічна незалежність реакцій від стимулів) [48]. При цьому, в дослідженнях О. Антонової та С. Степанова підкреслюється, що креативність – це здатність швидко і різними способами використовувати подану інформацію, яка безпосередньо впливає на ефективність вирішення проблеми [7].

На думку В. Прошкіна креативність, як складова творчого потенціалу, проявляється в здатності особистості використовувати нові шляхи вирішення проблемних завдань, зокрема музично-педагогічного характеру, швидко відшуковуючи незвичний, нестандартний спосіб дій, що веде до виявлення і актуалізації творчого потенціалу [94]. Також наголошується наявність вольового компоненту творчого потенціалу. Визначається, що дуже важливою якістю для реалізації творчого потенціалу є наполегливість,

здатність за допомогою вольових зусиль доводити розпочату справу до результату, долати труднощі, які виникають в процесі діяльності, що безпосередньо відноситься до саморегуляції [146]. У такому ракурсі креативність, як структурний компонент творчого потенціалу, має співпадати з усвідомленим вибором суб'єкта, який він робить на користь складного, незвичного шляху вирішення педагогічної проблеми перед простим і всім відомим[48].

Що стосується складових творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, пропонуємо структуру творчого потенціалу майбутнього вчителя музики (зокрема, в процесі навчання гри на фортепіано), яка, в контексті нашого дослідження, складається з таких компонентів, як-от: спонукально-ціннісний, когнітивно-світоглядний, креативно-діяльнісний та рефлексивно-інтерпретаційний.

Виходячи з вищевикладеного, у якості першого компонента творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва ми виділяємо **спонукально-ціннісний компонент**, який зумовлюється тим, що мотивація є одним з найважливіших стимулюючих компонентів навчальної і мистецької діяльності. Вона є рушійною силою, яка активізує творчий потенціал майбутнього фахівця і здатна перетворити потенційну творчу силу суб'єкта на реальну і актуальну творчу діяльність. У широкому сенсі мотивація трактується як сукупність актуальних для особистості мотивів, якими пояснюється та зумовлюється її поведінка [4]. У дослідженні Л. Божович вказується, що в мотивах знаходять відображення потреби людини: уявлення, ідеї, почуття. Вони визначають напрямок та способи здійснення певної діяльності [20].

Ми схильні розглядати мотивацію згідно з К. Платоновим, який характеризує цей феномен як сукупність мотивів, що зумовлюють спонукання людини до активності та окреслюють спрямованість його діяльності. Одним із рівнів мотивації (наряду з психофізіологічним і індивідуально-виконавським) автором визначається особистісно-смісловий

рівень [86], характеристики якого є найбільш важливими в контексті нашого дослідження. Цей рівень позначається як продукування смислових орієнтацій, визначення сенсу життя, розуміння власного призначення, що ми вважаємо неможливим поза категорією цінностей, які визначаються як джерело мотивації [21].

Н. Конюхов вважає, що «мотив», який лежить в основі мотивації, може бути виражений у формі уявлення, ідеї, почуття. Він втілює, вважає вчений, в собі потребу. Виходячи з цих суджень, поняття «мотивація» трактується автором, як «сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки» [45, с. 38]. Зрозуміло, що мотивація може бути різних видів і мати різні вектори, адже і процес її формування обумовлений безліччю факторів – особистісних і соціальних. Мотивація є психологічним чинником, свідчить Р. Попелюшко. Вона покликана підвищувати професійну результативність, допомагати в досягненні цілей та, в цілому, позитивно впливати на професійний стан фахівця [92].

Друга складова назви виділеного нами першого (спонукально-ціннісного) компоненту, пов'язана з категорією «цінність». Поняття «цінності» завжди викликало інтерес науковців різних галузей – філософів, психологів, соціологів, педагогів, що спричинило виникнення багатьох концепцій цінностей. Серед різних класифікацій цінностей основною є диференціація цінностей на основі їхнього походження. Тут виокремлюється натуралістичний, психологічний і соціологічний підходи. Також розрізняють цінності емотивної і раціональної природи. Згідно з дослідженням А. Здравомислова і В. Ядова, цінності включено в структуру мотивації особистості. Вчені визначили, що спонукальний механізм цінностей активізується в результаті того, що потреби індивіда перетворюються в інтереси, які, в свою чергу, перетворюються в цінності, що спричиняє якісні особистісні зміни.

Таким чином, сучасні вчені визначають цінність як реальне поняття про об'єкт, який відображений, усвідомлений та оцінений суб'єктом у процесі оволодіння практичним досвідом [108]

Представники наукової школи В. Сластьоніна відмічають, що неможливо розглядати таку категорію як цінності поза категорією «людина» та «особистість», адже саме вони, на відміну від цінностей, є первинними. Ціннісні характеристики можливо віднести до певних подій, явищ, суспільства і культури в цілому та в контексті конкретного суб'єкта. Так, створення нового унікального продукту творчості виступає цінністю як для суб'єкта – творця, оновлюючи і збагачуючи його особистість, розвиваючи його творчий потенціал, так і для суспільства в процесі культуротворчості, гуманізаційних процесів, які супроводжують творчу діяльність [109]. Також необхідно розглядати цінності з огляду на їх смислові функції, які пояснюють значимість певних явищ, об'єктів тощо, як фіксовані установки свідомості особистості.

Розглядаючи цінності як спонукальний елемент творчого потенціалу, ми наголошуємо на тому, що необхідно віднести до нього знання (не виокремлюючи при цьому когнітивний компонент) щодо ціннісної природи творчості педагога, ціннісного розуміння мистецтва, ціннісного сприйняття виховного впливу музики.

Вивчаючи творчий потенціал майбутнього вчителя музики дуже важливо підкреслити необхідність наявності у індивіда творчих ціннісних орієнтацій, серед яких можна виокремити творення себе як особистості, творення іншої людини, що має безпосереднє значення в контексті педагогічної діяльності, творення унікальних педагогічних технологій. Без означених ціннісних орієнтацій, важко говорити про професійну культуру майбутнього вчителя. Творчі ціннісні орієнтири мають безпосередній вплив на оцінку вчителем власної творчої діяльності. До того саме вчитель має навчати дітей формувати свої особистісно-ціннісні орієнтації.

Таким чином, майбутній вчитель музики має усвідомити ціннісну природу педагогічної творчості і визнати себе суб'єктом творчої педагогічної діяльності, яка пов'язана з розвитком і перетворювальним впливом на іншу особистість, а це безпосередньо пов'язується з ціннісним ставленням до особистості учня як суб'єкта художньо-педагогічної взаємодії.

Ціннісне ставлення до діяльності учителя музики передбачає наявність у студентів сформованих ідеалів, образів успішного фахівця, певні професійні риси, які вони бажають наслідувати у власній діяльності. Наявність таких образів носить розвивальну і корегуючу функцію, дозволяючи майбутнім фахівцям проектувати власний професійний образ з урахуванням власних професійних особливостей.

Спираючись на визначення І. Ростовської щодо взаємозумовленості спонукальної ланки мотивації до музичного навчання [102, с.39], ми наголошуємо, що спонукальним елементом творчої діяльності є не тільки результат (творчий продукт як відображення професійних досягнень), але й сам процес творення. У контексті нашого дослідження спонуканням виступає музичний інтерес особистості. Такий інтерес, перетворюючись на особистісну цінність, визначає рівень активності оволодіння художньо-виконавськими вміннями в процесі навчання гри на фортепіано, оволодіння інтерпретаційно-виконавськими прийомами, поглиблення рівня теоретико-методичної обізнаності студента.

Другий – когнітивно-світоглядний компонент творчого потенціалу майбутнього вчителя музики передбачає формування системи знань (від інформації до сформованого досвіду, який перетворюється у світогляд), необхідних для успішного творчого виконання фахової діяльності в галузі мистецької педагогіки. Наявність когнітивного і світоглядного елементів у структурі творчого потенціалу підкреслювали багато вчених (І. Давидова, І. Львова, Н. Мартішина, О. Побірченко, Л. Ялмурзіна та ін.).

Термін «когнітивний» (від лат. *cognitio* — знання, пізнання) використовується з середини ХХ століття, після виникнення напряду

«когнітивної психології». В. Дружинін окреслює цей термін як «пізнавальний» або «розумовий». Відповідно, когнітивний розвиток визначається як зміна інтелектуальних здібностей, знань про оточуючий світ [35]. У дослідженні О. Ренке когнітивний розвиток визначається як процес виникнення нових пізнавальних структур психіки з умовою їх подальшого вдосконалення. Тобто це розвиток пізнавальної сфери особистості. У навчальному посібнику Ю. Трофімова [98] когнітивна сфера особистості має принципове значення в контексті побудови моделі світу. Автор наголошує на тому що до когнітивної сфери відносяться відчуття і сприймання, увага, пам'ять, мислення. При цьому підкреслюється, що пізнання – це активний процес, який залежить від мотиваційної сфери.

Як зазначає С. Єфіменко, когнітивний компонент відображає інтелектуально-творчі потенційні можливості когнітивної сфери особистості. Означений компонент складається, на думку авторки, з осмисленості, проблемності, творчості сприйняття, гнучкості, критичності, вільності мислення, здатності до звільнення від фіксованої спрямованості [36, с. 115].

Означені характеристики ми вважаємо важливими в контексті вивчення творчого потенціалу, адже вони пов'язується з типом когнітивних здібностей, націлених на вирішення проблеми інсайту. Розглядаються три типи когнітивних здібностей, які сприяють інсайту. Це дивергентне мислення, конвергентне мислення і руйнування структури [144]. При цьому, вважається, що достатньо володіти десятком стратегій щодо вирішення творчих проблем, комбінуючи їх належним чином, щоб визначати особистість як творчу [148].

Н. Мартішина до когнітивного компоненту творчого потенціалу педагога відносить: інтегративне знання про креативну особистість; знання про специфіку педагогічної творчості вчителя, пов'язаної з інноваційним потенціалом педагога, а також набуття когнітивного досвіду в певній професійній галузі, широта світогляду учителя – творця [65].

Сформований професійно-когнітивний досвід є джерелом ідей для молодого фахівця в галузі музичної педагогіки. Це система знань про навколишній світ (природу, суспільство, діяльність), засвоєння яких забезпечує формування у свідомості суб'єкта наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної творчої діяльності [75]. Важливим елементом когнітивного досвіду учителя музики вважаємо мистецький досвід, необхідний для ефективної фахової діяльності. Мистецький досвід майбутнього вчителя музики передбачає наявність взаємопов'язаної системи фахових, загально-педагогічних, психологічних, соціальних знань, які у своїй взаємодії формують світогляд майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Важливо відмітити, що від знань і світогляду вчителя музики напряду залежать знання і світогляд учнів. Адже на основі знань, як вказує Л. Гарбузенко, формуються переконання, судження про естетичні категорії в мистецтві, погляди на твори мистецтва. Погоджуючись з Л. Гарбузенко, ми зазначаємо, що якщо на основі знань і поглядів формуються звички, характер і життєві цінності, вони трансформуються у стійку систему переконань і, відповідно, світогляд особистості [28].

У контексті дослідження творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва неможливо розглядати когнітивно-світоглядний компонент поза розумінням художньо-виконавської інтерпретації музичного твору. Когнітивна сфера відповідає за пізнання і розуміння змістовного навантаження музичного твору, який має виконувати студент, і втілення цього розуміння у виконанні; адекватність тлумачення інформації, зашифрованої композитором в нотному тексті. Глибоких і систематичних знань потребує якісний аналіз нотного тексту [30]. Без знань щодо композиторського задуму, історичного, стильового, жанрового, авторського контекстів розуміння музичного твору, інтонаційних особливостей, структурних елементів музичної форми і, головне, методичних шляхів роботи над цим твором, не є можливою інтерпретаційна свобода, яка

розцінюється як ознака виконавської творчості учителя музики, як в сольній, так і в концертмейстерській діяльності. Успішність реалізації художньо-вербальної інтерпретація музичного твору передбачає наявність майбутнього фахівця знань про механізм та особливості художньо-педагогічної комунікації з учнями різних вікових груп.

Ці знання в комплексі дають змогу майбутньому вчителю музики вільно використовувати власний фаховий досвід, комбінуючи за потребою його елементи в нових умовах, що, в свою чергу, визначає широту світогляду фахівця. К. Васильковська, визначаючи сутність художнього світогляду, виділяє його в якості необхідного компонента особистісної структури базису художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, який забезпечує цілісність їх професійного становлення [23].

Таким чином, під широтою світогляду педагога розуміється не лише активний запас знань, але й наповненість підсвідомості, яка дозволяє інтуїтивно вирішувати професійні задачі [65]. О. Горожанкіна підкреслює, що світогляд є не тільки чинником саморозвитку та самореалізації особистості, а й результатом професійно-особистісної зрілості майбутнього вчителя музики. М. Мартішина з приводу цього, пропонує говорити саме про творчо-орієнтований педагогічний світогляд, акцентуючи увагу на творчій складовій педагогічної діяльності, що є особливо доцільним в галузі музичної освіти.

Отже, когнітивно-світоглядний компонент виконує організуючу функцію щодо успішного творчого виконання фахової діяльності в галузі мистецької педагогіки на основі творчо-орієнтованого професійного світогляду майбутнього фахівця.

Третій - креативно-діяльнісний компонент творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлюється тим, що креативність, як вже було зазначено, визначається в якості складової творчого потенціалу багатьма дослідниками (Дж. Гілфорд, П. Торренс, В. Дружинін та ін). У контексті нашого дослідження креативність ми

розглядаємо як сукупність творчих здібностей особистості, яка проявляється в процесі фахової підготовки і діяльності майбутнього вчителя музики, зокрема в процесі навчання гри на фортепіано і дає студенту можливість творчо підходити до вирішення професійно-фахових проблем.

В. Сластьонін підкреслював, що креативність виявляється через здатність формувати нові поняття і, усвідомлюючи власний досвід, породжувати те, чого не існувало досі [109]. Креативний підхід передбачає наявність у студентів потреби відійти від звичних схем вирішення професійно-фахової проблеми, відшукати нову, незвичну стратегію поведінки в умовах заданої ситуації. Це виявляється не тільки як здібність, але й як вмотивована потреба. При цьому, така особистісна характеристика може проявлятися в дії, як свідомо, так і підсвідомо [65].

Дуже докладно визначив параметри і характеристики креативності Д. Перкінс через модель під назвою Six-trait Snowflake Model of Creativity, яку ми знаходимо в монографії Н. Латипова [53]. Дана модель в ракурсі навчання гри на фортепіано дає повне бачення того, якими якостями має володіти майбутній вчитель музики зі сформованим творчим потенціалом:

- наявність внутрішнього спонукання до творчої діяльності, що формується внаслідок формування ціннісних творчих орієнтацій. При цьому студент схильний до реорганізації неефективних шляхів виконання навчальних завдань;
- здатність виходити за межі звичного, готовність до різностороннього підходу рішення проблеми, вміння виявляти власний алгоритм дій;
- використання аналогії, комбінування вже відомих шляхів роботи над виконавською інтерпретацією або художньо-вербальним супроводом музичного твору в процесі навчання або педагогічної практики, що, в свою чергу, сприяє знаходженню шляхів швидкої адаптації до будь-яких умов;
- адекватне ставлення до помилок, яке відкриває можливість долати страх перед педагогічною або фортепіанною імпровізацією та

санкціонує змогу діяти в реальному часі без підготовки на межі власних можливостей;

- прийняття різних точок зору, сприймання конструктивної критики, що дозволяє індивідуально обирати найкращий шлях професійного саморозвитку;

- наявність внутрішньої мотивації до творчої дії на основі мотиву насолоди і задоволення

У своєму дослідженні ми спираємося на розвідки Н. Гнатко та І. Федотенко, які розрізняли потенційну креативність (схильність до творчої діяльності) і актуальну креативність (креативність в дії) [125]. Така диференціація має значення, адже, як було зазначено в попередньому розділі, формування творчого потенціалу потребує реалізації його в творчій активності, яка переводить намір творчої дії в створення реального (об'єктивного або суб'єктивного) творчого продукту.

Н. Мартишина визначає діяльнісний компонент в структурі творчого потенціалу, власне потенціал ще не має діяльності, а має лише її передбачення, тобто те, що має вивести потенціал на актуальний рівень і почати діяти, однак авторка зазначає, що розвиток творчого потенціалу можливий тільки в процесі діяльності [65].

Особливе місце у процесі навчання гри на фортепіано займає імпровізація, яка визначається як «самостійно побудований музичний потік, який черпає натхнення з глибини творчого «Я» [123] та має потужний вплив на реалізацію творчого потенціалу особистості. Окрім виконавської імпровізації, в умовах педагогічного вишу, ми підкреслюємо важливість педагогічної імпровізації учителя музики, яка вимагає не тільки знань творчих педагогічних концепцій і психологічних особливостей дітей, зокрема музично обдарованих, але й бути готовим комбінувати їх, трансформувати з метою знаходження найбільш ефективного індивідуального підходу до учня.

Отже, в контексті розуміння творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва креативно-діяльнісний компонент проявляється таким

чином, що майбутній фахівець, який має творчі якості і здібності у вигляді потенціалу, під впливом вмотивованої потреби у новому, намагається ці якості і здібності реалізувати в творчому баченні власної фахової підготовки, зокрема навчання гри на фортепіано. Творчі дії в процесі навчання в класі фортепіано і в концертмейстерському класі, в процесі педагогічної практики дають студентам змогу розвивати власний потенціал, відчувати задоволення від творчої самореалізації, перетворювати себе і будувати власне художньо-творче середовище.

Четвертий - рефлексивно-інтерпретаційний компонент творчого потенціалу учителя музичного мистецтва, передбачає усвідомлену оцінку студентом рівня сформованості власного творчого потенціалу, фахової діяльності, проявів креативності і перспектив професійного та творчого розвитку в контексті фортепіанної підготовки майбутнього фахівця. Рівень сформованості рефлексивних здібностей особистості є визначальним фактором досягнення людиною високого професіоналізму у своїй справі. Рефлексія вивчається як система інформативних зворотних зв'язків, яка має велике значення для розвитку особистості, її діяльності та соціальної взаємодії.

Рефлексивно-інтерпретаційний компонент ґрунтується на засадах самооцінки, самовідстеження і самокорекції. Творча позиція викладача, зокрема музичного мистецтва, включає постійну потребу у фаховій рефлексії своїх дій як суб'єкта фахової діяльності. Рефлексивна діяльність перманентно пронизує всі види творчої діяльності викладача музичного мистецтва, як-от: виконавську, інтерпретаційну, дослідницьку, корекційну. Рефлексія є фактором, який сприяє подоланню розриву між теорією і практикою, між існуючим і бажаним, через процес самоаналізу, самозаглиблення, визначає Б. Вульф. У контексті формування творчого потенціалу рефлексія не є констатацією його наявності або відсутності. Вона є стимулом збагачення та посилення якостей, здібностей і умінь, які у своєму взаємозв'язку формують творчий потенціал майбутнього вчителя. Ми

розуміємо рефлексію як здатність вірно оцінювати власні інтерпретаційні замовлення, що складають основу виконавської діяльності студента-музиканта. Рефлексивна та інтерпретаційна діяльності перманентно пронизують всі аспекти професійного становлення викладача музичного мистецтва. Тільки за допомогою рефлексії вчитель здатен вирішувати професійні завдання, інтерпретувати та оцінювати власні творчі результати, набувати високого рівня майстерності в контексті обраної професії [16].

Метою формування рефлексивно-інтерпретаційного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музики є усвідомлення студентом власної стратегії та механізму виконання творчих дій. Проявом означеного структурного компоненту є особистісне розуміння студентом художньо-виконавських особливостей музичного твору, особистісне розуміння природи творчості і власних креативних рис. Саме рефлексія, зазначає Н. Волчегурська, допомагає вчителю музики розуміти почуття, емоції, думки учнів в процесі творчої музично-педагогічної діяльності [26].

Цікаву думку висловлює Н. Панова, яка наголошує на тому, що діяльність особистості набуває характеристик творчої, якщо є результатом рефлексії. Адже творча діяльність ґрунтується на рефлексивному переносі елементів діяльності з одного простору досвіду в інший. Дослідниця стверджує, що неможливо формувати творчий потенціал особистості, не навчаючи її рефлексії [101]. Саме тому, сьогодні в педагогіці творчості активну увагу привертає проблема розробки освітніх програм, націлених на розвиток рефлексивних здібностей, які забезпечують саморегуляцію в процесі накопичення творчих досягнень, усвідомлення творчого досвіду і самоосмислення суб'єктом власного творчого саморозвитку [116].

Висновки до першого розділу

Будучи досить складним утворенням, творчий потенціал особистості не має в науці однозначного тлумачення.

В психології творчий потенціал особистості трактується, як системне утворення, яке характеризується мотиваційними, інтелектуальними і психофізіологічними резервами її розвитку. Творчий потенціал визначає ефективність діяльності особистості, характеризується ціннісно-смысловими структурами, понятійним апаратом мислення, методами вирішення завдань, а також загальною психологічною базою, що його детермінує. Творчий потенціал в психології характеризується чотирма властивостями: якісним змістом наявних у особистості ресурсів, кількісною характеристикою кожного з них, можливими областями ефективного функціонування особистості на основі наявних ресурсів (конкурентоспроможністю). Поняття особистісний потенціал знаходиться в нерозривному зв'язку з категорією розвитку, що обумовлює його динамічну природу. Своєрідність підходів до розгляду творчого потенціалу особистості дозволяє виділити *ресурсний підхід*. З позиції даного підходу потенціал, будучи ресурсним показником, постійно витрачається, поновлюється в ході життєдіяльності суб'єкта та реалізується в стосунках з навколишнім світом.

В педагогіці творчий потенціал являється одним з ключових понять. Прихильники *аксіологічного підходу* визначають творчий потенціал як перелік самостійно вироблених умінь і навичок. Автори *онтологічного погляду* розглядають його як характерну властивість індивіда, що визначає міру його можливостей в творчій самореалізації. З позиції *розвиваючого підходу* творчий потенціал уявляє собою сукупність варіантів розвитку реальних можливостей, умінь і навичок. В рамках *діяльнісно-організаційного підходу* розгляд означеного феномена здійснюється через категорію якості, що характеризує міру можливостей особистості здійснювати творчу діяльність. В трудах *сучасних учених* представлений «здібистний підхід»,

дозволяє ототожнити творчий потенціал з творчими здібностями людини і розглядати його як інтелектуально-творчу передумову до творчої діяльності. Досить широко в педагогіці представлена група дослідників, автори яких вивчають творчий потенціал особистості з позиції *інтегративного підходу*. В рамках означеного вчені тлумачать творчий потенціал як динамічне утворення, яке: відображає міру можливостей актуалізації її сутнісних творчих сил, виражає відношення людини до творчості, визначає суму системи знань, переконань, на основі яких будується і регулюється діяльність. Ядром творчого потенціалу з позиції інтегративного підходу виступає здатність особистості до творення нового, оригінального, що дозволяє оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок про те, що єдиної думки в питанні визначення та змісту поняття «творчий потенціал», на даний момент не існує. Однак багато вчених і дослідників даної проблеми сходяться в одному: здатність до творчої діяльності має кожна людина, і завдання сучасної освіти знайти такі ресурси і можливості, при яких буде забезпечено формування і розвиток творчого потенціалу в процесі навчання

Творчий потенціал студента, як система особистісних здібностей, знань, умінь, відносин характеризується через: прагнення значущості власної особистості (самореалізацію); творчий підхід до навчальної діяльності; творчу активність у навчальній діяльності; здатність до самовираження; рефлексію власної життєдіяльності; орієнтацію на творчу діяльність в змінюваному освітньому просторі.

Творчий потенціал майбутнього вчителя (як інтегральна система якостей) визначає спрямованість особистості вчителя на творчість, демонструє здатність створювати нове, оригінальне, зокрема в професійному контексті. Свою реалізацію творчий потенціал знаходить у творчій дії (як в соціальному так і в особистісному сенсі). Творча дія ґрунтується на готовності і вмотивованій потребі у творчій самореалізації, що є запорукою ефективною і продуктивною педагогічною діяльністю.

Діяльність учителя музики позначається як складне інтегративне явище, що відбувається на основі поєднання загально-педагогічних принципів та пріоритету самоцінності мистецтва, завдяки якому реалізується розвиваючий характер художньо-естетичного виховання. Творчість в усіх видах його діяльності являється невід'ємним компонентом.

Процес навчання гри на фортепіано майбутнього вчися музики – визначається як такий, що має три основні вектори (сольно-виконавська підготовка, концертмейстерська підготовка і художньо-вербальна підготовка), і обумовлений специфікою поєднання психолого-педагогічного і фахового (художньо-творчого) аспектів діяльності учителя музики. Запорукою успішності процесу фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є формування їх творчого потенціалу.

Творчий потенціал майбутніх учителів музики в даному дослідженні визначається як інтегративне утворення, що розкривається в поєднанні професійних і особистісних якостей, здібностей та інтенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва, відтворених в новій музично-педагогічній практиці, на основі особистісної потреби до творчої самореалізації і саморозвитку в процесі навчання гри на фортепіано.

Структура творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва включає чотири компоненти. *Спонукально-ціннісний* компонент виконує активізуючу і спонукальну функції щодо актуалізації проблеми формування і реалізації творчого потенціалу студента в процесі фортепіанної підготовки, який на основі мотиваційного поштовху уможливорює перетворення потенційної креативності студента на реальну і актуальну творчу діяльність. *Когнітивно-світоглядний* компонент виконує організуючу функцію щодо успішного творчого виконання фахової діяльності в галузі мистецької педагогіки на основі творчо-орієнтованого професійного світогляду майбутнього фахівця. *Креативно-діяльнісний* компонент реалізує розвиваючу функцію в контексті створення якісно нового в процесі навчання гри на фортепіано, і відповідає за креативні дії, в результаті яких

здійснюється формування творчого потенціалу. *Рефлексивно-інтерпретаційний* компонент виконує оціночну і корекційну функції, забезпечує усвідомлення і самоосмислення студентом результатів власних творчих проявів у процесі навчання гри на фортепіано.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [131; 133; 145] та висвітлені у доповіді на міжнародній науковій конференції, тези якої надруковані [132].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и методика музыкального образования школьников : программа конспект высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин. – М., 1996., – с. 47.
2. Адакин Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Е.Адакин. – Кемерово, 2006. – 46 с.
3. Алексеев П.В., Панин А.В. Теория познания и диалектика : учеб. пособие для вузов / П.В.Алексеев, А.В.Панин. – М.: Высшая школа, 1991. – 383 с.
4. Алексеева М.И. Мотивы обучения учащихся : пособие для учителей / М.И.Алексеева. – К. : Сов. шк., 1974. – 120 с.
5. Алексеев П. Интеллектуальные системы и творчество: методические рекомендации. / П. Алексеев . – Новосибирск. — 1991. — 120 с
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / А.Н.Андреев. – Казань : Изд-во Казан, ун-та, 1988. — 236 с.
7. Антонова О. Є. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк, С. М. Горобець, О. О. Красовська; ред.: О. А. Дубасенюк; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. - Житомир, 2012. - 283 с.
8. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.:296
9. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика / Д. А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт. 2005. – 340 с.
10. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика / Д. А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт. 2005. – 340 с.
11. Бергсон А. Творческая эволюция / Анри Бергсон. М.-СПб, 1914 г. – с. 207.

12. Березан О. Розкриття креативного потенціалу викладача вищого закладу освіти через мультимедійні технології / О.Березан, В.Березан // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Полтава, 2006. – Вип. 3 (50). – С. 4-7.
13. Березовська О. До проблеми музично-виконавської діяльності у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики / О. Березовська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2012. - № 6(2). - С. 197-202
14. Бескова И.А. Творчество / И.А.Бескова, И.Т.Касавин //Новая философская энциклопедия : В 4 т. – М. : Мысль, 2001. – С. 18-20.
15. Бехтерев В. М. Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности. / В. М. Бехтерев. – СПб. : Алетейя, 1999.
16. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с
17. Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: автореф. дис. на присвоен. научн. степени канд. искусствоведения / С.Н. Бирюков. – М., 1981.
18. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей./ Д. Б. Богоявленская. – М., 2002.
19. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А.Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.
20. Божович Л.И. Избранные психологические труды / под. ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.
21. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с
22. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – - М.: Знание, 1983,- 96 с.
23. Васильковська К.М. Теоретико-методологічні основи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики /

К. М. Васильковська // Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип.5. – С. 58-64.

24. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 170 000 слів / автор, кер. проекту, гол. ред. В. Т. Бусел. –К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1428 с.

25. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н. А. Ветлугина. - Москва : Просвещение, 1968. - 415 с. - Библиогр.: с. 396-414.

26. Волчегурская Н.Б. Педагогическая культура учителя музыки: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1996. – 172 с.

27. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.

28. Гарбузенко Л. В. Когнітивний компонент в контексті формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Лариса Володимирівна Гарбузенко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. - Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. - Вип. 101 – С. 85-92.

29. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; гол. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.10

30. Горбенко О. Критерії сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до оркестрово-ансамблевої діяльності / О. Горбенко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. - 2016. - Вип. 147. - С. 47-50

31. Грекова В.С. Номосcreator: грані творчості В.С. Грекова // Філософія №11, 2014.

32. Гуральник Н. П. Новый взгляд на интеграційні процеси в класі фортепіано. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 59–66.

33. Даринская Л. А. Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01./ Лариса Александровна Даринская – СПб.: РГБ. – 2006. – 445 с.
34. Дорофеева Е.В. Дидактические условия и критерии развития творческого потенциала студентов на факультативных занятиях по предметам гуманитарного цикла : автореф. дис....канд. пед. наук. / Е. В. Дорофеева. – Казань, 2006. – 24 с.
35. Дружинин В.Н. Психология общих способностей./ В. Н. Дружинин - СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
36. Єфіменко С.М. Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єфіменко Світлана Миколаївна. – Кіровоград, 2015. – 376 с
37. Зязюн І. А. Эстетичний досвід особи. Формування і сфери впливу / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 174 с.
38. Игнатенко И.И . Раскрытие творческого потенциала личности студентов в процессе изучения иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. пед.наук:13.00.01 / Игнатенко Ирина Ивановна ; Москов. пед. гос. ун-т . – М : МПГУ, 2006. – 25 с.
39. Искусство в системе общего и профессионального образования : материалы Всероссийской научно практической конференции / под ред. З. И. Гладких (отв. ред.), Е. Н. Кириносковой, М. Л. Космовской. Курск: Изд во Курск. гос.пед.ун та, 2002.
40. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. - СПб. : Петрополис, 1997. - 205 с.
41. Как учат музыке за рубежом. – Сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 208 с. – (Серия «Мастер-класс»).
42. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. -М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

43. Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности / В. Н. Колесников. – М.: Ин-т психологии РАН, 1996. 224 с.
44. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. / И. М. Кондаков. – СПб. : «Прайм-Еврознак», 2003. – 512
45. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов . – Воронеж : МОДЭК, 1996 . – 223 с.
46. Копосова М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства: дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 272 с.
47. Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента (философско-социологический и методический анализ) / П.Ф.Кравчук. – Киев :Вища школа, 1984. – 154 с.
48. Креативность // Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 328-331.
49. Кузнецова О. А. Подготовка учителя музыки к культурно-просветительской работе в школе / О.А. Кузнецова // Вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов. –1994. – С. 1-3.
50. Курило Л.С. Розвиток творчого потенціалу дошкільника / Л.С. Курило // Культура і розвиток особистості: міфи та реалії в психології та педагогіці: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 червня 2009 р.) / За ред. І.Ю.Філіпової. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – С. 190-194.
51. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. / А. Ф. Лазурский . – Ленинград : Гос. Издат. – 3-е изд. – 1924. – 290 с.
52. Ларцев В. С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности / В.С.Ларцев. – К. : Принт-Экспресс, 2002. – 430 с.
53. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. / Н. Латыпов – СПб: Питер, 2005. – 336 с.

54. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. — М.: Смысл, 2001.
55. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д.Левитов. — М., 1969. — 424 с.
56. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
57. Леонтьев А.Н. Опыт экспериментального исследования мышления // Избр. психологические произведения : в 2 т.— М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 72-79.
58. Лосев А.Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) // Контекст 1981.-М., 1982.-С. 48-78.
59. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. — М.:Наука, 1999 — 195 с.
60. Лукановська А.В. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти / А.В. Лукановська. // Збірник наукових праць ККПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 8.
61. Львова И.В. Психологические факторы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук / И.В. Львова. — Новосибирск, 2005. — 203 с.
62. Мальцев С., Розанов И. Учить искусству импровизации / С. Мальцев, И. Розанов // Советская музыка. — 1973. — №10.
63. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. _ М.: Музыка, 1991. — 86 с.
64. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І. О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. — К., 1996. — 792 с.
65. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01./ Н. В. Мартишина — Рязань. — 2009. — 375 с.

66. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. - 1989. – № 6. – С. 29-33.
67. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики як педагогічна проблема / О. П. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 108-113].
68. Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. / Ред. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1996. – 114с.
69. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Я. Мильштейн. М.: «Музыка», 1967 – 119 с.
70. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко. // Радянська школа, № 5,1991. – с. 47-51.
71. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-9
72. Назаренко М. П. Теоретичні основи концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики / М. П. Назаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2010. - Вип. 10. - С. 105-109.
73. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. высш; пед. учеб. заведений : в 3 кн. - М.: ВЛАДОС, 1997. - Кн. 1. - 688 с.
74. Новейший: словарь иностранных слов и выражений. – Минск. : Харвест; М5.: АГТ, 200К - 976 с
75. Новська О. Р. Методика самопроекування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. Р. Новська. – Київ, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – 277 с.
76. Общанський В. Л. «Концертмейстерський клас» у структурі системи ступеневої підготовки вчителя музики, етики і естетики /

В. Л. Общанський, Ю. М. Найда. Робоча програма, III освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст”. – Хмельницький : Видавництво ХГПА, 2010. – С. 6.].

77. Овчинников В. Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства. – Л., 1974. – 279 с.

78. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник./ О. М. Олексюк - К.: КНУКіМ, 2006. - 188 с.

79. Олійник С. В. Креативна сутність музичного мислення як основа музично-творчого потенціалу особистості. Сучасна музика в сучасному світі: Збірник наукових праць. / С. В. Олійник– Вип. 4. / Ред. кол. М.А. Моїсеева (відп. ред.), С.В. Олійник, О.В. Плотницька. Издатель Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – с. 40-47.

80. Олійник С.В. Творчий потенціал вчителя музики як педагогічна проблема / С. В. Олійник // Вісник Житомирського пед. ун-ту. – № 11. – Житомир, 2003. – С. 78 – 80.

81. Официальный сайт Музыкального института Шэньянского педагогического университета. URL: <http://music.synu.edu.cn>. На кит. яз.).

82. Перевалова А.А. Формирование творческого потенциала студентов вуза (на начальном этапе обучения) / автореф. дис. ... канд. пед. наук. / А.А.Перевалова. – Кемерово, 2004. – 24 с.

83. Петренко М. Б. Основні етапи формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / М. Б. Петренко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. - 2014. - Вип. 43. - С. 135-145.

84. Петровский А. В. Личность / Введение в психологию / Под общ. редакцией проф. А. В. Петровского . – М. : Академия. – 1996. – 496 с.

85. Платонов К. К. Теория и методы изучения личности / К. К. Платонов // Личность и труд. – М., 1965.

86. Платонов К. К. Структура личности. Понятие и структура личности по Платонову, Фрейду и Рубинштейну [Электронный ресурс]/

К.К.Платонов. – Режим доступа :http://mnogotayn.ru/soznanye-lichnost/str_2010-02-16-3-struktura-lichnosti-0.html.

87. Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Побірченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2013. - № 8(1). - С. 221-227.

88. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. / В.М.Полонский. – М., 2000. – 189 с

89. Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. - 2013. - № 1. - С. 70-73.

90. Пономарёв Я.А., Психология творчества и педагогика, М., «Педагогика», 1976. – 303 с.

91. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Попель. — Нижний Новгород, 2005. — 217 с.

92. Попелюшко Р. П. Мотивація як засіб саморозвитку й самореалізації особистості педагога [Електронний ресурс] / Р. П. Попелюшко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". - 2012. - № 6. - С. 136-140.

93. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М.Поташник — М. : Знание, 1987. - 80 с.

94. Прошкін В.В. Творча уява – ще один крок до креативності /В. В. Прошкін // Педагогика: 21 век / Луган. гос. пед. ун-т имени Тараса Шевченко. – Луганск, 2002. – С.125-139.

95. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, Т.Ю. Машкова, М. Г. Ярошевский -М.: Флинта, 1998. - 312 с.

96. Психологічна Харківщина: Довідник / За ред. Прокопенко І. Ф. – Харків, 1996. – 57 с.

97. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / наук. кер. авт. кол. В. О.Моляко; АПН України, Інститут психології ім. Г.С.Костюка. Лабораторія психології творчості. – К. : Педагогічна думка, 2008.– 207 с.
98. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
99. Реброва О. Є. Імідж та індивідуальний стиль вчителя музики в контексті педагогічної ментальності / О. Є. Реброва // Матеріали III Всеукраїнської науко- во-практичної інтернет конференції «Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття» : зб. наук. пр. Переяслів- Хмельницький, 2011. – 96-97.
100. Резник М.А. Культура творческого саморазвития личности. – Днепр.: ГНОЦ «Творчество», 2002. – 104 с.
101. Рефлексія як механізм формування критичного мислення (теоретичний аспект). / Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 2 – Бердянськ: БДПУ, 2009. – 194- 205
102. Ростовська І. О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано : навчально-методичний посібник / І. О. Ростовська. – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2015. – 159 с.
103. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика. – 1973. – 424 с.
104. Рындак В.Г. Творчество: Краткий педагогический словарь./ В. Г. Рындак. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, – 2001. – 108 с.
105. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности / А.И.Савенков // Педагогика. –1998. – №3. – С. 24 - 29.
106. Сергеева В.В. Формирование воспитательного потенциала будущих педагогов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / В.В.Сергеева. – Караганда, 2004. – 30 с.

107. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. - К., 1997. - 428 с.
108. Сікалюк А. І. Аналіз сутності поняття "цінність" у теоретичних наукових джерелах [Електронний ресурс] / А. І. Сікалюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2014. - № 1. - С. 410-416.
109. Слостєнин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостєнин, Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. — 2006. - № 1. - С. 32 – 37.
110. Смирєнський В.М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 169 с.:60
111. Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Зарецкий В.К. Исследование проблем психологии творчества / С, Ю. Степанов. – М., 1983. – 42 с.
112. Стратан-Артишкова Т. Творче самовираження майбутнього вчителя музичного мистецтва у композиторсько-виконавській діяльності / Т. Стратан-Артишкова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка] . Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. - 2016. - Вип. 9(3). - С. 185-188.
113. Сун Зинан. Летописи истории китайского современного музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840-2000. – Шандон, 2004. – С. 250. На кит. яз.
114. Сунь Сюйпэй (孙旭培). Свобода прессы социализма (论社会主义新闻自由). – Пекин (北京), 1988.
115. Сунь Яньцзюнь (孙彦军). Китайская газетная индустрия (中国报纸产业). – Пекин.: Изд-во Санься (中国三峡出版社), 2002. – С. 179.

116. Сучасна музика в сучасному світі: Збірник наукових праць. –Вип. 4 / Ред. кол. М.А.Моїсєєва (відп. ред.), С.В.Олійник, О.В.Плотницька. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2015. –138с.
117. Сяньюй Хуан. Система музикального образования в Китае. / Хуан Сяньюй // Вестник СПбГУКИ. – № 2 (11) июнь, 2012. – с. 155-159
118. Текучев В. В. Формирование основ профессионального мастерства учителя музыки в классе баяна / В. В. Текучев. – Ханты-Мансийск : Полиграфист, 2000. – 114 с., с.15.
119. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры: Из опыта работы : книга для учителя / Р. А. Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с..
120. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды : В 2 т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1995. – 340 с.
121. Теплова О. Ю. Формування готовності майбутніх вчителів музики до творчої самореалізації в умовах інструментально-виконавської практики / О. Ю. Теплова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4.(9). – С. 92–95., с. 93.
122. Ткачова Н. П. Формування творчої особистості майбутнього вчителя музики в умовах педагогічної практики / Н. П. Ткачова // Зб. наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). - №3. – Бердянськ: БДПУ, 2009. – С.267 – 274.
123. Тоталитарный режим в Китае порождает не способных к творчеству людей // Великая эпоха. Режим доступа: <http://www.epochtimes.com.ua/ru/china/politics/totalytarn-j-rezhym-v-kytae-porozhdaet-ne-sposobn-h-k-tvorchestvu-ljudej-93974.html>
124. Федотенко И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентации будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе. - Тула : Гриф и К, 1998. - 301 с.

125. Федотенко И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентации будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе : учебное пособие / И. Федотенко, Н. Гнатко. – Тула : Гриф и К, 1998. – 301 с.
126. Фетисова О. Ю., Горовая В. И. Творческий потенциал педагога и его реализация в опытно- экспериментальной и инновационной деятельности // Научные проблемы гуманитарных исследований: Научно-теоретический журнал. Выпуск 4. – Пятигорск, 2011. – С. 185-192.
127. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - М.: Политиздат, 1991.-560 с.
128. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Хлебнікова. – К., 2001. – 200 с.
129. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 /С. В. Хмельковська; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д.Ушинського (м. Одеса). - Одеса, 2005. - 20 с.
130. Холодная А. М. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / А. М. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – с. 32-39.
131. Хуа Вей. Історико-теоретичні аспекти виникнення музичної культури на основі реалізації ідеї слов'янської взаємності / Хуа Вей // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – № 11-12. – Одеса : ПНПУ, 2014. – С. 75-81.
132. Хуа Вей. Компонентна структура творчого потенціалу майбутнього вчителя музики: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародно участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя», Вінниця, 2016 р. – 148-153 с.

133. Хуа Вей. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій підготовці / Хуа Вей // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 4 (111). – (Серія : Педагогіка). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – С.142- 147.

134. Хуан Шенминь, Дин Дзюньдзе (黄升民, 丁俊杰) . Исследование индустриализации масс-медиа (媒介经营与产业化研究) . – Пекин(北京), 1998. – С. 28.

135. Хьелл Л.А. Теории личности. Основные положения, исследования и применение : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии / Л.А. Хьелл, Д.Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2007. – 606 с.

136. Цзяо Їн Методичне забезпечення естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано / Їн Цзяо // Наука і освіта. - 2016. - № 1. - С. 51-56.

137. Цзяо Їн. Художньо-естетична спрямованість фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в ракурсі полікультурності / Цзяо Їн // Науковий вісник Чернівецького університету. Випуск 701: Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. С. 181-187.

138. Чжан Ли, Ян Иньфу. Выбор стратегии развития образования КНР // Педагогика. 2007. – № 7. – С. 91-107.

139. Чугунова Э.С. Психология инженерного творчества. / Э. С. Чугунова. – Л.: Знание, 1990. –32 с.

140. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник : близько 2500 термінів /В.Б.Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.12.Яременко Л. Креативність як творчість: спільне та відмінне /Л.Яременко // Вища освіта України. – 2010. – №4. – с. 117-123

141. Шкурко І. І. Соціально-гуманітарна і політична підготовка майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект) : навч. посібник / І. І. Шкурко. - К.: КДПУ, 1992. - 144 с.
142. Ярощук Л. Творча особистість вчителя: творчий аспект становлення / Лілія Ярощук // Гірська школа Українських Карпат, 2013. – №8-9, 2013. – с. 146-148.
143. Charles E. Osgood, George Suci, & Percy Tannenbaum, The Measurement of Meaning. University of Illinois Press, 1957. ISBN 0-252-74539-6
144. DeYoung C. G., Flanders J. L., Peterson J. B. Cognitive Abilities Involved in Insight Problem Solving: An Individual Differences Model // Creativity Research Journal. – 2008. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653635~db=all~tab=issueslist~branches=20> - v2020. – № 3. – P. 278 – 290.
145. Hua Wei. Role of creative potential formation in training prospective teachers of musical art / Hua Wei // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : The way to integration. – ISSUE №6. – ISSN 2218-8584. – ARIEL UNIVERSITY, 2016.- P. 179-184.
146. Matuga J. M. Situated Creative Activity: The Drawings and Private Speech of Young Children // Creativity Research Journal. – 2004. – Vol. – № 2 – 3. – P. 267 – 281.
147. Psychology I By D.A Bernstein, A. Clark - Stewart, E.J. Roy etc. Houghton Mifflin Company. - Boston; Toronto, 1994. - 112p
148. Sternberg R. J. Identifying and Developing Creative Giftedness // Roeper Review. – 2000. – Vol. 23. – No. 2. – P. 60 – 64.
149. State Education 1994a. Р. Пер. с китайского В. Рубина. Музыкальная эстетика стран Востока. – 1967. – С. 208.
150. Torrance E.P. Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study// Creative child and Adult Quaterly. - 1980. - N5. - P. 148-170.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1 Теоретико-методологічні підходи в контексті формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано відбувається в процесі творчої діяльності. В рамках фортепіанної підготовки в педагогічних університетах можливо умовно виокремити певні напрямки означеної активності студентів.

По-перше, це пошуково-дослідницька творчість студента, націлена на теоретичне опанування музичним твором, творчо-науковий пошук щодо обґрунтування виконавської концепції музичного твору, виявлення засобів переконливого її відтворення, аналізу та інтерпретації результатів діагностики й самодіагностики фахових здібностей і здобутків у контексті навчання гри на фортепіано. Пошуково-дослідницька творчість майбутнього вчителя музичного мистецтва орієнтує його до ефективного репертуарного пошуку в контексті педагогічної практики та самостійної творчої діяльності з будівництва концепції музичного твору на основі художньо-виконавського і методичного аналізу мистецтвознавчих джерел. У науковій літературі підкреслюється, що самостійність у фахово-творчій діяльності є рушійною силою фахівця (Л.Остапенко) і основною умовою його саморозвитку (Г.Падалка). Формування фахової творчої самостійності, згідно з дослідженням І. Бобакової, забезпечує підвищення продуктивного рівня й результативності процесу навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва.

Художньо-вербальна інтерпретація музичного твору ґрунтується на здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення переконливої, емоційно-насиченої, особистісно усвідомленої художньо-

вербальної рецензії до музичного твору, метою якої буде трансляція учням його осягненого образного змісту, смислового навантаження, тексту та підтекстів твору музичного мистецтва. Художньо-вербальна інтерпретація забезпечує реалізацію творчо-теоретичних пошуків, що відбуваються на рівні практичного втілення творчих результатів у інтерпретаційно-виконавській діяльності.

За твердженням О. Олексюк, відображення особливостей мови музичного мистецтва відбувається через естетичний категоріально-понятійний фонд. До нього автор відносить: знання фундаментальних категорій естетики та категоріальних понять, пов'язаних з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, форма, стиль тощо). Разом з тим, «повноцінна взаємодія цих феноменів можлива лише на рівні усвідомлення переживань. Результатом стає єдність переживань і знань про сутність категорій, про виражальні можливості музичних засобів», що в свою чергу являється важливою передумовою катарсичного впливу категорій естетики. [60, стр.11].

Аранжування, імпровізація, композиція та конструювання акомпанементу сприяють розвитку творчого потенціалу кожного студента, незалежно від рівня підготовки і базових музичних здібностей, а також пошуку і знаходженню шляхів творчого вирішення музично-педагогічних завдань на основі стимулювання творчої ініціативи в психологічно комфортній атмосфері. Форми творчої діяльності, такі як конструювання, імпровізація і композиція покликані не стільки розвинути композиторські навички у студентів, скільки сформувати в них позитивний мистецький досвід дивергентного мислення, толерантності, творчої свободи, сформувати ідею творчого підходу до майбутньої фахової діяльності. Означені методи допомагають студентам подолати протиріччя, що може виникнути у процесі інструментальної підготовки майбутніх фахівців: між проявами творчого потенціалу (у вигляді креативних дій) і технологічністю («навченістю»).

Практичний досвід викладачів показує, що нерідко студент, який має високий рівень навичок гри на музичному інструменті і знань в галузі теоретичних дисциплін, не демонструє готовності переносити отриманий художньо-виконавський досвід у нові умови, і, відповідно, не здатен трансформувати його для самостійного і творчого вирішення педагогічних або виконавських завдань. У результаті систематичної і цілеспрямованої роботи у студента формується готовність до творчої роботи, розвивається увага, мислення, з'являється позитивна мотиваційна спрямованість на пошук нового, нестандартного, оригінального, що відповідає критеріям сформованості творчого потенціалу.

Методико-практична творчість майбутнього учителя музичного мистецтва формується на основі набуття, поглиблення й систематизації знань змісту та еволюції жанрів і стилів музичного мистецтва, відповідних виконавських та методичних прийомів опанування музичного твору. Фортепіанна підготовка майбутніх фахівців включає націленість на формування і поглиблення рівня фахової функціональної грамотності. У дослідженні Н. Цюлюпи окреслюється зміст фахової грамотності майбутнього викладача музичного мистецтва, до якого відносяться теоретичні, методологічні та історичні питання, знання про технологію виконавської і музично-викладацької діяльності, розуміння функціонування музичних явищ і закономірностей музично-педагогічного процесу [84].

Практичне втілення й трансформація мистецько-виконавського та теоретико-методологічного досвіду в процесі фортепіанної підготовки, застосування набутих знань і фахової грамотності під час вирішення методичних і виконавських завдань стимулює студента до адаптації, трансформації і, згодом, до творчого оперування виконавськими прийомами, засвоєними протягом навчання у виконавському класі. Необхідність такого виду творчості зумовлюється тим, що вчитель завжди має справу з новим матеріалом, новими умовами його викладання внаслідок мінливості художньо-педагогічної ситуації. Отже, набутий практичний досвід має також

поповнюватися. Опрацювання музичних творів подібних за художньо-методичними завданнями або жанрово-стильовими особливостями, потребує відповідних способів вирішення поставлених завдань [44]. Це зумовлює необхідність будувати на основі отриманого методико-практичного досвіду варіативний алгоритм виконавської та методичної роботи над твором музичного мистецтва, а також опанувати вміння доцільного його використання на практиці, знаходячи найефективніший шлях вирішення педагогічної проблеми [58]. Методико-практична творчість учителя музичного мистецтва ґрунтується на швидкості, ефективності пошуку доцільного алгоритму роботи над музичним твором, гнучкості щодо прийняття рішення в процесі виконання музичного твору або художньо-педагогічного спілкування з учнями. Вона передбачає готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до пошуку варіативних, дивергентних і творчих педагогічних стратегій, що складає основу для формування творчого потенціалу

Дослідження складного, багатогранного, інтегрального феномену творчого потенціалу, зокрема у контексті навчання гри на фортепіано, дозволило виявити його зміст, структуру та атрибутивні характеристики. В основу методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва було покладено науково-педагогічні підходи: *аксіологічний, теоретико-методологічний, особистісно-креативний, рефлексивний та акме-синергетичний.*

Аксіологічний підхід в нашій роботі ми розглядаємо в контексті дослідження у зв'язку з виокремленням ціннісно-спонукального компоненту структури творчого потенціалу. Як було зазначено в попередньому розділі, творчий потенціал майбутнього вчителя музики в нашому дослідженні розглядається як система особистісно-професійних якостей і здібностей, спрямованих на створення суб'єктивно і об'єктивно нового в музично-педагогічній практиці, що спонукає особистість до творчої самореалізації, саморозвитку і професійного самовдосконалення.

Згідно з тим, що було виокремлено ціннісно-спонукальний компонент творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, вважаємо доцільним наголосити на необхідності звернути увагу на спонукальну природу цінностей особистості. Мова йде про усвідомлення студентом – майбутнім учителем музичного мистецтва – власної внутрішньої потреби у творчій самореалізації в галузі музичної педагогіки, цінності педагогічної творчості, цінності фахових досягнень у процесі навчання гри на фортепіано. При цьому формування і реалізація власного творчого потенціалу набуває для особистості безпосередньої значущості, що дає змогу трансформувати потенційну творчу енергію в актуальну, «кінетичну» творчу дію. Виходячи з сутності першого – ціннісно-спонукального компонента в структурі творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, в якості першого підходу, як одного з найбільш впливових щодо формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, ми виокремлюємо *аксіологічний підхід*, який ґрунтується на спонукальній природі цінностей особистості.

Педагогічні цінності, як і інші, встановлюються у житті не спонтанно. На думку А. Кирьякової, вони залежать від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві, які багато в чому впливають на розвиток педагогіки й освітньої практики. У наш час інтерес дослідників залучає широкий спектр різних аспектів цієї проблеми [31]. У роботах В. Сластьоніна, Г. Чижакової розглянута історія розвитку аксіологічного підходу в галузі педагогічної науки [72]. Формується методологія і понятійно-категоріальний апарат педагогічної аксіології (Н. Нікандров, В. Сластьонін), розробляються концептуальні основи аксіологічно-орієнтованої освіти (А. Артамонова, Е. Бондаревська, Б. Гершунський, В. Гінецинський, І. Зязюн). Проводиться дослідження складу ієрархії цінностей, які не тільки спрямовують майбутню професійну діяльність студента, але визначають його взаємодію зі світом і з людьми (Н. Аляб'єва, А. Кирьякова). Автори виділяють наступні групи базисних цінностей університетської освіти: академічні цінності, цінності особистісного росту і

благополуччя, цінності громадянського суспільства, організаційні цінності [4]. На думку І. Беха, Л. Божович, А. Кавалерова, М. Кагана, І. Зязюна, О. Олексюк, М. Отич, В. Сластьоніна, та ін. аксіологічний підхід ґрунтується на розумінні природи цінностей і впливу ціннісних орієнтирів на творчу діяльність особистості. До того ж аксіологія (від грец. ἀξία – цінний, λόγος – поняття, вчення) – це філософська дисципліна, присвячена вивченню природи цінностей та способів їх пізнання [60]. Більшість дослідників погоджуються з думкою, що ціннісні настанови і орієнтації в професійній діяльності учителя, зокрема в галузі музичної педагогіки, є невід’ємною складовою творчої особистості педагога. За міркуванням О. Олексюк аксіологічний підхід актуальний для музично-педагогічної освіти саме тому, що музичний світ та музично-педагогічна освіта усвідомлюються як єдина інтегральна система [60, стр.11]. Вчена зосереджує увагу на тому, що ціннісне осягнення явищ зовнішнього світу, внутрішнього світу особистості і світу музичного мистецтва формує спрямованість вчителя музичного мистецтва на духовні цінності та стає активізуючим фактором його творчого розвитку [60, с.17].

Концептуальною основою аксіологічного підходу в нашому дослідженні є усвідомлення цінності творчої природи особистості, зокрема в контексті перетворювальної сили педагогічної діяльності в галузі музичного мистецтва. В такому контексті педагогічна творчість є основним критерієм, мірилом і головною метою ефективної підготовки фахівця в галузі музичної освіти. Так, Л. Романюк наголошує на тому, що творчість є однією з найвищих цінностей особистості, яка впливає на вдосконалення як зовнішнього так і внутрішнього світів [69]. При цьому, здатність до творчості виступає як внутрішня характеристика особистості. Вона актуалізує прагнення вчителя до педагогічної імпровізації, до творчої самореалізації, до розвитку творчих здібностей учнів, що перетворює професійну майстерність на педагогічне мистецтво [45].

О. Отич доводить, що ціннісні орієнтири майбутнього вчителя мають бути адаптованими до цінностей, прийнятих у суспільстві, у педагогічній системі, в рамках якої відбувається професійна підготовка і діяльність учителя.[63]. Разом з тим, аксіологічний підхід дозволяє визначати кожного учасника художньо-освітньої взаємодії в процесі навчання гри на фортепіано в якості ціннісно-вмотивованого суб'єкта діяльності і будувати з ним суб'єкт-суб'єктні стосунки [51]. Таке бачення процесу навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музики змушує обирати індивідуальні розвивально-творчі методи навчання, що сприятимуть усвідомленню студентами цінності власної фахової діяльності та можливості самовдосконалення в ній.

Одна із цікавих, на наш погляд, проблем, які обговорюються в працях вітчизняних і закордонних авторів у сфері вищої освіти – збереження і перетворення академічних цінностей і цінностей особистісного зростання. В якості пріоритетного завдання професійної освіти аксіологічний підхід акцентує увагу на академічних цінностях як сутнісних силах особистості. Цей аспект найбільш широко розкритий у наш час дослідниками в області організаційної культури. Так, Деніел Денісон, Роберт Хойшберг, Ненсі Лейн і Колін Ліф сформулювали різні набори цінностей і пропонують своє бачення необхідного у даному процесі: місія, адаптивність, залучення, послідовність [21].

Так, поняття «місія» вчені розглядають з трьох сторін: стратегічний напрямок і задум, цілі і завдання, а також бачення. На їхню думку, досяжною місія стає лише тоді, коли вона є цінністю для всіх.

Адаптивність, як високий ступінь гнучкості й розвиненої здатності реагувати на діяльнісне середовище, є також цінністю. Залучення припускає зацікавленість у своїй діяльності кожного учасника процесу спілкування. На думку авторів, три характеристики визначають поняття залучення як цінність: значимість кожного, демократична орієнтація і розвиток потенціалу.

Поняття послідовність у контексті аксіологічного підходу є джерелом стабільності, внутрішньої інтеграції й припускає вміння досягати згоди між суб'єктами при наявності різних точок зору. Автори вказують на три фактори, що впливають на успішність цілеспрямованого спілкування між суб'єктами: ключові цінності, згода, а також координація й інтеграція [76].

Адаптуючи виділені авторами складові корпоративної культури до організації процесу навчання майбутніх учителів музики, ми вважаємо за необхідне приділити увагу наступному: у процесі підготовки вербально-творчого аналізу музичного твору слід прогнозувати динаміку проведення діалогу або обговорення змісту уроку; враховувати участь у бесіді всіх учнів класу. З цією метою слід проаналізувати всілякі рівні сприйняття учнями музично-художнього матеріалу. І, як наслідок – підготувати декілька варіантів презентації, завдань, тем діалогів з урахуванням можливостей, здібностей, підготовленості й вікових особливостей групи учнів.

У нашому дослідженні в контекст академічних цінностей і цінностей особистісного росту, крім вищевказаних, ми включаємо якість та особливості накопичення знань майбутнього вчителя музики. Так, провідними професійними якостями, якими необхідно володіти майбутньому вчителю музичного мистецтва, є вміння творчо мислити, бути носієм креативного складу розуму й навичок загальної конструктивної діяльності. Разом з тим, саме в конструктивній діяльності роль системотворчих цінностей визначає внутрішній світ особистості. Це свідчить про те, що творчий акт неможливий без осмислення діяльності. Усвідомлене засвоєння знань у музичній педагогіці, засвідчує О. Олексюк, є «антиподом авторитарних методик викладання, наслідування поведінки педагога та бездумного тренування, за формулою «чим більше, тим краще» [60, стр.98]. Усвідомлене ставлення потребує від студента вмінь самостійно розібратися в загальній і спеціальній музичній термінології, у структурі та змісті твору, що виконується. Усвідомлена робота, вважає вчена, сприяє виробленню стійких навичок,

формує власний підхід до вивчення музичного твору, самостійність мислення та інтерпретації[60].

У зв'язку з цим у контексті нашого дослідження при вивченні й інтерпретації музичних творів, ми концентрували увагу студентів на наступних позиціях:

- розуміння й уміння виявляти зміст музичного твору;
- розуміння специфіки й особливостей музичної мови;
- адекватність інтерпретації музичного твору (жанрово-стильова відповідність);
- усвідомлення логічного взаємозв'язку твору, що виконується, у системі музичної культури;
- побудування цілісного образу музичної події або явища при вербальному аналізі твору, що інтерпретується;
- здатність викликати у свідомості нові художні образи;
- здатність оперувати образами, тобто зіставляти, комбінувати, перетворювати смислові контексти у процесі звукотворчості.

Отже, ми розглядаємо аксіологічний підхід в контексті формування творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва у зв'язку з виокремленням ціннісно-спонукального компонента означеного феномену, який полягає в усвідомленні студентом внутрішньої потреби в творчій самореалізації в галузі музичної педагогіки, за умовами якої реалізація власного творчого потенціалу набуває для особистості безпосередньої значущості, що дає змогу трансформувати потенційну творчу енергію в актуальну творчу діяльність.

Формування *когнітивно-світоглядного компонента* творчого потенціалу, який передбачає наявність взаємопов'язаної системи фахових, загально-педагогічних, психологічних, соціальних знань, переконань, установок, що у своїй взаємодії формують досвід і світогляд майбутнього вчителя музичного мистецтва, у зв'язку з такою важливою характеристикою світогляду як інтегративність (О.Горожанкіна) [17], ми пов'язуємо з *системно-інтегративним та теоретико-методологічним підходом*.

В. Діанова, Ю. Солонін дають наступне обґрунтування вказаному підходу. Вони зазначають, що культура в цілому, як і окремі її типи, локальні освіти, існує у вигляді стійких утворень, протягом досить тривалого часу зберігають свою своєрідність, впізнаваність, стабільність. Осягнення її в такому стійкому стані з певним відволіканням від процесів зміни в часі, характеризує підхід, який іноді іменують теоретичним. У теоретичному підході конкретність об'єкта замінена абстрактними аналогами реальних явищ [23].

Зазначимо, що О. Потапенко та В. Іванова *теоретико-методологічний підхід* розглядають як концептуальну схему, яка пов'язує в єдину систему ідеї, форми, способи, прийоми організації і побудови теоретичної і практичної частин дослідження, тобто органічне поєднання системних та інтегративних елементів процесу навчання з урахуванням всіх його напрямків [67], що робить процес фахової підготовки вчителя персоніфікованим, цілісним і актуальним.

Формування когнітивно-світоглядного компоненту творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо на засадах *системно-інтегративного підходу* з метою сутнісного поєднання всіх складових елементів художньо-інструментальної підготовки студентів.

Одним із засновників системного підходу вважається Карл Людвіг фон Берталанфі – австрійський біолог середини минулого століття, який вивчав ізоморфізм законів в самих різних сегментах наукового пізнання. Надалі формуванням основних принципів системного підходу займалися О. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер та А. Чандлер. Ці вчені були далекі від системи педагогічних наук, але саме завдяки їх наукових робіт системний підхід у педагогіці отримав поштовх до розвитку.

Розуміння того факту, що педагогіка є дуже складною системою, що складається з великої кількості цілей, завдань, принципів, форм і методів, приводить до усвідомлення сутності системного підходу. Іншою складовою виділеного підходу є категорія інтеграція. На основі численних означень

поняття «інтеграція», І. Козловська стверджує, що інтеграцією є процес взаємодії певної кількості структурних елементів із заданими властивостями, який «супроводжується встановленням, ускладненням, зміцненням істотних зв'язків між цими елементами, а результатом такої взаємодії є формування інтегрованого об'єкта (цілісної системи) з якісно новими властивостями» [37].

Термін «інтеграція» («*integratio*» – підсумовування, відновлення цілого з частин, об'єднання) виник в XVII ст. в математиці для позначення операції інтегрування функцій. У XVIII-XIX ст. цей термін вийшов за межі математики та набув статусу загальнонаукової категорії. На думку Ю. Шабанової, інтегративність – це єдність и взаємозв'язок систем, де в центрі уваги знаходиться освітня ситуація та її технологічні рішення в побудові «живого» знання [86, с. 96].

З одного боку, інтеграція проявляє себе як одна зі сторін процесу розвитку будь-якої системи, з іншого – відображає результат взаємодії її елементів. Вченими були спроби об'єднати поняття «інтеграція» та «синтез». Однак ряд дослідників вважають, що інтеграція, включаючи в себе синтез як вищу стадію, не зводиться тільки до нього.

Інтеграція знань здійснюється через розвиток інваріантних понять, збільшення їх обсягу та розширення спектра дії. В останні десятиліття в педагогічній літературі як синонім до терміну «інтеграція» стали вживати терміни «міждисциплінарний» і «трансдисциплінарний підхід».

На думку вчених, у будь-якій діяльності, особливо спрямованої на формування творчого потенціалу в майбутніх учителів музики в процесі гри на музичному інструменті, доцільно дотримуватись певної системи, а у процесі розв'язання нових, творчих завдань на заняттях з концертмейстерського класу— уміння моделювати необхідні системи. Для здійснення такої роботи студентів зовсім не обов'язково моделювати окрему систему. Навпаки, творча робота є взагалі складовою навчальної, а також професійної підготовки [55].

Т. Бодрова наголошує, що впровадження системно-інтеграційного підходу в процес підготовки майбутніх учителів музики є особливо актуальним в умовах безперервної системної фахової підготовки майбутніх фахівців музичної освіти [9]. У такому випадку системність охоплює всі напрямки навчального процесу, починаючи з визначення його мети, моделювання змісту, форм, технологій навчання, засобів оцінки та корекції. Наукові положення системного підходу вивчалися такими вченими, як Ю. Бабанський, В. Безпалько, О. Пехота та ін., які підкреслюють, що взаємодія та цілісність всіх напрямків і учасників педагогічного процесу стають запорукою їхнього фахового зростання. Впровадження системного підходу в формування навчального середовища передбачає поєднання багатьох структурних компонентів, підпорядковане загальною метою і принципами навчання і виховання [87]. Таке поєднання має відбуватися з метою створення організованого, цілеспрямованого й доцільного педагогічного впливу на особистість майбутнього учителя музики.

Проблеми систематизації та інтеграції всіх напрямків підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема в контексті навчання гри на фортепіано, пояснюється неоднорідністю і багатовекторністю його професійної діяльності, яка включає сольо-виконавський, концертмейстерський та художньо-вербальний елементи. При цьому інтеграція, яка трактується в науковій літературі як об'єднання раніше ізольованих елементів, що надає зміцнення зв'язків між ними, на шляху формування творчого потенціалу майбутнього учителя музики дає змогу створити цілісну картину світу, сформувати творчо-орієнтований педагогічний світогляд. Адже інтеграція в педагогіці пов'язується не тільки з отриманням нових знань з різних сфер, а встановленням між ними істотних зв'язків між різними явищами в їх цілісній взаємодії [75].

Системний підхід визначається п'ятьма основними принципами: цілісністю, ієрархічністю, структуризацією, множинністю і системністю.

Останній принцип, за своєю суттю, об'єднує всі інші принципи, оскільки вказує на те, що кожен об'єкт може мати всі ознаки системи.

Виходячи з цього, ми розмірковуємо так: вплив на студента з метою формування в ньому певних виконавських навичок, неможливий без усвідомлення його унікальності здібностей, темпераменту, вікових особливостей, можливостей пам'яті, сприйняття, рівня довузівської підготовки. Крім того, ефективне навчання передбачає розуміння того, що особистість студента з часом може кардинально змінюватися під впливом викладачів, форм і засобів навчання, виду практичної діяльності (продуктивна, репродуктивна), середовища спілкування, цілей і завдань, що стоять перед ним.

У контексті нашого дослідження, системний підхід передбачає методично обґрунтованість кожного обраного вчителем творчого завдання та їх послідовне виконання, що, в свою чергу, забезпечує формування творчого потенціалу. Особливості системно-інтегративного підходу в процесі формування творчого потенціалу зводяться до таких положень:

- чітке визначення цілей і встановлення послідовності їх реалізації;
- досягнення найкращих результатів при найменших витратах, шляхом вибору найдоцільніших способів досягнення поставлених цілей;
- всебічна оцінка можливих результатів діяльності (позитивних і негативних);
- визначення методів і засобів рішення творчих завдань, їх об'єднання у систему.

Виокремлення *креативно-діяльнісного* структурного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлює обґрунтування *особистісно-креативного підходу* майбутнього учителя музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. На думку Л. Кондрашової, під креативним підходом розуміється методологічна спрямованість навчального процесу на розвиток потреби до новизни, нестандартне розв'язання навчальних задач у студентів, що дозволяє шляхом

активізації креативних здібностей забезпечувати стимулювання як засвоєння навчальної інформації, так і її відтворення. Визначений підхід забезпечує гармонізацію педагогічного впливу й активних дій студентів у навчанні, способів вирішення пізнавальних задач, креативних здібностей студентів і разом з тим, набуття досвіду [43].

Креативна спрямованість освітнього процесу сприяє розвитку орієнтації особистості в системі професійних цінностей, вихованню у студентів самостійності, активності та ініціативи.

Позицію Л. Кондрашової, підтримує О. Дубасенюк, яка вважає, що креативний підхід до організації освітнього процесу переорієнтує його з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього спеціаліста і виявляється у:

- формуванні навчальних цілей у вигляді розумових задач;
- ціннісно-смісловій інтерпретації навчальної діяльності;
- нестандартних способах і діях по задоволенню потреби у новизні і творчості;
- створенні авторських програм, проектів, конкурсних творчих робі тощо [25].

Н. Кічук. в дисертаційному дослідженні [32], звертає увагу на те, що стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає:

- усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей;
- розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних;
- задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем;
- установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях;
- прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця

Особистісний підхід, як складова визначеного в нашому дослідженні особистісно-креативного підходу, проголошується однією з головних тенденцій сучасної педагогічної теорії і практики і не має однозначного трактування. Особистісний підхід у педагогіці употужнює уявлення про соціальну, діяльнісну, творчу сутність людини. Визнання особистості носієм культури і продуктом загальноісторичного розвитку не дозволяє розглядати особистість як механічну структуру, що навчається,- вважає О. Олексюк. Особистісний підхід, як наголошує вчена, означає: « орієнтацію в педагогічному процесі на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу. В рамках означеного підходу у вихованні передбачається опора на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов». [60 с. 25].

О. Ідрісов доводить, що особистісний підхід трактується деякими вченими як пріоритет індивідуальності в освіті на противагу колективно-нівелюючому вихованню. Інші пов'язують його з уявленням про цілісність педагогічного процесу. Наявність даних трактувань говорить про те, що особистісний підхід, як і сама особистість, не може бути зведений до одного єдиного способу його розуміння. Разом з тим, ніхто не заперечує, що орієнтація на особистість дозволяє подолати сумативність, функціоналізм освітньої системи.

У контексті нашого дослідження, особистісний-креативний підхід розглядається як побудова особливого роду педагогічного процесу, який орієнтований на розвиток і саморозвиток особистісних властивостей індивіда, спрямованих на творчу самореалізацію. На поєднання з креативністю особистісного підходу вказують Т. Буданцева, І. Кукуленко-Лук'янець. Це полягає у можливості забезпечити кожному учаснику освітньої взаємодії значно вищу результативність навчально-пізнавальної діяльності на основі актуалізації особистісного творчого потенціалу [46].

Особистісно-креативний підхід виникає на ґрунті взаємозв'язків креативності і особистості. Так, вчені А. Маслоу та К. Роджерс розрізняли масштаби креативності, відокремлюючи глобальний масштаб креативності в історичному контексті, результати якої впливали на суспільство, і особистісний, так званий малий масштаб, результатом якого ставали прояви творчої діяльності, в рамках повсякдення. У галузі музичної педагогіки, ми говоримо саме про особистісну креативність кожного учасника художньо-освітньої взаємодії, кожний прояв творчої активності, який дозволяє реалізовувати і розвивати творчий потенціал особистості, надавати їй задоволення в процесі творчої взаємодії з творами музичного мистецтва, допомагати саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації майбутнього фахівця.

Означені процеси відбуваються на умовах усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власної діяльності. Суб'єктна позиція проявляється через осмислення власних проявів самопізнання, самоаналізу, самоактуалізації, тобто процесів, які в психолого-педагогічних науках визначаються як інтегральна якість особистості, що визначається як «самість» (У. Джеймс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.). Такі процеси є самостійним проявом суб'єктної позиції майбутнього фахівця і визначають те, що студент визнає себе активним, автономним і самостійним суб'єктом педагогічного процесу, який сам безпосередньо несе відповідальність за власний розвиток, зокрема - професійно-творчий. [58].

Як вказує І. Кукуленко-Лук'янець, особистісно-креативний підхід стимулює свідомість до творчості, що зменшує залежність її від зовнішньої детермінації, посилюючи власні особистісні прояви. В такому разі результатом стає звільнення від стереотипів, продукування нових ідей, трансмутація знань та досвіду. Як наголошує автор, результатом впровадження особистісно-креативного підходу стає надситуативна поведінка учасників освітньої взаємодії, що орієнтована на вищі цілі [46].

Виокремлення рефлексивно-інтерпретаційного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначило потребу спиратися на теоретико-методологічні засади *рефлексивного підходу*. У методологічному плані, як вказує В. Гурієвська, використання рефлексивного підходу зумовлюється потребою у використанні педагогічних технологій, спрямованих на усвідомлення процесу, які дозволять суб'єкту вийти на метапозицію, у якій він буде «над ситуацією», для більш широкого її розуміння, та, одночасно, глибоко усвідомлювати процеси, що відбуваються [19].

Вибір рефлексивного підходу, як одного з впливових, на формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, ґрунтується на засадах самопізнання, самооцінки та самореалізації в галузі професійної діяльності вчителя музики, яка включає постійну потребу у фаховій рефлексивній оцінці власних проявів креативності та навчально-професійних дій.

Рефлексія розглядається як особливий механізм свідомості, який створює можливості для самовдосконалення і розвитку особистості [56]. Рефлексія дає змогу майбутньому вчителю музичного мистецтва самодистанціюватися в процесі власної діяльності, за допомогою чого усвідомити, яким його бачать інші учасники педагогічної взаємодії [50]. Усвідомлення власного образу так, як його сприймають інші учасники педагогічної взаємодії зумовлює активізацію корекційних процесів на основі критичної оцінки себе і порівняння з тим фаховим образом, який сприймається як бажаний [8; 16].

Всі види педагогічної активності, які здійснює вчитель музичного мистецтва, зокрема виконання музичного твору на інструменті, мають ґрунтуватися на рефлексивній оцінці. Це зумовить глибоке й усвідомлене пізнання, вибір доцільних шляхів вирішення педагогічних проблем, оцінку їх результатів та корекцію подальших дій.

Дослідження рефлексії в контексті творчості, творчого мислення дозволило визначити взаємозв'язок інтелектуального та особистісного [78], а

також відповісти на питання щодо джерела виникнення психічних новоутворень у творчому процесі, які відповідають за продуктивність мислення в процесі вирішення творчих завдань [78]. Творчістю можливо називати, у такому випадку, нові інтелектуальні знання, які отримує й аналізує суб'єкт після здійснення певного творчого акту. Крім того, важливим аспектом рефлексії в контексті творчої діяльності є те, що рефлексія надзвичайно активізується саме перед інсайтом – тобто безпосередньо перед отриманням творчої ідеї [70], і домінує над іншими розумовими процесами в разі ефективного й успішного вирішення творчої проблеми [29], що вказує на наявність глибокого зв'язку між активною рефлексивною й продуктивною творчою діяльністю.

В контексті діяльності вчителя музичного мистецтва, такий зв'язок дає змогу майбутньому фахівцю, активізуючи рефлексивні дії, зробити процес педагогічної творчості більш успішним, продуктивним, і, відповідно, більш ефективно розвивати творчий потенціал. Отже, рефлексивний підхід до формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва виокремлюється у даному дослідженні як один із впливових на формування досліджуваного феномена, і ґрунтується на засадах самопізнання й самооцінки в процесі творчого здійснення навчально-фахової діяльності через формування в студентів усвідомленої потреби у фаховій рефлексивній оцінці власних творчих проявів з метою підвищення їх ефективності й продуктивності.

Останній виокремлений нами підхід – *акме-синергетичний* – пов'язує всі викладені вище теоретико-методологічні підходи у єдину систему, націлену на помноження всіх ресурсів особистості – інтелектуальних, психологічних, вольових і творчих – на шляху особистісного та творчого розвитку [22]. Метою впровадження акме-синергетичного підходу в підготовку майбутніх учителів музики є досягнення ними максимального рівня професійного розвитку шляхом самоорганізації і самовираження [83].

Акмеологія розуміється як наукова дисципліна, яка вивчає феномен розвитку людини, індивіда, суб'єкта власної діяльності, яка досягає найвищого рівня у своєму розвитку (К. Абульханова-Славська, А. Бодальов, А. Деркач та ін). В контексті професійної підготовки майбутніх вчителів акмеологічний підхід розроблявся у наукових працях А.Бодальова, Н.Кузьминої, М. Поташника та ін. Цей підхід визначає специфічне наповнення професійної підготовки майбутнього фахівця, здатного до найвищого рівня власного професійного розвитку [1]. В умовах акмеологічного підходу професійна підготовка вчителя має бути націлена на формування в нього таких якостей, як відкритість новому, системний спосіб мислення, здатність до об'єктивної самооцінки, висока вмотивованість на досягнення тощо [53].

Акмеологічний ресурс розвитку творчого потенціалу вчителя є таким, що спонукає його до творчої діяльності, стверджує Л. Паламарчук. В центрі акмеологічної педагогіки знаходиться професіоналізм учителя - дослідника, в процесі творчої педагогічної діяльності [65]. За визначенням науковців (М. Мірошніченко, Ю. Ясінвський), акмеологічний підхід до професійної підготовки студентів дозволяє створити унікальну систему, в якій творчі досягнення майбутніх фахівців готується за допомогою використання інноваційного педагогічного досвіду, педагогічної імпровізації, пошуком нових способів організації освітнього процесу. Означений процес будуватиметься з урахуванням гуманістичної спрямованості музично-педагогічної діяльності, усвідомлення цінності навчання в галузі музично-педагогічної освіти, творчого підходу до художньо-педагогічної взаємодії, новаторства, інтуїтивності, ініціативності [81].

А. Козир визначає, що акмеологічний підхід передбачає, що викладання втрачає ознаки авторитарності і набуває діалогічності на засадах творчої взаємодії всіх партнерів, що спонукає студентів до самостійного розвитку. Акмеологічний вплив педагога стимулює розвиток креативності і рефлексивності, вказує дослідниця. Адже «акмеологічний вплив доцільно

розглядати як процес і результат перетворення зовнішніх вимог у внутрішні особистісні переконання студента, як досягнення акмеологічного ефекту переходу майбутнього вчителя музики в якісно новий стан оптимальної самореалізації» [35].

На думку С. Олійник акмеологічний підхід стосовно до процесу становлення й розвитку особистості вчителя віддзеркалює новітні тенденції в освітній галузі, він «спрямований на самореалізаційне здійснення потенційно закладених в людині можливостей і нахилів, дослідження внутрішніх, глибинних психологічних процесів, які кермують механізмами її саморозвитку» [61].

Сьогодні акме-синергетичний підхід в якості підґрунтя має концепцію освіти, яка визначає особистість як цілісну структуру, що постійно еволюціонує і змінюється, та передбачає зміну параметрів фахової підготовки майбутніх учителів, зокрема музичного мистецтва, з орієнтацією на таку особистість, що дозволяє розробляти нові принципи і педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва.

Такі вимоги сьогодення передбачають побудову особливої педагогічної системи, ознаками якої буде наявність міждисциплінарних зв'язків, нелінійність та відкритість, що відповідає ознакам синергетичної педагогічної системи [14].

Синергетика розуміється як теорія самоорганізації складних систем, що змінюються. Вона репрезентує універсальні закони розвитку таких систем, проникаючи в сферу багатьох наукових напрямків, зокрема в педагогічні науки [71]. Формування творчого потенціалу, у ракурсі синергетики передбачає націленість педагогічної системи на перехід до творчих проблемних методів, здатних забезпечити формування творчої особистості [47]. За визначенням О. Вознюк та О. Дубасенюк синергетичний підхід до формування творчої особистості ґрунтується на таких положеннях:

- творчість є основою розвитку емпатії і формування непрагматичної духовної орієнтації;
- творчість є шляхом до виходу в сферу парадоксального і багатомірного, вихід за межі установок особистості;
- творчість є метою розвитку особистості [15].

Вважається, що ідея всебічного міждисциплінарного синергійного розвитку особистості ефективно реалізується в акмеології, метою якої є вивчення таких питань, як: закономірності реалізації і формування творчого потенціалу особистості в процесі творчої діяльності на шляху саморозвитку і професійного самовдосконалення; позитивні й негативні чинники досягнень; самоорганізація і самоконтроль в процесі досягнення «акме» [2]. Погоджуючись з В. Брянським та С. Пожарським ми стверджуємо, що «синергетична акмеологія» синтезує в собі засади двох різних наукових напрямів – акмеології та синергетики. Її метою виявляється вивчення «досягнення максимальної досконалості будь-якою соціальною системою (зокрема, окремою людиною) за допомогою самоорганізації» [11].

У якості висновків до даного підрозділу зазначимо: вважаючи те, що творчий потенціал майбутнього вчителя музики визначається як складне інтегральне утворення, яке має чотири структурних компонента (ціннісно-спонукальний, когнітивно-світоглядний, креативно-діяльнісний та рефлексивно-інтерпретаційний), ми виокремлюємо та обґрунтовуємо, відповідно до визначених критеріїв, найбільш ефективні теоретико-методологічні підходи до формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Такими підходами визначено: аксіологічний, системно-інтегративний, особистісно-креативний, рефлексивний, акме-синергетичний.

2.2. Педагогічні умови та принципи формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано

Процес формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано потребує виявлення й реалізації певних чинників. Такими чинниками є педагогічні умови, реалізація яких сприятиме тому, що професійна підготовка майбутніх фахівців в процесі навчання гри на фортепіано, стане джерелом їх творчого розвитку і самовдосконалення.

У довідковій літературі можна знайти таке визначення дефініції «умова»: «вимога, що пред'являється в договорі однією із сторін-учасників»; «вимоги, з яких слід виходити»; «обставина, від якої щось залежить» [82]. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як певні чинники, які впливають на ефективність функціонування педагогічної системи [6], а О. Бражнич наголошує на тому, що педагогічна умова має розумітися як сукупність форм, можливостей та обставин здійснення навчального процесу, що спрямовані на досягнення дидактичних цілей [10]. Педагогічні умови покликані активізувати рух процесу фахової підготовки і націлені на реалізацію всіх складових педагогічного феномену, для формування якого вони були розроблені [88]. Т. Гуцан вказує на те, що педагогічні умови – це «структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей». Вони спрямовані на створення всебічної підтримки суб'єктів освітнього процесу [20]. Отже, педагогічні умови в контексті нашого дослідження – це система взаємопов'язаних чинників і передумов, покликаних забезпечити ефективне формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Як було визначено у попередньому розділі, творчий потенціал – це сукупність якостей майбутнього фахівця, що визначають можливість і межі його участі у навчально-професійній діяльності. Творчий потенціал саме учителя музичного мистецтва – це особистісні якості, навички, внутрішня

творча енергія та інші творчі можливості майбутнього спеціаліста, які у сукупності можна формувати через активну продуктивно-творчу фахову діяльність.

До проявів продуктивно-творчої активності майбутнього фахівця, в процесі якої відбувається формування творчого потенціалу, на наш погляд, можна віднести:

- аналіз закономірностей і протікання процесу розвитку творчих здібностей (власних та учнів);

- активізація творчої уяви, педагогічної фантазії, передбачення, уміння шукати аналоги, генерувати ідеї, комбінувати, адаптувати, реконструювати навчальні знання в процесі художньо-вербальної та виконавської інтерпретації музичного твору;

- розвиток техніки імпровізації, основними ознаками якої є емоційна розкутість, винахідливість, уміння швидко і адекватно реагувати на будь-які зміни в ситуаціях, доцільно і мобільно використовувати наявні знання, уміння, навички і виконавський досвід в процесі імпровізації.

До педагогічних умов, які сприяють розвитку творчого потенціалу, ми віднесли:

- стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування творчого потенціалу;

- організація креативно-орієнтованого, розвивально-освітнього середовища;

- здійснення індивідуального творчого супроводу студентів в процесі фортепіанної підготовки;

- впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано.

Розглянемо докладно кожну представлену педагогічну умову.

До першої умови було віднесено: стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування творчого потенціалу.

Поняття «установка» вперше з'являється у науковому тезаурусі завдяки праці німецького дослідника К. Ланге в 1888 р. Дана дефініція використовувалася для позначення налаштованості на певну дію, яка підкріплюється вже набутим досвідом. Д. Узнадзе дає визначення «установки», яке полягає в тому, що установка є «цілісним динамічним станом суб'єкта», станом готовності до певної активності, станом, що обумовлюється двома факторами: потребою суб'єкта і відповідною об'єктивною ситуацією. «Установка – це стан суб'єкта, мінливий залежно від завдань, які він собі ставить, і умов, в яких він їх собі дозволяє» [80].

Наукова праця Д. Узнадзе є ґрунтовним і фундаментальним дослідженням теорії установки, аналіз якої дає змогу узагальнити, що фіксація установки відбувається в тому випадку, коли на суб'єкт починає впливати об'єкт, що раніше йому не зустрічався. У такому разі, установка має носити дифузний характер, але не достатньо диференційований. Установка формується поступово, у разі збільшення певного виду впливів, і є такою, що визначається саме для даного випадку [33]. Д. Узнадзе в своїх роботах визначає два види установки:

- фіксована установка, яка формується в результаті повторення й закріплення певного виду впливу;
- дифузна установка, яка є ситуативною та визначає акт об'єктивації; [80].

В якості основних атрибутивних характеристик установки прийнято вважати такі:

- інтенсивність позитивного чи негативного афекту, тобто відношенням до певного об'єкта;
- латентність, тобто прихованість від прямого спостереження.

Відповідно до цих ознак, установка може бути діагностована на основі самоспостереження і самозвітів опитуваних, тобто їх безпосередньою оцінкою й констатуванням наявності або відсутності у себе певного виду схильності до конкретного об'єкту [33].

Установка має різні ступені стійкості, які пояснюються наявністю і спрямованістю зовнішнього контролю, процесом ідентифікації з оточенням, наявністю особистісного високого значення для індивіда [5].

Як вказується в дослідженнях У. Томаса та Ф. Знанецького, установка є складовою цінності, при цьому цінності виступають об'єктивною складовою установки. Тобто, ми бачимо, що ціннісний компонент має велике значення в контексті установки, і він реалізує організуючу функцію. Це пов'язує й ототожнює поняття «настанова» й «ціннісна орієнтація», адже система ціннісних орієнтацій особистості відображує її активну вибірковість, що визначається схильністю суб'єкта до будь-якого об'єкту.

Можна стверджувати, що активізація установки на формування творчого потенціалу у майбутніх учителів музичного мистецтва потребує пробудження всіх сфер їхньої особистості в означеному напрямі й має здійснюватися через увесь спектр видів діяльності у вищому навчальному закладі – навчальну, музично-виконавську, виховну, практичну, дослідницьку, самоосвітню, концертну, просвітницьку.

На нашу думку, процес стимулювання ціннісної установки на формування творчого потенціалу передбачає перехід від первинного засвоєння студентами норм, методів і технологій професійної діяльності, через самоактуалізацію, усвідомлення індивідуальних можливостей і обмежень щодо виконання професійної діяльності, до самостійної творчої діяльності, через підсилення позитивних й зменшення негативних якостей, збагачення власного художньо-професійного й особистісного досвіду, необхідного для досягнення успіху в навчально-фаховій діяльності та здійснення її на продуктивно-творчому рівні.

Ціннісна установка на творчість активізується в тих випадках, коли художньо-освітня система ставить перед своїми учасниками саме творчі завдання. Високий рівень професійної підготовки передбачає визнання діяльності як пошуку унікального, незвичайного, новаторського підходу. Згідно з тим, що вчені вказують на необхідність здійснення неодноразового

впливу для формування певної настанови, настанова на творчість буде формуватися й активізуватися у випадку, коли в процесі навчальної діяльності буде постійно і активно підтримуватися творча ініціатива, оригінальність художніх інтерпретацій, мобільність, нестандартність суджень, а методи й педагогічні технології будуть спрямовані на творчий розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Важливо зазначити, що робота з активізації ціннісної установки на формування й реалізацію творчого потенціалу вимагає від педагогів високого рівня педагогічної толерантності.

У наукових джерелах, присвячених проблемі толерантності, даний феномен частіше за все зустрічається в контексті міжнаціональних або міжетнічних відносин між людьми. У зв'язку з існуючими соціокультурними умовами існування людства, саме міжнаціональній та міжетнічній толерантності, обґрунтуванню їх змісту і структури, а також проблемам їх формування, присвячена найбільш значна кількість наукових праць з психології, антропології, соціології тощо. Проте, вивчення толерантності в освітній взаємодії у контексті художньо-педагогічної комунікації є достатньо актуальним питанням сучасної науки. Це посилюється модернізацією сучасної освітньої системи, яка вимагає від вчителів здатності будувати власну фахову діяльність в умовах полікультурного середовища з урахуванням культурних, психічних, ментальних особливостей інших людей на засадах поваги, прийняття, діалогу і співпраці, здатності і готовності враховувати особистісні та соціальні відмінності всіх суб'єктів освіти.

У педагогічних дослідженнях толерантність вчителя розглядається як «заснована на ціннісних і гуманістичних орієнтаціях професійна здатність зрозуміти, визнати й прийняти суб'єктів педагогічного процесу, які є носіями інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, суб'єктного досвіду, а також встановлювати відносини співробітництва в процесі взаємодії із суб'єктами та аналізувати й критично оцінювати суб'єктний досвід і поведінку. Розуміння є здатністю дивитися на світ очима іншого

суб'єкта; визнання – здатність бачити в ньому носія інших цінностей, поглядів, образу життя, усвідомлення його права бути інакшим; прийняття – позитивне ставлення до нього як іншого» [35]. В. Захорольська зазначає, що педагогічна толерантність – це особливий вид толерантності, зміст якого обмежено специфікою професійно-педагогічної діяльності. Так А. Маслоу трактує поняття «толерантність» як один з можливих шляхів самоактуалізації людини, зростання її як особистості, коли людина може приймати інших людей такими, які вони є. Разом з тим, К. Роджерс з толерантністю поєднує термін «емпатія». Терпимість, на думку вченого, формується на основі емпатії та характеризується відкритістю, самодостатністю, тактовністю, почуттям гумору та почуттям власної гідності. О. Грива визначає структуру толерантності, що характеризується когнітивною, аксіологічною, інструментальною та якісною складовими [18].

Л. Скворцов виокремлює такі види толерантності: прихильна толерантність, толерантність як терпимість, культурна толерантність, толерантність у сфері наукової ментальності, психокультурна толерантність. Дослідник толерантності [96] відзначає її соціальну цінність, яка виявляється у людині через наявність якостей високої цивілізованості, культури та уміння володіти власним емоційним станом.

Проблема формування толерантності також вивчається багатьма вченими і в педагогічному аспекті, зокрема і в системі мистецької освіти. Так, український вчений В. Черкасов визначає толерантність як прагнення педагога до створення такого «навчально-виховного середовища, в якому особистість матиме змогу вільно розвивати свої художньо-творчі здібності, висловлювати обґрунтовані думки й погляди, пропонувати власну інтерпретацію художньо–образного змісту музичного твору» [85]. А також, в якості толерантності можна розглядати витримку викладача у відповідь на необґрунтовані вислови студентів.

На активну роль толерантності у творчому процесі як прояву поваги, розуміння різних культур та форм самовираження інших, вказує у власних

наукових працях В. Єлькіна. Разом з тим вчена зазначає, що толерантність майбутнього вчителя по відношенню до себе, виявляється у почутті гідності, самоповаги, здатності до самопізнання.

Під педагогічною толерантністю ми розуміємо інтегративну професійно-значущу якість особистості фахівця сфери освіти, в основі якого лежить система гуманістичних цінностей, наявність у фахівця сфери освіти, внутрішньої установки на прийняття будь-якого учасника освітнього процесу, певні здібності та вміння організовувати професійну діяльність на основі розуміння, визнання і прийняття всіх учасників освітнього процесу у всій різноманітності їх особистісних і соціальних відмінностей. Спираючись на концепцію діалогу культур М Бахтіна, Н. Соболев вводить нове поняття у мистецькій педагогіці – поняття художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Вчений пропонує розглядати даний феномен у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музики як важливу характеристику особистості, яка активно долучається до контактів з творами мистецтва (зокрема музичними). Разом з тим, толерантність, вважає автор, може проявлятися не лише під час комунікативної взаємодії між людьми, а й у внутрішньому діалозі з світовою культурою, мистецтвом, узгоджуючи його з власною особистістю. Таким чином, можна стверджувати, що опанування художньо-творчою толерантністю стає результатом розуміння художнього образу, його переосмислення через призму особистих цінностей.

У межах проблеми стимулювання ціннісної установки на формування творчого потенціалу, толерантність, на наше розуміння, слід розглядати як здатність викладача сприймати позитивно інші судження, інший погляд на вирішення художньо-педагогічних проблем, будь-які прояви творчої поведінки, незвичний погляд на художньо-виконавську інтерпретацію музичного твору, шляхом встановлення зі студентами відносин довіри, співпраці, компромісу, позитивних оцінок, і дипломатичного фасилітованого навчання.

Означена педагогічна умова – *стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музики на формування творчого потенціалу*, ґрунтується на засадах аксіологічного підходу та *принципі демократизації*, який спрямований на стимулювання творчої ініціативи. Принцип демократизації, як вказує Є. Березняк, передбачає максимальне розширення прав майбутнього фахівця щодо вибору форм і методів професійної підготовки [7]. В контексті нашого дослідження мова йде про надання свободи та ініціативи майбутньому вчителю музичного мистецтва, в процесі його навчання, зокрема в класі фортепіано щодо вибору програми, методів роботи над твором, ініціативи й самостійності щодо організації процесу навчання. Така форма організації діяльності, на думку вченого, досягається у випадку, коли викладач має високий авторитет, як результат його поваги до студентів [7, с.12].

В контексті означеного принципу демократизації, вважаємо за необхідне зауважити, що важливою формою стимулювання ціннісної установки на формування творчого потенціалу є оцінка, яка стимулюватиме студентів тільки за умовами, якщо вона достатньо аргументована, тактовна і виноситься з урахуванням можливостей кожного. При цьому необхідно наголосити, що така оцінка не повинна носити тільки суб'єктивний характер, а має враховувати думки суб'єкта оцінювання й інших студентів.

Отже, перша педагогічна умова – стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування творчого потенціалу – спрямована на формування особистісно-зумовленого налаштування майбутніх учителів музичного мистецтва на формування власного творчого потенціалу через побудову толерантних та демократичних взаємин всіх учасників художньо-педагогічної взаємодії, поважного ставлення до всіх видів творчих проявів студента й визнання творчого підходу до навчально-фахової діяльності як найбільш цінного і ефективного.

Друга педагогічна умова – організація креативно-орієнтованого, розвивально-освітнього середовища – націлена на зняття психологічних

бар'єрів творчої діяльності, розширення творчого досвіду студентів і будування в них творчо-орієнтованого педагогічного світогляду.

Потреба у творчій діяльності є невід'ємною атрибутивною характеристикою творчої особистості. Цю характеристику необхідно прийняти до уваги в контексті створення спеціального середовища, атмосфера якого має налаштовувати студентів на творчість, формувати в них інтерес до творчого розв'язання проблемних навчально-фахових завдань. При цьому таке середовище має урахувувати різнорівневу підготовку студентів, різні ступені прояву їх творчого потенціалу, виконавської підготовки, художньо-комунікативних здібностей, різні інтереси, бажання, різні рівні пізнавальної активності.

У сучасному науковому полі, в галузі педагогічних наук, вивчаються різні поняття, пов'язані з освітньо-розвивальним середовищем: дефініцію «навчальне середовище» вивчали В. Биков, Т. Шмис та ін.; «освітнє середовище» розглядали Є. Бондаревська, В. Веснін, І. Улановська та ін.; «освітньо-виховне» середовище є центральною науковою категорією в дослідженнях Л. Буєвої, Н. Селіванової, І. Якиманської, В. Ясвін та ін.; «виховне середовище» вивчається в працях В. Докучаєва, С. Савченко, та ін.; «розвиваюче освітнє середовище» знайшло відображення в роботах І. Фурман, Б. Ельконіна, А. Валицької та ін.

У нашому розумінні, креативно-орієнтоване, навчально-розвивальне середовище педагогічного ВНЗ в умовах навчання гри на фортепіано є соціально-педагогічним утворенням, в якому відбувається формування творчого потенціалу студента – майбутнього вчителя музичного мистецтва, в процесі його особистісно-професійного розвитку, на засадах особистісно-креативного і системно-інтегративного підходів, а також на основі вільного вибору студентом суб'єктивної позиції, добровільного прийняття життєвих цінностей і пріоритетів; яке будується з орієнтацією на всебічні прояви креативності, повагу до особистості кожного студента і його творчих

проявів, стимуляцію динамічності, активності та ініціативності всіх суб'єктів освітнього процесу.

Така характеристика навчально-розвивального середовища ґрунтується на розумінні того, що креативність учителя музичного мистецтва є ознакою та невід'ємним компонентом фахової майстерності, умова особистісного й професійного зростання, рушійна сила впровадження інноваційних технологій в процес самоосвіти і в процес педагогічної практики. Саме креативність майбутнього вчителя музичного мистецтва детермінує його творчу активність і забезпечує цілісність, продуктивність та індивідуальність реалізації його фортепіанної підготовки.

Креативність учителя музики як інтегральна якість є не тільки детермінантою формування творчого потенціалу через включення студентів в творчу діяльність. Вона поєднує в собі ознаки загальної креативності й специфічні характеристики музично-творчої діяльності, та є фактором, що спрямовує особистість учителя на розвиток цієї якості в учнів. Мова йде про творчу уяву, дивергентність мислення, образне мислення, спонтанну гнучкість думок, самостійність, прагнення до творчої самореалізації через взаємодію з музичним мистецтвом, використання інноваційних технологій. Адже, вчені збігаються в думці, що неможливо формувати музичні здібності, розвивати музичну обдарованість, естетичну чуйність у відриві від формування творчого потенціалу [48].

У зв'язку з цим для створення середовища, сприятливого для формування творчого потенціалу, необхідний особливий тип педагогічних відносин. Орієнтація на розвиток творчого потенціалу дозволяє осмислити фахову підготовку майбутніх учителів музики, і, зокрема, процес навчання гри на фортепіано, як єдину особистісно-розвиваючу систему. Така система має ґрунтуватися на таких аспектах:

- 1) опора на взаємозв'язок розвитку музичного мислення, музичних здібностей, здатності до сприйняття й розуміння інтонаційно-образного наповнення музичного твору з розвитком загальної креативності студента;

2) індивідуалізація як в організації форм і методів навчально-фахової діяльності, так і у визначенні її мети й особливостей для кожного студента – учасника креативно-орієнтованого, розвивально-освітнього середовища;

3) координація завдань і мети кожного заняття з дисциплін «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас» з творчим розвиваючим контекстом системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Як вказує І. Драч, одним з видів творчої діяльності майбутнього фахівця, і, одночасно, одним з основних чинників формування творчого потенціалу особистості, доцільно вважати дослідну діяльність, яка зумовлює збільшення мотивації до активного пізнання, формує досвід пошуково-творчої активності і, відповідно, є джерелом розвитку творчих здібностей [24].

Постійна пошуково-дослідна діяльність у контексті художньо-виконавської, інтерпретаційної, пізнавально-навчальної творчої діяльності розуміється як творчо-науковий пошук щодо обґрунтування виконавської концепції музичного твору, виявлення засобів переконливого її відтворення, аналізу та інтерпретації результатів діагностики й самодіагностики фахових здібностей і здобутків у контексті навчання гри на фортепіано. Такий акцент на дослідну діяльність в контексті креативно-орієнтованого, навчально-розвивального середовища, покликаний розвивати дивергентність мислення, пошук нестандартних концепцій, мобільність і гнучкість мислення, творчу ініціативу, тобто ознаки творчого потенціалу. Адже, як підкреслював О. Лебедев, «всі види творчої роботи студентів слід називати науково-дослідною роботою студентів» [49].

До дослідницької діяльності майбутнього учителя музики відносимо спроби студентів щодо самостійного репертуарного пошуку, в контексті педагогічної практики та самостійної творчої діяльності з будування концепції музичного твору на основі художньо-виконавського і методичного аналізу мистецтвознавчих джерел. В даному виді діяльності, як підкреслює

А.Зайцева, здатність до самостійної творчості і творчого розвитку є однією з умов успішної навчально-фахової діяльності фахівця (А. Зайцева) [28]. У науковій літературі підкреслюється, що самостійність у фахово-творчій діяльності є рушійною силою розвитку професіонала і основною умовою його самовдосконалення (Г.Падалка) [64]. Формування фахової творчої самостійності, згідно з дослідженням, забезпечує високий продуктивний рівень фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Таким чином, дослідну роботу студентів ми розглядаємо як важливий фактор розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музики:

- вона активізує навчальну діяльність;
- впливає на більш глибоке й усвідомлене засвоєння програмного матеріалу;
- формує творче ставлення до навчання гри на фортепіано;
- допомагає краще зорієнтуватися в потоці наукової і мистецької інформації;
- сприяє формуванню навичок і умінь вирішення нестандартних завдань в галузі професійної діяльності;
- забезпечує формування цілісного креативного орієнтованого, навчально-розвивального середовища в музично-педагогічному виші.

Одним зі шляхів технологічного наповнення креативного, орієнтованого, навчально-розвивального середовища, ми вважаємо впровадження педагогічного моделювання з використанням комп'ютерних інформаційних технологій.

Модель (від лат. *modulus* – міра, норма) – це штучно створений зразок у вигляді схеми або опису, який відображає структуру і властивості об'єкта або явища. Моделювання є засобом створення та перетворення об'єкта, не існуючого в реальності з метою оперування ним без наявності повних знань [58]. Педагогічне моделювання розглядається як концептуальна технологія вирішення педагогічних проблем через поєднання всіх існуючих знань щодо проблемного питання. О. Пирогова визначає діяльність педагогічного

моделювання як послідовну розробку серії моделей, що покроково змінюються, в процесі наближення до мети. Погоджуючись з думкою вченої, В. Штофф зазначає, що модель виступає доступним аналогом об'єкта, що вивчається, і він наділений всіма відповідними специфічними якостями цього об'єкта. Технологію моделювання можна використовувати в процесі проектної діяльності з метою уявного або схематичного відтворення образу досліджуваного об'єкта або явища, імітації притаманних йому характеристик і процесів діяльності, передбачення та оцінки можливих результатів [39]. Взагалі, в галузі проектної діяльності (педагогічного проектування включно), моделювання розглядається в якості початкового етапу, метою якого є створення моделі майбутнього проекту, з урахуванням його цілі, очікуваних результатів та шляхів їхнього досягнення [42].

Отже, можна узагальнити, що моделювання як засіб взаємодії з об'єктом, якого не існує в реальності, є таким видом творчої активності, який допомагає уявити, спрогнозувати та проаналізувати очікуваний результат навчальної діяльності та виявити найефективніші умови його досягнення. Моделювання в контексті формування творчого потенціалу здійснюється на наукових засадах системно-інтегративного підходу та полягає в побудові творчих віртуальних моделей музичних творів, виконавських концепцій, художньо-образних коментарів, розвивально-навчальних матеріалів для саморозвитку з метою формування креативно-діяльнісного компоненту творчого потенціалу.

При цьому, варто зазначити, що фактором, який здатен посилити інтерес майбутніх фахівців і підвищити результативність їхньої навчально-фахової діяльності є використання інформаційних комп'ютерних технологій, що позитивно позначається на якості результатів навчання. Адже комп'ютерні технології сприяють оптимізації процесу навчання, роблять його більш цікавим, актуальним, завдяки чому активізують творчий потенціал студентів.

Використання цифрових приладів та мультимедійних програм є наслідком процесу загальної комп'ютеризації освітнього процесу. У даному контексті можна розглядати два основних вектори використання означених приладів: музична інформатика та музична творчість.

Музична інформатика покликана оптимізувати процес навчання та активізувати пізнавальну самостійність студентів або учнів. У такому випадку комп'ютерні технології розглядаються як засіб вирішення традиційних дидактичних завдань у всіх галузях музичної (виконавської, звукорежисерської, музикознавчої, музично-педагогічної, просвітницької) діяльності. За допомогою програм-презентаторів, тестових програм, навчально-ігрових додавань, нотних редакторів ефективно вирішуються завдання засвоєння нових знань, набуття музично-практичного досвіду. Така форма навчального процесу сприймається суб'єктом навчання більш позитивно за рахунок використання дружнього інтерфейсу, спрямованого на активізацію розумової діяльності, створення асоціативних зв'язків, стимуляцію творчої уяви.

Що ж стосується музичної творчості на основі комп'ютерних технологій – сучасна практика пропонує широкий спектр електронних цифрових програм і приладів, які дозволяють відкривати нові художні можливості музично-виконавської, композиторської творчості, аранжування, які стимулюють творчу активність студентів.

Навчальний процес, побудований на основі використання цифрових приладів (комп'ютерних програм, електронних музичних інструментів тощо) є надзвичайно перспективним шляхом викладання музичних дисциплін, який дозволяє залучити до активних форм музичної творчості максимальну кількість учасників і забезпечити реалізацію інтересів та потенціалу кожного з них. Це відбувається завдяки широкому колу розвивальних можливостей сучасних технологій. Запровадження інформаційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей

студентів, а саме: творчої фантазії та уяви; асоціативного сприйняття і мислення на основі інтеграції художнього та музичного матеріалів тощо.

Комп'ютерні програми також використовуються в опануванні нотної грамоти (NoteTrainer, Auralia), у розвитку музичного слуху (Takenote, MacGAMUT 2000, Tuneit), почуття ритму, включаючи досвід сприйняття складних ритмічних малюнків (Tapeit); у проведенні прослуховування музичних творів (MediaPlayer) та їх візуалізації (MovAviVideoSuite), добору мелодій, в аранжуванні (Sonar, Cubase, MagicMusicMaker), імпровізації, наборі і редагуванні, компіляції музичного матеріалу (AdobeAudition, SoundForge), роботи з нотним текстом (Final, Sibelius) тощо.

Моделювальні завдання з комп'ютерними презентаціями (PowerPoint) дозволяють більш наочно представити ілюстративний матеріал. Слід зазначити, що застосування комп'ютерних технологій спрямоване на індивідуальний характер роботи, що в цілому відповідає специфіці занять музикою. Персональний комп'ютер дозволяє варіювати індивідуальний режим роботи вчителя музики, відповідно до його педагогічного стилю, а також згідно з обсягом виконуваної роботи.

Крім використання комп'ютерних технологій та методів моделювання, важливою ознакою креативно орієнтованого розвивально-освітнього середовища, ми вважаємо психологічно комфортну атмосферу та атмосферу успіху, яка створює безоцінне ставлення до багатоваріантності творчих рішень і стимулює емоційну відкритість до надбання нового досвіду.

Проблематика комфортного середовища є всеохоплюючою та інтегративною, адже вона поєднує атрибутивні характеристики різних наукових дисциплін:

- в контексті психологічних наук комфортне середовище розглядається, виходячи з особливостей індивідуальних психологічних процесів учасників – характеру, типу темпераменту, тобто всього, що вимагає індивідуального підходу;

- в контексті педагогіки комфортне середовище будується в залежності від диференціації індивідуального рівня підготовленості, знань, умінь, досвіду учасників;

- в контексті менеджменту та теорій управління – комфортне середовище ґрунтується основі суб'єктної позиції та будовання соціальних стосунків.

Психологічно комфортна атмосфера, націлена на будовання міжособистісних стосунків на основі таких характеристик: доброзичливість, довіра, толерантність, пошук нестандартних індивідуальних рішень та шляхів організації мистецької та навчальної діяльності.

Отже, організація креативно-орієнтованого розвивально-освітнього середовища в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики передбачає створення психологічно-комфортної атмосфери педагогічного процесу, яка стимулюватиме активні прояви творчої діяльності студентів за допомогою використання сучасних цифрових приладів та програм, підвищення толерантного ставлення з боку викладачів, активізацію пізнавального інтересу студентів, стимулювання їхньої уяви, фантазії в процесі сприйняття, осягнення та інтерпретації музичних творів.

В основі реалізації другої педагогічної умови, яку ми визначили як **організація креативно-орієнтованого, навчально-розвивального середовища є принцип творчої самодіяльності**, який передбачає становлення особистості майбутнього вчителя музики – суб'єкта креативно-орієнтованого, навчально-розвивального середовища – як творця свого професійного становлення, здатного приймати особистісні рішення та нести за них відповідальність, повноцінно включатися в творчу діяльність, постійно самовдосконалюватися, розвивати творчу самостійність та ініціативу у процесі навчання гри на фортепіано, адекватно й гнучко реагувати на соціокультурні зміни. Як визначав С. Рубінштейн, збільшення творчої активності суб'єкта сприяє збільшенню конструктивності та об'єктивізації його знань про об'єкт, відповідно, творча самодіяльність стає

принципом, який націлений на становлення перетворювального характеру взаємин особистості, формування творчого потенціалу себе (як учителя) й учнів як природний ефективний шлях педагогіки. Отже, принцип творчої самодіяльності дозволяє будувати навчально-розвивальне середовище таким чином, що воно наповнює діяльність майбутнього фахівця особистісним смислом творчого самовдосконалення у співтворчій діяльності з усіма учасниками означеного середовища.

Наступною (*третьою*) педагогічною умовою формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, ми визначили **здійснення індивідуального творчого супроводу студентів в процесі фортепіанної підготовки.**

Завданням сучасного освітнього простору відповідає такий вид викладання, при якому відбувається саморозкриття студента як зрілої і вільної особистості, яка свідомо несе відповідальність за власне самобудування. Відтак, усе більш актуальною стає така форма педагогічної взаємодії, як супровід, що діє за принципом індивідуалізації навчального процесу та створює умови для планування студентом власної навчальної траєкторії.

У довідковій літературі вказується, що поняття «супровід» є спорідненим до таких визначень, як сприяння, допомога у спільному пересуванні [36]. У загальному значенні супровід розглядається вченими в якості системної соціально-психологічної допомоги або підтримки (Г.Бардієр, Є.Казакова, Є.Козирева). Зокрема, Н. Старинська визначає супровід як певну форму психологічного сприяння, надання допомоги з метою розвитку свідомості особистості. Вчені виокремлюють різні форми супроводу: психологічний, педагогічний, методичний. [36; 77].

У дослідженнях розкриваються різні аспекти психологічного супроводу:

-як специфічна професійна діяльність психолога, яка націлена на усвідомлення й прийняття суб'єктом (клієнтом) соціальних та психологічних умов, та використання їх для успішного саморозвитку (М. Бітянова);

-як мультидисциплінарний метод, в процесі впровадження якого відбувається об'єднання всіх ресурсів педагогів, психологів, соціальних працівників з метою формування для суб'єкта орієнтаційного поля розвитку, в якому суб'єкт усвідомить себе відповідальним за власну активність (Є. Казакова);

-як особистісно-професійна позиція психолога стосовно суб'єкта психотерапевтичної взаємодії, згідно до якої основними функціями фахівця є участь та включеність в процес життєдіяльності суб'єкта (Т.Чиркова).

Як бачимо, психологічний супровід полягає у такій формі взаємодії фахівця й суб'єкта, при якій сприятлива для розвитку суб'єкта соціально-психологічна атмосфера ґрунтується на його включеності, суб'єктному ставленні до саморозвитку і самостійності. Психологічний супровід як організована взаємодія супроводжуючого та супроводжуваного регулюється рядом принципів, які включають в себе :

- пріоритет інтересів супроводжуваного;
- безперервність;
- мультидисциплінарність;
- інформаційний обмін з чітким усвідомленням своєї частини діяльності та лійній взаємодії. [3]

Педагогічний супровід, згідно з концепцією, представленою Н. Пряжниковим та С. Чистяковою, характеризується як особлива форма діяльності викладача, що спрямована на продуктивну взаємодію із надання допомоги супроводжуваному у процесі його особистісного зростання, виборі способів поведінки, прийнятті рішень [54]. Педагогічний супровід у системі вищої освіти передбачає організацію сприятливих умов для особистісного та професійного розвитку студентів. Такий вид педагогічно взаємодії здійснюється протягом всього періоду навчання на основі суб'єктної

взаємодії, та передбачає урахування індивідуальних особливостей кожного студента, як в контексті особистісних рис, так і в контексті рівня його фахової підготовки, інтересів. Характеристики педагогічного супроводу тісно переплітаються з рисами психологічного, при цьому розширюють його за рахунок інформаційної та творчо-розвиваючої складової.

У дослідженні М. Мушкевич ми знаходимо визначення «інтегративний вид супроводу» – як психолого-педагогічний супровід, що, відповідно до спрямованості, включає в себе різні підходи: супровід-співробітництво (актуалізація відповідальності і творчих здібностей суб'єкта на основі спільного планування, співтворчості); супровід-ініціювання (активізація особистісного творчого потенціалу суб'єкта і створення умов для його реалізації); супровід-засторога (допомога у прийнятті адекватних рішень з урахуванням індивідуальності суб'єкта з метою випередження можливого негативного розвитку або небажаних подій) [57].

Саме так (як інтегративний вид супроводу) ми розглядаємо творчий супровід студента в процесі фортепіанної підготовки, який здійснюється викладачем в класі основного музичного інструменту і концертмейстерському класі. Такий вид супроводу покликаний, на діалогічних і демократичних засадах, на основі співтворчої діяльності та делегування відповідальності студенту, забезпечити майбутнього вчителя музики методичними матеріалами, необхідними в процесі творчої діяльності в галузі музичної педагогіки, та, на основі рекомендацій і особистого прикладу активізувати його творчу ініціативу, сприяти формуванню творчо-орієнтованого педагогічного світогляду.

Означена педагогічна умова ґрунтується на **принципі діалогічності**, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога і студента, формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього спілкування.

О. Олексюк зазначає, що філософське осмислення категорії діалог належить до найважливіших методологічних орієнтирів музичної педагогіки.

«Діалог у музичній педагогіці - це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування. Діалог завжди слугує усуненню будь-яких проявів відчуженості, егоїстичної замкненості...»[60; стр. 14].

Соціальний контекст, у якому відбувається обговорення мистецьких творів на індивідуальних заняттях, породжує особливі емоційно-мотиваційні імпульси, котрі допомагають визначити координати власної художньої діяльності і творчого розвитку. Діалогова стратегія педагогічної взаємодії ґрунтується на основі взаєморозуміння та взаємоповаги до студента й зумовлюється дидактичним положенням про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування, яке сприяє формуванню творчого потенціалу. Використання діалогічного принципу навчання дає змогу ефективно розв'язувати поставлені завдання, формувати ціннісно-мотиваційну сферу, активізувати творчу активність суб'єкта освітнього простору в процесі творчого супроводу.

Саме діалог, як внутрішній так і зовнішній, відіграє особливу роль в музично-педагогічному процесі. Зокрема, в класі фортепіано взаємодія викладача зі студентом ґрунтується на основі діалогового спілкування у відносинах «учень – педагог», «музичний твір – виконавець», «композитор – інтерпретатор», «виконавець – слухач» тощо. І в таких відносинах кожний суб'єкт має можливість усвідомлювати себе як унікальну особистість, носія унікального, індивідуального набору творчих, особистісних, професійних якостей. Впровадження принципу діалогічності в контексті здійснення індивідуального творчого супроводу студента передбачає процес обміну цінностями, ідеями, інтенціями, єднання суб'єктів через співпереживання, співтворчість в спільній музично-творчій діяльності.

Останньою *четвертою педагогічною умовою* формування творчого потенціалу ми називаємо *впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано*.

Вид діяльності «проекування» (від лат. *projectus* – «кинутий вперед»,) формується в галузі архітектурної та інженерної справи. У даному контексті проектування визначалося як створення макетів, моделювання та конструювання певного об'єкту, споруди механічного приладдя перед його реальним будівництвом [40, с.7].

Взагалі дефініція «проект» є центральною у розумінні будь-яких контекстів проектування [38, с.22]. З філософської точки зору проектування визначається як процес перетворювальної діяльності, результатом якої є проект. З проектуванням, вказує В. Бурков, пов'язуються цілеспрямовані зміни існуючої системи з конкретними вимогами до якості результату [38].

В галузі менеджменту дослідник С. Бушуєв визначає проект як одноразовий комплекс заходів, які обов'язково мають обмеження за терміном виконання та спрямовані на перевірку й аналіз гіпотетичного очікуваного результату впроваджених змін [12, с 15].

У вимірі педагогічної науки діяльність проектування посідає значне місце та вивчається дослідниками як специфічний вид розумової активності. Педагогічне проектування визначається як змістовне, методичне, технічне та психологічне оформлення та втілення певного ідеального задуму (В.Сластьонін, В.Слободчиков, Є. Шиянов); як мотиваційно-ціннісно підкріплене багатокрокове планування (з урахуванням визначення сприятливих умов) внесення змін в педагогічну систему [26].

Педагоги – дослідники (М. Горчакова-Сибірська, В. Безрукова, О. Прикот та ін.) вивчали універсальну та багатофункціональну діяльність проектування через вивчення її основних функцій, серед яких називали:

- дослідницьку;
- прогностичну;
- перетворювальну;

- нормуючу [38, с. 34].

Як вказує Н. Яковлева, є цілеспрямованим процесом, основною метою якого є створення проекту як інноваційної моделі освітньої системи. При цьому А. Пуліна виокремлює творчу природу педагогічного проектування, визначаючи в якості мети означеної діяльності створення та отримання суб'єктивно або об'єктивно нового результату [68], завдяки чому проектування набуває риси безпосередньо творчої діяльності (А.Шумілін).

Не зважаючи на певні розбіжності, всі дослідники визначають проектування як структуровану, сплановану діяльність, яка розгортається відповідно до певних етапів. Такої думку додержувались, зокрема, вчені, педагоги та психологи, які присвячували свої дослідження проблематиці проектування та її етапній моделі (Дж. К. Джонс, Дж. ван Гіг, В. Шепель, О. Заїр-Бек та ін.). У своїй більшості, етапи, запропоновані даними авторами мають між собою багато спільного. Вчені збігаються на тому, що на початковому етапі проектування актуальним є прогностична діяльність, самомотивація, візуалізація мети (результату) та планування стратегії його досягнення, а кінцевим етапом має бути аналіз і корекція обраних стратегій, [27].

У контексті перебігу діяльності проектування вважаємо доцільним відзначити етапи, запропоновані Дж. К. Джонса, який виокремлював три основних етапи означеної діяльності:

- етап дивергенції (пошук найбільшої кількості ідей стратегічного характеру);
 - етап трансформації (будування концепції та звуження кола можливих варіантів вирішення проблеми – мети проектування);
 - етап конвергенції (вибір і покрокова реалізації однієї стратегії)
- [92].

У навчальному посібнику за редакцією В. Сластьоніна також можна знайти докладний опис етапів проектування, який включає діагностичний

період, визначення основної ідеї та мети, планування, реалізацію проекту та, в обов'язковому порядку, рефлексію результатів [40].

Доцільність впровадження педагогічної умови, пов'язаної з діяльністю проектування в систему навчання гри на фортепіано пов'язується з тим, що на різних етапах виконання проекту майбутній вчитель музичного мистецтва має опанувати різними видами діяльності, кожен з яких реалізує творчу спрямованість і, відповідно, формує творчий потенціал студента. Постановка проектної проблеми та визначення конкретних завдань, відповідно до її вирішення, зумовлює генерування ідей, пошук нових смислів, контекстів, незвичної точки зору, толерантність; визначення стратегій рішення проблеми, відпрацювання варіантів, альтернатив, спираються на творчу уяву, швидкість прийняття рішень, синтез та комбінування видів діяльності; оформлення, презентація проекту пов'язується з рефлексією, корекцією, швидким усуненням перешкод і проблемних елементів.

Було зазначено вище, що сформований творчий потенціал передбачає у майбутнього вчителя музичного мистецтва наявність здатності до особистісно-фахової рефлексії. У діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва рефлексія та її результати (висновки, судження) мають безпосередній зв'язок з його оцінкою себе як особистості, професіонала, оцінкою власної діяльності, навчальної та практичної, її результатів – творчих і фахових здобутків. Розвинена рефлексія стає джерелом самовдосконалення майбутнього вчителя. Це відбувається через усвідомлення ним рівня власного музично-виконавського розвитку, загальнопедагогічних та фахових умінь, ставлення до нього інших учасників освітнього середовища, у тому числі учнів в процесі педагогічної практики, які оцінюють ефективності його педагогічних впливів. Всі види рефлексії (виконавська, педагогічна, особистісна, мистецька) є регулюючим та стимулюючим фактором навчально-фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва адже, як стверджує Т. Колишева, високий рівень рефлексії є запорукою особистісного та професійного саморозвитку [41].

Музично-проектна діяльність є універсальною творчою художньо-педагогічною технологією, яка об'єднує всі форми й методи навчально-фахової діяльності, посилює інтегративні процеси фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовлює виокремлення педагогічної умови **впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано**– як ефективною в контексті нашого дослідження.

Означена педагогічна умова має в основі **принцип усвідомленого саморозвитку**, який потребує від студента постанови таких проектних завдань, вирішення яких, у свою чергу, стане основою для нових задач з метою постійного зростання. На основі рефлексії і оцінки результатів як етапу проектної діяльності відбувається усвідомлення, передбачення і прогнозування студентом подальшого творчого, професійного і особистісного розвитку.

Принцип усвідомленого саморозвитку передбачає перехід майбутнього фахівця до нового типу навчально організації – саморегулятивного. Основною формою усвідомленого саморозвитку вважається процес самотворення особистості [34; 52]. Процес самотворення ґрунтується на подоланні протиріч між реальним та ідеальним образом на основі розробки особистістю унікальної індивідуальної програми власного саморозвитку. Принцип усвідомленого саморозвитку посилює творчо-розвивальні позиції методу проекту в контексті фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, акцентуючи увагу на формування адекватної самооцінки студента, підпорядкуванні навчального процесу його усвідомленому контролю на основі його вольових проявів, зрілості й готовності відповідати за навчальні результати та творчі досягнення.

Висновки до другого розділу

Дослідження методичних засад формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва дозволило зробити такі висновки:

Найбільш впливовими на формування досліджуваного феномену є такі методологічні підходи, як системно-інтегративний, особистісно-креативний, рефлексивний, акме-синергетичний.

Аксіологічний підхід спрямований на формування спонукально-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Під впливом аксіологічного підходу в процесі фортепіанної підготовки відбувається усвідомлення студентами внутрішньої потреби в творчій самореалізації в галузі музичної педагогіки, за умовами якого, формування власного творчого потенціалу набуває для особистості безпосередньої значущості, що дає змогу трансформувати потенційну творчу енергію в актуальну творчу діяльність. *Системно-інтегративний підхід* пов'язується з формуванням когнітивно-світоглядного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначений підхід спрямований на систематизацію і поєднання всіх елементів фортепіанної підготовки, з метою цілісного та всебічного розвитку творчої особистості студента в процесі сольо-виконавської, концертмейстерської та художньо-вербальної діяльності. *Особистісно-креативний* підхід є доцільним щодо формування креативно-діяльнісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Впровадження означеного підходу сприяє залученню особистості до усіх можливих проявів креативності через зменшення залежності від зовнішньої детермінації, звільнення від стереотипів, посилення орієнтації на творче вирішення навчально-фахових проблем. *Рефлексивний підхід* виокремлюється з метою формування рефлексивно-інтерпретаційного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Вибір рефлексивного підходу, як одного з впливових на формування досліджуваного феномена, ґрунтується на засадах самопізнання і самооцінки в процесі творчого здійснення навчально-фахової

діяльності через формування у студентів усвідомленої потреби у фаховій рефлексивній оцінці власних творчих проявів. *Акме-синергетичний* підхід пов'язує викладені теоретико-методологічні підходи в єдину систему, націлену на помноження всіх ресурсів особистості: інтелектуальних, психологічних, вольових і творчих – на шляху формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики, в процесі навчання гри на фортепіано.

У площині осмислення визначених наукових підходів обґрунтовано *педагогічні умови*, реалізація яких сприятиме ефективному формуванню творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано:

- стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування творчого потенціалу;
- організація креативно-орієнтованого, розвивально-освітнього середовища;
- здійснення індивідуального, творчого супроводу студентів у процесі фортепіанної підготовки;
- впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано.

Означені наукові підходи й педагогічні умови зумовлюють *принципи*, на яких ґрунтується формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Це принципи: діалогічності, демократизації, творчої самодіяльності, усвідомленого саморозвитку.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [89; 90] та висвітлені у доповіді на міжнародній науковій конференції, тези якої надруковані [91].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Акмеология : [учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин]. - СПб.: ИИ ШИ, 3003.-256 с; Акмеология - наука XXI століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / ред. кол. З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, Г. С. Данилова та ін. - К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. - 412 с. 31.
2. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості // Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В.О. Огнев'юка. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 17-22. 40
3. Александрова Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александрова. - М. : Academia, 2002. - 206 с 68.
4. Андреев М.В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” /М.В. Андреев. — Харків, 2009.— 23 с. 59.
5. Антонов В.Г. Организационное поведение : учебник . / В. Г. Антонов, Н.В. Бобылева, О.Н. Громова, Г.Р. Латфуллин, А.В. Райченко / -2-е изд., доп. и перераб : М.: Питер, 2008 (СПб.), -460 с. 85
6. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. С 115 52.
7. Березняк Є. Директор школи і вчитель : етика взаємин / Є. Березняк //Освіта України, 2000.– №12 –13.– с.6 – 14. 60.
8. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия Тексты / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004 – 216 с. 45
9. Бодрова Т.Особливості реалізації системно-інтегративного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики / Т. Бодрова // Естетика і етика педагогічної дії. - 2015. - Вип. 9. - С. 19-32 .

10. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук / О.Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с 53.

11. Брянский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Брянский, С. Д. Пожарский. - СПб.: Политехника, 2001. - 159 с. 41

12. Бушуев С. Д. Динамическое лидерство в управлении проектами [Текст] : [монография] / С. Д. Бушуев, В. В. Морозов ; Укр. асоц. упр. проектами. - К. : Украинская ассоциация управления проектами, 1999. - 312 с. 73.

13. Вітлінський В. В. Моделювання економіки [Текст] : навч. посібник / В. В. Вітлінський. – К.: КНЕУ, 2005. – 408 с. 63.

14. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія /за ред. проф. П.Ю. Сауха. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. -184 с 36.

15. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - 632 с. 39

16. Вульфів Б.З. Рефлексія: учити, управляти / Б.З. Вульфів // Мир образования, 1997. – №1 – С. 61 – 65. 46

17. Горожанкіна О. М. Роль функцій професійно-особистісного саморозвитку педагога-музиканта у формуванні професійного світогляду / О. М. Горожанкіна // Наукові записки. Сер. Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 87. – С. 61–64.

18. Грива о. А. Проблема толерантності молоді у філософсько-освітній парадигмі / О.А. Грива // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. пр. — К., 2008. — Вип. 68. — С. 234-243.

19. Гурієвська В. М. Застосування рефлексивного підходу в системі державного управління / В. М. Гурієвська // Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України. - 2014. - № 1. - С. 64-71

20. Гуцан, Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Гуцан Тетяна Григорівна. – Режим доступу : <http://intkonf.org> 55
21. Дениэл Денисон, Роберт Хойшберг, Нэнси Лэйн, Колин Лиф. Изменение корпоративной культуры в организациях. – Питер, 2015. – 192 с.
22. Деркач А. А. Акмеология: Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с 29
23. Дианова, В. М. История культурологии : учебник для бакалавров / В. М. Дианова, Ю. Н. Солонин. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2013. — 461 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-2447-3.
24. Драч І. І. Оцінювання творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук. -метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 41. – С.153-160., с. 156 61.
25. Дубасенюк О.А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів // Креативна педагогіка, 2011. –№ 4. –С. 23-28.С
26. Єнигін Д. В. Генеза поняття "проектування" : історичний аспект [Текст] / Д. В. Єнигін // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць / МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта) ; ред. О. В. Глузман [та ін.]. - Ялта : РВВ КГУ, 2012. - Вип. 35, ч. 2 : Серія : Педагогіка і психологія. - С. 134-138 74.
27. Заир – Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию [Текст] : автореф. дис. ... д - ра пед. наук : 13.00.08 / Е. С. Заир - Бек. – СПб., 1995. – 49 с. 76.
28. Зайцева А.В. Формування готовності майбутнього викладача мистецьких дисциплін до творчої самопрезентації у музично-фаховій діяльності. Науковий часопис Національного педагог. університету імені М. Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти: Збірник

наукових праць / НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип.16(21).Ч.І.–К.: НПУ. – 2014.– 71-75 с. 82.

29. Зарецкий В. К., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. — Вопросы психологии, 1980, № 5, с. 113—118. 50

30. Идрисов А. Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе / Александр Есмухамбетович Идрисов // Завуч № 8, 2000. С. 77 – 87.

31. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования [Электронный ресурс] / А.В.Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2011.– № 2(121). – С. 27-33.

32. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Н.В.Кічук.– Київ, . –31 с.

33. Коваленко А. Б. Вплив теорії установки Д. М. Узнадзе на розвиток учення про соціальну установку / А. Б. Коваленко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. - 2011. - № 981, вип. 47. - С. 98-102. 58 .

34. Коваленко Е.А. Развитие і саморозвиток людини: деякі аспекти взаємодії // Матеріали IV Міжнародної науково-теоретичної конференції “Людина: дух, душа, тіло”. – Суми: Сумський державний аграрний університет, Інститут філософії НАН України . – 2000. – С. 68-69. 84

35. Козир А. В. Акмеологічні фактори фахової майстерності студентів інститутів мистецтв / А. В. Козир // Педагогіка / Вісник Луганського педагогічного університету. - 2011. - № 4. - С. 29-36 35.

36. Козирева О. Програма психологічного супроводу школярів, їхніх учителів і батьків (1-11 кл.) : Робота шкільного психолога [Текст] / О. Козирева // Психолог. - 2003. - № 41 (листопад). - С. 5-15. 66.

37. Козловська І. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегративної / І. Козловська // Молодь і ринок. - 2012. - № 11. - С. 31-35. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_11_8.

38. Колесников В. Лекции по психологии индивидуальности [Текст] / Владимир Колесников ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. - М. : Ин-т психологии РАН, 1996. - 209 с. 72.

39. Колесников В. Лекции по психологии индивидуальности [Текст] / Владимир Колесников ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. - М. : Ин-т психологии РАН, 1996. - 209 с. 80

40. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой]. – 3-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с. 71.

41. Колышева Т. А. Рефлексия в деятельности музыканта и педагога Татьяна Александровна Колышева // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. №2 – 3. С.807–812 78.

42. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації / М. Г. Коляда // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. Статей ; Сер. : Педагогіка і психологія. - Вип. 12. - Ч. 1. - Ялта : РВВ КГУ, 2006. - С. 95-101 81

43. Кондрашова Л. Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи: матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. –Хмельницький, ХНУ,2009. –С. 101-105

44. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б. Кременштейн. - М. : Музыка, 1966. - 120с

45. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти / В.В. Крижко – К.: Освіта України, 2005. – 440 с
46. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови) / І.В. Кукуленко-Лук'янець. - Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – М., 2003. – 22 с
47. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навч. посібник для педагогічних інститутів. - Суми: ВВП "Мрія"-ЛТД, 1995. - 212 с 38
48. Ланкина Е.Е. Развитие творческого потенциала в эстетической деятельности младших школьников / Е. Е. Ланкина // Томский государственный педагогический университет. - 2007. - №7. - С. 107 - 111. 42
49. Лебедев А. А. УИРС и ННРС / А. А. Лебедев // Вестник высшей школы. – 1976. – №7. – С.49-51.5, с. 49 62.
50. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под. ред. Д. А. Леонтьева: сб. науч. работ. – М. : Смысл, 2011. – С.360 – 381. 44.
51. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті [Електронний ресурс] / О. А. Листопад // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 110. - С. 137-140.
52. Лозовой В.А. Самовоспитание личности как философско-социологическая проблема : автореф. дис. ...д-ра филос. наук : 09.00.01 / В.А. Лозовой. – К., 1991. – 34 с. 83.
53. Максимова В. Н. Организация учебно-воспитательного процесса как управляемой системы : конспект лекций / В. Н. Максимова. - СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1991. - 63 с 32.

54. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : по спец. 13.00.08 / З. Р. Максимова. – М., 2008. – 24 с. 69.

55. Методологія системного підходу та наукових досліджень : опорний конспект лекцій / уклад. Н. В. Фоміцька. –Х. : Вид-во ХарPI НАДУ “Магістр”, 2015. –60с.

56. Мирошник О. Г. Рефлепрактика у розвитку рефлексивності вчителя / О. Г. Мирошник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. - 2014. – Вип. 43. – С. 252-258.

57. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч.1 – К., 2012. – С. 287-293. 70.

58. Новська О. Р. Методика самопроекування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. Р. Новська. – Київ, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – 277 с.

59. Новська О. Р. Методичний супровід самопроекування фахового розвитку магістрантів у процесі музично-педагогічного навчання / О. Р. Новська // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2015. – №2. – С. 148-151. 3-1.

60. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / Олексюк О. М., Ткач М. М. - К. : Знання України, 2009. - 123с.

61. Олійник С. Творчий потенціал майбутнього вчителя музики в контексті акмеологічного підходу http://eprints.zu.edu.ua/8950/1/20_copy.pdf
86
62. Островерхова Н. І. Моделювання в управлінській діяльності директора / Н. І Островерхова / Директор школи. Україна. - 1999. - № 8 - 9. – С. 28-34 64.
63. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О.М. Отич; зав. наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 248 с. ,с.26
64. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с. 65.
65. Паламарчук Л. Б. Акмеологічні ресурси розвитку творчого потенціалу особистості вчителя / Л. Б. Паламарчук // Акмеологія — наука XXI століття : матер. IV Міжнародної науково-практичної конференції, 2014 р., м. Київ. С. 210-218. 33
66. Пецкович Д. Формування творчого потенціалу учителів фізичної культури як психолого-педагогічна проблема / Д. Пецкович // Актуальні питання гуманітарних наук. - 2014. - Вип. 9. - С. 124-128. 56.
67. Потапенко О. Б. Іванова В. В. Системно-інтегративний підхід у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу / О. Б. Потапенко, В. В. Іванова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / [під ред. проф. З. П. Бакум]. - Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2016. – Вип. 48. – С. 30-34
68. Пуліна, А. А. Педагогічне проектування в сучасній школі [Текст] : навч. видання / А. А. Пуліна. - Х. : Видавнича група "Основа", 2009. – 160 с. 75.

69. Романюк Л.В. Становлення цінності творчості як механізму розвитку особистості / Л.В. Романюк //Наука і освіта, спецвипуск. – 2010. – С. 363. , с. 360
70. Семенов И. Н., Сиротина Е. А., Зарецкий В. К. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления. — В кн.: Исследование процессов принятия решения. М., 1977, с. 110—133. 49
71. Синергетика в публічному управлінні: тлумачний словник / за ред. С.М. Серьогіна. - Д.:ДРІДУ НАДУ, 2007. – 48 с. 37
72. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Академия, 2003.
73. Соболев Н В феномен толерантності майбутнього вчителя музики: теоретичний аналіз проблеми. Режим доступу: enquir.npu.edu.ua/bitstream 79
74. Соболев Н. Развитие креативности та художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. Соболев // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2016. - Вип. 1-2. - С. 96-100. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_1-2_20 87.
75. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань / Маргарита Сова // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 33–36
76. Соломаха С. О. Развитие педагогической мастерности преподавателей музыкального искусства та світової художньої культури : посібник / С. О. Соломаха. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с. 260
77. Старинська Н. В. Особливості психолого-педагогічного супроводу оптимізації самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки / Н. В. Старинська // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. - 2013. - Вип. 46(2). - С. 237-247. 67.

78. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. — Вопросы психологии, 1982, № 1, с. 99—104. 47
79. Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека / Под ред. Н.Ф. Талызиной и др. — М., 1975.— 214 с. 48
80. Узнадзе Д. И. Основні положення теорії установки / Д. И. Узнадзе // Праці. Тбілісі: Мецниереба, 1977. Т. 6 57.
81. Федоришин В. І. Фахово-орієнтаційний напрям забезпечення свідомого ставлення майбутніх учителів музики до вибору стратегії практичної діяльності / В. І. Федоришин // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2013. - № 10(2). - С. 174-180. 34
82. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ко-валев, В.Г. Панов]. — М. : Сов. энцикл., 1983. — 840 с. С 182. 51
83. Фіненко О. Ю. Трансцендентний підхід у професійній підготовці кадрів в Україні / О. Ю. Фіненко // Трансформація соціально-трудової сфери: сучасні виклики, тенденції, домінанти інноваційного розвитку [Електронний ресурс] 30
84. Цюлюпа Н.А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис ... канд. пед наук: спец. 13.00.02 / Н.А.Цюлюпа. — К., 2009. — 236 с.
85. Черкасов В. Ф. Вплив толерантності на формування естетичної культури молоді / В. Ф. Черкасов // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. — Серія: Педагогічні науки. — 2012. — Вип. 106. — С. 121—128.

86. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.
87. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова. – Москва : Академия, 2003. – 384 с., с. 10
88. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / В. А. Якунин - 2-е изд. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с. 54
89. Хуа Вей. Сутність творчого потенціалу і концептуальні підходи у контексті його розвитку/ Хуа Вей // Наукові записки : Серія Педагогічні науки. – Вип. 143.– Кіровоград, 2016.– С. 212- 215.
90. Хуа Вей. Педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики / Хуа Вей // Наукові записки : Серія Педагогічні науки. – Вип. 157.– Кропивницький, 2017.– С. 245- 250.
91. Хуа Вей. Методичні підходи щодо формування творчого потенціалу майбутніх вчителів музики: Матеріали III Міжнародного конгресу «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі, Одеса, 2017 .-327-328с.
92. Jones Ch. J. Design Methods: Seeds of Human Futures / John Christopher Jones. – Wiley-Interscience, 1970 – Design, Industrial – 407 pages. 77.
93. Piaget J. Recherches gur l'abstraction reflechissante. PUF, 1977, v. 1—2, 326 p. 89.
94. Reither F. Ober die selbstreflexion beim problemlosen. Berlin. J. Ziebig-Universitat, 1979.— 196 S. 90.
95. Zundholm, Helge. Reflections upon the nature of the psychological self. Psychol. Rev., 1940, v. 47, p. 110—127.
96. Muller J. Trends in Political Tolerance//Public Opinion Quarterly (1988). – Vol. 52 (1). – P. 1 – 25.

РОЗДІЛ III.
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Констатувальний експеримент щодо діагностики творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва

Дослідно-експериментальна робота із формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано включала констатувальний і формувальний етапи.

На констатувальному етапі експериментального дослідження ми ставили на меті здійснення педагогічної діагностики стану сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до мети констатувального етапу експериментальної роботи, було поставлено такі завдання:

- обґрунтувати критеріальний апарат дослідження (на основі атрибутивних характеристик досліджуваного феномена розробити критерії та відповідні показники, за якими можливо оцінити ступінь сформованості всіх компонентів творчого потенціалу студентів – учасників експерименту);

- встановити й обґрунтувати рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики;

- здійснити діагностичні процедури (перший зріз) серед студентів контрольної та експериментальної групи, виявити на якому рівні сформовано в них творчий потенціал, зокрема в контексті навчання гри на фортепіано;

Констатувальний експеримент проводився поступово. У 2014-2015 навчальному році було здійснено елементи уявного експерименту і пошукові процедури, метою яких була перевірка й встановлення загальних рівнів прояву творчих здібностей та творчого потенціалу студентів у контексті вирішення навчально-фахових завдань. Узагальнення перших діагностичних

результатів, які передбачали опитування студентів та викладачів, оцінку результатів навчальної діяльності (включно з виконанням творчих завдань) показали, що високий рівень творчих здібностей демонструють лише 5% студентів. Однак більшість студентів демонстрували інтерес до творчих завдань і визначали перевагу творчого підходу до навчально-фахової діяльності.

На основі перших діагностичних процедур та теоретичного опрацювання проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва нами було розроблено критеріальний апарат дослідження й моделювання компонентів діагностичної методики щодо встановлення рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Діагностична методика становить собою сукупність форм оцінки та контролю, націлених на вирішення поставленого завдання, з метою оптимізації процесу фахової підготовки, диференціації студентів – учасників експерименту, та розробку методів педагогічного впливу.

Таким чином, у 2015-2016 навчальному році нами було проведено комплекс діагностичних процедур, націлених на встановлення рівнів сформованості творчого потенціалу серед студентів факультету музичної та хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет» та Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової. У констатувальному експерименті приймали участь 110 студентів другого, третього та четвертого років навчання. Вимірювання сформованості творчого потенціалу на основі обраних науково-педагогічних дослідницьких методів дозволив проаналізувати та обґрунтувати результати констатувального експерименту.

На основі обґрунтованої в першому розділі компонентної структури творчого потенціалу майбутніх учителів музики, нами було розроблено й покладено в основу обраного комплексного діагностичного обстеження критерії і показники означеного феномена, а також обґрунтовано

характеристику рівнів, відповідно до яких студенти продемонстрували сформованість творчого потенціалу в процесі навчання гри на фортепіано.

Зазначимо, що в науковій літературі, зокрема в навчальному посібнику В. Романчикова критерій визначається як ознака, на основі якої відбувається оцінка або судження, а показник – те, за чим можна визначати розвиток досліджуваного явища [12]. Також, в науковій літературі вказується, що критерій слід розглядати як певний «еталон» або «мірило», за яким ми здатні оцінити досліджуване явище та відстежити його динаміку [22]. Показник також визначається як компонент критерію, типове виявлення його сутності, через який виражається його конкретизована форма [16]. Як вказує І. Ісаєв, критерії мають відображати основні закономірності формування особистості, або її певної складової. Саме критерії встановлюють зв'язок між усіма компонентами досліджуваного феномена. Дослідник наполягає, що критерій відображує сутнісні ознаки явища, що вимірюються, і мають розкриватися через логічно вибудовану низку показників [6, с. 63–72]. Згідно з дослідженням Г. Пономарьової, критерії мають визначати організаційно-формувальні заходи формування досліджуваного феномену [11], володіти характеристикою об'єктивності, а також бути стислими, конкретними та точними [20]. Отже, розробляючи критеріальний апарат дослідження, ми спиралися на те, що критерій визначається як низка конкретних специфічних ознак, які відображують структурні компоненти та характеристики творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва.

З урахуванням вищевикладеного, в даному дослідженні було розроблено критерії та показники, які відповідають виявленій нами компонентній структурі творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано і демонструють рівні, на яких сформовані в студентів здібності та якості, які становлять феномен творчого потенціалу.

Спонукально-ціннісний компонент передбачає наявність у індивіда творчих ціннісних орієнтацій, серед яких можна виокремити потребу

творення себе як особистості, творення іншої людини, що має безпосереднє значення в контексті педагогічної діяльності, творення унікальних педагогічних технологій. Творчі ціннісні орієнтири мають безпосередній вплив на оцінку особистістю власної творчої діяльності, її продуктів, що, безумовно, є важливим на шляху становлення вчителя, який має виховувати, розвивати і навчати дітей засобами музично-творчої діяльності, допомагаючи їм формувати власні ціннісні орієнтації. Ціннісне ставлення до діяльності учителя музики передбачає наявність у студентів сформованих ідеалів, образів успішного фахівця, певних професійних рис, які вони бажають наслідувати у власній діяльності. Спонукально-ціннісний компонент творчого потенціалу майбутнього вчителя музики зумовлює визначення першого критерію, який ми визначаємо як *ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності*.

Даний критерій ґрунтується на усвідомленні студентом внутрішньої потреби в творчій самореалізації в галузі музичної педагогіки, згідно з якою реалізація і формування власного творчого потенціалу в процесі навчання гри на фортепіано набуває для майбутнього фахівця безпосередньої значущості і уможливорює трансформацію потенційної творчої енергії в актуальну творчу діяльність. Ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності ми вважаємо доцільним діагностувати за допомогою таких показників:

- усвідомлення об'єктивної цінності творчості в межах навчання гри на фортепіано;
- наявність у студентів пріоритету творчого саморозвитку і самореалізації;
- стійкість позитивної мотивації до впровадження творчих методів у процес навчання гри на фортепіано і педагогічної практики.

Усвідомлення фахово-творчої діяльності як особистісної цінності формує в свідомості студента мотиваційний запит на дослідження, діагностування і реалізацію власного творчого потенціалу. Потенційні творчі

сили особистості вимагають поштовху для практичної реалізації, і таким поштовхом може стати розуміння особливостей діяльності вчителя музики, успішність якої безумовно ґрунтується на творчому підході.

Відчуття інтересу до формування власного творчого потенціалу саме в галузі музичної педагогіки спонукає студентів розглядати власне навчання, зокрема, гри на фортепіано, як особистісну платформу для творчої самореалізації. Це спрямовує майбутніх фахівців на опанування інтегральним знанням про особистість як суб'єкта творчості, про успішних фахівців в обраній професійній галузі, які ефективно впроваджували результати власної творчості в процес фахової діяльності про творчий процес як такий, його закономірності, особливості, з метою знаходження параметрів оцінки.

Ці процеси пов'язуються з когнітивно-світоглядним компонентом творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, який передбачає формування системи знань (від інформації до сформованого досвіду, який трансформується в світогляд), необхідної для успішного творчого виконання фахової діяльності в галузі музичної педагогіки.

Когнітивно-світоглядний компонент творчого потенціалу ми пов'язуємо з виокремленням такого критерію, як *системність знань і уявлень про педагогічну творчість в галузі музичної педагогіки*. Творча взаємодія фахівця з учнями, з музичним твором в процесі його художньої і виконавської інтерпретації, з педагогічним колективом в межах освітнього і навчального простору завжди мають ознаки унікальності, адже творчі прояви відображують індивідуальність суб'єкта творчості. Тому педагогіка творчості пов'язується з певними ускладненнями, адже неможливо скопіювати творчу дію або транслювати творчу позицію. Проте творча педагогічна активність майбутнього вчителя музики певним чином спирається на інформаційний аспект. Тому цей критерій – системність знань і уявлень про фахово-творчу діяльність – ми можемо оцінити через такі показники:

- усвідомленість інтегративного знання про різні аспекти педагогічної творчості;

- розуміння особливостей педагогічної творчості в діяльності учителя музики;
- здатність діагностувати продуктивність творчої діяльності інших.

Розширення інформаційного простору, в якому існує людство в умовах сьогодення сприяє тому що отримання будь-якої інформації є максимально доступним. Трансляція знань та готових фактів учителем втрачає свою актуальність і вимагає від учителя наповнювати інформацію практично-творчою спрямованістю, формувати естетичний смак і світогляд учнів, використовуючи для цього творчо-розвивальний потенціал музичного мистецтва. Залучення учнів до творчої діяльності вимагає від фахівця не тільки здатності до творчості, але й знання механізмів психології творчості, творчих процесів, чинників творчого розвитку, критеріїв оцінювання продуктів творчості в об'єктивному і суб'єктивному сенсі для реалізації себе як педагог-творця, здатного ефективно і цілеспрямовано впливати на формування творчого потенціалу учнів.

Формування творчого потенціалу ефективно відбувається в процесі творчої діяльності. Це зумовлює виокремлення в структурі творчого потенціалу майбутнього вчителя музики креативно-діяльнісного компоненту, адже креативність, як вже було зазначено, визначається в якості складової творчого потенціалу майже всіма дослідниками (Дж. Гілфорд, П. Торренс, В. Дружинін та ін). В контексті нашого дослідження креативність ми розглядаємо як сукупність творчих здібностей особистості, яка проявляється в процесі фахової підготовки і діяльності майбутнього вчителя музики, зокрема в процесі навчання гри на фортепіано і дає студенту можливість творчо підходити к вирішенню професійно-фахових проблем.

З креативно-діялісним компонентом творчого потенціалу ми пов'язуємо такий критерій, як *наявність творчої мобільності майбутніх учителів музичного мистецтва*. Педагогічна мобільність визначається як здатність успішно і легко переключатися на інші види діяльності, оперативно вибирати засоби виконання різних завдань [1, с. 508]. В контексті

критеріального апарату оцінювання творчого потенціалу майбутніх учителів музики фахово-творча мобільність розглядається нами як ступінь розвиненості творчих здібностей, як-от: швидкість і гнучкість, генерування ідей, створення нестандартних композицій з наявних елементів, активна уява, фантазія, асоціативне і дивергентне мислення, готовність залучати до творчої діяльності інших, творчо взаємодіяти з художньою інформацією, здатність швидко актуалізувати та набутий досвід в нових незвичних умовах музично-педагогічної діяльності.

Творчу мобільності майбутнього вчителя музики вважаємо доцільним оцінювати за допомогою таких показників:

- розвиненість творчих здібностей;
- здатність творчо використовувати набутий досвід в нових умовах;
- володіння методами організації музично-творчої діяльності.

Творча діяльність майбутнього учителя музики набуває усвідомлено-професійного рівня за умови адекватної рефлексії, яка становить собою моніторинг студентом власного творчого розвитку, а також самооцінку продуктів творчості й усвідомлення ефективності розвивально-творчої роботи з учнями в процесі педагогічної практики. Це зумовлює виокремлення в структурі творчого потенціалу майбутнього вчителя музики рефлексивно-інтерпретаційного компонента, який передбачає усвідомлену оцінку студентом рівня сформованості власного творчого потенціалу, фахової діяльності, проявів креативності і перспектив професійного та творчого розвитку в контексті фортепіанної підготовки майбутнього фахівця. Завданням формування рефлексивно-інтерпретаційного компонента творчого потенціалу майбутнього вчителя музики є усвідомлення студентом власної стратегії та механізму виконання творчих дій, а критерієм оцінювання сформованості – *адекватність оцінки творчих проявів у процесі навчання гри на фортепіано.*

Показниками, які дають змогу оцінити рівень сформованості рефлексивно-інтерпретаційного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музики є:

- уміння адекватно оцінити рівень творчих надбань;
- діагностика ефективності стратегій власного творчого саморозвитку;
- здатність оцінити рівень творчого потенціалу інших.

Аналізуючи критерії оцінювання творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, ми вважаємо за необхідне підкреслити, що творчий потенціал різних рівнів сформованості присутній в кожній людині, але не в кожного він реалізується і трансформується в усвідомлену творчу діяльність. Відповідно, показники творчого потенціалу є певною мірою універсальними для різних галузей життєдіяльності. Усвідомлюючи те, що творчий потенціал – це потенційна сила, система особистісно-професійних якостей і здібностей, які спрямовують особистість на створення суб'єктивно і об'єктивно нового, ми зазначаємо, що найбільш значущою характеристикою і загальним показником творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, зокрема в процесі навчання гри на фортепіано, є внутрішня вмотивованість до творчості і ціннісне ставлення до творчої самореалізації саме в галузі музичної педагогіки, які діють змогу особистості використовувати свої потенційні творчі резерви, та власне творча діяльність, на основі якої ми можемо оцінити сформованість потенційних сил особистості.

Однак, для об'єктивного оцінювання студентів у процесі експериментально-дослідної роботи ми умовно виокремлюємо три рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики: репродуктивний, реноваційний та інноваційний.

Репродуктивний рівень характеризується низьким рівнем внутрішньої мотивації до творчої діяльності. Студент на даному рівні віддає перевагу діяльності за прикладом, вирішенню проблемних фахових ситуацій за звичною схемою, не вважає творчу самореалізацію в професії пріоритетним

для себе напрямком саморозвитку. Репродуктивний рівень характерний для студентів, орієнтованих на стандарт, зразок педагогічної діяльності та її збереження. Визначальною рисою майбутнього вчителя музики з таким рівнем є його вміння вчитися і навчати інших в процесі педагогічної практики тому і так, як вчили його самого. Репродуктивний рівень відображує наявність менше половини показників від загального числа розкритих критеріїв, або ж їх відсутність. Він характеризується нерозвиненою мотиваційною сферою; відсутністю зв'язку фахових навичок в контексті навчання гри на фортепіано з іншими сферами розвитку індивідуальності. Студенти мають знання про процес фортепіанного виконавства, концертмейстерської роботи, але не розуміють змісту більшості творчо-композиційних завдань, не виконують музичні твори, які передбачають імпровізацію, нездатні проаналізувати етапи творчого процесу або послідовність виконання творчих операцій. Цьому рівню також властиві непослідовне, неповне, погано усвідомлене застосування інноваційних технологій; відсутність перенесення сформованих виконавських навичок в нові умови; несистематичність самостійної діяльності щодо пошуку шляхів фахового самовдосконалення.

Реноваційний рівень характеризується здатністю студента до оновлення, реконструкції, вдосконалення існуючих систем поведінки, досвіду. Даний рівень ще не позначається як безпосередньо творчий, але вже відрізняється зацікавленістю до творчих проявів, усвідомленням необхідності власного творчого саморозвитку. Даний рівень передбачає досягнення позитивного результату творчого розвитку майбутнього вчителя музики за рахунок освоєння і пошуку нового, яке вже було реалізовано раніше. Цей рівень відображає наявність більшості показників кожного критерію творчого потенціалу. Студенти, які відповідають реноваційному рівню сформованості творчого потенціалу, добре розуміють значущість його формування, прагнуть до творчої самореалізації. Вони більш повно відображають свою індивідуальність у педагогічній діяльності, для них

характерний орієнтир на індивідуальний творчий, професійний та особистісний прогрес. Майбутні вчителі музики, відповідно до реноваційного рівня, на основі інтеграцій елементів прикладів творчої діяльності інших здатні до розробки власних творчих стратегій, створення власних (а краще у взаємодії з іншими) творчих проектів.

Інноваційний рівень розуміється як безпосередньо творчий і характеризується наявністю мотиваційного поштовху до творчої діяльності, потребою у творчій самореалізації, усвідомленого особистісного вибору на користь творчої професійної позиції. Даний рівень характерний для студентів, які займаються дослідницькою роботою, мають власні творчі здобутки, методики викладання, постійно знаходяться в творчому пошуку. Майбутній учитель музики володіє стратегіями перетворення слухання фортепіанної музики з учнями в засіб формування їхньої особистості. Інноваційний рівень визначається як високий і характеризується наявністю у майбутнього вчителя сформованого усвідомлення мотивів формування і реалізації власного творчого потенціалу. Студенти, які досягли на інноваційного рівня, вміють осмислювати творчі процеси, здатні до проявів рефлексії, готові самостійно ставити і вирішувати проблеми, виробляти власну аргументовану позицію щодо виконавської та художньої концепції музичного твору, виконувати навчально-творчі завдання нестандартними способами, ініціативно і активно брати участь у музично-творчих заходах та керувати творчими проектами.

Розглянемо процес здійснення педагогічно-діагностичних процедур з метою їхнього узагальнення та аналізу експериментальних даних.

В якості першої діагностичної процедури було впроваджено метод педагогічного спостереження. Означений метод визначається як один з основних методів педагогічного дослідження, сутність якого полягає у цілеспрямованому моніторингу педагогічних явищ в конкретних умовах з метою вивчення їхньої динаміки [14]. Педагогічне спостереження дає змогу відстежити думки та вчинки, прояви здібностей, судження, психічні

настанови й почуття учасників, при цьому вчені вказують не лише на констатацію результатів, а на їхню класифікацію та узагальнення [7]. Важливою умовою даного методу є його цілеспрямованість та необхідність фіксувати висновки (щоденник спостереження), а сферою впровадження даного методу для аналізу явище є галузь навчально-виховного середовища [13].

В контексті нашого дослідження метод педагогічного спостереження впроваджувався в умовах рефлексивної бесіди і давав змогу оцінити студентів за всіма критеріями. Студентам – учасникам експериментальної групи було запропоновано прийняти участь у бесіді в колі (три сесії по десять учасників у кожній). Викладач, що керував веденням бесіди, мав на меті лише ставити запитання і надавати усім учасникам змогу виступити, прокоментувати, визначити свою точку зору, надати оціночне судження.

Всі бесіди проводилися із записом на відеокамеру і лише після цього, нами було зроблено контент-аналіз проведених бесід. Адже педагогічне спостереження має проводитися в природних умовах, а процес фіксування відповідей, запису та відволікання зруйнувало б відкриту та довірливу атмосферу бесіди. Протягом бесіди студенти відповідали на запитання в контексті розроблених критеріїв та показників сформованості творчого потенціалу, аналізували як і коли вони займаються творчістю, що відчувають, як ставляться до творчої діяльності, як розуміють психологічні засади досліджуваного феномена.

Також студентам було запропоновано опитування (Додаток А), метою якого було з'ясування ступеню усвідомлення ними суб'єктивної цінності фахової підготовки. За результатами опитування нам вдалося отримати підтвердження того, що порушена в дослідженні проблема є доволі актуальною для майбутніх учителів музики. Ми також можемо припустити на цій основі, що наявний рівень сформованості творчого потенціалу тісно пов'язаний з якістю і регулярністю творчої діяльності протягом навчання у школі. Також на основі діагностики можна було побачити, що існує

статистичний зв'язок між задоволеністю студента від процесу навчання за обраним фахом, зокрема в умовах фортепіанної підготовки, і наявністю в ній творчих завдань. Це підтвердилося також у процесі бесіди з викладачами музично-виконавських дисциплін.

З метою виявлення показників другого критерію студентам було запропоновано анкету, серед яких наступні запитання:

-Яке ваше розуміння феномену творчості і творчого потенціалу?

-Яке їхнє місце і значення в діяльності вчителя музики?

-Які дисципліни фортепіанної підготовки найбільшою мірою сприяють формуванню творчого потенціалу?

-Які види творчої діяльності в музично-педагогічному закладі допомагають формувати творчий потенціал?

-Чи володієте ви сформованим творчим потенціалом?

-Як ви реалізуєте творчий потенціал в навчально-виконавській діяльності? (Додаток Б).

Проведений аналіз отриманих відповідей показав, що основна кількість опитаних охарактеризували поняття «творчий потенціал» неконкретно, спрощено. Інформованість з цього питання обмежувалася рамками загального перерахування виконавських якостей, власне необхідні творчі здібності не конкретизувалися. В результаті анкетування ми переконалися, що розуміння сутності, специфіки формування творчого потенціалу, його професійної необхідності знаходиться у студентів на низькому рівні через відсутність орієнтації на їх цілеспрямований, усвідомлений розвиток самим суб'єктом навчання.

Важливо зазначити, що аналіз результатів всіх відповідей студентів, продемонстрував те, що велика кількість майбутніх учителів музики вважають композицію, створення музики і імпровізацію важливою складовою своєї фортепіанної підготовки і саме ці види діяльності студенти сприймають в якості творчої складової власного навчання. Разом з тим, більшість студентів (94%) не мають чіткого уявлення про те, як можна

практично її використовувати в процесі навчання гри на фортепіано. Адже, як стверджувало 76 % респондентів, в процесі художньо-виконавської інтерпретації музичного твору, і під час роботи в класі основного музичного інструменту вони не реалізують творчий підхід, адже добір виконавських прийомів, будівництва виконавської концепції, драматургії не вважається ними як творча діяльність і цілком залежить від викладача. Тобто більшість студентів у класі основного музичного інструменту спираються лише на репродуктивний вид педагогічної взаємодії, що знижує їхню творчу ініціативу.

Для виявлення творчих здібностей (відповідно до третього критерію творчого потенціалу) студентам було запропоновано методики діагностування креативності О. Туник (Додаток В) та Е. Торренса (Додаток Д). Цей тест складається з трьох завдань – субтестів. Відповіді на всі завдання даються у вигляді малюнків і підписів до них. Час виконання завдання обмежений, так як креативні якості включають швидкість мислення. Художній рівень виконання в малюнках не враховується.

Крім того, ураховуючи необхідність вербальної комунікації в діяльності вчителя музичного мистецтва, було проведено спрощений варіант тесту вербальної креативності С. Медника (RAT) [23].

Розроблений тест призначений для діагностики вербальної креативності, яка визначається як процес перекомбінування елементів. В даному випадку випробуванім пропонуються словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних областях. випробуваному необхідно встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке об'єднувало б елементи таким чином, щоб з кожним з них воно утворювало словосполучення. В якості стимульного матеріалу в тесті використовуються 40 словесних тріад. При розробці даного тесту використовувалися принципи побудови методики, які не регламентують діяльність випробуваного. Так, тестові завдання були максимально звільнені від орієнтації на мотивацію досягнення, оскільки

мотивація досягнення є стимуляцією діяльності. Розроблена ж методика направлена на виявлення та оцінювання наявного у випробуваного, часто прихованого, заблокованого творчого потенціалу. Завдання методики не були будь-яким чином обмежені. Методика була побудована не за принципом тесту або завдання, а як необмежене поле діяльності у вигляді однотипних завдань. Важливо було не обмежувати студентів часом рішення тестових завдань.

Для діагностування творчого рівня студентів саме в контексті музичної діяльності майбутніх вчителів музики на констатувальному етапі експерименту учасникам в якості домашньої роботи з концертмейстерського класу було запропоновано виконати серію творчих завдань:

- 1) продовжити музичне речення відповідно до форми періоду;
 - а) з подібними реченнями (повторної будови);
 - б) з різними реченнями;
- 2) скласти другий голос (непаралельний) до даного;
- 3) скласти мелодію на запропонований ритм;
- 4) скласти і записати акомпанемент до даної мелодії колискової пісні;
- 5) скласти власну мелодію колискової пісні (акомпанемент - по можливості).

Кожен з учасників експерименту отримав нотний листок з матеріалом для виконання завдання (Додаток Д). Оцінка результативності творчих завдань в цілому дала підставу для виділення умовних рівнів розвитку здібностей до створення музики. При цьому передбачалася відповідність творчих робіт учнів елементарній логіці розвитку музичної думки, враховувалася їхня художня виразність, завершеність форми музичного твору і оригінальність самого задуму.

Також творчі завдання було надано студентам умовах обмеженого часу по парам в окремих класах. Важливо було оцінити володіння студентами методами організації музично-творчої діяльності та здатність використовувати набутий досвід в нових умовах. Для діагностування

показників третього критерію (наявність творчої мобільності майбутніх учителів музичного мистецтва) студентам було запропоновано діагностичні методики відповідно до методу художньо-експертної оцінки. Так, студентам було надане творче завдання – створення художньої рецензії. Студентам було продемонстровано відео-файли з незнайомою та незвичною для сприйняття музикою: «Електронна поема» Етгара Вареза, і Тріо для фортепіано в чотири руки та перкусії Крисчена Вулфа. Умови виконання творчого завдання передбачали два прослуховування музичного твору та написання рецензій до нього. Рецензія, за умовами, мала враховувати націленість на непідготовленого слухача або учня старших класів. Вона мала спрямувати його сприйняття на інтерпретацію художньо-образного змісту музичного твору, створити атмосферу, сприятливу для проникнення в незвичайну інтонаційну природу музики. Виконання даного завдання оцінювалось за такими параметрами:

- ступінь проникнення в задум композитора та досягнення художньо-естетичної концепції музичного твору;
- прояв творчої уяви та асоціативного мислення в процесі здійснення художньо-образної інтерпретації музичного матеріалу;
- оригінальність і художність тексту рецензії.

У процесі діагностики було визначено, що 60 % студентів відчули, що проблему складала регламентованість часу. Також завдання ускладнювалося особливостями сприйняття авангардної музики. Стресова ситуація, яка виникла за таких обставин, до яких не має часу підготуватися, викликала певне гальмування мислення більш ніж у половини студентів. Але важливо розуміти, що швидкість, гнучкість, мобільність мислення є одним з параметрів креативності й педагогічної діяльності взагалі. Також, виконуючи це завдання, студенти проявили хвилювання щодо результатів і отриманих ними оцінок, що негативно сказалося на результатах. Однак, 15 % студентів впоралися із завданнями на високому рівні, продемонструвавши гнучкість мислення, відкритість новому, сміливість. Низьку оцінку да це завдання

отримали близько 30 % студентів, при цьому ми спостерігали, що такі результати проявилися як наслідок зробити «не правильно», цитуючи одного з учасників експерименту «Я не знаю цей твір, як я можу його аналізувати?», що продемонструвало відсутність творчого підходу до виконання завдання.

Для встановлення рівнів сформованості показників четвертого критерію, студенти спільно з педагогами аналізували і оцінювали творчі завдання (як свої так і інших студентів). Студенти спільно з педагогами обговорювали найбільш характерні риси жанру створеної мелодії або музичного фрагменту (темп, ритм, особливості інтонаційного драматургічного розвитку тощо).

Одним із завдань, націлених на діагностику показників четвертого критерію було квазіпрофесійне завдання, відповідно до якого кожному учаснику констатувального експерименту було призначено одного зі студентів першого курсу, якого він мав протягом чотирьох тижнів діагностувати за допомогою розроблених і підібраних самостійно діагностичних методик щодо рівня сформованості у них творчих здібностей. Після цього студенти – учасники експерименту – мали систематизувати та проаналізувати результати згідно з узагальненими і розробленими саме для цього завдання критеріями й показниками оцінки наявності творчих здібностей. Завдяки такому виду діяльності студенти продемонстрували сформованість уміння адекватно оцінити рівень творчих надбань та рівень розвитку творчого потенціалу учнів, а також отримали досвід діагностичної діяльності в педагогічних умовах.

За підсумком проведених діагностичних процедур, рівень сформованості кожного окремого критерію творчого потенціалу майбутніх учителів музики можна оцінити за трьома рівнями – високий, середній і достатній. На рис. 1., 2., 3., і 4. відображено узагальнені результати діагностування сформованості творчого потенціалу студентів відповідно до кожного критерію.

**Рис. 3.1. Діагностика рівнів сформованості критерію
"Ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності"**

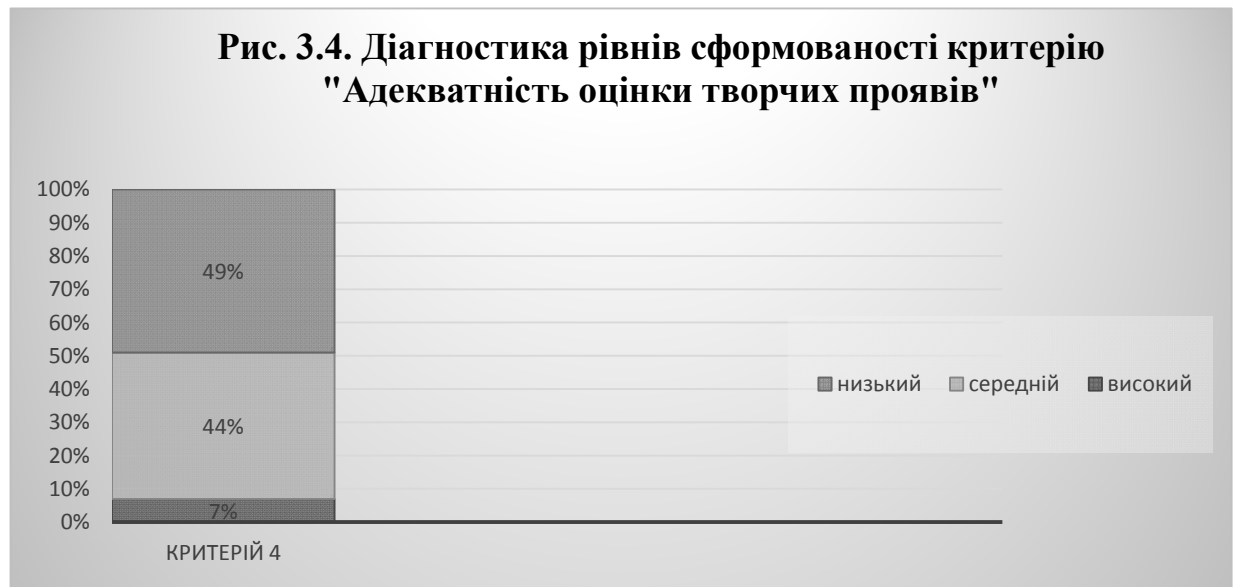


**Рис. 3.2. Діагностика рівнів сформованості критерію
"Системність знань і уявлень про педагогічну
творчість"**



**Рис. 3.3. Діагностика рівнів сформованості критерію
"Наявність творчої мобільності майбутніх учителів
музичного мистецтва"**





Також ми проаналізували попередні опитування студентів у порівнянні з оцінками, отриманими в результаті бесід з викладачами, творчих завдань та педагогічного спостереження. Метою такого порівняння було виявлення ступеня адекватності самооцінки студентів, здатність оцінити рівень сформованості творчого потенціалу в галузі фортепіанної підготовки.

Незважаючи на те, що всі студенти вважають власну професійну самооцінку адекватною, виявилось, що у 46 % випадків студенти дещо перебільшували власні можливості в порівнянні з оцінками ззовні. Проте слід зауважити, що конструктивна та доречна самокритика щодо наявних проблем виявлена в 38% опитаних, що свідчить про достатньо адекватну самооцінку. 16% студентів водночас перебільшують рівень своїх невдач і проблем, що не відповідає реальному стану. Це пов'язано, на нашу думку, з недостатнім осмисленням критеріїв і показників, згідно з якими студенти мають оцінювати рівень сформованості творчого потенціалу в процесі навчання гри на фортепіано.

Загалом, констатувальний експеримент виявив, що творчий потенціал в більшості студентів в процесі навчання гри на фортепіано виявляється на реноваційному рівні (59%), а найменша кількість студентів (10%) продемонструвала інноваційний рівень сформованості творчого потенціалу,

що переконливо свідчить про актуальність розробки і впровадження методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. Отримані результати представлені на рис. 3.5.

Рисунок 3.5.



Результати констатувального експерименту і їх узагальнення дали змогу визначити, що творчий потенціал майбутніх учителів музики потребує спеціального педагогічного впливу. Як було виявлено, найбільш розвиненими є показники критерію «ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності», що демонструє усвідомлення більшістю студентів творчої природи викладання будь-яких дисциплін музичного мистецтва, наявність в них установок на творчу самореалізацію. Найбільші ускладнення становив аналіз власних творчих проявів, прогнозування результатів творчої діяльності. Така тенденція вважається дуже стійкою, що можна пояснити тим, що на всіх етапах навчання студент покладається на викладача – його зауваження, поради, приклади, оцінки.

Високий відсоток прояву показників на репродуктивному рівні сформованості творчого потенціалу і досить невеликий відсоток прояву показників на інноваційному рівні зумовлюється, на наш погляд, браком широкої творчої практики, потребою надати перевагу «успішності», а не

творчої реалізованості. Потреба виконати завдання «правильно» пов'язується із зовнішньою мотивацією уникання проблем і страхом зробити «неправильно», що сформовано в результаті суб'єктивних узагальнених оцінок і відміток, які використовуються в навчальній системі і не здатні оцінити об'єктивно і індивідуально кожний творчий прояв майбутнього вчителя музики.

Вище висловлене підтверджує визначені суперечності між необхідністю модернізації системи навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики, і браком впровадження інноваційних технологій у процес фортепіанної підготовки з метою творчого розвитку і реалізації студентів. Це зумовлює необхідність впровадження в процес навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики спеціально розробленої методики формування творчого потенціалу.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано

Творчий потенціал визнається як рушійна сила особистості, яка є необхідною рисою для кожного педагога. Творчий потенціал може мати прояв на низькому рівні, але встановлено, що його розвиток, формування і реалізація відбуваються в процесі творчої діяльності. Вважається, що неможливо навчити творчості, але педагогічний процес може бути трансформований таким чином, щоб, за допомогою спеціально розробленої системи педагогічного впливу, стати передумовою формування творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [15], формування у нього прагнення до творчої самореалізації, саме в контексті навчання гри на фортепіано.

Творчий потенціал майбутнього вчителя музики в контексті нашого дослідження, ми визначаємо як інтегративне утворення, що розкривається в поєднанні професійних і особистісних якостей, здібностей та інтенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва, відтворених в новій музично-педагогічній практиці, на основі особистісної потреби до творчої самореалізації і саморозвитку в процесі навчання гри на фортепіано. Методика формування творчого потенціалу передбачає впровадження в процес навчання гри на фортепіано низки педагогічних умов, визначених в результаті теоретичного аналізу проблеми, як доцільних на шляху формування всіх компонентів творчого потенціалу вчителя музики: *спонукально-ціннісного* (що виконує активізуючу і спонукальну функції щодо актуалізації проблеми формування і реалізації творчого потенціалу студента, в процесі фортепіанної підготовки, і який, на основі мотиваційного поштовху, уможлиблює перетворення потенційної креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва на реальну і актуальну творчу діяльність); *когнітивно-світоглядного* (виконує організуючу функцію щодо успішного творчого виконання фахової діяльності в галузі мистецької педагогіки на основі творчо-орієнтованого професійного світогляду майбутнього фахівця); *креативно-діяльнісного* (що реалізує розвиваючу функцію в контексті створення якісно нового продукту в процесі навчання гри на фортепіано і відповідає за креативні дії, в результаті яких здійснюється формування творчого потенціалу) і *рефлексивно-інтерпретаційного* (що виконує оціночну і корекційну функції, забезпечує усвідомлення і рефлексію студентом результатів власних творчих проявів у процесі навчання гри на фортепіано).

Всі розглянуті в попередньому розділі педагогічні умови, обґрунтовані на засадах визначених наукових підходів і педагогічних принципів, комплексно були інтегровані в методику формування творчого потенціалу, яка будувалася на послідовності з чотирьох процесуальних етапів. Кожен з етапів мав на меті формування ціннісного ставлення у студентів до власного

творчого саморозвитку, систематизацію знань про творчі процеси, закономірності формування творчого потенціалу, розвиток креативності і професійної мобільності, здатність до адекватної самооцінки в контексті музично-творчої педагогічної діяльності.

Зміст методики відображено в організаційно-методичній моделі формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано (Рис.3.6., Стр. 164).

З метою апробації розробленої методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, нами було здійснено формувальний експеримент.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо формувальний експеримент як такий, що ґрунтується на цілеспрямованій зміні системи підготовки студента (у даному випадку, навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва) у відповідності з запропонованими педагогічними умовами, які мають сприяти формуванню досліджуваного феномену суб'єктів експериментальної роботи. Формувальний експеримент включає визначення інноваційних та модифікованих методів, технологій, змісту навчальної роботи, спрямованих на підвищення рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Зміст означених методів і педагогічних технологій визначається метою експериментальної роботи, предметом дослідження.

В процесі формувального експерименту ми впроваджуємо в навчально-фахову діяльність студентів, які належать до експериментальної групи, заздалегідь розроблені педагогічно-розвивальні заходи, які ми вважаємо доцільними щодо формування творчого потенціалу майбутніх фахівців. Формувальна робота передбачає позитивні зрушення рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх вчителів музичного мистецтва з метою оптимізації їх фортепіанної підготовки.

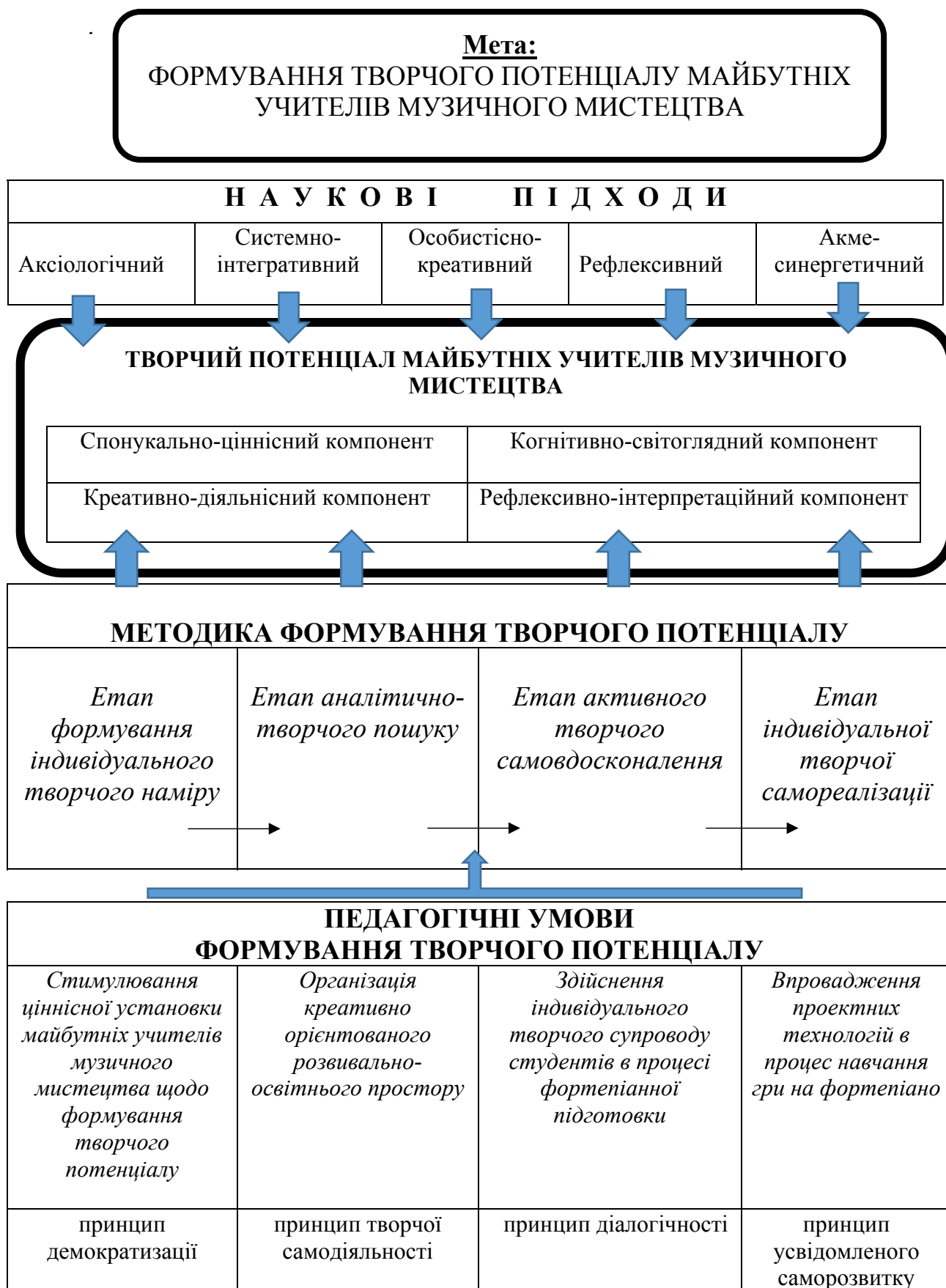


Рис. 3.6. Організаційно-методична модель формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано

Завданнями формувального експерименту ми визначили:

- упровадження в практику експериментальної методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процес навчання гри на фортепіано;
- здійснення порівняльного аналізу кількісних і якісних показників, отриманих під час діагностичних зрізів в контрольній і експериментальній групах студентів;
- проведення якісного аналізу дієвості впровадження запропонованої експериментальної методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процес навчання гри на фортепіано.

У процесі проведення формувального експерименту нами було здійснене співставлення з метою порівняння двох систем навчання в реальних умовах фортепіанної підготовки студентів за прийнятими нормативами (які не є спеціально орієнтованими на формування творчого потенціалу студентів), і за авторською системою експериментального навчання (яка передбачала впровадження логічної послідовності розвивальних заходів, відповідно до розроблених етапів, опосередкованих педагогічними умовами, введення яких забезпечувало ефективність формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано).

Формувальний експеримент (робота з експериментальною групою) здійснювався на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у 2016-2017 навчальному році. Для участі у формувальному експерименті ми обрали (ЕГ), 30 студентів другого і третього року навчання. До контрольної групи (КГ) було віднесено студентів другого та третього курсів, які проходили діагностичні зрізи в 2015-2016 році і навчалися за чинними програмними вимогами. Чисельність учасників у контрольній групі також дорівнювала 30 студентам.

Результати діагностики рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики – студентів ЕГ та КГ до початку експерименту подано у таблицях 3.1., 3.2., 3.3., на рис. 3.7 і в діагностичній таблиці (Додаток 3).

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (перший зріз)

Таблиця 3.1.

Експериментальна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісне ставлення до творчої діяльності.	17 (56,7%)	10 (33,4%)	3 (10%)
2	Система знань про педагогічну творчість.	13 (43,3%)	14 (46,7%)	3 (10%)
3	Наявність творчої мобільності	21 (70%)	8 (26,7%)	1 (3,4%)
4	Адекватність оцінки творчих проявів	17 (56,7%)	12 (40%)	1 (3,4%)
		Рівень сформованості творчого потенціалу		
5	Середній показник	Репродуктивний	Реноваційний	Інноваційний
		17 (56,7%)	11 (36,6%)	2 (6,7%)

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва КГ (перший зріз)

Таблиця 3.2.

Контрольна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісне ставлення до творчої діяльності.	14 (46,7%)	12 (40%)	4 (13,4%)
2	Система знань про педагогічну творчість.	16 (53,3%)	11 (36,7%)	3 (10%)
3	Наявність творчої мобільності	13 (43,3%)	14 (46,7%)	3 (10%)
4	Адекватність оцінки творчих проявів	17 (56,7%)	11 (36,7%)	2 (6,7%)
		Рівень сформованості творчого потенціалу		
5	Середній показник	Репродуктивний	Реноваційний	Інноваційний
		15 (50 %)	12 (40 %)	3 (10 %)

Узагальнені результати сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва за коефіцієнтами запропоновані в таблиці 3.3.

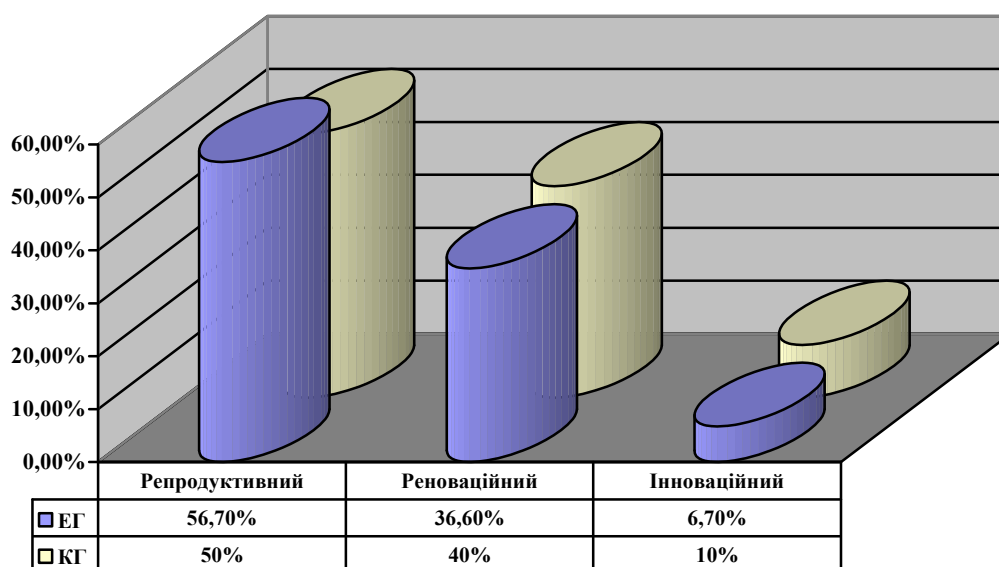
Коефіцієнти рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики (перший зріз)

Таблиця 3.3.

Критерії Групи	Ціннісне ставлення до тв. діяльн.	Система знань про педагогічну творчість.	Наявність творчої мобільності	Адекватність оцінки творчих проявів	Загальний рівень
	ЕГ	1,53	1,66	1,33	1,46
КГ	1,66	1,56	1,66	1,5	1,6

Порівняння рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики студентів у контрольній та експериментальній групах подано на рисунку 3.7.

Рисунок 3.7.



У результаті здійснення порівняльного аналізу кількісних показників, отриманих в результаті першого діагностичного зрізу в контрольній та експериментальній групах, ми з'ясували, що перед початком впровадження експериментальних форм педагогічної роботи, згідно з перебігом формувального експерименту, студенти контрольної та експериментальної груп продемонстрували приблизно однакові кількісні показники щодо рівнів сформованості творчого потенціалу.

Це дало нам змогу в подальшій роботі ретельно простежити динаміку розвитку рівнів сформованості структурних компонентів творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва протягом навчання гри на фортепіано.

В рамках нашого дослідження процес навчання гри на фортепіано студентів експериментальної групи будувався на основі впровадження таких педагогічних умов: стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування творчого потенціалу; організація креативно-орієнтованого, розвивально-освітнього середовища; здійснення індивідуального творчого супроводу студентів в процесі фортепіанної підготовки; впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано (відповідає принципу усвідомленого саморозвитку).

Визначені педагогічні умови зумовили здійснення педагогічного впливу на студентів у вигляді активної творчої взаємодії на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій. Заняття протягом навчального року здійснювалися в експериментальному режимі в рамках фахових дисциплін «Основний музичному інструменті», «Концертмейстерський клас» і в процесі педагогічної практики. Методика формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва включала в себе послідовність навчальних і розвиваючих заходів у процесі групової, індивідуальної та самостійної роботи студентів.

У якості основної мети авторської методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, ми визначили

актуалізацію (перехід в актуальний стан) творчого потенціалу кожного студента, формування в учасників експерименту потреби у творчій самореалізації в галузі фортепіанної підготовки, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання гри на фортепіано й фахової підготовки взагалі, гармонійному й цілеспрямованому переходу до активної суб'єктної позиції творчого фахівця.

Відповідно до методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, ми визначили її завдання:

- сприяти закріпленню позитивної мотиваційної настанови студентів до творчої самореалізації;
- підтримувати (психологічно й методично) процес опанування та опрацювання студентами знань з проблем творчої діяльності, творчого потенціалу, педагогічної творчості учителя музики;
- надати студентам інструментарій для впровадження творчих інноваційних методів в процес саморозвитку і навчально-фахової діяльності;
- стимулювати творчу ініціативу студентів щодо ставлення і вирішення проблемних завдань в процесі навчання гри на фортепіано.

Перший етап авторської методики ми визначили як *етап формування індивідуального творчого наміру*. Його метою є:

- закладення ідеї про формування творчого потенціалу як процесу творення себе як особистості, творення іншої людини, що має безпосереднє значення в контексті педагогічної діяльності;
- формування інтересу до творення унікальних педагогічних технологій, з метою власної фахової самореалізації, тобто формування творчо-ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця.

Адже, як було визначено в теоретичній частині дослідження, високий рівень вмотивованості відіграє значну роль у формування творчого потенціалу особистості. Даний етап націлений на формування таких показників творчого потенціалу, як: усвідомлення об'єктивної цінності творчості в межах фахової діяльності; наявність у студентів пріоритету

творчого саморозвитку і самореалізації; стійкість позитивної мотивації до впровадження творчих методів у процес навчання гри на фортепіано і педагогічної практики.

Даний етап методики формування творчого потенціалу є достатньо коротким підготовчим етапом, протягом якого студенти беруть участь у роботі створеного для учасників експериментальної групи мотиваційно-творчого клубу. В рамках даного клубу було запроваджено Інтернет-портал «Креативне поле», до адміністрування якого могли долучитися всі бажаючі. Студентам пропонувалося добавляти мотиваційний контент, запити на розв'язання творчих завдань, ідеї для творчих проєктів.

В рамках Мотиваційно-творчого клубу було організовано мотиваційний тренінг «Мій творчий шлях», який складався з чотирьох модулів, кожен з яких був організований викладачами, що брали участь в експериментальній методиці, відповідно до її умов. Метою мотиваційного тренінгу є оволодіння методами активізації мотивів особистості до творчості і використання енергії активно діючих мотивів, оволодіння методами створення та посилення стійкої позитивної мотивації до творчих методів навчання і викладання. Завданням тренера було створення таких умов, при яких учасники спочатку змогли відчувати на собі дію мотивуючих сил, потім навчитися керувати ними, а після цього – навчитися дозволяти цим силам вільно проявлятися і спеціально викликати їх, коли це сприяє досягненню максимального результату.

За умовами мотиваційного тренінгу зі студентами проводилася групова та індивідуальна робота. Групова робота включала такі види діяльності: перегляд відеороликів про успішні творчі стратегії видатних діячів науки, мистецтва, яким допомогла досягти успіху здатність до креативного підходу щодо постановки та вирішення завдань та їх колективне обговорення, метафорично-асоціативні ігри, за умовами яких студентам було запропоновано поєднати, згідно власних суджень, фрагменти музичних творів (для фортепіано) і приклади живопису та пояснити свій вибір (при

цьому метою було здивувати інших учасників); вправи з художньо-вербальної креативності, в процесі яких кожен студент виконував або пропонував аудіозапис фрагменту підготованого заздалегідь фортепіанного твору, а присутні студенти мали по черзі підбирати до нього відповідний епітет, не повторюючи інших.

У якості зворотного зв'язку, після проведення мотиваційного тренінгу, студенти обговорювали у групі власні мотивуючі (у професійному контексті) чинники, певні «тригери» які «запускають» ефект вмотивованості, натхнення на фахову діяльність, ідеї та образи, які підкріплюють їхню потребу в фаховій самореалізації.

В процесі дискусії студенти дійшли висновку, що, не зважаючи на те, яким рівнем виконавської підготовки вони володіють, кожен з них має можливість творчої самореалізації за умовами знаходження власної галузі індивідуальної успішності – в якості музиканта-виконавця, вчителя, вихователя, концертмейстера, дослідника-музикознавця тощо. Такі висновки виявилися ефективним методом активізації пізнавального інтересу учасників експериментальної групи та актуалізації їхньої потреби в фахово-творчих здобутках.

Індивідуальна робота на першому етапі проводилася у формі методу *аналітично-мотивуючої співбесіди*. В рамках співбесід студентам пропонувалися мотивуючі ствердження (для знаходження тих, що будуть надихати на творчість), аналізувалися творчі здібності кожного студента, при цьому важливо було, щоб студент сам аналізував їх, використовуючи тільки позитивні ствердження (наприклад, «я маю...», «я вмю...», «я готовий...», «я здатен...», «я хочу...»). Важливим було допомогти кожному студенту усвідомити, що сформований творчий потенціал і творча самореалізація – це результат дії.

Доцільно зазначити, що майже всі студенти відчували невпевненість щодо позитивних оцінок себе в контексті власних здібностей. Майже 90 % студентів починали, перш за все, концентруватися на тих здібностях, якостях,

уміннях в контексті власної фортепіанної підготовки, які були недостатньо розвинені та сформовані. Критичність оцінок є корисним чинником самокорекційних процесів, однак зосередженість на негативних характеристиках, ставила перед студентами певні перешкоди щодо самомотивації. Отже, в контексті аналітично-мотивуючої бесіди важливо було орієнтувати студентів на безоцінне ставлення до себе на період початку експерименту.

На останньому модулі кожен студент представляв свою *позитивну самопрезентацію* «Мій творчий шлях», в якій він мав коротко і нестандартно представити себе як людину-креатива, творця, унікальну особистість – майбутнього вчителя музичного мистецтва. Студенти мали змогу не тільки говорити, а й виконувати на фортепіано музичний твір (або фрагменти), аранжування, імпровізацію (за бажанням) для підкріплення власної самопрезентації. Даний метод вважається корисним з тієї точки зору, що музично-педагогічна діяльність, збагачена творчо, передбачає постійну орієнтацію на вміння виразити себе, без якої вчитель не може бути цікавим для своїх учнів.

Метод позитивної самопрезентації був заснований на таких позиціях: прийняття себе, розуміння себе, оптимістичне світосприймання.

Враховуючи висновки Л. Каргіна про те, що кожен учитель визначає чотири компоненти власного «Я»: «актуальне Я» — яким себе бачить учитель зараз; «ретроспективне Я» — яким він себе бачить та оцінює на початкових етапах своєї праці; «ідеальне Я» — яким учитель хотів би бути; «рефлексивне Я» — як, з погляду вчителя, його розглядають і оцінюють керівники школи, колеги, учні й батьки, ми намагались створити такі умови, при яких студент міг змодельовати певну траєкторію від його «актуального Я» до «ідеального Я». Адже «Актуальне Я» ґрунтується на трьох наступних. Стосовно «ретроспективного Я» існує система критеріїв оцінювання особистого професійного досвіду та досягнень. «Ідеальне Я» пропонує перспективу особистості й обумовлює саморозвиток у професійній сфері.

«Рефлексивне Я» виступає шкалою середовища в професійній діяльності та забезпечує об'єктивність самооцінки. Центральним елементом професійної свідомості вчителя є «Актуальне Я». В контексті нашого дослідження ми особливу увагу звертали на позиціонування «Ідеального Я», на вміння студента бачити кінцевий результат творчої діяльності, що в свою чергу змушує виявлятися потенційним можливостям щодо пошуку засобів і методів реалізації поставленого творчого завдання [8].

Так, ми намагались при постановці завдання, коли студент обирав засоби, за допомогою яких готувався презентувати себе, в процесі підготовки музичного твору й презентаційного резюме, створити в уяві студента кінцевий (ідеальний) результат власного творчого розвитку. Цьому сприяло:

- прослуховування музичного твору, що попереджало етап його опанування, видатними музикантами-виконавцями;

- складання графічного проекту імпровізаційного твору;

- внутрішньо-слухове програвання студентом музичного твору чи імпровізації, що вивчається;

- диригування фортепіанного твору.

- відеозйомка студентом власного виконання твору.

Умінню виявляти засоби реалізації творчого задуму сприяв *прийом складання власного музичного фрагменту* на запит поставленого завдання: музика повинна характеризувати зазначений настрій, почуття, характеристику власних очікувань, побажань, переживань. При виконанні цього завдання ми не тільки враховували якість виконання, а ще звертали увагу на оригінальність ідеї, варіативність і перспективність обраних музично-виразних засобів та нестандартність прийомів рішення творчого завдання.

Важливим моментом всього першого етапу та всіх модулів мотиваційного тренінгу було акцентування уваги студентів на позитивній безоцінювальній атмосфері, підтримка будь-якого нестандартного судження, толерантність до думок і заохочення до неочікуваних рішень.

Наступний етап методики формування творчого потенціалу - *етап аналітично-творчого пошуку*. Протягом даного етапу впроваджуються методи індивідуальної і групової роботи, які покликані допомогти студентам проаналізувати наявний рівень сформованості власного творчого потенціалу, визначити напрями фахово-творчого розвитку, які цікавлять найбільше, ознайомитись самостійно з концепцією формування і реалізації творчого потенціалу. На даному етапі переважає теоретично-пізнавальна діяльність студентів, націлена на формування, зокрема, таких показників творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, як: усвідомленість інтегративного знання про різні аспекти педагогічної творчості; розуміння особливостей педагогічної творчості в діяльності учителя музики; здатність діагностувати продуктивність творчої діяльності інших.

Основним методом даного етапу був метод «*Конкурс майстрів*». Даний метод визначався як творчий *конкурс проектів*, в рамках яких кожен студент грав роль експерта у певному питанні.

В процесі організації даної форми роботи ми спиралися на визначення О. Пехоти, який стверджує, що робота над проектом – це практика особистісно-орієнтованого творчого навчання на основі вільного вибору з урахуванням пізнавальних інтересів. Основний вихідний принцип методу проектів, на думку вченого, полягає в опорі на інтереси сьогодення. Погоджуючись з ним А. Кіктенко уточнює, що метод проектів передбачає досягнення дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми [9]. Для досягнення цієї мети студенти повинні були самостійно мислити, розв'язувати проблеми, інтегрувати знання різних психолого-педагогічних джерел та музично-теоретичних циклів (аналіз музичної форми, музична література, гармонія, аранжування, курс виконавської майстерності), прогнозувати шляхи реалізації різних варіантів презентацій проекту.

На основі узагальнення теоретичних знань щодо методу проекту, основних вимог організації проектної діяльності студентів, ми віднесли :

- окреслення конкретної проблеми,

- практична презентація результатів (публічний виступ, участь у творчих презентаціях);
- самостійна діяльність студентів;
- структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів;
- систематизація, аналіз художньої інформації, виконання одного або фрагментарна демонстрація фрагментів декількох музичних творів.

Серед існуючих типів проектів відносно домінуючої діяльності (дослідницької, пошукової, творчої, рольової, інформаційно–прикладної) в експериментальній роботі, спрямованій на формування творчого потенціалу в процесі гри на музичному інструменті ми приділяли увагу наступним видам проектної діяльності:

- дослідницький проект (складання власного музичного твору за заданою функціональною послідовністю, що відповідає темі та проблематиці проекту);
- творчий проект (проект, що передбачає складання плану, ідеї або сценарію щодо виконавсько-вербальної презентації музичного твору);
- рольовий проект (зокрема з використанням театралізації та ансамблевої імпровізації);
- інформаційний проект (проект, спрямований на збір інформації про художнє явище або музичний твір).
- прикладний проект (проект, який був спрямований як на оцінку художнього явища так і на оцінку виконання або створення музичного твору іншими студентами. Прикладні проекти передбачали творчу роботу над виявленням та усуненням помилок в студентських творчих роботах (виділення помилок сценарію презентації, виділення неправильного добору функціонального акомпанементу до заданої мелодії та його виправлення, корекція жанрово-стилістичних помилок в процесі виконання музичних творів, в процесі квазіпрофесійної діяльності студентів).

Відповідно до умов означеного методу, кожен студент обирав собі чотирьох помічників (команду), з якими створювали проект, метою якого було освітити одну з представлених тем: «Творчість – це передбачуваний механізм, або диво?», «Творчий потенціал – рушійна сила світового прогресу», «Вчитель музики – творець або ремісник?», «Як стати педагогом-творцем?», «Найяскравіший піаніст-імпровізатор», «Які фактори формування творчого потенціалу для учителя музики створив соціум?» та ін. Кожен студент мав самостійно (або за допомогою викладача) знайти психолого-педагогічну та музикознавчу інформацію з приводу обраних питань, але демонструвати її не у формі лекційного навчального матеріалу, а у формі медіа-проекту, як-от: випуск новин, ток-шоу, відео-блог, концерт-вистава, гра тощо.

Метою даного методу було:

- актуалізація морально-естетичного та інтелектуального досвіду;
- надбання необхідних нових знань необхідних для створення проекту;
- прогнозування шляхів створення проекту;
- процес творчого обговорення, пошуку ідей у групі, знаходження цікавих нестандартних ідей; формулювання висновків з приводу теми, їх аналіз.

Використовувані творчі питання і завдання активізують не тільки художньо-розумову діяльність, не тільки впливають на формування когнітивно-світоглядного компоненту творчого потенціалу, а й поглиблюють їх інтерес до теоретичних і практичних аспектів музично-творчої діяльності в контексті підготовки вчителя музики, збуджують у них прагнення до творчої самореалізації.

На проектах активно використовуються спеціальні засоби художньо-педагогічної наочності – відео ілюстрації, демонстрація різних форм комунікації, прийомів нестандартного подання теоретичного матеріалу. Важливим моментом була наявність ситуації змагання. Кожен проект

оцінювався групою суддів (з викладацького складу), які виставляли оцінки за розробленими критеріями.

Третім етапом методики формування творчого потенціалу визначено етап *активного творчого самовдосконалення*. Це етап індивідуальної та групової творчої роботи, який націлений на формування самостійного і нестандартного мислення. Його метою є навчити студента творчо мислити не тільки в процесі розв'язання навчально-виконавських завдань, а постійно, продукуючи нові ідеї, моделі, образи. Етап активного творчого самовдосконалення націлений, здебільшого, на формування таких показників творчого потенціалу учителя музики: розвиненість творчих здібностей; здатність творчо використовувати набутий досвід в нерегламентованих умовах; володіння методами організації музично-творчої діяльності.

Протягом даного етапу студенти постійно беруть участь у творчих завданнях, особливо в рамках занять у концертмейстерському класі. Вони виконують завдання на комбінування, імпровізацію, перекладення музичного матеріалу, театралізацію, а також відвідують короткі тренінги з комунікативної (вербальної і пластичної) креативності.

Формувальна робота на даному етапі спиралася на твердження Г. Ципіна, який відмічав, що існуюча практика викладання фортепіано недостатньо спрямована на розвиток навичок ансамблевої гри, добір за слухом, транспонування, результатом чого є ігнорування формування таких якостей, як творча ініціативність музичного мислення, активність і самостійність. Відповідно, в даному контексті, нами було обрано методи *«Творчий виклик»* і *«Спонтанна імпровізація»*, *«Новий погляд»*, *«Тренінг художньо-вербальної креативності»*. Метод *«Творчий виклик»* передбачає виконання творчих завдання підвищеного рівня складності (у порівнянні з рівнем, до якого готовий студент). Такі умови сприяють активізації прихованих потенційних сил студента, змушують його знаходити шляхи виконання завдання, які відходять від його стандартних стратегій. Студенти експериментальної групи були налаштовані нами на пошук резерву творчо-

виконавської діяльності, у порівнянні з традиційною підготовкою, яка передбачає поступове ускладнення.

Серед творчих завдань були такі: написати рецензію на виконувану студентом фортепіанну п'єсу, яка має не тільки узагальнювати емоційний і образний зміст музики, а ще дати оцінку того, наскільки у виконанні розкривається художня ідея твору і відповідають обрані студентом виконавські виразні засоби авторських чи редакторських ремарок; виконати аранжування будь-якої народної пісні в сучасному стилі (блюз, джаз, рок, фанк, поп), зробити аранжування фортепіанної п'єси танцювального характеру з використанням перкусії та дитячих музичних інструментів; самостійно підібрати фортепіанні твори (як у власному виконання так і в аудіозаписі) по заданій тематиці, захистити свій вибір з акцентом на творчу концепцію збірки; скласти варіанти декількох фортепіанних імпрровізацій на фрагменти віршів; зібрати з будь-яких фотографій колаж, відповідний до фортепіанного твору за вибором викладача, захистити творчу концепцію; скласти музичну характеристику обраного «всліпу» із запропонованих літературного героя, героя казки або кінофільму тощо.

При використанні *методу «Творчий виклик»* способи педагогічного впливу нами спрямовувались на розвиток художньо-інтерпретаційних умінь, в процесі самостійної творчо-пошукової роботи та творчо-перетворювальної діяльності. Студентам надавалась можливість удосконалювати вміння самостійно аналізувати, добирати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки, а також виробляти здатність до художньо-інтерпретаційного переосмислення та застосовувати метод проектів. Метод «творчий виклик» особливо доцільно було використовувати на заняттях з концертмейстерського класу. Самостійна творча робота студентів передбачала виконання наступних завдань творчої спрямованості, які мали індивідуальний характер з урахуванням рівнів розвитку імпрровізаційно-творчих здібностей:

- для студентів з низьким рівнем розвитку імпровізаційних здібностей: добір акомпанементу до мелодії, добір мелодії до заданого функціонального ряду в акомпанементі, складання мелодії до заданого тексту, побудова мотивів на задану послідовність звуків.

- для студентів з середнім рівнем розвитку імпровізаційних здібностей: добір акомпанементу до мелодії, що виконується в інтервальному або акордовому викладі, добір мелодії до акомпанементу, в якості якого виступають інструктивні етюди, наприклад, етюди К. Черні. Ускладнення фактури п'єс, що складають музичний репертуар учнів 1-2 класів.

Для студентів з високим рівнем розвитку імпровізаційних здібностей: складання завершеного музичного твору на задану мелодію, складання музичного твору, що включає в себе перелік заданих викладачем народних, естрадних мелодій та фрагментів відомих класичних творів, написання варіації на задану тему, складання мюзиклу на заданий літературний текст.

Упродовж експериментальної роботи ми використовували як традиційні звітні форми (модуль, залік, конкурс), так і творчі моделі оцінки результативності музично-творчої діяльності (конкурс авторських творів, постановка мюзиклів).

Метод «Спонтанна імпровізація» використовувалась викладачами в ігровій формі на індивідуальних і групових заняттях. В будь-який момент, за сигналом викладача, один із студентів без підготовки, без встановлення будь-якого регламенту або установок на зміст, характер тощо, має почати виконувати спонтанну імпровізацію на фортепіано. Імпровізація може мати будь-який темпо-ритм, ладо-гармонійну структуру, використовувати будь-які засоби музичної виразності, але після її виконання важливим моментом є те, що викладач або інші студенти (в умовах групи) мають поділитися враженням щодо емоційно-образного змісту імпровізації. Студент, який виконував імпровізацію, підтверджував або заперечував визначення іншого. Такий метод, крім здатності вільно, спонтанно і легко включатися до

творчого процесу, був націлений на формування, навичок музичного сприймання, емпатії і рефлексії, необхідних для фахівця в галузі музичної освіти.

В рамках даного ряду методів формувальної роботи нами також використовувався прийом *–презентація педагогічних знахідок*. Реалізація даної методики передбачала вербальний аналіз власного досвіду, щодо імпровізаційно-творчої діяльності.

Виступ студентів передбачав аналіз етапів музично-пошукової роботи, вияв проблемних моментів діяльності, розробку алгоритму створення нового музично-імпровізаційного твору. Презентаційно-проектна робота включала в себе також складання сценарію проведення музично-рухових вправ та ігор, спрямованих на розвиток у них конкретних музичних здібностей: почуття ритму, чистота інтонації, музикальність, музична пам'ять, емоційність, емпатія. Під час презентації студенти намагалися продемонструвати сценарій вправи або ігри, визначити її ціль та завдання, проаналізувати передбачувані складності проведення розробленого сценарію з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, ступеня їх підготовленості до музично-творчої та ігрової діяльності.

Метод «Новий погляд» був спрямований на формування навичок художньої комунікації і здатність використовувати набутий досвід в нових умовах. Завданням цього методу було виконати фортепіанну п'єсу за власним вибором, зі шкільної програми та одну з найвідоміших. Студенти обирали мініатюри К. Дебюссі, п'єси з «Дитячого альбому» П. Чайковського, Фрагменти з сюїти «Пер Гюнт» та інші. Основною умовою методу було підготувати рецензію на обраний твір, відходячи від стандартного і звичного розуміння їх образного змісту.

Необхідно відзначити, що всі творчі завдання виконувалися студентами ретельно, з інтересом. Особливе зацікавлення викликали пошукові або творчі завдання, так як вони вимагали самостійності мислення, уяви, фантазії і будувалися на нерегламентованості вимог. Груповий

характер діяльності також підтримував творчий інтерес та ініціативу. Вся позааудиторна діяльність студентів розвивала і вдосконалювала не тільки їх музичні здібності та інструментальні виконавські вміння, а й творчу спрямованість.

Створення рецензій на музичний твір розвивало словниковий запас, виразність і грамотність мови, міміку, жестикуляцію. З цією метою на заняттях також використовувалися спеціально підібрані тренінгові вправи, зокрема «Тренінг художньо-вербальної креативності».

Означений тренінг мав на меті розвиток вербальної креативності студентів, як компонента загальної креативності, та як необхідного компонента професійної майстерності викладача музики.

З точки зору лінгвістики, вербальна креативність – одна зі складових креативності мовної особистості, що виявляє здатність носія до творчого використання готових мовних форм і значень, відновлення їх репертуару в умовах усвідомленого відступу від канонічних форм мови [3]. Якщо виводити визначення з етимології вербальної креативності, то потрібно зупинитися на словах, що складають поняття: «вербальний» від латинської «verbum» – слово й «креативний» – від латинської creatio – створення, побудова, породження, творчий. Виходячи з цього, ми визначаємо, в контексті нашого дослідження, вербальну креативність як мовну творчість вчителя.

У психології термін «вербальна креативність» впливає з поняття креативності. Уперше використовував поняття «креативність» у 1922 р. Д. Сімпсон. Цим терміном він позначив здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення [5, с. 172]. Існує велика кількість класифікацій креативності, але в контексті практичного використання методу «Тренінг художньо-вербальної креативності», ми обрали за основу класифікацію І. Дерманової і М. Крилової, які поділили креативність на два види: вербальну креативність (словесно-творче мислення) і невербальну (образо-творче творче мислення) [4, с. 120].

Такий поділ став виправданим після виявлення зв'язку зазначених видів креативності з відповідними факторами інтелекту: образним і вербальним. А. В. Шубін розглядає вербальну креативність як форму мовно-розумової діяльності людини і як індивідуальні особливості мови, а також як вираження творчих здібностей людини за допомогою мови й індивідуально-логічного мислення [21]. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що вербальна креативність – це здатність особистості до творчого мислення, що реалізується через створення оригінального мовного продукту і позначається широтою асоціацій та нешаблонністю мовлення, а означені характеристики є надзвичайно важливими для вчителів музичного мистецтва, метою яких є художньо й емоційно забарвлена трансляція образного змісту музичного твору. Вербальна креативність дозволяє заволодіти увагою слухача, виразити свою думку в доступній для учня формі. Крім того, нестандартна мова допомагає створити атмосферу емоційного співпереживання, що надзвичайно важливо для вчителя музичного мистецтва.

У дослідженні О. Полатайко визначено, що вербальна художньо-педагогічна інтерпретація – це результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та вербалізація смислу художнього образу з морально-етичним спрямуванням в умовах педагогічної діяльності [10]. Автор у своєму дисертаційному дослідженні підкреслює значення вербального інтерпретування художніх цінностей, яке характеризується перекладом художньої мови твору музичного мистецтва на вербальну мову, а також виокремлює напрямки, за якими може здійснюватися вербальна художньо-педагогічна інтерпретація.

Виходячи з цього, в експериментальній роботі при запровадженні тренінгу художньо-вербальної креативності було проведено такі дії:

– вербальна інтерпретація твору як окремого явища; зразка творчості митця певного історичного періоду; твору певної національної школи або мистецького напрямку. Необхідною умовою цього виду інтерпретації, вважаємо, на основі власного досвіду та дослідження О. Полатайко, ознайомлення з особливостями епохи, країни виникнення твору,

філософських та естетичних поглядів автора, специфічних особливостей індивідуального стилю творця та епохи, в яку він жив;

– вербальна інтерпретація твору за певними критеріями (форма, композиція, тембр, інтонація, гармонія, жанр);

– вербальна інтерпретація твору, що відповідає певному стилю.

На відміну від вербальної інтерпретації твору як окремого явища, вербальна інтерпретація твору за певними критеріями та стильова інтерпретація належать до напрямку художньої інтерпретації, де увага концентрується на самому творі, на засобах раціонального та емоційного впливу на особистість, на елементах художньої мови, за рахунок яких такий вплив відбувається. Обидва напрямки взаємодіють і доповнюють один одного.

Вербальна креативність є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки і психології особливо у практиці застосування тестів на визначення рівня вербальної креативності особистості.

На основі тестів вербальної креативності С. Медника, нами був розроблений ряд самостійних завдань для студентів, які носили аналітично-творчий характер. Наведемо приклад деяких з них:

– Для творчості якого з перелічених композиторів є характерним наступне перерахування: прелюдії, полонези, вальси, етюд, ноктюрни? (Е. Гріг, Л. Бетховен, Ф. Шопен, А. Моцарт, І. Бах).

– Якому спрямуванню в музичній культурі характерні наступні виконавські характеристики: стриманість, строгість, чіткість, рівність? (класицизм, романтизм, імпресіонізм).

Також цей тренінг передбачав виконання вербальних завдань в парах. Наприклад, першим завданням визначено дібрати десять художніх епітетів на одну букву, відповідних до музичного твору, що зараз лунає. Перший учасник пари називає слова, а інший рахує та відкидає слова, що не відповідають образному змісту музичного твору. Після цього включається інший фрагмент музичного твору, і студенти міняються.

Всі методи даного етапу використовувалися неодноразово, в будь-яких варіаціях. Важливим було не тільки розвивати творчі здібності студентів, але й сформувати у студентів «звичку» шукати і виконувати творчі завдання, відчуваючи задоволення від такого виду діяльності. Важливо було переконати їх, що творчі завдання – це невід’ємний компонент фортепіанної підготовки, який впливає на всі види фахової активності.

Останній етап методики формування творчого потенціалу окреслено як *етап індивідуальної творчої самореалізації*.

В рамках даного етапу окрема увага приділялася роботі в класі основного музичного інструменту. В процесі розучування та вивчення музичного твору, крім роботи над технічною досконалістю та художньо-образною відповідністю звукоутворення, значна увага нами наділялась осмисленому розумінню студентами формо - і жанроутворюючих компонентів, застосованих в даному творі. *Технологія художньої комунікації* в індивідуальній роботі студентів з викладачем передбачала наступні положення:

- обговорення ідейної концепції твору;
- пошук інтонаційних аналогів;
- порівняння аналогічних за змістом музичних творів, що створені різними композиторами та розрізняються стилістичними і звуковиразними особливостями;
- порівняння декількох інтерпретаційно-виконавських планів одного музичного твору в процесі їх прослуховування ;

Наведемо приклад художньої комунікації, що впроваджувалась нами в процесі індивідуальної роботи із студентом над етюдом Ф. Шопена до мінор, тв. 10, № 12. В процесі самостійного ознайомлення із записками Ф Шопена в «Штутгартському щоденнику», ми дійшли висновку про події та час написання п’єси, пов’язані з повстанням у Польщі, та про причини неформальної назви етюд–«Революційний».

Аналіз гармонійно-мелодійного плану починався з обговорення наступних особливостей твору: дисонансовий пасаж (в основі D7 акорд) на початку етюд, використання в мелодії ритмів національного польського танцю— «полонез». Студенти дійшли висновку, що вже з перших звуків етюд, композитор створює враження патетичного настрою, напруги, трагічного хвилювання, гніву і бурного протесту.

На наступних заняттях ми запропонували студенту заслухати основний мотив 1 частини Патетичної сонати Л.Бетховена. Після порівняння його із основним мотивом етюд Ф.Шопена було виявлено незаперечну їх подібність не тільки за інтонаційним планом, а й за змістовими та тональними особливостями (тональність сонати також – до мінор). Далі було поставлені питання щодо обговорення тембрових особливостей обраної композитором тональності, характеру основного мотиву, темпових динамічних та звукоутворюючих особливостей виконання даного епізоду твору, динаміки трансформації основного мотиву в процесі всього етюд. Студентами було встановлено, що основний мотив-тема багаторазово повторюється протягом всього твору та представляється в динаміці від вольового пориву та мужньої енергії до душевних переживань.

На наступних заняттях студенту було запропоновано самостійно ознайомитись з етюдом А.Скрябіна тв.8 № 12 (ре - дієз мінор), який також має назву «Революційний». Порівняння двох творів композиторів, які є представниками різних музичних стилів, але відрізняються засобами композиторського письма, доказали їх художньо-змістову єдність. Тема двох етюдів має мовний характер та сприймається як промова оратора. Виходячи з цього, спільно зі студентами, було створено загальну виконавську концепцію етюд Ф. Шопена та обговорено особливості звукоутворення даного твору(випукла агогіка та артикуляційна чіткість), динаміка, що ґрунтувалась на аналізі тонального плану(етюд написано в тональності до мінор,але наприкінці твору у коді основний мотив викладено в тональності до мажор.

Таким чином, композитор створює в уяві слухача характер трагічно-піднесеного оплакування загибелі героїв.

Подальша робота передбачала порівняння різних інтерпретацій твору у виконанні Святослава Ріхтера, Станіслав Бунуна на конкурсах у Варшаві, американського виконавця Андре Ватса, японської піаністки Мішиє Кояма. Особливої уваги заслуговувало ознайомлення студентів з виконанням етюду Франческо Лібетта в редакції, яка передбачає виконання даного твору однією лівою рукою. Перед студентами були поставлені задачі:

- виявити переваги обох редакцій;
- обрати ту, яка більше відповідає змісту музичного твору .

Було також проведено ознайомлення студента з ремарками Ф. Шопена, в контексті даного твору, виявлення їх емоційно-змістового значення в різних розділах. На початку твору-«Allegro con fuoco», що буквально означає «швидко, з вогнем»; далі - «appassionato (пристрасно)», «conforza (з силою)», «stretto (стисло)»; після гучного призивної характеру музики її повтор звучить «sottovoce (напівголосно)»; в кінці твору-«edappassionato (з пристрастю)» вказує на останній вибух пристрасті і непокірності. В якості закріплення матеріалу студентом була представлена публічна презентація з виконанням досліджуваного твору, що включала його виконання, прослуховування в аудіозаписі схожих за змістом музичних творів. Підготовка до презентації твору включала наступний перелік питань:

- в чому полягає відмінність фортепіанних етюдів Ф. Шопена від відомих інструктивних етюдів К.Черні;
- з якою подією пов'язаний знаменитий етюд Ф. Шопена № 12 «Революційний»?
- який образ виникає у Вас при прослуховуванні етюду № 12 («Революційний»)?
- який образ виникає при прослуховуванні етюду № 12 «Революційний»?

- в музиці якого композитора присутні аналогічні образи до презентованого Вами етюда Ф. Шопена: П. Чайковського? Л. Бетховена? С. Рахманінова? Е. Гріга? А. Скрябіна? М.Равеля? Наведіть приклади.

Протягом даного етапу студенти експериментальної групи також активно приймають участь у творчій діяльності, однак, на відміну від попередніх етапів, завданням для кожного учасника експерименту була підготовка без допомоги викладачів, (але за участю студентів, які не приймають участь у експериментальній методиці і за допомогою будь-яких необхідних ресурсів) індивідуального музично-творчого проекту. При цьому, студент несе повну відповідальність за підготовку проекту, реалізацію закладеної в нього творчої ідеї, рівень нестандартності і фахово-творчої цінності власного проекту, а також за свою оцінку проектів інших учасників. Проекти можливо було готувати у будь-якій творчій формі, як-от: колекція музичних вражень, музичний твір (наприклад міні мюзикл), концерт, вистава, перфоманс тощо. Основними умовами було: творчий нестандартний підхід, змістовність (відповідно до змісту фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики), використання всіх можливих засобів виразності – інструмент, голос, вербальна і невербальна експресія, художній текст, пластика, використання ілюстрації, театралізації, використання елементів смарт-технологій.

Використання елементів технології SMART в навчальному процесі надає можливість досягти позитивних результатів:

-збільшують об'єм зорової інформації, що стосується наглядного усвідомлення форми або динамічного плану твору, осмислення обсягу зв'язків твору з різноманітними реаліями історико-культурного контексту;

- залучають студентів до схематичного конспектування імпровізованого музичного матеріалу;

- активізують наглядне сприйняття варіативних змін супроводу або тематичного матеріалу під час складання варіацій;

-реалізується можливість опрацювання великого об'єму музично-теоретичної інформації;

-надають можливість виявляти і встановлювати закономірності музичних процесів: жанрові витоки твору, характерні (для жанру, стилю) засоби втілення; визначення як типових рис жанру й стилю музики, так і її неповторних, індивідуальних особливостей, розкриття змісту твору через конкретні якості його художньої форми; порівняння схожих по виразності творів, які представляють різні жанри й типи музики (непрограмних - з програмними, інструментальних – з вокальними),

- сприяють конкретизації змісту, виявленню значення тих чи інших елементів музичного цілого.

Таким чином, впровадження нових технологій в сферу освіти веде за собою перехід від старої схеми репродуктивної передачі знань до нової, креативної форми навчання, яка в свою чергу сприяє створенню стійкої мотивації у студентів до отримання знань, пошук нових форм освоєння цих знань за допомогою творчих рішень у студентів.

Ю. Гайдай відзначає, що під час роботи на інтерактивних дошках SMART поліпшується концентрація уваги у студентів, швидше засвоюється навчальний матеріал, і в результаті, підвищується успішність кожного зі студентів. Широке застосування інтерактивних технологій сприятиме можливості показати володіння сучасними апаратними та програмними засобами, уміння створювати сценарій інсталяції, відпрацювання методів успішної презентації [2].

Творчий супровід використання студентами елементів смарт-технологій впроваджувався нами в експериментальній роботі на заняттях як з основного музичного інструменту, так і з концертмейстерського класу. Так на індивідуальних заняттях ми залучали студентів до:

1. Демонстрації виразно - інтонаційного плану мотиву, фрази, періоду (лінійно-графічна фіксація).

2. Презентації драматургічного плану творів, що виконуються студентами, за допомогою мультимедійних засобів.

3. Складання порівняльної таблиці виразних засобів музичних фрагментів різностильових музичних творів.

4. Схематичного зображення голосоведіння підголоскової та імітаційної поліфонії.

5. Виокремлення риторико-інтонаційної основи музичного матеріалу в творах романтиків.

6. Порівняння особливостей редакцій творів Й Баха (Б. Муджеліні, Ферруччо Бузоні, Беллі Бартока та Карла Черні).

На заняттях з концертмейстерського класу, впровадження методу смарт-технологій передбачав виконання студентами таких завдань:

1. Схематичне зображення імпровізаційно-тематичного плану (у якості завдання).

2. Графічне конспектування засобів виразності, гармонійного та тонального плану імпровізаційного твору, що виконується;

3. Створення музичного фрагменту до заданої гармонійної послідовності.

4. Буквена фіксація функціонального супроводу до заданої мелодії.

5. Складання простих та розширених модуляцій.

У процесі підготовки проекту, студенти відмічали, що підготувати, оформити та презентувати проект самостійно справа набагато більш складна, ніж брати участь у проектній діяльності під керівництвом викладача, або здійснювати навчальну діяльність традиційно. Однак студенти – керівники проектів підкреслювали, що така відповідальність посилює внутрішній контроль за перебігом творчої підготовки проекту.

Адже використання проекту дозволяє досягти відразу кількох цілей: розширити світогляд учасників, закріпити вивчений матеріал, створити в процесі навчання атмосферу творчої взаємодії, що підвищує мотивацію до навчання, поповнити власний досвід новими ідеями й наробками.

Оволодіння знаннями в області музичного мистецтва в процесі проектної роботи підвищувало пізнавальну активність студентів, а також рівень їхньої комунікативної культури, адже вони мали взаємодіяти один з іншим в нових ролях.

Означений етап мав на меті підвищення рівня сформованості всіх показників творчого потенціалу, а особливо таких: уміння адекватно оцінити рівень творчих надбань; діагностика ефективності стратегій власного творчого саморозвитку; здатність оцінити рівень творчого потенціалу інших. Корисним моментом даного етапу було написання кожним студентом творчого есе, присвяченого власним враженням щодо перебігу формувального експерименту, створення творчого проекту, свого, або іншого студента, який вразив найбільше тощо. Свої есе студенти публікували на Інтернет-порталі «Креативне поле».

Слово «есе» має французькомовне походження та перекладається як «досвід, спроба, нарис». Вивчаючи визначення, які пропонує довідкова література, ми зробили висновок, що есе – це твір - роздум невеликого обсягу з вільною композицією, який виражає індивідуальні враження, міркування з конкретного питання, проблеми і явно не претендує на повноту і вичерпну глибину трактування предмету обговорення. Творчий метод написання есе в контексті нашої роботи передбачав вираз студентами своєї точки зору, суб'єктивної особистої оцінки предмета міркування. Вільний час на написання дав студентам експериментальної групи можливість нестандартного (творчого), оригінально й художньо оформити свої думки, емоції. Більшість студентів супроводжувала власне есе ілюстраціями – фотографіями, зробленими під час презентацій проектів, на заняттях з викладачем, у творчо-репетиційній роботі, тощо.

Студенти, які усвідомлювали, що цей метод визначає кінцевий етап формувального експерименту, відкрито та емоційно ділились враженнями, наголошуючи на тому, що шлях оригінальних, творчих, незвичайних, несистемних стратегій у навчальній діяльності спочатку вважається більш

складним, однак він приносить набагато більше задоволення, радості від занурення в творчість.

Крім есе на порталі «Креативне поле» були викладені коментарі студентів, де, у якості зворотного зв'язку, було зазначено певні рекомендації для інших студентів, які отримують змогу взяти участь у проектно-творчій діяльності:

- по-перше, оскільки проектна робота дає можливість кожному студенту висловлювати власні ідеї, важливо не дуже явно контролювати і регламентувати учасників, бажано заохочувати їх самостійність, і, навіть, у випадку, коли ідеї не мають для інших учасників проектної групи об'єктивної цінності, зберігати повагу, толерантність, дружню атмосферу;

- по-друге, необхідно розробити чіткий план виконання проектних заходів;

- по-третє, більшість проектів можна виконувати індивідуально (сольний проект), але проект буде максимально творчим, якщо він виконується в групах.

У своїх есе студенти відмічали те, що після формувального експерименту вони по-іншому почали сприймати науково-пошукову діяльність в контексті художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Адже до початку експерименту вони сприймали творчу діяльність лише як виконання музичного твору, композиторську діяльність та творчі завдання в рамках концертмейстерського класу. Однак після формувальних заходів більшість студентів дійшла висновку, що художньо-вербальна інтерпретація музичного твору, створення рецензій, пошук музично-теоретичної інформації є активно-творчою діяльністю, яка сприяє творчій самореалізації студентів.

Після завершення формувального експерименту нами було проведено другий (контрольний) діагностичний зріз за допомогою використання діагностувальних заходів, впроваджених на першому діагностичному етапі. Результати діагностики рівнів сформованості творчого потенціалу студентів

ЕГ та КГ після проведення формувального експерименту подано у таблицях 3.4., 3.5., 3.6., на рис. 3.8., і у Додатку К.

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ
(другий зріз)

Таблиця 3.4.

Експериментальна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісне ставлення до творчої діяльності.	3 (10%)	16 (53,4%)	11 (36,7%)
2	Система знань про педагогічну творчість.	4 (13,3%)	12 (40%)	14 (46,7%)
3	Наявність творчої мобільності	2 (6,7%)	15 (50%)	13 (43,4%)
4	Адекватність оцінки творчих проявів	3 (10%)	17 (56,7%)	10 (33,4%)
		Рівень сформованості творчого потенціалу у		
		Репродуктивний	Реноваційний	Інноваційний
5	Середній показник	3 (10 %)	15 (50%)	12 (40%)

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики КГ
(другий зріз)

Таблиця 3.5..

Контрольна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісне ставлення до творчої діяльності.	14 (46,7%)	12 (40%)	4 (13,3%)
2	Система знань про педагогічну творчість.	13 (43,4%)	15 (50%)	2 (6,7%)
3	Наявність творчої мобільності	11 (36,7%)	16 (53,4%)	3 (10%)
4	Адекватність оцінки творчих проявів	10 (33,4%)	17 (56,7%)	3 (10%)
		Рівень сформованості творчого потенціалу у		
		Репродуктивний	Реноваційний	Інноваційний
5	Середній показник	12 (40%)	15 (50,7 %)	3 (10%)

Результати другого діагностичного зрізу доводять, що внаслідок застосування авторської методики у студентів експериментальної групи відбулися якісні зміни щодо розвиненості показників рівнів творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано стосовно всіх критеріїв.

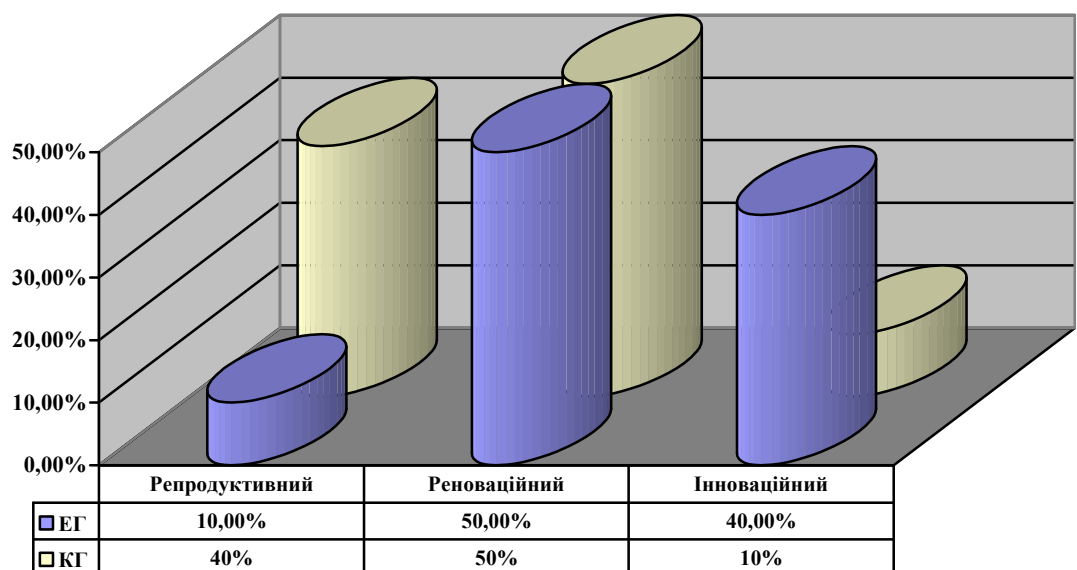
Як бачимо, показники інноваційного рівня значно збільшилися (на 33,3 %) у порівнянні зі студентами контрольної групи, у яких рівень прояву означеного критерію збільшився на 6,7%. Слід зазначити, що у ЕГ показники суми критеріїв на репродуктивному рівні зменшилися на 46,7%.

**Коефіцієнти рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх
учителів музичного мистецтва (ЕГ та КГ)
(другий зріз)**

Таблиця 3.6..

Критерії	Ціннісне ставлення до тв. діяльн.	Система знань про педагогічну творчість.	Наявність творчої мобільності	Адекватність оцінки творчих проявів	Загальний рівень
Групи					
ЕГ	2,26	2,33	2,36	2,23	2,3
КГ	1,68	1,62	1,78	1,80	1,72

Рис. 3.8



Порівняння узагальнених результатів другого зрізу демонструють динаміку підвищення загального рівня за всіма критеріями сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики після впровадження авторської методики формування творчого потенціалу в процес навчання гри на фортепіано. Порівняльні дані запропоновано у таблиці 3.7., 3.8.

Таблиця 3.7.

Динаміка формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано

Рівні	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	1 зріз	2 зріз	Динаміка	1 зріз	2 зріз	Динаміка
Репродуктивний	56,7%	10%	-46,7%	50%	40%	--10%
Реноваційний	36,6%	50%	+13,4%	40%	50%	+10%
Інноваційний	6,7%	40%	+33,3%	10%	10%	+ 0%

Результати позитивних змін за кожним критерієм згідно коефіцієнтів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики

Таблиця 3.8.

Критерій	Ціннісне ставлення до тв. діяльн.	Система знань про педагогічну творчість.	Наявність творчої мобільності	Адекватність оцінки творчих проявів	Загальний рівень
Групи					
ЕГ	+0,73	+0,67	+1,03	+0,77	+0,8
КГ	+0,02	+0,06	+0,12	+0,3	+ 0,12

Отже, розрахунки показують, що на відміну від експериментальної групи, зміни у рівнях сформованості творчого потенціалу в контрольній групі відбулися значно менші.

Для того, що довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах на останньому етапі формувального експерименту нашого дослідження, було вирішено здійснити

розрахунки за допомогою багатфункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера).

Це логічно зумовлюється двома аспектами:

- 1) в дослідженні брали участь дві групи студентів (ЕГ, КГ);
- 2) кількість студентів у групах була більшою, ніж 5 осіб.

Критерій Фішера застосовується для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Його відносять до критеріїв розсіювання.

Для доведення достовірності ми прийняли дві гіпотези: за вихідну гіпотезу (H_0) приймається припущення, згідно з яким наприкінці формувального експерименту середній рівень творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва (ЕГ) не відрізняється суттєво від аналогічних показників контрольної групи. Альтернативна гіпотеза (H_1) спирається на припущення, згідно з яким авторська методика формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано є ефективною, і відповідно, середнє значення показників творчого потенціалу після проведення формувального експерименту зростає в експериментальній групі, у порівнянні із контрольною групою.

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці 3,9

Таблиця 3.9.

Групи	Інноваційний та реноваційний рівні		Репродуктивний рівень		Разом
	Кількість студентів	Частка	Кількість студентів	Частка	
ЕГ	27	90%	3	10%	30
КГ	18	60%	12	40%	30
Разом	47		15		60

За таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток визначаємо величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп:

$$\varphi_I = \varphi(40,0\%) = 1,086$$

$$\varphi_2 = \varphi (10,0\%) = 1,369$$

Ми підраховали емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де:}$$

n – кількість студентів (60) (повний обсяг вибірки)

$$n = n_1 + n_2$$

$n_1 = 30$ – кількість студентів в експериментальній групі;

$n_2 = 30$ – кількість студентів в контрольній групі;

$\varphi_1 = 1,086$ – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

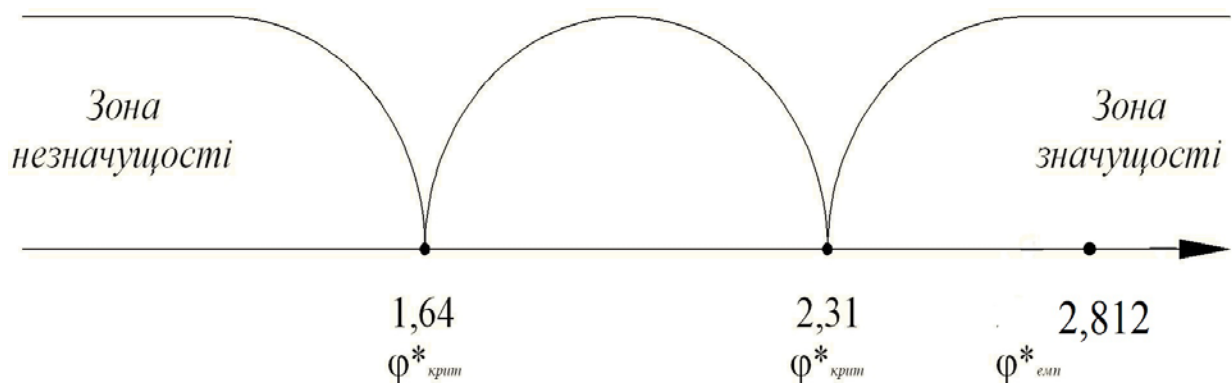
$\varphi_2 = 1,369$ – кут, що відповідає меншій відсотковій долі.

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 1,086 - 1,369 \sqrt{\frac{30 \times 30}{30 + 30}} = 2,812$$

Отже, у нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,812$. Таким чином, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 5.

Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 , відповідно до якої частка осіб ситуативно-реактивним рівнем сформованості рефлексивних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.



Отже, як бачимо, результати формувального експерименту та порівняльний аналіз отриманих даних в експериментальній та контрольній

групах за результатами контрольних зрізів довели дієвість та ефективність розробленої поетапної методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі викладено зміст і результати констатувального експерименту, критерії і показники для встановлення рівнів сформованості творчого потенціалу студентів, хід і результати формувального етапу дослідження. Для проведення діагностичної роботи, відповідно до компонентної структури творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, було розроблено і науково обґрунтовано критерії сформованості досліджуваного феномена: *ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності* (відповідає спонукально-ціннісному компоненту творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва), *системність знань і уявлень про педагогічну творчість в галузі музичної педагогіки* (відповідає когнітивно-світоглядному компоненту творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва), *ступінь творчої мобільності майбутніх учителів музичного мистецтва* (відповідає креативно-діяльнісному компоненту творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва), *адекватність оцінки творчих проявів в процесі навчання гри на фортепіано* (відповідає рефлексивно-інтерпретаційному компоненту творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва).

Відповідно, визначено рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики: репродуктивний, реноваційний та інноваційний.

Перший етап авторської методики визначено як *етап формування індивідуального творчого наміру*. Мета етапу: закладення ідеї про формування творчого потенціалу як процесу творення себе як особистості, творення іншої людини в контексті музично-педагогічної діяльності; формування у студентів усвідомлення об'єктивної цінності творчості в межах фахової діяльності, пріоритету творчого саморозвитку і самореалізації, позитивної мотивації до впровадження творчих методів у процес навчання гри на фортепіано і педагогічної практики.

Методи першого етапу (формування індивідуального творчого наміру): *мотиваційний тренінг* (активізація мотивації до творчості на основі позитивних творчих прикладів, використання енергії активно діючих колективних мотивів через креативні вправи в процесі приймання і художньої інтерпретації фортепіанних творів, оволодіння студентами методами створення та посилення стійкої позитивної мотивації до творчих методів навчання в умовах групової взаємодії), *метод аналітично-мотивуючої співбесіди* (метод індивідуальної взаємодії студента з викладачем фортепіано, націлений на самооцінку студентом власного рівня сформованості творчого потенціалу в галузі сольо-виконавської, концертмейстерської і художньо-вербальної діяльності через позитивні ствердження); *метод позитивної самопрезентації* (метод, спрямований на формування здатності студентів творчо виразити себе як педагога і музиканта-виконавця, передбачав підготовку самопрезентації через виконання музичного твору, у тому числі імпровізації або авторського, і вербальний презентаційний коментар, основним критерієм оцінки якої була унікальність і неповторність). На етапі формування індивідуального творчого наміру запроваджено *колективне ведення інтернет-порталу «Креативне поле»* з метою об'єднання учасників формувального експерименту в єдиному креативному просторі за допомогою мережі Інтернет.

Другий етап визначено як *етап аналітично-творчого пошуку*. Мета етапу: на основі усвідомлення студентами власного рівня сформованості творчого потенціалу, визначити напрями музично-творчого розвитку, які цікавлять найбільше, ознайомитись самостійно з теоретичними засадами формування і реалізації творчого потенціалу.

Метод другого етапу: *проектно-творчий метод «Конкурс майстрів»* (націлений на формування здатності студентів до творчої обробки і реалізації інформації, пов'язаної з творчими аспектами музичної педагогіки, фортепіанного виконавства, опанування учасниками навичок художньо-творчої колективної взаємодії, знаходження нестандартних шляхів

презентації підготованої інформації у формі мультимедійного проекту). Підготовка творчого мультимедійного проекту включала в себе чотири етапи: постановка проблеми (обрання теми), пошук необхідної інформації, процес творчої обробки інформації і моделювання результату, оцінка проекту і корекція встановлених недоліків (учасниками до презентації). На кожному етапі викладачі-консультанти акцентували увагу студентів на творчому підході і креативній позиції, які були необхідні для успішного виконання проектного завдання.

Етап *активного творчого самовдосконалення* мав на меті навчити кожного студента – учасника формувального експерименту – творчо мислити не тільки в процесі розв’язання навчально-виконавських завдань, а постійно, продукуючі нові ідеї, моделі, образи. Етап активного творчого самовдосконалення націлений, здебільшого, на формування загальних творчих здібностей; здатності творчо використовувати набутий досвід виконання і інтерпретації музичного твору в нерегламентованих умовах; оволодіння методами організації музично-творчої діяльності, оволодіння студентами всіма можливими технологіями творчої роботи з музичним матеріалом в рамках сольо-виконавської, концертмейстерської і художньо-вербальної підготовки.

Методи третього етапу: *«Творчий виклик»* (передбачає виконання творчих завдання підвищеного рівня складності відповідно до рівня кожного студента з метою активізації прихованих потенційних сил студента, відходу від стандартних стратегій творчої діяльності в процесі навчання гри на фортепіано, пошук резервів успішності творчо-виконавської діяльності) *Метод спонтанної імпровізації* (впроваджується на заняттях з сольо-виконавської і концертмейстерської підготовки в ігровій формі з метою формування у студентів здатності вільно, спонтанно і легко включатися до творчого процесу, мобільно використовувати власний творчо-виконавський досвід, а також формування навичок музичного сприймання, емпатії і рефлексії, необхідних для майбутнього вчителя музичного мистецтва),

«Новий погляд» (метод, спрямований на формування у студентів навичок художньої комунікації в процесі педагогічної практики на основі творчого сприймання і інтерпретації художньо-образного змісту музичного твору), *Тренінг художньо-вербальної креативності* (спрямований на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва здібності до творчого мислення, яка реалізуватиметься через створення нового оригінального продукту в художньо-вербальній формі, а також здатності швидко, мобільно, гнучко володіти художньо-вербальним тезаурусом в процесі художньо-вербальної інтерпретації музичного твору).

Останнім було визначено етап *індивідуальної творчої самореалізації*. Метою даного етапу було формування у майбутніх учителів музичного мистецтва адекватно оцінити рівень власних творчих надбань; усвідомлення студентами ефективності стратегій власного творчого саморозвитку; формування творчої ініціативи і позитивної творчої установки.

Впродовж даного етапу завданням учасників формувального експерименту було самостійне створення і *презентація індивідуальних музично-творчих проектів*, які оцінювались незалежним журі (зі складу викладачів з дисциплін фортепіанної підготовки) за такими критеріями: нестандартний підхід, змістовність (відповідно до змісту фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва), використання всіх можливих засобів виразності – інструмент, голос, вербальна і невербальна експресія, художній текст, пластика, мультимедійні засоби, ілюстрації, театралізація тощо.

За результатами презентації індивідуальних проектів студенти мали написати есе, присвяченого власним враженням щодо перебігу формувального експерименту, створення творчого проекту, свого, або іншого студента, який вразив найбільше, оцінці рівня власного творчого потенціалу тощо. Останнє завдання переважно було націлене на формування

рефлексивно-інтерпретаційного компоненту творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Кількісні результати експерименту підтвердили, що розроблена методика є ефективною щодо формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [17; 19] та висвітлені у доповідях на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, тези яких надруковані [18].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Большая современная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич.-Мн.: Современное слово, 2005. - 720 с.
2. Гайдай Ю. Smart-технологія як інструмент активізації пізнавальної діяльності студентів / Ю. Гайдай // Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – 350 с., с. 29.
3. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для развития креативности: учебно-методическое пособие / А. Г. Грецов. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2006. – 44 с. .
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: Учебное пособие/В.Н.Дружинин.- Издание 2-е, расширенное, дополненное. -- СПб.: Питер, 1999. -- 368 с..
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин - СПб.: Питер, 2009. - 390 с.
6. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования / И. Ф. Исаев // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків, 2006. – Вип. 29. – С. 63–72.
7. Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М. Основи науко- вих досліджень: Навчальний посібник. – К.: ВД „Про- фесіонал”, 2004.
8. Л. М. Каргіна Удосконалення самоосвіти вчителя (ділова гра) Каталог журналів | Завучу. Усе для роботи | № 9 (105).
9. Освітні технології: Навч. –метод. посібник/О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти. –К.: Вид-во А.С.К., 2003. –255с.
10. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва :

автореферат дис. ... канд. пед наук, 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Олена Михайлівна Полатайко. – Київ, 2010. – 22с.

11. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах циклу : дис. ... д-ра пед. наук / Г. Ф. Пономарьова. – Сєверодонецьк, 2016. – 525 с.

12. Романчиков В. Основи наукових досліджень : Навчальний посібник / Володимир Романчиков ; Українська академія бізнесу та підприємництва. - К. : Центр учбової літератури, 2007. - 254 с.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –М.: Изд-во «Пинтер», 1999. – 236 с.

14. Спирин Л.Ф. Педагогический эксперимент в области воспитания // Методы педагогического исследования / Ред. В.И. Журавлев. – М., “Просвещение”, 1972. – С.34 – 61.

15. Філософія: підручник/ за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки. – К., Харків : Консум, 2000. – 548 с.

16. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Фіцула М. М. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.

17. Хуа Вей. Критеріальний апарат діагностування творчого потенціалу майбутніх учителів музики / Хуа Вей // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – Суми. : Збірник наукових праць.– Вип.1(9), 2017. – С. 167- 175.

18. Хуа Вей. Проблема об'єктивності та суб'єктивності у процесі інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики: Матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», Одеса, 2015 р.- 166-167 с.

19. Хуа Вей. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики / Хуа Вей // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 2(115). –

(Серія : Педагогіка). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. – С.105-110.

20. Шестопалюк О. В. Громадянське виховання майбутніх учителів: теоретичні і методичні елементи : монографія / О. В. Шестопалюк. – Вінниця : Видавництво “Консоль”, 2008. – 260 с.

21. Шубин А.В. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности / А. В. Шубин, Е. И. Серпионова // Вопросы психологии . - 2007 . - №4 . - С.89-98..

22. Яременко П. С. Якість освіти в Україні / П. С. Яременко. – Київ : Лібра, 2011. – 157 с.

23. RAT Диагностика вербальной креативности / С. Медник : Режим доступа: <http://docpsy.ru/testy/diagnostika-intellekta-i-kreativnosti/3911-test-mednika-diagnostika-verbalnoj-kreativnosti.html>

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано практичне вирішення проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. На підставі аналізу отриманих результатів дослідження сформульовано такі висновки:

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних із творчим розвитком особистості у процесі музичного навчання, поза увагою вчених залишилися методичні аспекти проблема формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі його інструментальної підготовки. Творчий потенціал, як інтегральна і цілісна система природних та соціальних якостей особистості, є установкою на нешаблонну поведінку і передумовою творчої самореалізації. Тож, саме творчий потенціал визначає спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва на творчість в професійній галузі. Творчий потенціал вчителя знаходить реалізацію у творчій дії як у соціальному, так і в особистісному контексті, ґрунтується на готовності і вмотивованій потребі особистості у творчої самореалізації, що є запорукою ефективною і продуктивною педагогічною діяльністю.

2. У дослідженні визначено зміст творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва як *інтегративного утворення, що розкривається в поєднанні професійних і особистісних якостей, здібностей та інтенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва, відтворених в новій музично-педагогічній практиці на основі особистісної потреби до творчої самореалізації і саморозвитку.*

Обґрунтована структура творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва включає чотири компонента: спонукально-ціннісний (актуалізація проблеми формування і реалізації творчого потенціалу), когнітивно-світоглядний (активізація творчо-орієнтованого професійного

світогляду майбутнього фахівця), креативно-діяльнісний (здійснення креативних дій у процесі навчання гри на фортепіано), рефлексивно-інтерпретаційний (осмислення студентом результатів власних творчих проявів).

3. Науково обґрунтовано методологічні підходи до формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано: аксіологічний (спрямований на формування спонукально-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва); системно-інтегративний підхід (пов'язується з формуванням когнітивно-світоглядного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва); особистісно-креативний підхід (спрямований на формування креативно-діялісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва); рефлексивний підхід (виокремлюється з метою формування рефлексивно-інтерпретаційного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва); акме-синергетичний підхід (пов'язує всі викладені вище теоретико-методологічні підходи у єдину систему, націлену на формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано).

4. Визначено педагогічні умови і принципи формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано: стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування творчого потенціалу (відповідає принципу демократизації); організація креативно орієнтованого розвивально-освітнього простору (відповідає принципу творчої самодіяльності); здійснення індивідуального творчого супроводу студентів в процесі фортепіанної підготовки (відповідає принципу діалогічності); впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано (відповідає принципу усвідомленого саморозвитку).

5. Розроблено критеріальний апарат для оцінки рівнів сформованості творчого потенціалу у майбутніх учителів музичного мистецтва. Критеріями оцінювання досліджуваного феномена визначено: *ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності* (показники: усвідомлення об'єктивної цінності творчості в межах фахової діяльності; наявність у студентів пріоритету творчого саморозвитку і самореалізації; стійкість позитивної мотивації до впровадження творчих методів у процес навчання гри на фортепіано і педагогічної практики); *системність знань і уявлень про педагогічну творчість в галузі музичної педагогіки* (показники: усвідомленість інтегративного знання про різні аспекти педагогічної творчості; розуміння особливостей педагогічної творчості в діяльності учителя музики; здатність діагностувати продуктивність творчої діяльності інших); *наявність творчої мобільності майбутніх учителів музичного мистецтва* (показники: розвиненість творчих здібностей; здатність творчо використовувати набутий досвід в нерегламентованих умовах навчання гри на фортепіано; володіння методами організації музично-творчої діяльності); *адекватність оцінки творчих проявів у процесі навчання гри на фортепіано* (показники: уміння адекватно оцінити рівень творчих надбань; діагностика ефективності стратегій власного творчого саморозвитку; здатність оцінити рівень творчого потенціалу інших). Відповідно, визначено *рівні* сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики: *інноваційний, реноваційний та репродуктивний*.

6. Розроблено і апробовано на практиці методика формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Методика формувального експерименту включала чотири етапи педагогічної роботи. *Етап формування індивідуального творчого наміру*, націлений на закладення ідеї про формування творчого потенціалу як процесу творення себе як особистості, творення іншої людини в контексті музично-педагогічної діяльності; формування у студентів усвідомлення об'єктивної цінності творчості в межах фахової діяльності, пріоритету

творчого саморозвитку і самореалізації, позитивної мотивації до впровадження творчих методів у процес навчання гри на фортепіано і педагогічної практики (методи мотиваційного тренінгу, аналітично-мотивуючої співбесіди, позитивної самопрезентації, колективного ведення інтернет-порталу «Креативне поле»). *Етап аналітично-творчого пошуку*, націлений на усвідомлення студентами власного рівня сформованості творчого потенціалу, визначення бажаних напрямів музично-творчого розвитку, які цікавлять найбільше, ознайомлення студентів із теоретичними засадами формування і реалізації творчого потенціалу (проектно-творчий метод «Конкурс майстрів»). *Етап активного творчого самовдосконалення*, спрямований на формування загальних творчих здібностей, здатності творчо використовувати набутий досвід виконання та інтерпретації музичного твору в нерегламентованих умовах; оволодіння методами організації музично-творчої діяльності і всіма можливими технологіями творчої роботи з музичним матеріалом у межах сольо-виконавської, концертмейстерської і художньо-вербальної підготовки (методи: «Творчий виклик», метод спонтанної імпровізації, «Новий погляд», тренінг художньо-вербальної креативності). *Етап індивідуальної творчої самореалізації* спрямований на формування уміння у майбутніх учителів музичного мистецтва адекватно оцінити рівень власних творчих надбань; усвідомлення студентами ефективності стратегій власного творчого саморозвитку; формування творчої ініціативи і позитивної творчої установки (методи: презентація індивідуального музично-творчого проекту, есе).

Результати формувального експерименту та порівняльний аналіз отриманих даних в експериментальній та контрольній групах за результатами контрольних зрізів довели дієвість та ефективність розробленої поетапної методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми, має перспективу науково-пошукової роботи у сфері музично-

педагогічної освіти, а саме: розробки спеціальних методик формування творчого потенціалу майбутніх учителів у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін, проходження педагогічної практики тощо.

Додатки

Додаток А

Опитування. Шкала оцінки потреби у творчій самореалізації студентів

Інструкція:

Вам запропоновано шкалу, що складається з 22 суджень, з приводу яких можливі 2 варіанти відповідей – «так» або «ні». Відповіді, що збігаються з ключовими (за кодом) підсумовуються (по балу за кожну відповідь).

1. Думаю, що успіх в житті залежить радше від випадку, ніж від старанності.
2. Якщо я втрачу можливість займатися творчістю, життя для мене втратить будь-який сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше не його виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від нереалізованості, ніж від поганих взаємин з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть згідно планів та шаблонів, а не натхненням.
6. У житті у мене було більше цікавих творчих перемог, ніж невдач.
7. Спонтанні люди мені подобаються більше, ніж передбачені.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся шукати незвичні шляхи її виконання.
9. Поглинений думками про те, що мені хочеться зробити, я можу забути про те, що я маю зробити.
10. Мої близькі вважають мене ледачим.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мені більше, ніж творчих здібностей.
13. У житті я звик до стороннього контролю.
14. Відсутність інтересу змушує мене часто відмовлятися від своїх намірів.

15. Думаю, що я дуже нестандартна особистість.
16. Заради нового діла я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я дисциплінована людина.
18. Коли все йде по запланованій схемі, моя енергія зменшується.
19. Якби я був журналістом, я писав би радше про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що творче натхнення для мене важливіше, ніж результат навчання.

Обробка результатів і інтерпретація

Ключові відповіді «Так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22;

Ключові відповіді "Ні" на питання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

	Рівень потреби у творчості									
	низький		середній					високий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
сума балів	2-9	10	11	12	13	14	15	16	17	18-19

Додаток БАнкета визначення розуміння рівня креативності студентів

Інструкція. Відповідайте на питання не замислюючись. Пам'ятайте, що, даючи відповіді на питання, Ви повинні відзначити те, що дійсно відчуваєте. На кожне питання виберіть тільки одну відповідь – «так» або «ні»

. Креативність притаманна всім людям?

2. Творчість і креативність пов'язані між собою?

3. Вам легко вдається знайти вирішення непередбачливої ситуації?

4. Чи можна розвинути креативність?

5. Оригінальність і креативність – це одне і теж?

6. Ви бачите вирішення проблеми там, де його не бачать інші?

7. Руйнувати стереотипи – це добре?

8. Креативність може виявлятися тільки в одному напрямі творчості чи діяльності?

9. Ви любите виконувати одноманітну роботу?

10. Ви завжди дотримуєтесь правил?

11. Чи можна вважати удосконалення чогось старого виявом креативності?

12. Вам більше подобається процес діяльності чи кінцевий результат?

13. Ви вважаєте себе креативною особистістю?

14. Чи залежить креативність від рівня IQ?

15. Ваші рішення виважені та обдумані чи спонтанні?

16. Креативність передається по спадковості?

17. Чи можна розглядати креативність лише як вид діяльності?

18. Вам важко пояснити людям свої ідеї?

19. До вирішення проблем треба підходити одним і тим же чином?

20. Вміння виокремлювати проблему є ознакою креативності?

21. Ви сумніваєтесь в очевидних речах?

22. Ви любите фантазувати?
23. Креативність виявляється тільки індивідуально, а не в групі?
24. Ви доводите до кінця розпочаті справи?
25. Ви легко можете уявити неіснуючий предмет чи явище?
26. Творчість є виявом креативності?
27. Ви завжди плануєте справи завчасно?
28. Ви любите створювати щось нове?
29. Високий розумовий розвиток і є креативністю?
30. До вирішення проблем треба підходити однаково?

1 бал за відповідь

ТАК – 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 24, 25, 28.

НІ – 1, 5, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 29, 30.

ПРОТОКОЛ РЕЗУЛЬТАТІВ

0–9 – У Вас низький рівень обізнаності в понятті „креативність”, Ви може щось і чули про нього, але не маєте ґрунтовних знань. Саме поняття здебільшого асоціюєте з чимось природним, дивним та незрозумілим.

10–19 – У Вас середній рівень обізнаності в понятті „креативність”. Ви нечітко усвідомлюєте його, розумієте як певну категорію, знаєте тонкощі, механізми, його дії. Ви знаєте, що креативність – це наукова категорія, за допомогою якої створюються нові ідеї, думки набувають творчого характеру. Певною мірою креативність притаманна Вам, хоча є ще що формувати.

20–30 – Ви приклад креативної людини. Про креативність Вам відомо все від А до Я, навіть якщо Вас розбудити в третій годині ночі, то впевнено скажете, що креативність – це творча, новаторська діяльність; новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора». Ви здатні втілити елементи власної креативності в професійну сферу діяльності.

Діагностика особистої креативності

(Е. Тунік)

Тестовий матеріал

- 1) Якщо я не знаю правильної відповіді, то спробую здогадатися про неї.
- 2) Я люблю розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
- 3) Зазвичай я ставлю запитання, якщо чогось не знаю.
- 4) Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
- 5) Перед тим як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
- 6) Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде дізнатися або зробити.
- 7) Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.
- 8) Я ніколи не виберу гру, з якою інші незнайомі.
- 9) Краще я буду робити все як завжди, ніж шукати нові способи.
- 10) Я люблю з'ясувати, чи так все насправді.
- 11) Мені подобається займатися чимось новим.
- 12) Я люблю заводити нових друзів.
- 13) Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.
- 14) Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь стану відомим артистом, музикантом, поетом.
- 15) Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
- 16) Мені більше сподобалося б жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
- 17) Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі.
- 18) Я люблю те, що незвично.
- 19) Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.
- 20) Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, що трапилися в минулому.
- 21) Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
- 22) Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.
- 23) Коли я виросту, мені хотілося б зробити або вчинити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.
- 24) Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.
- 25) Існуючі правила мене зазвичай не влаштовують.
- 26) Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.

- 27) Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати. ·
- 28) Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду дотримуватися його, а не шукати інші відповіді. ·
- 29) Я не люблю виступати перед групою. ·
- 30) Коли я читаю або дивлюся телевизор, я уявляю себе ким-небудь з героїв. ·
- 31) Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому. ·
- 32) Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі. ·
- 33) Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути. ·
- 34) Мені хотілося б, щоб мої батьки і керівники робили все як завжди і не змінювалися. ·
- 35) Я довіряю своїм почуттям, передчуттям. ·
- 36) Цікаво припустити що-небудь і перевірити, чи правий я. ·
- 37) Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші ходи. ·
- 38) Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що у них всередині і як вони працюють. ·
- 39) Моїм друзям не подобаються дурні ідеї. ·
- 40) Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці. ·
- 41) Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях. ·
- 42) Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть в майбутньому. ·
- 43) Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде. ·
- 44) Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу. ·
- 45) Мені подобається роздумувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не приходило в голову. ·
- 46) Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий мені, мені цікаво дізнатися, хто це. ·
- 47) Я люблю гортати книги та журнали для того, щоб просто подивитися, що в них. ·
- 48) Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь. ·
- 49) Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються. ·
- 50) У мене є багато цікавих справ як на роботі (навчальному закладі), так і вдома.

Бланк відповідей

Студента _____

№	Так	Частково (можливо)	Ні	Не можу визначитись	№	Так	Частково (можливо)	Ні	Не можу визначитись
1					26				
2					27				
3					28				
4					29				
5					30				
6					31				
7					32				
8					33				
9					34				
10					35				
11					36				
12					37				
13					38				
14					39				
15					40				
16					41				
17					42				
18					43				
19					44				
20					45				
21					46				
22					47				
23					48				
24					49				
25					50				

Тест креативності П. Торренса

Інструкція

1. Тести не допускають ніяких змін і доповнень. Навіть невеликі «імпровізації» в інструкціях вимагають повторної стандартизації та валідизації тесту. Не слід також збільшувати час виконання тесту, так як нормативні дані, представлені в керівництві, відповідають зазначеному ліміту часу.

2. Під час тестування необхідно створити сприятливу емоційну атмосферу. Вживання слів «тест», «перевірка», «іспит» необхідно уникати, так як тривожна, напружена обстановка блокує свободу творчих проявів. Тестування проходить у формі захоплюючої гри, цікавих завдань, в обстановці заохочення уяви, допитливості учасників, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.

3. Оптимальний розмір групи – 15-35 досліджуваних.

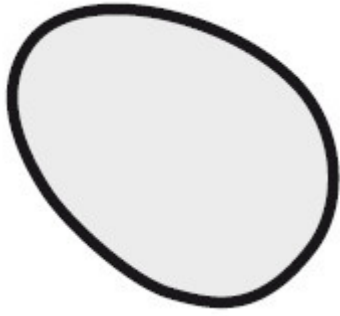
4. Час виконання фігурної форми тесту – 30 хвилин. Враховуючи підготовку, читання інструкцій, можливі питання, необхідно для тестування відвести 45 хвилин.

5. Якщо інструкція викличе запитання, треба відповісти на них повторенням інструкції, але більш зрозумілими для них словами. Необхідно уникати прикладів і ілюстрацій можливих відповідей-зразків. Це призводить до зменшення оригінальності і в деяких випадках – кількості відповідей.

1 субтест. Образо-творчий.

Тестовий матеріал:

а) фігура овальної форми з кольорового паперу. Колір фігури може бути будь-який, але такий, щоб можна було малювати деталі не тільки зовні, але і всередині контуру;

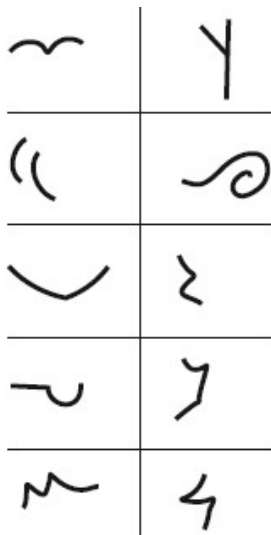


- б) чистий аркуш паперу;
- в) клей;
- г) кольорові олівці.

Інструкція. Ви отримали фігуру з кольорового паперу і клей. Придумайте будь-яку картину, частиною якої була б ця фігура. Це може бути будь-який предмет, явище або розповідь. За допомогою клею помістіть цю фігуру на чистому аркуші в будь-якому місці. А потім домалюйте її олівцями, щоб вийшла задумана вами картина. Спробуйте придумати таку картину, яку ніхто б не зміг придумати. Доповнюйте свій малюнок новими деталями та ідеями, щоб зробити з нього якомога більш цікаву і захоплюючу історію. Коли ви закінчите малюнок, придумайте до нього назву і напишіть внизу аркуша. Зробіть цю назву якомога більш незвичайною.

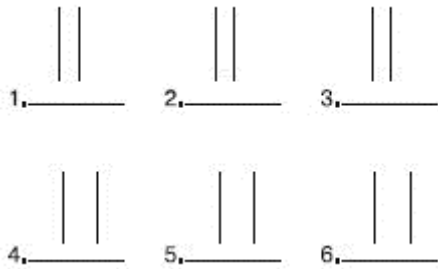
Тестовий матеріал:

- а) простий олівець;
- б) тестовий бланк, що складається з десяти квадратів, в яких зображені графічні контури різної форми.



Інструкція. На цих аркушах намальовані незакінчені фігурки. Якщо додати до них лінії, вийдуть цікаві предмети або сюжетні картинки. Спробуйте придумати такі картинки або історію, які ніхто більше придумати не зможе. Зробіть її повною та цікавою, додавайте до неї нові ідеї. Придумайте цікаву назву для кожної картинки і напишіть її внизу цієї картинки

Інструкція. Побудуйте якомога більше предметів або сюжетних картинок з кожної пари ліній. Ці лінії повинні становити основну частину вашої картини. Олівцем додайте лінії до кожної пари, щоб картина була закінчена. Можна малювати між лініями, над лініями, навколо ліній – де завгодно. Складіть якомога більше предметів або картинок. Спробуйте зробити їх якомога більш цікавими. Підпишіть кожну картинку, придумавши назву.



2 субтест. Вербально-творчий.

Інструкція. Пропоную вам виконати захоплюючі завдання. Всі вони вимагають від вас уяви, для того, щоб придумати нові ідеї та скомбінувати їх різним чином. При виконанні кожного завдання намагайтесь придумати щось нове і незвичайне, чого ніхто більше не зможе придумати. Спробуйте потім доповнити вашу ідею так, щоб вийшла цікава розповідь-картинка.

Час виконання кожного завдання обмежений. Працюйте швидко, але не поспішайте. Намагайтесь обмірковувати ідеї. Якщо ви встигнете повністю виконати завдання до команди про закінчення часу – сидіть тихо і чекайте, поки не буде дано дозвіл всім приступити до наступного завдання. Якщо ви не встигаєте виконати завдання у відведений період часу, переходите до виконання наступного за загальною команді. Якщо у вас виникнуть питання, мовчки підніміть руку, і я підійду до вас і дам необхідні роз'яснення.

Перші три завдання будуть пов'язані з малюнком, який ви бачите:



Ці завдання дозволяють дізнатися, чи вмієте ви ставити питання і будувати здогадки про деякі події, їх причини та наслідки.

Подивіться на картинку і подумайте: що сталося? Що можна з упевненістю сказати, дивлячись на цю картинку? Що потрібно ще дізнатися, щоб зрозуміти, що трапалося, чому це сталося і чим це може закінчитися?

Завдання 1. Постав запитання.

Інструкція. Напиши всі питання, які можеш придумати за цією картинкою (до цього і до подальших завдань додається чистий аркуш паперу, на якому в стовпчик проставлені номери запитань від 1 до 23). Постав всі питання, які необхідні для того, щоб зрозуміти, що сталося. Не став таких запитань, на які можна відповісти, глянувши на картинку. Розглядати картинку можеш скільки завгодно.

Завдання 2. Відгадай причини.

Інструкція. Спробуй знайти і записати якомога більше причин події, зображеної на малюнку. Можна виходити з тих подій, які могли б трапитися до моменту, зображеного на картинці, або через багато часу після нього. Не бійся будувати здогадки.

Завдання 3. Відгадай наслідки.

Інструкція. Вкажи якомога більше можливих результатів події, зображеної на малюнку. Напиши про те, що може трапитися відразу після події, або про те, що може трапитися в далекому майбутньому.

Завдання 4. Результати удосконалення.

Інструкція. Ти бачиш малюнок (ескіз) м'якої іграшки – слона.



Придумай, як можна змінити цього іграшкового слона, щоб дітям було веселіше з ним грати. Напиши найцікавіші і незвичайні способи його зміни.

Завдання 5. Незвичайні способи вживання (картонні коробки).

Інструкція. Більшість людей викидають порожні картонні коробки, але ці коробки можуть мати тисячі цікавих і незвичайних способів використання. Придумай якнайбільше таких цікавих і незвичайних способів використання. Не обмежуйте себе тільки такими способами, які ти бачив або про які чув.

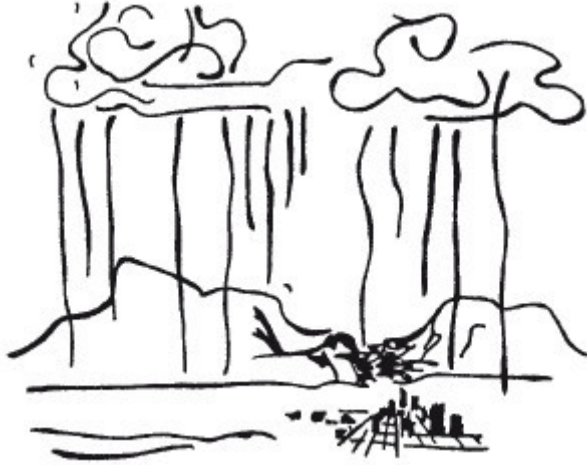
Завдання 6. Незвичайні питання.

Інструкція. У цьому завданні потрібно придумати якомога більше питань про картонні коробки. Ці питання повинні спонукати до найрізноманітніших відповідей і залучати інтерес до інших коробок.

Спробуйте придумати найбільш незвичайні питання про такі властивості картонних коробок, які зазвичай не приходять в голову.

Завдання 7. Давайце уявимо.

Інструкція. Уяви собі таку неймовірну ситуацію: до хмар прикріплені мотузки, які звисають до землі.



Що трапилося? Подумай, до яких можливих подій це призведе, які можуть бути наслідки? Вислови якомога більше здогадок і припущень. Запиши свої думки і припущення.

3 субтест. Образно-звуковий.

Діагностика словесно-звукового творчого мислення складається з двох тестів, проведених за допомогою магнітофонного запису.

У першому тесті – «Звук і образи» – використовуються в якості акустичних стимулів знайомі і незнайомі звуки (природні, синтетичні і музичні звуки).

Другий тест – «звуконаслідування і образи» – містить різні слова, інтонації, що нагадують різні змістовні знаки (скрип, тріск), що імітують природні звуки, притаманні якомусь об'єкту, музичні інтонації, інтонаційні комплекси, змодельовані на синтезаторі.

В обох тестах досліджуваний після прослуховування звукового запису пише, на що схожий той чи інший звук. Дається повна свобода уяви. Звуки пред'являються чотири рази.

Обробка експериментальних даних

Характеристика основних показників творчого мислення
1. Легкість (швидкість) – кількісний показник, що відображає здатність до породження великої кількості ідей (асоціацій, образів). Вимірюється числом результатів.

2. Гнучкість – відображає здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення. Вимірюється числом категорій. Категорії: світ природи; тваринний світ; людина; механічне; символічне; декоративні елементи; видове (місто, будинок, шосе, двір); мистецтво; динамічні явища.

3. Оригінальність – характеризує здатність до висування ідей, відмінних від очевидних, нормативних. Вимірюється кількістю неординарних відповідей, образів, ідей.

4. Розробленість (ретельність, деталізація образів) – фіксує здатність до винахідництва, конструктивної діяльності. Вимірюється кількістю істотних і несуттєвих деталей при розробці основної ідеї.

Діагностична карта студентів ЕГ
Рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики
(Контрольно-діагностичний зріз на початку експерименту)
(представлено вибірку на 15 студентів)

№ Ст.	К 1					К 2					К 3					К 4					Kf	Індивідуальний рівень студ.
	1 П	2 П	3 П	Σ_{K1}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K2}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K3}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K4}	Рівень		
1	2	1	2	5	С	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	1	2	5	С	4,25	Н
2	2	2	3	7	С	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	1	1	1	3	Н	5,25	С
3	2	2	3	7	С	2	1	1	4	Н	2	2	2	6	С	2	2	3	7	С	6	С
4	1	2	1	4	Н	1	1	1	4	Н	2	1	1	4	С	1	1	1	3	Н	3,75	Н
5	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	2	2	1	5	С	5	С
6	2	2	2	6	С	2	3	1	6	С	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	7,25	В
7	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	1	2	2	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Н
8	2	1	2	5	С	2	2	1	5	С	1	1	2	4	Н	1	1	1	3	Н	4,25	Н
9	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	3,75	Н
10	2	2	1	4	С	2	2	2	6	С	2	3	2	7	С	1	2	1	4	Н	5,25	С
11	1	1	2	4	Н	1	1	1	3	Н	2	1	2	4	С	2	1	2	4	С	3,75	Н
12	1	2	1	3	Н	1	1	1	3	Н	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	3,75	Н
13	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	1	2	2	5	С	1	1	2	4	Н	5	С
14	1	2	1	4	Н	2	2	2	6	С	2	2	3	7	С	2	1	2	5	С	5,5	С
15	2	2	2	6	С	2	2	2	6	С	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	7,25	В

Діагностична карта студентів КГ
Рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики
(Контрольно-діагностичний зріз на початку експерименту)
(представлено вибірку на 15 студентів)

№ Ст.	К 1					К 2					К 3					К 4					Kf	Індивідуальний рівень студ.
	1 П	2 П	3 П	Σ_{K1}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K2}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K3}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K4}	Рівень		
1	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	8	В
2	2	1	1	4	Н	2	1	2	5	С	1	2	2	5	С	1	1	1	3	Н	4,25	Н
3	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	2	3	2	7	С	2	2	1	5	С	5,75	С
4	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Н
5	2	2	2	6	С	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	1	2	2	5	С	6,5	С
6	1	1	1	4	Н	2	1	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	4	Н
7	1	1	2	4	Н	2	2	2	6	С	2	3	2	7	С	1	1	2	4	Н	5,25	С
8	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	1	2	1	4	Н	4,5	Н
9	1	2	1	4	Н	2	2	2	6	С	3	2	3	8	В	1	1	2	4	Н	5,5	С
10	2	2	3	7	С	1	1	2	4	Н	2	2	2	6	С	2	2	3	7	С	6	С
11	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	4	Н
12	2	2	2	6	С	2	3	3	8	В	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	6,25	С
13	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	4	Н
14	1	2	1	4	Н	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	4,25	Н
15	2	2	3	7	С	1	2	1	4	Н	3	2	2	7	С	1	1	2	4	Н	5,5	С

Додаток 3

Діагностична карта студентів ЕГ
Рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики
Контрольно-діагностичний зріз наприкінці експерименту
(представлено вибірку на 15 студентів)

№ Ст.	К 1					К 2					К 3					К 4					Kf	Індивідуальний рівень студ.
	1 П	2 П	3 П	Σ_{K1}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K2}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K3}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K4}	Рівень		
1	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	3	3	3	9	В	2	2	2	6	С	7,5	В
2	3	2	3	8	В	2	1	1	4	Н	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	5,75	С
3	2	3	3	8	В	2	2	1	6	С	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	7,75	В
4	1	1	2	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	4,25	Н
5	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	3	3	3	9	В	2	2	1	5	С	7,75	В
6	3	2	3	8	В	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	8,25	В
7	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	2	3	3	8	В	8,25	В
8	2	1	2	5	С	2	2	1	5	С	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	6	С
9	3	3	3	9	В	2	1	2	5	С	3	3	3	9	В	3	3	3	9	В	8	В
10	3	2	2	7	С	3	3	3	9	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	8,25	В
11	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	7,75	В
12	3	2	3	8	В	2	1	1	4	Н	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	5,75	С
13	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	8,5	В
14	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	2	2	3	7	С	2	1	2	5	С	6,5	С
15	2	3	3	8	В	2	2	2	6	С	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	7,75	В

Діагностична карта студентів КГ
Рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики
Контрольно-діагностичний зріз наприкінці експерименту
(представлено вибірку на 15 студентів)

№ Ст.	К 1					К 2					К 3					К 4					Кf	Індивідуальний рівень студ.
	1 П	2 П	3 П	Σ_{K1}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K2}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K3}	Рівень	1 П	2 П	3 П	Σ_{K4}	Рівень		
1	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	8	В
2	2	1	2	5	С	1	1	1	3	Н	3	1	2	6	С	2	1	1	4	Н	4,5	Н
3	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	2	6	С	4,75	С
4	2	1	2	5	С	2	3	2	7	С	3	2	2	7	С	2	2	2	6	С	6,25	С
5	2	2	1	5	С	2	1	1	4	Н	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	4,5	Н
6	1	1	1	4	Н	1	2	2	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	4,25	Н
7	2	3	2	7	С	2	2	3	6	С	3	3	3	8	В	3	2	3	9	В	7,5	В
8	2	2	3	7	С	3	2	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	2	7	С	7,75	В
9	1	2	2	5	С	2	1	2	5	С	2	1	2	5	С	3	2	3	8	В	5,75	С
10	3	2	3	8	В	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	5,75	С
11	3	2	3	5	В	3	1	2	6	С	2	2	2	6	С	1	2	2	5	С	5,5	С
12	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	2	3	2	7	С	1	1	2	4	Н	5,5	С
13	2	2	2	6	С	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	2	3	2	7	В	6	С
14	1	1	2	4	Н	1	1	1	4	Н	2	3	2	7	С	1	2	2	5	С	5	С
15	2	2	3	7	С	1	2	1	4	Н	3	2	2	7	С	2	2	2	6	С	6	С